



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Música

**Hacia una actualización de los repertorios en la
formación académica: aproximaciones
social/etnográficas de los repertorios canónicos en
México, con enfoque particular en el violonchelo**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADA EN MÚSICA-INSTRUMENTISTA (VIOLONCHELO)

PRESENTA:

MARIANA SÁNCHEZ LÓPEZ SANTIBÁÑEZ

ASESORA:

YAEL BITRÁN GOREN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción.....	iii
1. Problematización	1
a. Definiciones.....	1
b. Crítica al canon.....	5
2. La práctica del Canon en el área de violonchelo de la FaM UNAM.....	14
a. Planes de estudio	14
b. Programas de titulación	23
3. Estudio de caso	27
a. Sujetos de estudio	30
b. Estructura.....	32
c. Resultados.....	32
i. Cualitativos.....	33
ii. Cuantitativos.....	43
Conclusiones.....	53
Bibliografía.....	60
Anexos	64
Índices.....	142

A mis padres, por acercarme a la labor que amo desde antes de saberlo; por la sensibilidad. A toda mi familia por apoyarme y acompañarme siempre tan de cerca.

A las y los profesores que, durante toda mi vida, me han inspirado a la reflexión y me han empujado seguir, a querer hacer cosas importantes.

A todas las personas que transitaron mi camino durante esta larga carrera: por ayudarme a abrir mis panoramas, cuestionarme, enseñarme, motivarme.

A la Facultad de Música de la UNAM, por recibirme en sus pasillos desde hace muchos, muchos años; por aceptarme como un mueble más.

A la Colectiva Tsunami, por darme una razón para luchar; por ser la semilla de la que nació gran parte de lo que soy ahora; por ser guías y confidentes en tantos momentos importantes.

*There is no Shakespeare; there is no Beethoven;
certainly and emphatically there is no God; we are
the words; we are the music; we are the thing itself.*

- Virginia Wolf, *Moments of Being* (1972)

Introducción

El canon como constructo estético se ha desarrollado a lo largo de la historia, y ha permeado en las prácticas que actualmente rigen dentro de las instituciones culturales centro-occidentales de disciplinas artísticas como la literatura, la pintura y la música. El enfoque de esta investigación consiste en observar el impacto que ha tenido el canon dentro del contexto de la música, con estudio del caso particular de los procesos formativos en violonchelo dentro de la Facultad de Música de la UNAM. Si bien se ha escrito antes sobre los cánones musicales con el foco en otros contextos y con otras perspectivas que van desde lo estético hasta lo sociocultural, resulta importante aterrizar toda esta teoría en nuestros propios entornos.

A lo largo de la investigación se buscó resolver una serie de preguntas que de manera general se resumirían en: 1) *¿cuáles son las variables que constituyen el canon musical?* y, 2) *¿cómo se manifiestan la música canónica y académica en contextos ajenos a la cultura de la que proviene (de la tradición erudita centro-occidental a las culturas colonizadas o no occidentales)?* La hipótesis inicial sostiene que existe una carga ideológica —que implica una valoración socio-política de las concepciones estéticas dentro de la tradición de culturas occidentales dominantes— en la estructura del plan de estudios de instrumentista con especialidad en violonchelo; dicha carga se ve reflejada en los procesos de canonización en los repertorios y en los procesos formativos institucionales.

Para demostrar el planteamiento inicial y contestar las preguntas se llevó a cabo una parte de investigación documental y una parte de trabajo práctico. El marco teórico se desarrolla principalmente a partir de la discusión en torno al mismo concepto del canon (lo

canónico, la canonización, etc.). Para esto, se describen las dos principales corrientes de pensamiento alrededor del canon, que son: por un lado las ideas fuertemente ligadas a las instituciones musicales y a la noción de música clásica como la conocemos en la actualidad, y los distintos orígenes a los que se atribuye el pensamiento canónico en general; por el otro lado, tenemos a quienes cuestionan todo lo anterior a partir del desarrollo de estudios interdisciplinarios, interseccionales¹ y decoloniales, observando también factores extramusicales tangentes que de otra manera parecían haberse ignorado. A partir de dichos planteamientos, se profundiza en algunas implicaciones que conlleva la existencia de los cánones, lo cual da una visión más clara de la controversia actual en torno al término, y de la que parte este trabajo: el canon prevalece, no sólo por razones estéticas, técnicas y didácticas, sino también por razones políticas e ideológicas que se han establecido como legítimas y ortodoxas a través de procesos sociales en el tiempo; a su vez, estas características llegan a materializar formas y facetas de la sociedad, como las figuras de poder a nivel cultural.

Para la parte práctica, resultó necesario observar qué tanto permean las estructuras canónicas en el entorno musical de la academia, así como analizar la variedad de posturas que existen frente al concepto de canon, con enfoque particular en la formación universitaria; así, desarrollamos dos capítulos: un estudio del campo de la música (específicamente, el violonchelo en la Facultad de Música de la UNAM) y un estudio de caso. El primero se realizó a partir de un análisis de los programas interpretados en los exámenes de titulación desde el 2017 hasta la fecha para la carrera de violonchelo en la Facultad de Música de la UNAM, así como una revisión del plan de estudios actual. Por otro lado, para observar directamente a los sujetos de estudio, se llevaron a cabo 10 entrevistas etnográficas, a partir de las cuales se obtuvo información que se comparó y contrastó con todo el sustento teórico previamente presentado.

¹ El término se refiere al estudio de las distintas categorías sociales (sexo, etnia, orientación sexual, clase social, etc.) dentro de las estructuras desiguales, y cómo se relacionan e intersectan entre ellas. (Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. DOI: [org/10.1016/j.df.2016.09.005](https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005))

Estado del arte

Para la justificación teórica alrededor de conceptos clave y del contexto terminológico se recurrió a textos de disciplinas un poco más alejadas a la música. Debido a que el concepto de canon como se conoce en la música se retoma de la teoría estética literaria, una lectura central para la definición es *El canon occidental* (1994) del crítico y literario originario de Nueva York, Harold Bloom; este libro, además de proporcionar definiciones importantes alrededor del concepto del canon, que fueron de gran utilidad para el apartado teórico de este trabajo, resulta un contrapeso importante en la parte de la problematización, al ser un texto relativamente actual que directamente enfrenta los cuestionamientos de lo canónico.

Para lo relacionado con todas las prácticas sociales en el contexto del canon dentro de este entorno musical se recurrió a la teoría del sociólogo francés Pierre Bourdieu, particularmente en *La distinción: criterio y bases del gusto* (1979); si bien esta serie de ensayos hacen una revisión amplia sobre el concepto de “la distinción” en todos sus contextos desde el punto de vista de la sociología, el autor toca inevitablemente el tema de la cultura, la estética y, por lo tanto, el arte, poniendo énfasis en la música en diversos puntos de su estudio.

Con enfoque específico al canon musical, uno de los autores con más publicaciones sobre el tema es William Weber, historiador de origen estadounidense, con textos como *The Rise of Musical Classics: A Study in Canon, Ritual and Ideology* (1992), “The History of the Musical Canons” (1999) o, más recientemente, “Consequences of Canon: Institutionalization of Enmity between Contemporary and Classical Music, c. 1910” (2003). En este trabajo se utiliza como principal referencia el segundo, en el que se hace una revisión de los factores históricos (aunque también políticos y sociales) que han llevado a la existencia del canon. Sin embargo, me parece relevante mencionar los tres, ya que es a través de ellos que se comienza a hacer mención del canon musical con una perspectiva social y crítica.

Además de éstas, hay una serie de lecturas –algunas previas a Weber e incluso retomadas por él mismo, pero muchas de ellas también posteriores– que de alguna manera se aproximan a conceptos del canon desde una visión parecida, aunque tal vez no con el enfoque tan directo como lo ha hecho Weber. Por mencionar algunas de ellas: *Disciplining*

Music: Musicology and its Canons (Bergeron *et al*, 1992), que observa el canon desde la perspectiva de la investigación musical, particularmente la musicología; “Canon formation: some more reflections on Lydia Goehr’s Imaginary Museum of Musical Works” (Erauw, 1998), donde el autor hace una revisión de cómo se ha transformado el concepto de lo canónico a partir del controversial trabajo de Lidia Goehr publicado en 1992; y “Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones” (Corrado, 2005), cuya perspectiva me parece muy relevante, ya que inevitablemente ofrece una mirada distinta al ser un artículo escrito desde y publicado en Argentina, en contraste al análisis eurocéntrico.. Todos ellos, como en los trabajos de Weber, analizan el canon con ojo crítico y dejan abierta la discusión hacia reflexiones cada vez más enfocadas.

Por lo mismo se observa que, en años más recientes, los trabajos de investigación en torno al canon han adquirido también la visión interseccional de los grupos menos favorecidos —que son, desde un principio, los primeros afectados por la existencia del canon—. Uno de ellos es la musicología de género. Una de las pioneras en el tema es Marcia Citron, con numerosos textos publicados, aunque el más importante probablemente sea el de *Gender and Musical Canon* (1993)²; si bien existe registro de trabajos anteriores que ya buscaban visibilizar el trabajo de las mujeres en el ámbito de la música, la mayoría se centró principalmente en una historia compensatoria de las compositoras que habían existido hasta el momento (por mencionar autores: Neuls-Bates, Bowers y Tick, Briscoe, Pendle, etc.). La diferencia con el trabajo de Citron es la visión crítica que ella propone: no se queda en la enumeración de mujeres que estuvieron presentes en la historia de la música, sino que reflexiona en torno a los porqués y los cómo de la misma situación desigual que se había dado durante tantos siglos. A partir de esto, las investigaciones influenciadas por sus trabajos adquieren un enfoque más político, global y reflexivo en torno a temas de género.

Tenemos entonces lecturas como “Music, Gender and Sexuality” (Maus, 2011), *Masculinity and Western Musical Practice* (Gibson *et al*, 2009), “Reshaping a discipline. Musicology and feminism in the 1990s” (McClary, 1993), *Feminismo y música. Introducción crítica* (Ramos, 2003). Algo que todas estas guardan como eje cohesivo es

² Éste a la vez surge a partir de un artículo previamente publicado, “Gender, Professionalism and the Musical Canon” (1990)

que comienzan a tocar temas con los que en pocas ocasiones antes se habría relacionado la música, como son la sexualidad, los roles de género, los feminismos, las masculinidades, etc. Surgen cuestionamientos como los siguientes: ¿cuál es la relación entre la identidad de género u orientación sexual con las manifestaciones musicales?, ¿en qué ámbitos de las prácticas musicales se ven reflejados los roles de género?, ¿cómo han afectado las masculinidades a lo largo de la historia de la música? Todo esto, a su vez, contribuye a ampliar la discusión en torno al Canon, ya que permite visibilizar algunas vivencias desde las cuales éste se manifiesta en las prácticas sociales.

Siguiendo un poco la línea de la interseccionalidad, esta vez a partir del punto de vista de culturas ajenas a la occidental y minorías étnicas, se ha criticado el canon desde una perspectiva etnomusicológica. Al respecto encontramos lecturas como *Planet Beethoven: Classical Music at the Turn of the Millenium* (2014) de Mina Yang, donde la autora hace una serie de revisiones detalladas sobre temas como la cultura asiática y su relación con la música clásica, post-colonialismo, imperialismo, entre otros. En el contexto de Latinoamérica, que en el caso de este trabajo resulta más pertinente, tenemos también *Pensar la música desde América Latina* (2013) de Juan Pablo González, donde igualmente se plantean una serie de cuestionamientos en torno a la manera en la que se ha concebido y apropiado toda la cultura del canon occidental en Latinoamérica, y todos los temas que lo cruzan (desde el folclor y la música latina, hasta globalización).

También viene al caso mencionar otros ensayos importantes que, aunque desde la etnomusicología, tratan temas de estética e historia musical con un enfoque más bien sociológico, como lo son el libro *Música, sociedad y educación* (1977) de Christopher Small, en el que reflexiona en torno a distintos ámbitos en las prácticas de la música clásica, desde el punto de vista de la educación y con una perspectiva bastante crítica, en gran medida centrada en el peso que tiene el canon dentro de estas prácticas; *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin* (1992) de Alessandro Baricco, resulta sumamente importante para el tema ya que, a través de una misma línea guiada por cuatro pequeños ensayos, va reflexionando alrededor de los principales ejes temáticos (la música culta, la interpretación, la música nueva y la espectacularidad), de nuevo, en la música clásica o el canon occidental; de Bruno Nettl, *Heartland Excursions* (1995), libro conformado por

varios trabajos etnográficos dentro de la academia, con la intención de observar desde distintos puntos de vista y analizar las prácticas y creencias que se han desarrollado en el tiempo dentro del entorno musical centro-occidental.

Para todo lo relacionado a la entrevista etnográfica³ se usa como referencia en gran medida a Rosana Guber en *La etnografía: método, campo y reflexividad* (2011) y el artículo “El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la ‘entrevista etnográfica’” (2018) de Stéphane Beaud; en ambos textos encontramos, no sólo una presentación de las herramientas, retos y consejos para el trabajo de campo etnográfico, sino también una reflexión crítica en torno a las problemáticas planteadas a lo largo de los años frente a los métodos usados en las ciencias sociales. Finalmente, existe una serie de trabajos previos más cercanos al tema de interés, y que sirvieron como referencia para varios aspectos que se plantearán más adelante. De Savartassidh Uribe, la tesis para grado de Maestría por parte del Centro Morelense de las Artes bajo el título “La práctica profesional del titulado en las carreras de ejecución de instrumentos de cuerda frotada” (2019), donde se hizo un análisis de los planes de estudio en la Facultad de Música de la UNAM, así como una serie de entrevistas sobre su formación a ex-alumnas y alumnos de la escuela.

También una tesis para el mismo grado en la UNAM, de Eduardo Muñoz “Análisis de la reproducción del *canon* en las prácticas interpretativas del saxofón” (2014), con el cual el trabajo presente mantiene bastantes similitudes; las diferencias principales están en que el enfoque de Muñoz es más bien sociológico y no incluye un estudio de caso directamente, y que el sujeto de estudio es en sí un instrumento fuera del canon clásico, lo cual conlleva otro tipo de reflexiones. Para cerrar, como parte del libro *Investigación musical desde Jalisco* (2020), el capítulo escrito por Janine Jop, “No somos hombres blancos muertos: análisis crítico actual de las mujeres músicas jaliscienses”, texto con perspectiva de género que, adicionalmente, muestra en datos cuantitativos la presencia del canon musical en Jalisco –y por lo tanto en las principales metrópolis mexicanas– dentro de instituciones como las orquestas y la academia, e igualmente hace una reflexión de las posibles razones de las desigualdades que se presentan.

³ Véase: “Estudio de casos”, pp. 34-58.

1. Problematización

a. Definiciones

Las raíces de la palabra “canon” se remontan al griego *kanon*, que originalmente hacía referencia a una vara usada para medir⁴; después se retoma el término en latín para los ámbitos religiosos, especialmente en el cristianismo, donde se transforma al verbo “canonizar”, que tiene usos como la práctica en la que un personaje de relevancia histórica para la religión es declarado santo o santa. En el Diccionario Histórico de Covarrubias, la entrada “canon” refiere a:

[...] todas las conclusiones que determinan en cada facultad **lo verdadero**, lo apurado, y **lo que se ha de tener**. Mas particularmente se da este nombre a las determinaciones de los Pontifices y sagrados Concilios, como reglas de lo que devemos creer tener, seguir, y la facultad del derecho Pontificio, llamamos Canones, y a sus profesores Canonistas.⁵

Finalmente, en la teoría estética y del arte se define como un “catálogo y obras de un género [...] tenidos por **modélicos**”⁶. Como lo conocemos en el contexto de la teoría del arte se adopta por primera vez en la literatura para identificar a los principales exponentes de cada época, quienes representan la “**supremacía** estética”⁷ en los géneros que destacaron en un periodo histórico dado.

En la música, cuando hablamos de canon, especialmente del Canon⁸ entendemos también todas aquellas obras que conforman los pilares en el género que conocemos, a

⁴ Citron, M. (1993). *Gender and the Musical Canon*. EUA: University of Illinois Press. p.15.

⁵ Sebastián de Cobarrubias Orozco, *Tesoro de la Lengua Castellana, o Español*, Madrid, Luis Sánchez, impresor, 1611, 188v. (Las negritas son mías.)

⁶ Real Academia Española (2023). *Canon*. Recuperado el 29 de septiembre del 2023 de <https://dle.rae.es/canon> (Las negritas son mías)

⁷ Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. España: Anagrama. p. 13.

⁸ A partir de ahora, uso la mayúscula para hacer referencia al canon principal de este contexto, también conocido como canon central o clásico; dado que mi enfoque está específicamente en el mismo, me parece importante distinguirlo de los demás. Sin embargo, viene al caso la acotación de que no se debería hablar de un solo canon, sino de *los cánones* (Citron, 1993).

grandes rasgos, como música clásica⁹; para evitar confusiones del término con el que se suele referir a este *corpus* (al que también se suele referir como música de concierto, académica, culta, entre otros que resultan más problemáticos debido a la carga ideológica que contienen), aquí propongo uno nuevo para diferenciarlo de las obras pertenecientes al periodo Clásico. A partir de ahora, me referiré a éste como “música de tradición colonialista”; si bien podría hablarse de una tradición colonialista en la mayoría de la música actualmente popularizada en las culturas dominantes occidentales (pop, jazz, blues, rock, etc.), la de este género mantiene una conexión mucho más profunda con los primeros colonialismos que desembocaron en la globalización y estructuras de poder que hoy rigen en nuestra sociedad.

También se puede hablar de canon en términos de compositores¹⁰, periodos históricos o incluso regiones geográficas. Weber (1999) lo clasifica en tres categorías: *intelectual*, o aquél que estudia la música desde la teoría; el *pedagógico*, que se observaba en un principio en los procesos de herencia compositiva y después en las instituciones de enseñanza; finalmente, el canon *performático* –probablemente el más importante en términos del proceso de definición del canon– es el que decide a lo largo de la historia cuál repertorio vale la pena ser escuchado e interpretado en las salas de concierto¹¹.

Es importante regresar al caso de la existencia de un Canon Central en la música, ya que a lo largo del tiempo, e incluso en la actualidad, ha tenido un impacto general mucho mayor que el resto de los cánones observados en otros periodos; éste se define a grandes rasgos por obras y compositores que conforman el periodo clásico a romántico (finales del siglo XVIII a principios del XX), principalmente en países de Europa central. En particular, su desarrollo encuentra un cauce a través del canon performático alrededor del siglo XIX¹².

⁹ Con respecto al uso de este término para denotar toda una serie de obras que si bien estrictamente no pertenecen al periodo Clásico, explica Weber: “La palabra ‘clásica’ se había usado ocasionalmente en Inglaterra para referirse a grandes obras musicales del pasado tan temprano como la década de 1770, y para 1830 se había convertido en el término estándar para referirse al canon en Europa.” (Weber, W. (1999). *History of Musical Canon*. En *Rethinking music* (pp. 336-355) Oxford, Inglaterra: Oxford.

¹⁰ Si bien el Canon como catálogo podría ser más bien identificado por una serie de obras, el papel de los compositores es también sumamente importante, ya que es a partir de estas Figuras que se crean las obras dignas de pasar a la Historia. (Véase: Weber, 1999)

¹¹ Weber, W. (1999). *History of Musical Canon*. En *Rethinking music* (pp. 336-355). Oxford, Inglaterra: Oxford. pp. 339-340. Traducidos por mí de “scholarly canon”, “pedagogical canon” y “performing canon”

¹² Weber, W. (1999). *History of Musical Canon*. En *Rethinking music* (pp. 336-355). Oxford, Inglaterra: Oxford. p. 341.

Sin embargo, también encontramos que los cánones intelectual y pedagógico habrían servido como base en periodos anteriores, como la herencia de compositores que fundaron la base teórica; un ejemplo sería el análisis y desarrollo de la armonía tonal, que es una de las características más representativas del periodo. Adicionalmente, según menciona Weber, la concepción del canon en la práctica no se percibe sino hasta su desarrollo en este mismo periodo:

No se puede decir que existía un canon performático en ningún periodo histórico hasta que surgió un término que definiera –y diera autoridad a– un repertorio de obras antiguas. Antes de 1700 [...], estas obras no mantenían relación entre ellas, y no había un término con el cual referirse a ellas. Eran percibidas en referencia a un contexto social o musical específico dentro del que persistían más que de acuerdo a algún concepto de naturaleza canónica.¹³

En cualquiera de sus contextos, la formación del Canon va de la mano de una serie de procesos que conocemos, principalmente, gracias a evidencias de documentos históricos. Éstos demuestran que, para llegar a dichas catalogaciones, ha sido necesario definir ciertos parámetros, los cuales se han ido dando, a lo largo de la historia, por las convenciones estéticas y prácticas pertinentes de su entorno. Sobre los mecanismos mediante los cuales se han definido estos filtros existen básicamente dos teorías que, si bien no se oponen por completo, plantean posturas provenientes de disciplinas que a su vez representan valores muy contrastantes. Por un lado está la escuela que observamos directamente en la filosofía, más particularmente la teoría kantiana (y más tarde con sus discípulos, en especial en Schopenhauer, encontramos a la música en un lugar más relevante), que plantea el concepto del valor estético, el Genio creador, entre otros¹⁴. Aquí, la *canonización* de las obras o compositores se debe a su grandeza en el tiempo, sobre la que Bloom elabora:

[...] preguntar qué convierte al autor y las obras en canónicos. La respuesta, en casi todos los casos, ha resultado ser la extrañeza, una forma de

¹³ Traducido por mí desde: Weber, W. (1999). *History of Musical Canon*. En *Rethinking music* (pp. 336-355). Oxford, Inglaterra: Oxford. p. 345.

¹⁴ Véase: Kant, I. (1790). *Crítica del juicio*. España: Librerías de Francisco Iruveda.

originalidad que o bien no puede ser asimilada o bien nos asimila de tal modo que dejamos de verla como extraña.¹⁵

Ésta misma parte de lo estético como algo que se forma individualmente a partir de cada subjetividad, “una idea estética no puede jamás ser un conocimiento, puesto que es una intuición (de la imaginación), para la que nunca se puede hallar concepto adecuado”¹⁶, y que es, sin embargo, un valor universal –es decir, una experiencia personal que se comparte de manera universal– del cual sólo posee control el Genio¹⁷. Con respecto al canon, por lo tanto, éste se forma únicamente a partir de la “supremacía estética”¹⁸ de ciertas obras en el tiempo, o sea, la capacidad de sobrepasar e innovar las propuestas estéticas de los periodos anteriores. Tenemos entonces que los procesos para definir este valor estético, y por lo tanto lo canónico, no pueden ser tomados como fenómenos sociales, ya que parten de la experimentación de lo bello y ésa es una experiencia universal: “el lector [o escucha] no como un ser social, sino como el yo profundo: nuestra más recóndita interioridad”¹⁹.

Cabe destacar que, en un contexto histórico, la teorización del canon musical bajo este enfoque va de la mano con el establecimiento del Canon Central; es decir, las bases de toda esta teoría estética surgen a partir del análisis de las figuras y obras centrales del momento, así como muchas de las obras se ven influenciadas por estos pensamientos. Weber describe que entre 1800 y 1870 se da “el surgimiento de un canon internacional e integrado que estableció una autoridad mucho más fuerte en términos estéticos y críticos, que se movió al centro de la vida musical”²⁰.

Por otro lado, la segunda teoría –más actual en cuanto a temporalidad– niega esta idea de un Canon incorruptible cuya pureza antecede al juicio humano; en cambio, observa los contextos en los que estas catalogaciones se han desarrollado, y cómo los factores ajenos a lo estético pueden efectivamente influir en la trascendencia de este repertorio. Uno de los primeros teóricos en analizar el canon desde esta perspectiva es William Weber

¹⁵ Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. España: Anagrama. p. 13.

¹⁶ *Íbidem*

¹⁷ Kant, I. (1790). *Crítica del juicio*. España: Librerías de Francisco Iravedra. pp. 133-134

¹⁸ Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. España: Anagrama. p. 13.

¹⁹ *Íbidem*

²⁰ Traducido por mí desde: Weber, (1999). *History of Musical Canon*. Inglaterra: Oxford. p. 341.

(1999) quien, a pesar de haber aportado puntos importantes en cuanto a la teoría del canon desde una visión “objetiva”, plantea también el peso de procesos socio-históricos en la formación y propagación del mismo. Estas ideas son retomadas más adelante por investigadores desde la perspectiva de las ciencias sociales y los estudios interseccionales; en ellos, encontramos una aproximación directamente crítica a la existencia del canon, del Canon Central y sus contextos sociales.

b. Crítica al canon

Como se mencionó, todo lo que rodea el desarrollo del canon se ve reflejado en varios aspectos que ya no tienen que ver con lo estético, pero que tienen un efecto decisivo en el mismo. Sobre esta perspectiva, Omar Corrado (musicólogo argentino) describe:

La crítica del canon [...] proviene generalmente de quienes reclaman por las minorías que no sólo no se sienten representadas por el canon dominante, sino excluidas del mismo por distintas razones que no tienen que ver (o no necesariamente) con cuestiones del valor intrínseco –instancia que, por otra parte, el intenso relativismo de estas corrientes desestima-. [...] Se trata de la crítica del canon como hegemonía, como herramienta de opresión, como expresión de una ideología de clase, o de sectores que detentan el poder en sus diferentes formas.²¹

Para profundizar en este aspecto, se discutirán las vertientes de esta perspectiva que se mencionan en la descripción de Corrado, que resultan también relevantes para el objeto de estudio de este trabajo. En primer lugar, la presencia del Canon en las prácticas del entorno musical dentro de la Academia; para esta sección se recurre en particular a textos de Bourdieu y Weber con reflexiones desde perspectivas sociológicas e históricas alrededor de las cargas ideológicas mostradas en prácticas dentro de los distintos espacios musicales. El segundo aspecto es desde las poblaciones históricamente oprimidas, en particular de género y etnia; para la parte de género se recurre a Marcia Citron y otras investigaciones que surgen a partir de sus primeros trabajos, y para las etnias se revisa el texto de Juan Pablo González, alrededor de las músicas en Latinoamérica.

²¹ Corrado, O. (2005). *Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones*. En *Revista Argentina de Musicología*, Año 2004-2005, Argentina. p. 13.

En *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Bourdieu habla de las correlaciones que existen entre el contexto social de cada persona y “los bienes [culturales] consumidos y la manera de consumirlos”²². En el caso de la música y la pintura (según Bourdieu los campos más legítimos²³), el sociólogo hace énfasis en la importancia de los niveles de legitimidad en la separación de los gustos y de clases:

[...] de todos los objetos que se ofrecen a la elección de los consumidores, no existe ninguno más enclasante que las obras de arte legítimas que, globalmente distintivas, permiten la producción de distinguos al infinito, gracias al juego de las divisiones y subdivisiones en géneros, épocas, maneras, autores, etcétera.²⁴

Estas divisiones de las que habla se pueden observar desde varios contextos: tenemos diferencias entre géneros musicales, como son la ópera y la sinfonía; en las épocas y formas interpretativas, como son las escuelas de especialización de la música antigua y contemporánea; los autores consagrados y los considerados de nicho. Si pensamos en los distintos espacios donde se sitúan los ejemplos anteriores, notaremos que corresponden a grupos de personas que tienden a pertenecer a campos sociales de diversos ámbitos²⁵; es a partir de esto que las obras y sus compositores van adquiriendo grados de legitimación y, por lo tanto, pasan a través de los procesos de canonización²⁶.

En este sentido, existe una gran relación entre los niveles de legitimidad y los conceptos de capital escolar y clase social. De inicio, el peso que tiene la Academia en estos procesos se confirma cuando observamos que, conforme mayor el capital²⁷, más autoridad habrá para definir lo que se considera cultura o arte. Por lo mismo, al referirse a

²² Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases del gusto*. España: Taurus. p. 8.

²³ En Bourdieu encontramos mucho el término de “legitimidad” y sus variantes; en cambio, no encontramos que se haga referencia al canon de ninguna manera. Por lo mismo, partimos de que lo que aquí se entiende como la música “más legítima” (o legitimizada) se refiere a la música canónica, mientras que los procesos de legitimación son equivalentes a los procesos de canonización.

²⁴ *Ibidem*. p. 11.

²⁵ Aquí cabe también la reflexión importante de cómo estos contextos no son fijos y van cambiando con el paso del tiempo y la transformación de las concepciones establecidas, en gran medida, por la Academia. (Bourdieu, 1988)

²⁶ Koskoff propone remarcar la diferencia entre los conceptos de *canon* como el objeto aislado que implica la recolección de obras y autores representativos, y la *canonización* como el proceso al que se le atribuye la carga socio-política mediante la cual las obras adquieren un valor distintivo. (Muñoz, 2014).

²⁷ El concepto de capital se define por Bourdieu como “una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo es igualmente posible o imposible” (Bourdieu, 2000, p. 132). Esto es, la acumulación de bienes de distintos.

los grados de legitimidad o de lo canónico se habla ya con una carga ideológica y una mirada sesgada desde la titulación académica (por ejemplo, el hecho de que la música no legitimada o “popular” esté ligada a un proceso de desvalorización²⁸ de la misma). Encontramos también una relación entre los procesos de producción y consumo, donde el contexto social de quienes consumen la cultura tiene un peso de igual importancia:

La oposición observada con respecto a las propiedades de distribución es, con enorme frecuencia, homóloga de la oposición registrada con respecto a las características propiamente estilísticas. Si esto es así, resulta que la homología entre la posición de los productores (y de las obras) en el campo de producción y la posición de los consumidores en el espacio social (esto es, en la estructura de las clases en su conjunto o en la estructura de la clase dominante) parece el caso más frecuente [...].²⁹

En el caso específico de la música, Weber plantea su teorización en torno a las cuatro principales bases para la creación del canon, en resumen, como las siguientes:

- *Profesión*: se habla de este elemento principalmente en el ámbito escolar y de la composición, por lo que en un inicio se observa más cercano al canon pedagógico, como por ejemplo, al hablar de la herencia polifónica y contrapuntística iniciada por Palestrina que después se desarrolla en toda la teoría de armonía tonal. Hacia el siglo XVIII se acerca también al canon performático, cuando las obras comienzan a exigir un rigor interpretativo (a partir del surgimiento de las industrias discográficas y editoriales), fuertemente ligado a la Academia.
- *Repertorio*: como su nombre lo indica, se refiere a las obras que llegan a conformar el canon (fuertemente relacionado, por lo tanto, con el canon performático); por mencionar un ejemplo, los procesos mediante los cuales las obras pasan a formar parte las programaciones en orquestas, así como el orden que se sigue en los programas, han dependido de diversos factores de acuerdo con el contexto histórico: el interés por destacar a un compositor o género específicos, la prioridad adjudicada a distintos tipos de piezas (obras sinfónicas, conciertos, oberturas), el público para el que se ofrecían los conciertos, etc.

²⁸ Música no legitimada o no canónica. Véase: Bourdieu, 1988.

²⁹ Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases del gusto*. España: Taurus. p. 16

- *Crítica*: aquí se destaca la importancia de no reducir lo entendido por “crítica” a los medios periodísticos o literarios, sino también a todos los procesos a través de los cuales las obras van adquiriendo autoridad sobre otras: “si el repertorio constituye el marco del canon, el discurso crítico lo empodera”³⁰.
- *Ideología*: este factor resulta sumamente importante, ya que se habla del desarrollo de las autoridades musicales a través del tiempo (quién decide cuál música vale la pena escuchar y por qué) y los procesos de legitimación; esto va de la mano con la manera como se ha usado la música para cumplir un rol social y político (por ejemplo, como herramienta de apoyo a campañas políticas o religiosas, o para usar en eventos sociales como un refuerzo del poder), en beneficio siempre de la población dominante.

Algo que está muy presente en estos elementos, que a la vez no se menciona en las descripciones del canon desde la perspectiva anterior, es la importancia de todos los agentes sociales que participan en los procesos descritos por Corrado como factores de producción, difusión y consumo³¹. La cuestión está en que, efectivamente, estos factores implican una serie de procesos sociales de los que el canon no puede escapar. A partir de esto podemos observar cómo existe un sesgo importante en la definición del canon y todos sus procesos a lo largo de la historia:

La música estética implica comunicación, y ésta tiene lugar en muchos niveles y combinaciones variadas entre obra, compositor(a), intérprete y receptor(a). [...] Esto indica que los significados atribuidos a una pieza musical varían, no sólo de un periodo histórico al siguiente, sino dentro de un periodo determinado, en función de factores cruciales como el género, la clase, la raza, el origen étnico, la sexualidad y la nacionalidad.³²

No profundizaré mucho con respecto a cómo el canon se ve cruzado por estos últimos factores, pero me parece importante hacer una primera revisión de algunos aspectos en torno a los que se han observado, por lo que retomaré algunas ideas planteadas por otros

³⁰ Traducido por mí desde: Weber, W. (1999). *History of Musical Canon*. En *Rethinking music* (pp. 336-355). Oxford, Inglaterra: Oxford. p. 350

³¹ Corrado, O. (2005). *Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones*. En *Revista Argentina de Musicología*, Año 2004-2005, Argentina. p. 6.

³² Traducido por mí desde: Citron, M. (1993). *Gender and the Musical Canon*. EUA: University of Illinois Press. p. 120.

autores y autoras, especialmente en cuanto a los factores de género y nacionalidad. En primer lugar, Citron se centra en el tema de género en *Gender and the Musical Canon* (1993), analiza puntualmente los cánones en el ámbito de la música en la academia, y observa desde distintas vertientes cómo el género lo atraviesa.

A través de la observación de situaciones específicas que se practican con relativa frecuencia en el contexto de la música académica (la crítica en medios periodísticos, la categorización de periodos históricos para determinar estilos musicales, la enseñanza universitaria, entre otros), Citron va analizando cómo se insertan en ella los discursos políticos y sociales y, por lo tanto, representan una visión sesgada. Entre los aspectos que resultan más relevantes, habla de la desigualdad en términos de quiénes han tenido históricamente un acceso más fácil a la educación formal —y por lo tanto el acceso a las instituciones que conforman y legitiman al Canon—, así como también de los actores sociales que han conformado los procesos de canonización y de la escritura de la historia en general, y cómo los mismos han promovido la perpetuación de valores encabezados por hegemonías altamente exclusivas (esto es, que quienes están al poder no representan las necesidades o intereses del resto), como lo son las estructuras patriarcales.

En cuanto al tema de nacionalidades y etnias, haré referencia a dos lecturas que observan la herencia musical del Canon Occidental en dos territorios bastante diferentes contextualmente: de Mina Yang, *Planet Beethoven: Classical Music at the Turn of the Millenium* (2014), desde una perspectiva histórica de las culturas orientales a partir de las colonizaciones; y de Juan Pablo González, *Pensar la música desde América Latina* (2013)³³, como una revisión centrada en el desarrollo de los estudios musicológicos y etnomusicológicos en América Latina, y particularmente en Chile. Como se expone a continuación, aunque ambas lecturas hablan desde puntos de vista aparentemente distantes, comparten el hecho de ser sociedades que no pertenecen a las culturas centro-occidentales, donde la incorporación de las prácticas musicales del Canon Central ha sido un proceso impuesto, al menos en un principio. Al comparar y contrastar ambas referencias, resulta

³³ Interesante notar que ambos libros fueron publicados en los últimos 10 años, lo cual demuestra, por un lado, los intereses actuales por estudiar y generar conocimientos desde la interseccionalidad, y por el otro lado, lo lento que ha sido el proceso de integración de otros puntos de vista en publicaciones académicas.

muy interesante cómo ambas llegan a conclusiones muy parecidas desde sus respectivos contextos.

Yang comienza planteando un panorama general de las colonizaciones en Asia, que comenzaron en China y Japón, y cómo estos procesos tuvieron un impacto directo en los aspectos político-culturales de los países: las culturas orientales comienzan a adoptar las prácticas e ideologías occidentales (basadas principalmente en las potencias centroeuropeas y norteamericanas) en un intento por destacar a nivel mundial y obtener “validación cultural para mejorar las ganancias económicas”³⁴. El texto procede a centrarse en el presente, y observa el fenómeno de la incorporación de intérpretes asiáticos en las prácticas musicales de la música de tradición colonialista. En esta sección, cuestiona qué tanto realmente estos espacios están abriendo sus paradigmas hacia una mayor diversidad de contextos y oportunidades, y qué tanto se trata sólo de un interés por “captar la creciente audiencia no occidental de la música clásica y capitalizar la tendencia actual hacia el multiculturalismo”³⁵.

Por su parte, González realiza una revisión, igualmente histórica, pero desde el enfoque particular del desarrollo de las escuelas musicológicas en Latinoamérica en paralelo con Europa y Norteamérica, así como también de la divulgación de la música canónica dentro de estos países. Igual que en el texto anterior, resalta las diferencias culturales, sociales y políticas que, desde un inicio, provocan que los procesos involucrados en todo lo relacionado con el Canon se desarrollen de maneras bastante dispares; González observa que: “los distintos atributos que definen al compositor se trasladaron casi sin cuestionamientos hasta América, pasando por alto diferencias en procesos sociales y realidades históricas con un continente de mestizaje moderno como el nuestro”³⁶. Una vez más, queda claro que, efectivamente, el Canon perpetúa valores e ideologías que favorecen solamente a una porción de la población.

Si bien el cuestionamiento, tanto del canon como de sus consecuencias sociales, se ha llevado a cabo a un ritmo muy lento, el mismo proceso demuestra la carga ideológica

³⁴ Traducido por mí desde: Yang, M. (2014). *Planet Beethoven: Classical Music and the Turn of a Millenium*. EUA: Wesleyan University Press. p. 77

³⁵ *Ibidem*, p. 82.

³⁶ González, J. P. (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Chile: Universidad Alberto Hurtado. p. 292

que rodea las discusiones. Como se ha venido explicando hasta este punto, el desarrollo del fenómeno se justifica en sí mismo por el contexto en el que se establece:

[...] los musicólogos se han tardado en reconocer el problema del canon porque está tan intrínseco en sus suposiciones sobre la música, y controla tanto de lo que hacen. Si queremos entender el canon desde la perspectiva histórica, tenemos que volvernos escépticos de él, liberarnos de su autoridad, de su ideología y de todo el lenguaje que lo rodea.³⁷

Así pues, dada la existencia de un Canon y la representatividad que ésta tiene dentro de los espacios institucionales, los valores que regían al momento en el que todo este corpus se fue estableciendo, se mantienen a la fecha con tal normalidad que resulta todavía más complicado desprendernos de ellos.

Sumado a lo que ya se habló antes, que refiere a todas las implicaciones sociales resultantes de las desigualdades promovidas por las instituciones y el Canon, tenemos el hecho de que, culturalmente hablando, también existe un discurso —en gran parte a raíz del pensamiento colonialista— de superioridad sobre las otras manifestaciones artísticas: “Es precisamente esta certeza inherente de la superioridad de la cultura europea sobre todas las demás lo que ha dado a los europeos, y más tarde a sus herederos americanos, la confianza para llevar a cabo una colonización cultural sobre el mundo”³⁸. Es a través de este pensamiento que todo lo que se ha ido definiendo como valioso y superior se mantiene resguardado del mundo exterior, incorruptible ante el paso del tiempo; en cambio, cualquier propuesta que rompa con los parámetros estéticos y sociales establecidos será observada bajo la lupa y, en la mayoría de los casos, rechazada³⁹.

[...] el mundo de la música culta sigue considerándose moralmente y culturalmente distinto. Y, calladamente, superior. [...] El instinto que refleja

³⁷ Traducido por mí desde: Weber, W. (1999). *History of Musical Canon*. En Rethinking music (pp. 336-355). Oxford, Inglaterra: Oxford. p. 337.

³⁸ Traducido por mí desde: Small, C. (1980). *Music, society, education*. EUA: Wesleyan University Press. p. 1.

³⁹ Retomando la definición inicial por Bloom, en la que menciona esta necesidad de las obras canónicas de ser extrañas u originales de alguna manera, nos encontramos frente a una aparente paradoja, “un tirón hacia la continuidad y la totalidad, y otro hacia la ruptura y la distinción” (Citron, 1993. p. 216). Sin embargo, no se trata más que de otro argumento que demuestra la subjetividad en lo canónico: toda innovación y ruptura tiene que venir del representante predecesor, no romper demasiado con los límites (estéticos pero también *sociales*) previamente establecidos.

es el de considerar un cierto tipo de repertorio y de tradición musical como una suerte de inexpugnable depósito de valores del que abastecerse resguardándose de la corrupción de lo moderno. Es un seguro permanente contra la degradación de ciertas instituciones morales y espirituales, erosionadas por las acechanzas del tiempo.⁴⁰

Partiendo de todos estos planteamientos, que muestran una clara tendencia a perpetuar desigualdades y en general valores que sólo favorecen a los grupos privilegiados, cabe cuestionarnos: ¿existe una solución ante tal panorama?, ¿podríamos o deberíamos deshacernos de estos valores? Mi propuesta no va tanto hacia su erradicación, sino más bien hacia un reconocimiento de todas las implicaciones que su existencia tiene a nivel social y cultural. Bourdieu afirma que el pretender eliminar la cualidad social en los cánones es una falacia que se contradice a ella misma, ya que “dicha forma de análisis se incapacita para restituirle su única razón de ser, esta es, la razón histórica en que se basa la arbitraria necesidad de la institución”⁴¹. En cambio, retoma a Panofsky y propone el replanteamiento de lo estético como única razón de legitimación de una obra de arte:

[...] otorgar a la obra de arte una ‘intención’ en sentido escolástico: una percepción puramente ‘práctica’ contradice esta intención objetiva, de la misma suerte que una percepción estética construiría de alguna manera una negación práctica de la intención objetiva de una señal [...].⁴²

Al respecto, también agrega Citron, la funcionalidad de la música va más allá de su utilidad práctica o tangible; también alude a su potencial social y político. Ya mencionaba Small la necesidad de cambiar el foco sobre la obra de arte afirmando que “mientras veamos el objeto creado más que el proceso creativo como el elemento esencial del arte, estamos comprometidos al trabajo de preservar todo lo que se produjo en el pasado”⁴³.

Por su parte, desde la interseccionalidad, autores como Citron proponen un replanteamiento de las convenciones estéticas establecidas en la actualidad, que favorezca y voltee la mirada hacia propuestas más diversas que se han mantenido en las sombras –o

⁴⁰ Baricco, A. (2008). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. España: Ediciones Siruela. p. 30.

⁴¹ Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases del gusto*. España: Taurus. p. 25.

⁴² *Íbidem*. p. 26.

⁴³ Traducido por mí desde: Small, C. (1980). *Music, society, education*. EUA: Wesleyan University Press. p. 92.

bajo la lupa de un grupo minoritario— a lo largo de la historia. Una vez más, con esto no se pretende dar un giro completo a lo que se ha hecho hasta ahora, sino considerar que “al menos, la consciencia de alternativas y sus ventajas crea sensibilidad sobre el hecho de que los paradigmas tradicionales son parciales y contruidos, y que otros modelos pueden iluminar nuevos conocimientos”⁴⁴. Así pues, todos estos “nuevos” planteamientos no sólo cuestionan las ideas a las que se aferran la Academia y los cánones, sino que también proponen nuevas formas de conocimiento en torno a la música académica.

⁴⁴ Traducido por mí desde: Citron, M. (1993). *Gender and the Musical Canon*. EUA: University of Illinois Press. p. 217.

2. La práctica del Canon en el área de violonchelo de la FaM UNAM

Para mostrar un panorama de cómo todo lo anterior se ve reflejado en la práctica del campo de interés en este trabajo, a continuación se realiza un análisis del programa de estudios para la carrera de violonchelo en la Facultad de Música (FaM) de la UNAM, así como de los programas de titulación que han sido interpretados durante los últimos 6 años en la misma. A partir de esta información, se observan más de cerca los objetivos planteados por la institución —y, por lo tanto, posicionamientos ideológicos— en comparación con lo que está sucediendo en la práctica más reciente.

a. Planes de estudio

Como breve contexto de la estructura curricular en la FaM, existen en la actualidad seis carreras en nivel licenciatura (tres centradas en la interpretación y las otras tres que entrarían dentro de la categoría de “teóricas”): Canto, Composición, Educación Musical, Etnomusicología, Piano e Instrumentista; a su vez, esta última incluye veinte especialidades por instrumento que se muestran en la siguiente imagen, obtenida de la página oficial de la facultad:

Imagen: Planes y programas de estudio de licenciatura en instrumentista en la Facultad de Música de la UNAM

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LICENCIATURA 2008
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL: ACORDEÓN
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL: ARPA
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL: CLARINETE, CONTRABAJO, Corno , FAGOT, FLAUTA DULCE, FLAUTA TRANSVERSA, OBOE, PERCUSIONES, SAXOFÓN, TROMBÓN, TROMPETA, TUBA, VIOLA, VIOLÍN Y VIOLONCELLO
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL: CLAVECÍN U ÓRGANO
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL: GUITARRA
ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL: VIOLA DA GAMBA

Recuperado el 30 de julio del 2023 de: <https://www.fam.unam.mx/campus/mp/mp-instrumentista.html>

Como se puede observar en el encabezado de la imagen, estos planes fueron actualizados en el 2008. Previo a ello, desde 1984 existía un mismo plan de estudios para toda la carrera de instrumentista; además, no existía un programa curricular por cada instrumento⁴⁵. La implementación de esto último consiste en una serie de formatos donde se detalla mucho más a profundidad cada materia: en el caso de las materias para la clase de repertorio individual para la carrera de Instrumentista, constan de una “descripción de la asignatura”, “objetivo general”, “objetivos particulares”, “sugerencias didácticas y de evaluación”, “repertorio” y “perfil profesiográfico”⁴⁶. Con dichos programas, se esperaría una mayor homogenización de los perfiles de egreso y procesos formativos en cada carrera; sobre el repertorio propuesto en cada área, “se plantea el reto de conseguir que los aprendizajes se adquieran en función de la complejidad de cada línea de repertorio, lo que impone procesos permanentes de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje”⁴⁷.

Para la justificación y explicación de los cambios implementados en este plan de estudios, tenemos el documento “Licenciatura en Música-Instrumentista” por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA)⁴⁸ publicado en el 2017⁴⁹, al inicio de la actual dirección en cargo de la Facultad de Música. Si bien el plan de estudios y estructura curricular de la carrera no son el enfoque principal de este trabajo, el documento contiene ciertas descripciones que resultan interesantes al reflexionar en torno a los valores sobre los que se funda la institución. A lo largo de éste, se hace constante énfasis en la intención por lograr una formación completa y universal, a partir de las “funciones sustantivas de nuestra Universidad: docencia, investigación y extensión de la cultura”⁵⁰. De igual manera, en cuanto a los aspectos musicales queda muy claro que la prioridad está puesta en la música del “patrimonio cultural denominado arte y, específicamente, arte musical en el contexto de una tradición de origen europeo llamada

⁴⁵ Dirección General de Administración Escolar. *Estructura y seriación de plan de estudios*. Recuperado el 29 de julio del 2023 de: <https://www.dgae-siae.unam.mx/educacion/planes.php?acc=pde&crr=413&plt=0013>

⁴⁶ Véase: Anexo 2, p. 76.

⁴⁷ UNAM (2017). *Licenciatura en Música: Instrumentista*. Ciudad de México, México: CAESA. p. 14.

⁴⁸ Asociación Civil dedicada a evaluar, acreditar y reconocer los programas artísticos de distintas instituciones en el país, a niveles Técnico Superior y Licenciatura. Recuperado de: <https://caesa-artes.com/> el 28/09/2023.

⁴⁹ *Ídem*

⁵⁰ *Íbidem*, p. 11.

clásica”⁵¹; por tanto, los fundamentos teóricos y contextuales que se incluyen en los planes de estudio giran en torno a esta misma música.

Sin embargo, se enlistan también una serie de necesidades a partir de las cuales se implementaron muchos de los cambios, en las que también se muestra el interés por fomentar el contexto local; por mencionar algunos de los puntos: “la incorporación y valoración de elementos de la **diversidad cultural musical**, con énfasis en la mexicana”; “la **consolidación y diversificación** de procesos innovadores para la sensibilización, promoción, difusión, formación, enseñanza, creación y recreación de la música”; “la posibilidad de alcanzar estándares nacionales e internacionales [...]”⁵². La manera de expresar algunas de estas afirmaciones (resaltadas aquí por mí) podría llegar a resultar hasta cierto punto contradictoria con el punto anterior, ya que valdría la pena cuestionar qué tanto realmente se podría hablar de una diversidad dentro del ámbito de la música de tradición colonialista, y más todavía cuando lo que se busca es una homogenización de las maneras y obras a interpretar.

Ahora bien, ¿cómo se reflejan estos intereses en las descripciones específicas por materia, especialmente en las que corresponden a la formación interpretativa? En este caso me estaré centrando en la descripción de la materia de Violonchelo VIII⁵³, es decir, la asignatura para la clase individual de instrumento en el último semestre de la carrera, ya que me parece que representa las expectativas de la institución sobre las personas egresadas del sujeto de interés en esta investigación. En primer lugar, tenemos que la *descripción general de la materia* establece que:

En esta asignatura se proporcionan [...] los conocimientos teóricos y prácticos indispensables para la **interpretación instrumental técnicamente solvente e informada** del repertorio de violoncello. [...] El repertorio cubre los **principales períodos históricos y sus respectivos estilos**. El conocimiento teórico correspondiente a dicho repertorio se sustenta en una

⁵¹ *Íbidem*, p.15.

⁵² *Íbidem*, p. 13-14.

⁵³ Véase: Anexo 2, “Programa de estudios para la materia de Violonchelo VIII”, pp. 69-74.

bibliografía que abarca los campos de la estilística, técnica y organología del violoncello.⁵⁴

Una vez más, resalté algunas palabras en las que me parece importante poner el foco. Adjetivos como “solvente e informado” o “principal” denotan cierta valorización de lo que se enseña dentro de la currícula de la materia, ya que, como observaremos más adelante, el repertorio no muestra —ni pretende hacerlo, como aquí se menciona— una totalidad de lo que se podría interpretar, sino más bien lo que la Academia y el Canon establecen como más importante; asimismo, queda clara la prioridad que existe sobre aspectos interpretativos tales como técnica y estilo. Si tomamos como referencia nuestro marco teórico alrededor del canon, recordaremos que los factores que ahora se resaltan corresponden también a todo lo que engloba el Canon, más allá de aspectos simplemente estéticos o musicales: la técnica y el contexto con los que se espera que se aborden las obras en la actualidad, corresponden a características de la estética del Periodo de la Práctica Común donde prevaleció particularmente el pensamiento científico y de las élites artísticas dentro de la Academia.

En cuanto a los *objetivos particulares*, no hay mucho que comentar, ya que se trata más bien de aspectos técnicos formativos (desde organización del estudio hasta habilidades mecánicas), salvo el segundo punto bajo el título de “Estilística y contexto sociohistórico del repertorio del violoncello”. Como el nombre lo describe, aquí se tocan puntos que, si recordamos en el capítulo anterior, podemos relacionar con ciertos aspectos en torno al Canon, como lo serían performatividad y repertorios. El desglose de esta sección menciona aspectos como escalas, métrica, *tempo* y ritmo, formas musicales, entre otras; pero llama la atención que también están los puntos como técnicas no tradicionales o extendidas y tratados de interpretación. Como confirmaremos más adelante, todas estas formas de interpretar que no siguen lo que establece el Canon —con base en el estilo del periodo Romántico central—, suelen quedar fuera de las prácticas institucionales. Esto posiblemente podría ser reflejo, por un lado, de la misma formación de quienes diseñaron este programa, así como del interés por otro tipo de repertorios o de escuelas

⁵⁴ Facultad de Música de la UNAM (s/f). *Programa de Asignatura*. Ciudad de México, México: UNAM

interpretativas; pero, principalmente, demuestra un esfuerzo por ampliar las aproximaciones al instrumento.

Ahora bien, ¿qué tanto realmente se abordan estos puntos de manera general como parte de la formación en la carrera? Desde mi experiencia personal, sólo tuve un acercamiento facilitado por docentes que en su práctica profesional se dedican a interpretar con otras técnicas; a través de las entrevistas se observa esto mismo como una tendencia general. Además, se esperaría que, estando todas estas aproximaciones indicadas como parte del programa, debería de poder ponerse en práctica de alguna manera con las obras abordadas; no obstante, cuando analizamos el repertorio sugerido notaremos que ninguno requiere del conocimiento de técnicas extendidas o de contexto histórico para su interpretación.

En el apartado de *repertorio* encontramos que los programas se basan en “los requerimientos mínimos que se juzgan como adecuados en la selección del repertorio para examen en este semestre [...]”; seguido de esto se despliegan dos listas de obras separadas como⁵⁵: “Repertorio básico”, que incluye 10 obras de conciertos, sonatas y piezas para el instrumento; y “Repertorio complementario”, que consiste en 9 métodos de estudios y escalas que suelen usarse durante la formación como recursos de refuerzo técnico. Las listas se muestran a continuación:

Tabla 1: Repertorio básico y complementario como se muestra en el programa de estudios del área de violonchelo

Repertorio básico	Repertorio complementario
D. Shostakovich, <i>Sonata</i> [Op. 40] para violoncello y piano [en Re menor]	Cossmán, B. (s/a) <i>Studies for Development of Agility of Fingers</i> . New York: International.
E. Bloch, <i>Suite No. 2</i> [B. 94] para violoncello solo [en Sol menor]	Dotzauer, J. J. (s/a) 113 <i>Etudes</i> . Miami: Kalmus.
E. Elgar, <i>Concierto</i> [Op. 85] para violoncello [y	Duport, J. (s/a). <i>21 Studies</i> (Etudes). New York: Peters.
	Feuillard, L. R. (s/a). <i>Daily Exercises</i> . Mainz: Schott.

⁵⁵ Al revisar planes de estudio de otras especialidades, noté que estos mismos títulos se utilizan en todas las descripciones para esta sección, pero hay bastante variabilidad en cuanto al detalle y orden en el que éstos se presentan (algunos incluyen desgloses de estas primeras categorías, otros lo hacen con base en exámenes a presentar a lo largo del semestre, etc.); en el caso del violonchelo, la descripción se reduce a una lista de obras, y el único subtítulo que encontramos es el de “Repertorio técnico y de estudios” como parte del complementario.

orquesta en Mi menor]	Gruetzmacher, F. (s/a) <i>Technology of Cello Playing</i> , Op. 38. New York: International.
Eugenio Toussaint, <i>Tango</i> para violoncello	Popper, D. (s/a). <i>High School of Cello Playing</i> , Op. 73. Miami: Kalmus.
F. Ibarra, <i>Sonata</i> para violoncello [y piano]	Sevcik, O. (s/a). <i>40 Variations</i> , Op. 3 (Trans. L.R. Feuillard). (s.l.): Bosworth.
F. Ramírez Franco, <i>Sonata “Amistad”</i> para violoncello y piano	Starker, J. (1965). <i>An Organized Method Of String Playing</i> . New York: Peer.
G. Cassado, <i>Requiebros</i> para violoncello	Yampolsky, M. (1971). <i>Violoncello Technique</i> . Milwaukee: MCA.
J. Haydn, <i>Concierto [No. 1] en Do mayor</i> [Hob.VIIb:1] para violoncello	
J.S. Bach, <i>Suite No. 3 en Do mayor BWV [1009]</i> ⁵⁶ para violoncello	
Manuel M. Ponce, <i>Sonata</i> para violoncello y piano	

Fuente: Programa de asignatura (Violonchelo VIII). Recuperado de: https://www.fam.unam.mx/div/cim/licenciatura/mapas_web/pdf/inst_cuerd_alien/semestre_8/violoncello_8.pdf

Efectivamente, a partir de la programación de conciertos —concursos, grabaciones, audiciones, entre otros— en torno al violonchelo a nivel mundial, la columna de la izquierda muestra que la mayoría de las obras pertenecen al repertorio central canónico del instrumento; es el mismo caso con la otra lista, que muestra los métodos más referenciados en cierto nivel del estudio técnico. Sin embargo, también tenemos obras que salen de esta categoría, y que por diversos factores, como la nacionalidad, no llegan a formar parte del Canon; siendo éstas últimas el 40% de la lista, queda en evidencia el esfuerzo de la planta docente y de la institución por promover la interpretación de repertorio nacional. En cuanto a qué tan exitosa resulta al final esta intención, podremos observarlo más adelante cuando revisemos los programas de titulación.

En la tesis de maestría Savartassidh Uribe, con el título “La práctica profesional del titulado en las carreras de ejecución de instrumentos de cuerda” (2019)⁵⁷, se muestra una tabla con las nacionalidades de los compositores que aparecen en todos los planes de

⁵⁶ Toda la información entre corchetes la completo yo en esta tabla, ya que en el documento original aparece incompleta. Esto habla de una posible falta de rigor y consistencia al momento de definir los repertorios, lo cual lleva a preguntarnos qué tan conscientemente se definieron en realidad estas listas.

⁵⁷ Uribe, S. (2019). *La práctica profesional del titulado en las carreras de ejecución de instrumentos de cuerda frotada. Un análisis sobre postulados de la música de concierto en la Facultad de Música de la UNAM* [Tesis de maestría]. Centro Morelense de las Artes, México.

estudio (ocho semestres) por cada carrera de especialización de las áreas de cuerda frotada (violín, viola, violonchelo y contrabajo):

Tabla 2: Porcentaje de procedencia de repertorios de los programas de estudio de las carreras de cuerda frotada

Región	Sub-región	Instrumento País	Violín		Viola		Violonchelo		Contrabajo	
			Aut.	Rep.	Aut.	Rep.	Aut.	Rep.	Aut.	Rep.
Europa	Europa centro-occidental	Alemania	15%	20%	32%	48%	25%	30%	12%	9%
		Austria	5%	11%	2%	.5%	-----	-----	4%	3%
		Francia	11%	14%	6%	7%	15%	18%	8%	4%
		Bélgica	3%	6%	-----	-----	-----	-----	-----	-----
		Italia	11%	9%	19%	20%	1.5%	1.5%	56%	61%
		Suiza	-----	-----	-----	-----	1.5%	1.5%	-----	-----
		España	4%	3%	-----	-----	1.5%	1%	4%	3%
		Inglaterra	-----	-----	6%	3%	1.5%	1%	-----	-----
	8	49%	63%	65%	78.5%	46%	53%	84%	80%	
	Escandinavia	Finlandia	1%	.5%	-----	-----	-----	-----	-----	-----
		Noruega	1%	.5%	-----	-----	1.5%	1%	-----	-----
		2	2%	1%	0%	0%	1.5%	1%	0%	0%
	Europa oriental	Hungría	4%	3%	2%	.5%	4%	7%	-----	-----
		Chequia	4%	2%	2%	2%	4%	12%	8%	10%
		Polonia	4%	5%	-----	-----	1.5%	1%	4%	3%
		Rusia	15%	14%	9%	4%	6%	9%	4%	7%
Armenia		1%	.5%	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Rumania		-----	-----	2%	3%	-----	-----	-----	-----	
6	28%	24.5%	15%	9.5%	15.5%	29%	16%	20%		
Total Europa	16	79%	88.5%	80%	88%	63%	83%	100%	100%	
América	América Nte.	EEUU	1%	.5%	2%	.5%	-----	-----	-----	-----
		México	20%	10%	19%	11%	30%	14%	-----	-----
	América latina	Brasil	-----	-----	-----	-----	1.5%	1%	-----	-----
		Argentina	-----	-----	-----	-----	4%	1.5%	-----	-----
Total América	4	21%	10.5%	21%	11.5%	35.5%	16.5%	0%	0%	
Asia y otros		-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Total general		100%	99%	101%	99.5%	98.5%	99.5%	100%	100%	

Fuente: Uribe, S. (2019). *La práctica profesional del titulado en las carreras de ejecución de instrumentos de cuerda frotada. Un análisis sobre postulados de la música de concierto en la Facultad de Música de la UNAM* [Tesis de maestría]. Centro Morelense de las Artes, México. p. 67.

Como sería de esperar, el repertorio europeo (específicamente de la región centro-occidental) conforma la mitad o más de la totalidad de repertorios y autores propuestos por área, mientras que ninguna incluye obras de continentes como Asia. En el caso particular del violonchelo, tenemos que el 53% de los repertorios pertenecen a la región indicada como Europa centro-occidental, mientras que sólo el 16% corresponde a América Latina; sin embargo, el análisis por países muestra una mayoría de repertorio de Alemania, después de Francia y, contrario a lo que se esperaría debido también a la proporción de obras que existen, el tercer porcentaje más alto corresponde a México. Regresando a las

justificaciones planteadas en el documento del CAESA, podremos recordar el énfasis que se hacía en el fomento de interpretación de obras nacionales. Sin embargo, cabe preguntarse qué tanto estos esfuerzos surgen con la intención de cuestionar o transformar el Canon en las academias, ya que prácticamente no se incluyen otras obras de países no europeos, que no sean las mexicanas; en cambio, podría concluir que se busca crear un canon nacional que, por su semejanza con el canon occidental, pueda generar una sensación de identificación con la cultura dominante⁵⁸.

Finalmente, en el apartado de *perfil profesiográfico* tenemos que se busca un perfil de “Profesor con estudios de Licenciatura en Violoncello o estudios académicos equivalentes y experiencia profesional como ejecutante solista, en ensamble de cámara u orquestal”. Ésta es la misma descripción para todos los semestres, por lo que se asume que se trata de una especie de perfil de egreso (aunque la acotación de “estudios académicos equivalentes” también resulta confusa), y es demasiado general ya que sólo se centra en tres posibles áreas laborales y no incluye opciones que particularmente en la actualidad resultan muy viables (gestión, difusión, investigación, etc.). Ahora bien, en cuanto a los repertorios formativos para ensambles de cámara y orquesta, en este programa de estudios no encontramos nada que pueda relacionarse con ellos; esto se debe, probablemente, a que existen las descripciones para las materias de Conjuntos Orquestales y Música de Cámara. Sin embargo, como instrumentistas sabemos que la preparación únicamente basada en ensayos de orquesta y ensambles de cámara, sin una formación individual en cuestiones técnicas y de interpretación, no es suficiente; por lo tanto, sería de suma importancia incluir este tipo de contenidos relacionados específicamente con repertorio orquestal y de música de cámara en el programa de estudios para la clase individual⁵⁹.

En la página principal de la Facultad de Música aparece una descripción del perfil profesional para la carrera de instrumentista:

El Músico-Instrumentista Profesional de la Escuela Nacional de Música
[sic.] incide de manera crítica, creativa y ética, en el desarrollo cultural

⁵⁸ Para ejemplificar esta afirmación, basta con observar la trayectoria de los principales exponentes del nacionalismo musical en México: la mayoría de ellos tuvieron una formación en Europa central o Estados Unidos, donde se familiarizaron con los lenguajes y corrientes que marcarían el canon más adelante, para después imitarlas en sus propios estilos.

⁵⁹ En el área de cuerda frotada, el único instrumento que lo incluye dentro del plan es el de contrabajos.

nacional e internacional, mediante la labor de interpretación, difusión, enseñanza, investigación, promoción y administración de la música en todos sus ámbitos. Puede desempeñar su labor profesional en instituciones públicas y privadas [...]. Interviene como solista o como miembro de un conjunto en conciertos, grabaciones, espectáculos músico-teatrales, filmaciones y otras actividades artísticas; puede fortalecer su desarrollo artístico en México y en el extranjero; ingresar a estudios de especialidad o de maestría en interpretación musical, pedagogía musical, dirección coral y otras disciplinas afines.⁶⁰

Aquí, en cambio, se describen múltiples salidas, y se habla incluso de un fomento a continuar con estudios de posgrado a nivel nacional o internacional, lo cual muestra, una vez más, una falta de congruencia entre el planteamiento general de la Facultad y los específicos por áreas de estudio, aun cuando probablemente esta formación más integral se esté viendo reflejada en otras materias de tronco común u optativas. Tal pareciera que, en el caso particular de la formación para chelistas, el mayor peso está sobre la meta de interpretar obras pertenecientes al Canon antes de llevar la atención a otras posibilidades interpretativas o incluso laborales; por esto mismo, encontramos que los estudios de especialización y posgrados sirven para cumplir la función de ampliar los panoramas creativos e interpretativos, mientras que la educación inicial se enfoca en cubrir una lista de obras que cumplen con lo que se considera como el desarrollo mínimo de cualquier/a instrumentista, y para ampliar los panoramas creativos es que existen las áreas de especializaciones y estudios de posgrado.

Todo esto lleva a cuestionar, por un lado, qué tan realistas son las expectativas profesionales en la Facultad de Música de la UNAM, y por otro, qué tanto los valores de lo canónico permean en las prioridades que se observan en los procesos formativos. La separación que se da entre materias prácticas —por no hablar de las teóricas, donde esta separación se acentúa todavía más— impartidas a lo largo de la carrera muestra que hay una serie de distinciones que no permiten intercambios entre ellas. Esto muestra que no sólo se trata de la priorización de ciertos repertorios sobre otros (es decir, los solistas sobre

⁶⁰ FaM, UNAM (s/f). Licenciaturas. Recuperado el 29 de julio del 2023 de: <https://fam.unam.mx/campus/licenciaturas.php#demoTab4>

los de música de cámara u orquestales), sino que también hace falta una revisión de la manera como se está poniendo en práctica esta visión integral que se busca como meta general en la institución.

Al no existir una justificación práctica de estas decisiones (dado que, por la oferta de trabajo real, resultaría igual o más importante aprender, por ejemplo, pasajes orquestales a lo largo de la formación individual), la conclusión es que existe una valorización de peso importante hacia la profesión de intérprete solista; esto podría estar directamente relacionado con los conceptos de estatus y clase planteados en la teoría del sociólogo Bourdieu que otorgan los distintos oficios en el campo laboral de la interpretación de la música de tradición colonialista, donde la orquesta correspondería al más bajo y el solista al más alto⁶¹.

b. Programas de titulación

Regresando a los repertorios mostrados en la descripción del programa de estudios, en esta sección se hace una breve revisión de las obras interpretadas en los conciertos de titulación llevados a cabo desde el 2017 hasta la fecha (15 en total, contando el mío). De esta manera, nos daremos una idea de qué tanto se siguen las obras propuestas en el documento recién analizado, tanto en un sentido literal, como en uno más general, especialmente en torno a qué tanto las personas tituladas se mantienen regidas por los repertorios canónicos (propuestos en gran medida a lo largo de los programas de estudio). Se muestra aquí una tabla con el resumen de las obras, con el nombre, compositor o compositora, número de veces que se interpretó y el tipo de composición (acotado a concierto, sonata, suite y pieza):

⁶¹ Basta con observar las tendencias demográficas que hay en las personas que se dedican a la profesión de solistas. Esto debido a que, para llegar a estos puestos suelen ser necesarios una serie de privilegios (entre ellos, capital cultural, social y económico) que faciliten el acceso a los medios necesarios (concursos, instrumentos, profesores, escuelas). Para un ejemplo concreto de esto, véase: Yang, Mina (2014). pp. 82-88.

Tabla 3: Obras interpretadas del 2017 a la fecha para los exámenes de titulación para el área de violonchelo

Nombre de la obra	Compositor/a	Interpretaciones	Tipo de composición
<i>Concierto Si menor, Op. 104</i>	Antonin Dvořák	6	Concierto
<i>Suite No. 5 en Do menor, BWV 1011</i>	Johann S. Bach	4	Suite
<i>Concierto No. 1 en Do Mayor, Hob. VII B1</i>	Franz J. Haydn	3	Concierto
<i>Danzón No. 5 “Portales de Madrugada”</i>	Arturo Márquez	2	Pieza
<i>Sonata No. 1 en Mi menor, Op. 38</i>	Johannes Brahms	2	Sonata
<i>Sonata para viola da gamba en Sol Mayor, BWV 1027</i>	J.S. Bach	2	Sonata
<i>Sonata para chelo solo</i>	György Ligeti	2	Sonata
<i>Concierto No. 2 en Re Mayor, Hob. VIIIb/2</i>	F. J. Haydn	1	Concierto
<i>Concierto en La menor, Op. 129</i>	Robert Schumann	1	Concierto
<i>Concierto en Mi menor, Op. 86</i>	Edward Elgar	1	Concierto
<i>Concierto en Si b Mayor, G. 482</i>	Luigi Boccherini	1	Concierto
<i>Concierto para cello y orquesta</i>	Federico Ibarra	1	Concierto
<i>Concierto en Re menor</i>	Édouard Lalo	1	Concierto
<i>Sonata No. 1 en Fa Mayor, Op. 5</i>	Ludwig van Beethoven	1	Sonata
<i>Sonata No. 2 en Sol menor, Op. 5</i>	L. Beethoven	1	Sonata
<i>Sonata No. 3 en La Mayor, Op. 69</i>	L. Beethoven	1	Sonata
<i>Sonata en Do Mayor, Op. 119</i>	Serguéi Prokofiev	1	Sonata
<i>Sonata No. 6, Op. 5</i>	Francesco Geminiani	1	Sonata
<i>Sonata para chelo y piano</i>	Samuel Zyman	1	Sonata
<i>Sonata en Sol menor</i>	Manuel M. Ponce	1	Sonata
<i>Sonata en Re menor, Op. 40</i>	Dmitri Shostakovich	1	Sonata
<i>Sonata No. 1 en La menor, Op. 5</i>	Ethel Smyth	1	Sonata
<i>Suite No. 1 en Sol Mayor, BWV 1007</i>	J.S. Bach	1	Suite
<i>Suite No. 2 en Re menor, BWV 1008</i>	J.S. Bach	1	Suite
<i>Suite No. 3 en Do Mayor, BWV 1009</i>	J.S. Bach	1	Suite

<i>Suite No. 4 en Mi b Mayor, BWV 1010</i>	J.S. Bach	1	Suite
<i>Suite No. 6 en Re Mayor, BWV 1012</i>	J.S. Bach	1	Suite
<i>Le Grand Tango</i>	Astor Piazzolla	1	Pieza
<i>Música para teatro</i>	Federico Ibarra	1	Pieza
<i>Cuatro Miniaturas Modales</i>	Arturo Valenzuela	1	Pieza
<i>Cuentos de Altamar</i>	Marco Nerl	1	Pieza
<i>Fantasiestücke</i>	Robert Schumann	1	Pieza
<i>Credo</i>	Alexis Aranda	1	Pieza
<i>Canción en el puerto</i>	Joaquín Gutiérrez Heras	1	Pieza
<i>Replicant Voice</i>	Fernando Montes	1	Pieza
<i>Lumbre III</i>	Marcela Rodríguez	1	Pieza
<i>Invocación</i>	Graciela Agudelo	1	Pieza
<i>Punto y línea</i>	Fermín León	1	Pieza
<i>Rotaciones</i>	Tobías Álvarez	1	Pieza
<i>Fratres</i>	Arvo Pärt	1	Pieza
<i>Capricho 1</i>	Evaristo F. Dall'Abacco	1	Pieza
<i>Fantasia sobre una canción rusa</i>	David Popper	1	Pieza
<i>Ricordanza</i>	George Rochberg	1	Pieza
<i>Neblinas</i>	Leticia Armijo	1	Pieza
<i>Le Grand Tango</i>	A. Piazzolla	1	Pieza

Fuente: Elaboración propia.

Al inicio de la tabla tenemos las obras que fueron interpretadas más de una vez, con una gran presencia del Concierto de Dvořák, seguido de la quinta Suite de J. S. Bach y el primer Concierto de Haydn; si bien de estas obras sólo la última aparece en la lista de repertorio sugerido en el programa de estudios, las tres definitivamente corresponden al repertorio central de la interpretación del instrumento. De igual manera, los únicos nombres que se repiten son los de Bach, Brahms, Beethoven, Haydn, Schumann, Ibarra y Piazzolla. De éstos, los primeros cinco pertenecen al Canon Central europeo, y las piezas correspondientes (suites de Bach, sonatas de Brahms y Beethoven, y conciertos de Haydn

y Schumann) son también del canon central del violonchelo; de igual manera, los otros dos compositores corresponden al canon latinoamericano.

En negritas se destacan las obras de compositores nacionales, que ocuparon un 35% del total de obras interpretadas en este periodo; vale la pena destacar que la mayoría de las compositoras incluidas en esta tabla son compositoras mexicanas (con la excepción de Ethel Smyth), lo cual lleva a pensar en el importante papel que ocupan en la actualidad las mujeres en la composición contemporánea nacional. Efectivamente, al observar las piezas a detalle, tenemos que todas son piezas del siglo XX y XXI, la mayoría incluso de compositores que todavía viven (77%). Al comparar con la **Tabla 1**, sólo dos de las obras coinciden con las obras sugeridas. Adicionalmente, la mayoría de ellas caben dentro de la categoría de “piezas”, las cuales, debido a características como duración y complejidad de su estructura, suelen ser consideradas como obras con menor peso en programaciones o en los procesos de aprendizaje.

Se concluye por lo tanto que la presencia de los repertorios canónicos de la tradición europea centro-occidental en el área de violonchelo en la Facultad de Música de la UNAM tiene una presencia bastante exitosa⁶². Sin embargo, también el esfuerzo por darle un lugar de importancia a los repertorios mexicanos se ve reflejado en el hecho de que encontramos al menos una pieza nacional en casi todos los programas de titulación; quedaría preguntar, en relación con las descripciones del programa de estudios, qué tanta atención se les pone a la interpretación de estas obras, en comparación, por ejemplo, con las canónicas⁶³, y qué pasaría si no fueran repertorios sugeridos en un inicio dentro de los programas de estudios o incluso para los conciertos de titulación.

⁶² Entendiendo “éxito” como ocupar el espacio mayoritario en cuanto a cantidad y peso del tipo de obras.

⁶³ Esta afirmación puede constatarse con las entrevistas que se analizan a continuación. (Véase: Estudio de caso, p. 34.)

3. Estudio de caso

La entrevista y el trabajo de campo como fuentes legítimas para generar conocimiento fueron recursos controvertidos en la construcción del discurso histórico desde la Academia⁶⁴ (donde, como recordaremos, todavía a la fecha rige como uno de los principales marcadores de credibilidad la objetividad), ya que las fuentes orales iban en contra de los valores basados en el pensamiento científico:

El afán por hacer de la Historia una disciplina científica convenció a los profesionales de que el mejor camino para ello consistía en tomar su materia prima —es decir, los hechos históricos— de la documentación escrita. Estos historiadores, preocupados por la veracidad de sus testimonios, enunciaron entonces a las fuentes orales, que consideraron subjetivas, variables e inexactas.⁶⁵

Si bien en la actualidad las fuentes orales (la historia oral o la historiografía) han adquirido una validez universal en esta disciplina, todavía encontramos esta insistencia por buscar la objetividad, incluso a partir de estas herramientas; pero, retomando ideas planteadas en capítulos anteriores, estos consensos han sido conformados, por siglos y milenios, por un grupo demográficamente muy específico que, si bien en algún momento pudo haber valido como un grupo representativo, actualmente no rige como tal. Nos encontramos entonces con que la historia como disciplina, desde un principio, no es objetiva. Finalmente, las entrevistas representan personas individuales que, en conjunto, han formado la historia como conjunto de acontecimientos⁶⁶.

Con el desarrollo de las ciencias sociales (en particular aquéllas en las que la práctica de campo tiene gran importancia en el proceso de investigación, como son la sociología, historiografía, antropología, etnografía e incluso psicología) este debate ha ido tomando un giro, ya que comienzan a plantear la posibilidad de ir más allá de los “datos” que éstas podrían arrojar, y propone nuevos recursos a partir de las mismas: análisis del discurso, historias de vida, historia oral, diario de campo, observación participante, etc.⁶⁷ Como un panorama general de este proceso, el uso de la práctica de campo como técnica

⁶⁴ Esto es, en paralelo con el desarrollo del pensamiento científico y positivista. (Cfr. Mariezkurrena, 2008)

⁶⁵ *Íbidem*, p. 227.

⁶⁶ Real Academia Española (2023). *Historia*. Recuperado el 29 de julio del 2023 de <https://dle.rae.es/historia>

⁶⁷ Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo Veintiuno.

consolidada en las ciencias sociales se remonta a finales del siglo XIX y principios del XX. En el caso de la historia, el uso de la entrevista comienza a hacerse más presente gracias a la influencia de movimientos políticos y de pensamiento que se desarrollaban con más fuerza en Francia, Inglaterra y Estados Unidos; a partir de varios planteamientos que cuestionaban las escuelas de pensamiento hasta el momento, estos métodos van poco a poco adquiriendo mayor legitimidad, especialmente como una nueva herramienta para la historiografía⁶⁸.

Por otro lado, el desarrollo de la entrevista etnográfica se da más por medio de la antropología/etnografía⁶⁹ y más tarde sociología, alrededor de las mismas épocas y los mismos territorios que el caso de la historia. En contraste con los planteamientos de la anterior, la entrevista aquí está mucho más centrada en el trabajo de campo: en Europa, el trabajo de investigadores como B. Malinowski fue determinante en el desarrollo del método etnográfico, ya que planteó por primera vez la importancia de la inmersión en entorno social estudiado y la incorporación de prácticas, valores y lenguas para lograr un resultado más auténtico; en cambio en Estados Unidos, debido a la disponibilidad de presupuestos y capacidad de movilidad más reducida, los estudios comienzan a voltear a culturas más cercanas a la propia, al menos geográficamente⁷⁰.

Resulta relevante destacar que en todos los casos anteriores, los estudios se centraban en la observación de lo ajeno y, si bien el enfoque se fue transformando desde una visión exotista hasta una en la que se intentara en la medida de lo posible mantener una visión *objetiva*⁷¹, también con el tiempo los estudios fueron tornando la mirada hacia las culturas propias (es decir, investigando “desde adentro”). Sin embargo, me gustaría regresar al término resaltado y tan controversial: la objetividad. Incluso cuando estas disciplinas y el desarrollo de las mismas conllevaron a la eventual aceptación de las fuentes orales como

⁶⁸ Mariezkurrena, D. (2008). *La historia oral como método de investigación histórica*. Gerónimo de Uztariz, 23/24, 227-233. Recuperado el 29 de julio del 2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024>

⁶⁹ Debido al desarrollo en paralelo de las mismas, no existe una diferenciación real entre las dos disciplinas, especialmente hablando en términos del trabajo de campo.

⁷⁰ Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo Veintiuno

⁷¹ En el caso de la investigación musical, esta transformación ocurre de una manera muy clara (al menos en un principio), con el paso de lo que inicialmente se conocía como “musicología comparada” a la “etnomusicología”. (Merriam, A. P., y Merriam, V. (1964). *The Anthropology of Music*. EUA: Northwestern University Press.)

válidas para la generación de conocimiento, en muchos casos no lograban deshacerse de esta meta última de la objetividad.

No sería hasta muchos años después, con estudios que derivan de —mas no necesariamente pertenecen a— los anteriores, que se empieza a cuestionar esta insistencia en evitar todo lo subjetivo (por cierto, todavía muy aferrada al pensamiento positivista y científico). Me refiero especialmente a los que actualmente conocemos en torno al término de la interseccionalidad. Surgen entonces estudios enfocados en observar a las minorías así como la interacción entre ellas dentro de la sociedad, con la intención de presentar una visión deconstruida desde la consciencia social. Entre las discusiones que arroja este estudio, se encuentra el cuestionamiento del pensamiento objetivo, científico, etc.

El tema se menciona particularmente en investigaciones con enfoque en estudios feministas y de género, ya que se habla de la relación que existe entre las concepciones que surgen a partir de estos pensamientos —creados por hombres blancos burgueses— y las implicaciones que existen en las construcciones de género (por mencionar un ejemplo, el hecho de que la subjetividad y la emocionalidad estén directamente ligadas arquetípicamente a lo “femenino”); en cambio, se comienza a proponer un giro en el enfoque para la generación de un conocimiento más integral, reflexivo y —sobre todo— crítico: “[...] argumentar por una doctrina y práctica de la objetividad que privilegie la contestación, deconstrucción, construcción apasionada, conexiones entrelazadas y la esperanza de una transformación de los sistemas de conocimiento y formas de ver”⁷².

Particularmente con el tema tratado en este trabajo, es de suma importancia conocer las vivencias de la gente que habita el ámbito de la música académica como espacio social. Con la intención de obtener información a partir de una aproximación empírica, se llevaron a cabo una serie de entrevistas siguiendo el método etnográfico alrededor de la formación de instrumentista y la práctica profesional⁷³. Cabe aclarar que, si bien no podrían tener el peso estadístico suficiente para representar una tendencia en términos técnicos, el procesamiento de la entrevista etnográfica, así como el enfoque de este trabajo, no están

⁷² Traducido por mí desde: Haraway, D. (1988). *Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective*. *Feminist studies*, 14(3), 575-599. p. 584-585.

⁷³ Transcripciones anexas: Anexo 3

centrados en obtener un resultado cuantitativo, sino en la observación cualitativa de experiencias compartidas relacionadas con su contexto social.

La única forma de conseguir una visión más amplia es estando en un lugar particular. [...] la unión de puntos de vista parciales y voces vacilantes en una posición de sujeto colectivo que promete una visión de los medios de una encarnación finita continua.⁷⁴

Así, veremos que hubo ideas, opiniones e incluso formas de expresarse muy similares entre varias de las personas entrevistadas. De esta manera, podemos darnos una idea de cómo rige en la actualidad el Canon, si se ha transformado, cuestionado o si sigue vigente en un grupo específico. Adicionalmente, los contrastes entre las personas entrevistadas son lo suficientemente amplias como para mostrar una tendencia en cuanto a las formaciones y opiniones expresadas por los distintos grupos⁷⁵.

a. Sujetos de estudio

Se dividió al total de las personas entrevistadas en dos grupos: un grupo al que llamaremos “control”, y uno segundo que será el grupo “objetivo”. El primero lleva ese nombre ya que funge como un grupo que no está directamente relacionado con el sujeto de estudio (la carrera de violonchelo en la Facultad de Música de la UNAM), pero que sí tiene alguna relación con el mismo; en éste incluí a seis de los diez sujetos: dos investigadoras musicales con formación en la carrera de instrumentistas en México, un maestro y violinista de la UNAM, y tres personas entrevistadas en la Universidad de Montreal⁷⁶. Por otra parte, el segundo grupo incluye a las otras cuatro personas entrevistadas, que caben dentro del objetivo específico de este trabajo; en éste, encontramos a tres maestros y chelistas con formación en la Facultad de Música, así como a un exalumno de reciente egreso.

Para respetar la privacidad de las personas entrevistadas, únicamente se dará a conocer información de rango de edades, género, país de origen y grado de estudios, ya que resultan

⁷⁴ Haraway, D. (1988). *Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective*. *Feminist studies*, 14(3), 575-599. p. 590.

⁷⁵ Véase: Beaud, S. (2018). *El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la 'entrevista etnográfica'*. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 175-218.

⁷⁶ Realizadas durante una estancia de investigación de septiembre a octubre del 2022 gracias a la beca Programa para Actividades Especiales de Cooperación Interinstitucional (PAECI) con fines de internacionalización para alumnos y egresados de nivel Licenciatura de la UNAM.

pertinentes para comparar y contrastar respuestas. A continuación se muestra una tabla con los datos de todos los sujetos:

Tabla 4: Datos generales sobre las personas entrevistadas

Sujeto 1	Edad: 55-65 Sexo: Hombre Grado de estudios: Maestría País de origen: México
Sujeto 2	Edad: 40-50 Sexo: Hombre Grado de estudios: Maestría País de origen: Rusia
Sujeto 3	Edad: 40-50 Sexo: Mujer Grado de estudios: Doctorado País de origen: México
Sujeto 4	Edad: 55-65 Sexo: Hombre Grado de estudios: Maestría País de origen: México
Sujeto 5	Edad: 25-35 Sexo: Hombre Grado de estudios: Maestría País de origen: México
Sujeto 6	Edad: 40-50 Sexo: Mujer Grado de estudios: Doctorado País de origen: México
Sujeto 7	Edad: 25-35 Sexo: Hombre Grado de estudios: Doctorado País de origen: Canadá
Sujeto 8	Edad: 55-65 Sexo: Hombre Grado de estudios: Licenciatura País de origen: México
Sujeto 9	Edad: 25-35 Sexo: Mujer Grado de estudios: Maestría País de origen: Francia
Sujeto 10	Edad: 25-35 Sexo: Hombre Grado de estudios: Doctorado País de origen: México

Fuente: Elaboración propia.

b. Estructura

Las entrevistas se llevaron a cabo bajo el método etnográfico. Esto es, había una lista de preguntas inicial (véase en Anexo 1.1⁷⁷), pero no todas se formularon a cada persona, e incluso se llegaron a plantear preguntas fuera de la misma; lo anterior se fue decidiendo con base en las líneas y enfoques que fue tomando cada entrevista. Sin embargo, sí hubo dos preguntas “detonadoras” que se formularon a todas y todos, una que iba al principio y otra más hacia el final. Éstas fueron: 1) *¿Cómo fue tu primer acercamiento a la música académica/de práctica común/clásica?* y 2) *De acuerdo contigo, ¿a qué se debe que se privilegie del abordaje de cierto tipo de repertorios (del clásico al romántico, aproximadamente) en las instituciones musicales?*

La primera parte de las entrevistas se aplicaron en abril del 2021; el periodo posterior se dedicó a la transcripción y análisis. Luego, en mayo del año siguiente, se les mandó a las mismas personas una encuesta (véase en Anexo 1.2⁷⁸) con la finalidad de recopilar los datos cuantitativos, la cual solicitaba información específica de edad y género, así como también de su formación individual (años en los que estudiaron licenciatura, repertorios abordados, educación de posgrado, etc.). En octubre del 2022 se llevó a cabo una segunda ronda de entrevistas a dos estudiantes y a un maestro de planta de violonchelo en la Universidad de Montreal; de igual manera, recibieron la encuesta para recabar datos cuantitativos. Los datos de ambas sirvieron para dar idea, en conjunto, de las relaciones que se presentan entre las opiniones expresadas y el grupo demográfico al que pertenecen.

c. Resultados

El procesamiento de los datos se dividió en dos partes. Primero, se analizaron las transcripciones de todas las entrevistas, de las que se escogieron fragmentos específicos, en las cuales se abordaron dos temas principales: *formación* y *canon* (el segundo a su vez se divide en dos cuestiones: qué tan conscientes son de su existencia y cuál es su postura frente al mismo). Estos datos sirvieron para el análisis cualitativo de las entrevistas, y para contestar preguntas como: *¿cuál es la opinión general con respecto a los repertorios abordados durante la formación profesional?, ¿existe una relación entre los distintos*

⁷⁷ “Cuestionario base para las entrevistas etnográficas”, p. 68.

⁷⁸ “Encuesta para datos cuantitativos”, p. 69.

sectores demográficos (de edad, género, educación, nacionalidad) y el nivel de reflexión al que se puede llegar?, ¿cómo afectan los aspectos formativos de cada caso en el desenlace de las carreras profesionales?

Para la segunda parte, los datos cuantitativos se obtuvieron mediante la selección de ciertas palabras clave repetidas en varias de las entrevistas. Por un lado, adjetivos y expresiones que mostraran juicios de valor al momento de plantear cuestionamientos frente a conceptos que enfrentaran sus construcciones; por el otro lado, se hizo un conteo general de menciones a compositores durante las entrevistas, para explorar la presencia del Canon en la cotidianidad. Finalmente, se hizo un análisis de otros datos recabados en las encuestas que, en conjunto con todos los resultados anteriores, dieron pie a un análisis de las tendencias principales en relación con las particularidades de cada persona.

i. Cualitativos

Sobre el aspecto de *formación*, encontramos que los casos son muy distintos. Conocer las distintas aproximaciones hacia este tema es relevante porque la información parte principalmente de la experiencia personal, que está directamente relacionada con los contextos sociales y culturales de cada persona. Además, es muy valiosa la experiencia de quienes actualmente se dedican a dar clases de manera profesional —que son, en realidad, la mayoría—, ya que demuestra lo determinante que resulta la etapa de formación al momento de tomar el rol como docentes.

En algunos casos encontramos a quienes comenzaron su aproximación a la formación musical en el medio de la música de tradición colonialista a edad tardía⁷⁹, como es el caso de los sujetos 1, 3, 5 y 10. Particularmente el sujeto 1 (chelista, maestro y con estudios de posgrado), recuerda que la edad fue un factor importante y de atención en sus primeros años, ya que incluso recibió el comentario de “eres un abuelo” por su primer maestro, sobre lo cual comenta: “Eso se me quedó no durante todo el propedéutico, toda la carrera, y hasta hace poco tiempo en el que dejé de tomarme las cosas tan en serio”⁸⁰.

⁷⁹ En el contexto musical, la edad ideal para comenzar la formación musical sería durante la infancia —mejor todavía la infancia temprana—, por razones que van desde pedagógicas a cognitivas; por lo tanto, se entendería como un inicio “tardío” quienes empiezan su formación después de la adolescencia.

⁸⁰ Véase: Anexo 3, p. 72.

El resto de los sujetos comenzaron su formación y acercamiento a este entorno dentro del rango de edades esperado⁸¹. En contraste con los ejemplos anteriores, tenemos a las personas que, por sus contextos sociales, crecieron también rodeadas de esta música; tal es el caso de los sujetos 2, 4 y 8, quienes nacieron en “familias musicales”, como menciona el sujeto 8 (chelista y maestro): “Yo vengo de una familia musical: mi madre fue una pianista profesional que terminó el conservatorio y tocó conciertos; mi padre es economista, pero estudió violín, [...] para mí la música fue parte de mi educación”⁸². Es un caso similar al del sujeto 4 (violinista, maestro y con estudios de posgrado) quien describe: “La música siempre vivió en mi familia, la música de concierto. [...] la propia vivencia de esta cultura que no nos era ajena nos metió a todos en esa cuestión que no fue tan difícil. [...] fue una cosa como que ahí estaba y ya, seguir por ese camino de la infancia”⁸³.

Como se podrá observar a partir de estas descripciones, ninguno de estos sujetos tuvo que pasar por un proceso de asimilación (desde cuestiones de familiarización con los lenguajes hasta las *praxis*) de esta realidad musical. No es el mismo caso con el resto de las personas; si regresamos a los primeros sujetos mencionados, encontramos que su inmersión fue un poco menos orgánica:

Yo no tenía familiaridad, digamos, con el repertorio clásico y con nada que significara música clásica, más allá de que había ido a un par de conciertos que me resultaron no tan atractivos, por este asunto de la etiqueta de concierto. [...] No me agradaron tanto, pero ya estando adentro del ambiente, claro que uno adquiere esos códigos y comienza a valorarlos.⁸⁴

Resulta también interesante la perspectiva del sujeto 5 (chelista actualmente estudiando un posgrado). Aunque también tuvo que integrarse a una práctica que le era completamente ajena, su primer acercamiento fue de mayor apertura (a diferencia del rechazo inicial del sujeto recién mencionado):

⁸¹ Aquí vale la pena resaltar, de nuevo, la importancia del contexto. Por ejemplo, el sujeto 2, de origen ruso y familia musical, comenta que, al iniciar su formación en el instrumento a los 8 años, lo consideraban “muy tarde para empezar cualquier cosa de manera formal”.

⁸² Véase: Anexo 9, p. 123.

⁸³ Véase: Anexo 5, p. 96.

⁸⁴ Véase: Anexo 3, p. 73.

Asumí que debía profundizar lo más que pudiera en la academia, en el repertorio, en el aprendizaje de la técnica, para realmente apropiarme de toda esa tradición, porque es un instrumento que realmente necesitas conocer esa tradición de ejecución [...].⁸⁵

En suma, podemos observar que, como se mencionó al principio, hay una infinidad de posibilidades sobre los acercamientos iniciales. Llevando esta reflexión un poco más a profundidad, es desde este momento que se puede observar la carga social que está implicada en el entorno musical: resulta que desde un principio existen una serie de privilegios (pertenecer a una familia con educación musical o tener la posibilidad de ingresar a una formación desde edad temprana), y quienes no los tienen comienzan su proceso con cierta desventaja, ya que tendrán que pasar por experiencias (juicios de valor, rechazo, etc.) y esfuerzos adicionales al resto. Con respecto a la relación entre los contextos educativos (capital escolar) y los de la familia (capital cultural) escribe Bourdieu:

Conociendo la relación que se establece entre el capital cultural heredado de la familia y el capital escolar [...], sería imposible imputar a la sola acción del sistema escolar [...] la fuerte correlación observada entre la competencia en materia de música o pintura (y la práctica que esta competencia supone y hace posible) y capital escolar: este capital es, en efecto, producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y de la transmisión cultural asegurada por la escuela (cuya eficacia depende de la importancia del capital cultural directamente heredado de la familia).⁸⁶

En el mismo orden de ideas, es importante analizar el nivel de consciencia que cada sujeto muestra en relación con los privilegios que surgen de los distintos contextos. Como sería de esperar, los sujetos que mostraron mayor capacidad de reflexión en torno al tema, fueron quienes tuvieron que superar más obstáculos para siquiera comenzar su formación; relacionado con esto, un tema que surgió en más de una entrevista fue el caso del contexto específico en México. En general, todas las personas que tuvieron una formación en el

⁸⁵ Véase: Anexo 6, p. 106.

⁸⁶ Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases del gusto*. España: Taurus. p. 15.

país, tomaban en cuenta ese factor como diferencial de otras realidades (en Europa o Estados Unidos, principalmente); sin embargo, hubo quienes incluso lo tomaron desde un punto de vista más crítico:

Lo que pasa en México mucho es que si uno toma en cuenta el gran panorama de la enseñanza musical de música clásica en el mundo, al estar en un contexto en el que no es dominante, no es central dentro de ese panorama (no es el Conservatorio de París, no es el Conservatorio de Moscú), es una escuela que está en un contexto... no sé cómo llamarlo, casi periférico.⁸⁷

Aquí encontramos otro aspecto del que ya se habló en capítulos anteriores, que a un nivel nacional resulta otra desventaja en relación con otros contextos: la práctica de la música de conservatorio en México surge inicialmente como parte de las tareas colonialistas en el país, por lo que muchos de los valores sociales y estéticos que la enmarcan son ajenas a los de la cultura mexicana; incluso cuando ya en la actualidad, siglos después de la colonización y con la constante influencia de las potencias occidentales, las culturas originarias, especialmente, mantienen ciertas prácticas que las diferencian de las demás (en particular, prácticas culturales, como las musicales, artísticas, artesanales, etc).

Si bien en México la música de conservatorio se ha practicado dentro del marco europeo/occidental durante siglos, también ha habido intercambios de la misma cultura con el contexto nacional. Por un lado, de “afuera hacia adentro” (es decir, la influencia de culturas extranjeras en las prácticas musicales originarias de México) la adopción de la interpretación, y más tarde la producción, de instrumentos para las músicas tradicionales; en el caso contrario, la manera en la que las sonoridades locales afectaron en la música dentro de la Academia, fue a través de movimientos como el nacionalismo en México, donde compositores y compositoras de formación académica en conservatorios, incluso internacionales, comenzaron a retomar sonoridades, de nuevo tradicionales. En el caso particular del violonchelo, este intercambio no se ha dado con el mismo peso en ambas direcciones: a diferencia de otros instrumentos como el violín o muchos de la familia de alientos, la inserción en las prácticas musicales ajenas a las que se dan en las instituciones

⁸⁷ Véase: Anexo 11, p. 133.

occidentalizadas, tiene muy poca presencia⁸⁸; en cambio, dentro del repertorio nacional para el instrumento sí encontramos varios ejemplos de obras inspiradas en lo que popularmente se ha denominado el “folklore” mexicano⁸⁹. Al respecto, el sujeto 1 reflexiona:

Estamos aprendiendo repertorios de instrumentos que no son idiosincráticamente nuestros, son instrumentos un poco prestados. No que Bach o Vivaldi no sea música para todo el mundo, pero digamos que sí son repertorios que podríamos considerar ajenos para la realidad nacional, una realidad en la que, para comenzar, ni siquiera tenemos enseñanza musical en el currículum nacional.⁹⁰

Finalmente, toca observar cómo se reflejan todas estas experiencias y reflexiones iniciales en la docencia. A la mayoría de las personas entrevistadas se les preguntó si, tanto durante su formación como al momento de haber comenzado a dar clases, se habían cuestionado de alguna manera los repertorios propuestos en los planes de estudio de sus escuelas. Entre los sujetos que actualmente se dedican a la docencia (1, 2, 4, 6, 8 y 10), encontramos respuestas muy diversas, pero todas las personas, independientemente de su contexto, estuvieron de acuerdo en que la iniciación musical a través de la metodología “clásica” es la ideal; las justificaciones también variaron entre personas, pero podrían resumirse en lo siguiente: a) continuar con una herencia histórica y cultural, esto es, el legado de corrientes musicales que han tenido un gran peso en la evolución de la música en este ámbito; y b) el aspecto técnico que esta tradición puede ofrecer, ya que dichas estandarizaciones se han dado también basadas en las interpretaciones notables desde la existencia de las grabaciones o instituciones como los concursos.

Estos argumentos —entre otros aspectos aparentemente objetivos dentro de las prácticas musicales de este ámbito— son mencionados específicamente por Citron, quien

⁸⁸ Con la excepción de contados casos donde el violonchelo sí se llega a observar en las prácticas tradicionales, como “entre las comunidades purépechas [...] en las denominadas orquestas purépechas [...]. En la música de la tierra caliente, aunque allí ya casi no hay agrupaciones musicales que lo sigan empleando. También entre las orquestas típicas y conjuntos típicos [...] Los conjuntos típicos norteros también lo utilizaban.” La diferencia está en que, incluso en estos casos, la presencia no es fija. (Camacho, G. y Camacho, C. (agosto del 2023). *Referencias para tesis*. [correo electrónico])

⁸⁹ Véase: Martín, G. (s.f.). *El violonchelo en México*. Gustavo Martín. Recuperado el 16 de agosto del 2023 de: <https://www.gustavomartin.mx/violoncheloenmexico>

⁹⁰ Véase: Anexo 3, p. 75.

reflexiona en torno al origen de estas convenciones estéticas y prácticas, y cuestiona qué tanto podrían tomar un giro si, por ejemplo, hubieran sido formadas con mayor participación de mujeres⁹¹; es decir: ¿qué tanto la excelencia técnica se podría ligar a valores patriarcales que se han sobrepuesto a otras concepciones de calidad? O, ¿por qué resulta importante perpetuar una herencia que deja fuera una gran parte de lo que realmente ha conformado la historia universal?

Sin embargo, no todos los sujetos se quedaron en esta respuesta, y muchos de ellos incluso plantearon maneras en las que estos métodos podrían ser ampliados. Casi todas giraron en torno al acercamiento a otras técnicas (improvisación⁹², técnicas extendidas⁹³, conocer instrumentos y sonoridades de otras culturas⁹⁴, entre otras), y también algunos hablaron de otros repertorios; lo interesante aquí es que, al preguntarles si habían adoptado alguna de estas propuestas en sus propias prácticas —aun cuando muchas de éstas venían a partir de un reflejo personal de lo que habían extrañado durante su propia formación—, las respuestas fueron negativas, con explicaciones del tipo “no sé si sería una cosa muy saludable”⁹⁵ o “estoy corriendo el riesgo con el futuro de alguien más”⁹⁶.

De todos los sujetos, las personas que mostraron una mayor capacidad de pensamiento crítico⁹⁷, se diferenciaron por dos principales factores: por un lado, la edad de inicio en la formación musical es directamente proporcional con el nivel de crítica que se pudo alcanzar; por otro, la edad mostró una tendencia inversamente proporcional (es decir, mientras más joven la población, mayor capacidad crítica); finalmente, quienes de alguna manera pertenecen a un grupo demográfico minoritario (principalmente etnia y sexo) también mostraron mayor reflexión. En general, notamos que las reflexiones giraban en torno a sus experiencias personales a partir de sus propios contextos, mientras que las

⁹¹ Citron, M. (1993). *Gender and the Musical Canon*. EUA: University of Illinois Press. p. 210.

⁹² Sujeto 6

⁹³ Sujeto 4

⁹⁴ Sujeto 5

⁹⁵ Véase: Anexo 3, p. 79.

⁹⁶ Véase: Anexo 7, p. 117.

⁹⁷ Para esto se retomaron parámetros de habilidades que han servido en la psicología para medir el pensamiento crítico, como serían: interpretación, análisis, inferencia, evaluación, explicación y disposición. (Véase: Ossa-Cornejo, C.J. *et al* (2017). *Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico*. Ciencias Psicológicas, 11(1), 19 - 28. y Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. Recuperado de: <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf> el 26/09/2023.)

personas que no mostraron pensamiento crítico ni siquiera cuestionaron sus propias vivencias.

Los sujetos más jóvenes (5, 7 y 9) recordaron haber sido confrontados con respecto a sus elecciones de repertorio a lo largo de la carrera, sobre todo conforme más se iban adentrando en la profesionalización. Lo interesante aquí es que las tres personas llegaron a conclusiones muy parecidas habiendo tenido formaciones en contextos muy distintos entre ellos (país de origen, institución donde se formaron, edades, etc.). Primero, desde el punto de vista personal, al pasar por un proceso de cuestionar por qué estaban tocando ciertos repertorios, como describe a detalle el sujeto 9:

Primero, creo que la música que tocamos ha sido tocada por tanto, tanto tiempo y por tanta gente, y siento que no puedo llegar al nivel de esas personas. [...] También, me siento muy restringida en el mundo clásico: es como “esta y esta manera de tocar” y nadie se pone de acuerdo, y me gusta la libertad de tocar algo nuevo.⁹⁸

Como aquí se menciona, el cuestionamiento venía principalmente de tocar “otras músicas” o música “nueva”, ya fuera haciendo referencia a la música contemporánea o a otros géneros por fuera de la música de tradición colonialista. Sin embargo, la opinión compartida de la mayoría de los sujetos (en particular los más jóvenes) era justamente en relación a esto último, y a cómo el tocar repertorio por fuera del Canon les daba cierta sensación de libertad. De nuevo, esto lleva a cuestionar qué aspectos de esta música o de las prácticas a su alrededor provocan que quienes lo practican se lleguen a sentir así: no sólo la manera en la que se enseña –como describe el sujeto 9–, sino también el entorno sumamente inflexible que genera juicios de valor hacia todo lo no-canónico.

Con respecto al rigor y expectativas que se ponen sobre las y los estudiantes, también el sujeto 5 comentó en algún momento: “aun así sigue gobernando esta idea muy engañosa al prometerte un estatus, un nivel social y artístico, si solamente tocas ese repertorio; [...] te preocupa más no equivocarte en un concierto, que realmente vivirlo”⁹⁹. Sin embargo, sobre esta parte de la preferencia por tocar repertorio nuevo o desconocido,

⁹⁸ Véase: Anexo 11, p. 135. (Traducido por mí)

⁹⁹ Véase: Anexo 6, p. 111.

hubo mucho más profundización en los tres casos. En la experiencia del sujeto 7: “En París, para mi recital final, toqué piezas no tan tocadas y eso fue un problema; recibí una calificación más baja por eso... No les gustó mi elección de repertorio”¹⁰⁰. También el sujeto 5 recuerda haber sido percibido como “bicho raro”, y reflexiona: “[...] te das cuenta de que el problema... bueno, no el problema, sino la realidad como tal [...] es la visión tan sesgada de lo que es la música”¹⁰¹.

De la reflexión de los grupos minoritarios, retomo las opiniones en particular de los sujetos 3 y 6 (ambas mujeres), haciendo énfasis también en que la mayoría de los sujetos de nacionalidad mexicana, y provenientes de contextos menos privilegiados en términos socioeconómicos y culturales, mencionaron el interés por acercarse a repertorio mexicano o latinoamericano. Con el sujeto 6, la entrevista se terminó centrando en gran medida en la parte de educación (principalmente por su experiencia como docente), y también tomó el giro hacia un tema de género, siendo éstas sus áreas de especialidad:

De fondo, lo que hay –ahora que estudio música de mujeres– es que, de entrada, están en una subcategoría. Es música que no se escucha al mismo nivel, entonces, si tocas eso, pues te estás bajando de nivel técnico, supuestamente. [...] Son estas incoherencias del sistema educativo y de la práctica instrumental que tenemos, que unas cosas sí y otras no, y el criterio no se sostiene si te pones ahí a rascarle tantito.¹⁰²

El sujeto 3 expresó varias opiniones con respecto a la música que tuvo que tocar durante toda su formación, e hizo énfasis en la falta de representación de grupos minoritarios. Por ejemplo, sobre la cuestión técnica señaló: “Hay tan poca consistencia entre el repertorio y el fenotipo. [...] estamos viendo repertorio hecho para hombres blancos; poblaciones latinoamericanas, mujeres latinoamericanas, [...] contra estudios como el Feuillard, esas extensiones imposibles...”¹⁰³. Efectivamente, el repertorio para abordar aspectos técnicos del instrumento suele ser bastante reducido (como se observó en el capítulo anterior), y al haber sido desarrollado por hombres con características físicas –especialmente de tamaño– que no pueden ser generalizadas, resultan más retadoras para

¹⁰⁰ Véase: Anexo 8, p. 120.

¹⁰¹ Véase: Anexo 6, p. 107.

¹⁰² Véase: Anexo 7, p. 117.

¹⁰³ Véase: Anexo 4, p. 92.

quienes no las comparten. Al final reflexionó sobre el hecho de proponer nuevos repertorios que permitan abrir espacios a grupos minoritarios:

[...] no se trata de que vayamos a organizar una embestida contra el canon y vamos a proponer otro canon, [...] sino que siempre hay que tener esa mirada crítica, siempre ser capaces de ver todos esos silencios y lugares ocultos que el canon está reproduciendo constantemente.¹⁰⁴

Si regresamos a todos los ejemplos recién mencionados, nos daremos cuenta de que ya entramos en el siguiente tema, que es el *canon*, pero todavía desde un punto de vista de opinión o vivencia alrededor del mismo. Aunque ya varios de los sujetos habían mencionado el concepto después de las primeras preguntas, a la mayoría se les preguntó, directa o indirectamente, qué tanto conocían el término y sus implicaciones; todas las personas, con excepción de los sujetos 8, 9 y 2, estaban al menos familiarizadas con el término. Al revisar las respuestas relacionadas con la descripción del canon, encontramos varias tendencias:

1. Para hacer un resumen general de algunas de las definiciones más concisas, se muestra la siguiente tabla:

Tabla 5: Resumen de definiciones del canon

Sujeto 1	<i>Lo que valía la pena estudiar, diseminar, interpretar y preservar.</i>
Sujeto 3	<i>Un modelo copiado de los grandes compositores y las grandes obras.</i>
Sujeto 10	<i>Esta estructura que se forma a partir de legitimar ciertas cosas, cierto material cultural que se captura por ciertos grupos o pertenece a ciertas prácticas y empieza a ser el referente.</i>
Sujeto 6	<i>Una especie de molde, que fue totalmente dominante [...], responde mucho a la representación de todo un mundo cultural.</i>
Sujeto 5	<i>El repertorio que tocan millones, y que nadie cuestiona ni siquiera ya la manera de tocar ese repertorio. / legado de versiones</i>
Sujeto 8	<i>Una especie de filtro de calidad que el tiempo va haciendo. [...] no es una cosa que uno, mero mortal, pueda elegir, porque eso es algo que se elige, sociedades enteras,</i>

¹⁰⁴ Véase: *Íbidem*, p. 94.

	<i>siglos van pasando.</i>
Sujeto 7	<i>La música que está aceptada en ese tipo de ecosistema. [Sobre este ecosistema] muy rígido y elitista, un grupo pequeño de personas que tienen el control total sobre cómo se deberían tocar las obras, lo que es bueno y lo que no.</i>
Sujeto 9	<i>Un efecto de bola de nieve de tocar y tocar y tocar hasta que se convierte en una gran obra.</i>

Fuente: Elaboración propia.

2. En cuanto a temporalidades encontramos que para el sujeto 1 el Canon Central abarca entre los siglos XVIII y XIX; para el sujeto 6, sería más bien siglo XX y tal vez los primeros del XXI; finalmente, el sujeto 4 menciona los siglos XVIII, XIX y principios del siglo XX. Al igual que el punto anterior, aquí se muestra cierta disparidad en cuanto a las definiciones que cada quien tiene del Canon, a tal grado que parecería que no existe un consenso lo suficientemente definido con respecto lo que es y las temporalidades que ocupa.

Aunque efectivamente varias de las respuestas antes mostradas mencionan aspectos que se incluyen en la definición más establecida del Canon (palabras como “molde”, “filtro”, “modelo”, “estructura”), las perspectivas desde las que se define son muy variadas, y especialmente en el aspecto histórico se nota un área gris. Esto se debe probablemente a que, incluso desde la bibliografía que define al Canon dentro del ámbito académico, el periodo histórico desde el que se delimita varía bastante: “finales del siglo XIX” (Weber, 1999), “aproximadamente de 1600 a 1910” (Small, 1980), “entre los siglos XVII y XIX” (Corrado, 2005).

3. Varias de las personas entrevistadas mencionaron la importancia de las instituciones en el desarrollo del Canon, aunque se mencionaba desde varios contextos. Entre ellos, los sujetos 9, 4 y 3 hablaron de la relevancia de las escuelas al mencionar que el canon “es lo que te enseñan en la escuela, en las clases de historia, es el repertorio que has oído” y describirlo como “una herramienta de comparación para competencias y escuelas.”; por su parte, sobre la musicología en el desarrollo del canon hablaron el sujeto 1: “básicamente, la musicología es una

ciencia que nace para estudiar ese repertorio”, y el 10: “fue cuando se fundó realmente la idea de la academia, de la musicología, del análisis musical [...] en el momento en el que se empezó a escribir sobre eso y analizar, [...] fue cuando de alguna forma se sentó ese molde, ese paradigma del canon”.

Si observamos estos últimos resultados, las descripciones podrían comenzar a ser cuantificables. Según plantea Beaud (2018), la separación que se da de la información cualitativa y cuantitativa recabada de las entrevistas –e incluso sus funciones como adjetivos– es una falsa dicotomía creada desde la escuela de la sociología francesa clásica, en la que, nuevamente, se le da un peso desproporcionado a la validación estadística para los datos cualitativos: “La forma privilegiada de tratar la masa de información consiste, a partir de este material cualitativo que se podría llamar ‘cuantitvizado’, en construir una tipología basada en el análisis extensivo de la diversidad de entrevistas”¹⁰⁵.

En su postura crítica, Beaud observa que esta metodología separa también el texto del contexto, por lo que resulta más importante la cantidad de entrevistas que todos los factores externos a la transcripción, ya que se busca más mostrar resultados con tendencias y generalizaciones de peso estadístico. En cambio, la propuesta de la entrevista etnográfica le da mayor importancia al suceso en sí: la interacción que se da entre ambas personas y todo el contexto que implica, lo cual “permite liberarse del yugo del pensamiento estadístico o, más precisamente, de la especie de *superego* cuantitativo que induce al entrevistador a multiplicar el número de sus entrevistas”¹⁰⁶.

ii. *Cuantitativos*

En la sección se ha procurado mantener la perspectiva de Beaud, poniendo particular cuidado en no dejar de lado el contexto social y personal de cada entrevista, así como demostrar la complicidad que puede existir al mezclar los resultados cualitativos con datos numéricos, o viceversa. Sin embargo, también durante el procesamiento de datos, se observaron ciertas tendencias casi puramente cuantificables que resulta importante mostrar a continuación.

¹⁰⁵ Beaud, S. (2018). *El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la ‘entrevista etnográfica’*. Revista colombiana de antropología, 54(1), 175-218. p. 183.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 186.

Como se mencionó antes, la información recabada aquí también se dividió en dos partes. Por un lado, se obtuvieron los datos para conocer datos generales sobre las personas entrevistadas para poder observar las tendencias directamente relacionadas con la formación o contexto sociocultural de cada persona. Por otra parte, se analizó todo lo cuantificable obtenido de las transcripciones, en especial palabras y expresiones repetidas.

Para la primera parte, ya se mostró la **Tabla 1** con información individual de edad, sexo y grado de estudios de cada sujeto. Al poner estos datos, junto con otros también pertinentes en comparación de todos los sujetos, tenemos el siguiente resumen:

- ➔ Las edades varían entre los 26 y los 60 años, con una edad media de 43 años, moda y mediana de 42.
- ➔ Son tres mujeres y siete hombres.
- ➔ Uno de los sujetos tiene como máximo grado de estudios la licenciatura, mientras que cinco indicaron maestría y otros cuatro doctorado.
- ➔ Todas las personas estudiaron la licenciatura en distintos periodos: iniciando desde 1977 hasta 2018, con promedio en 1999.
- ➔ Tres concluyeron la carrera en cuatro años, dos en cinco, y dos en seis.

La encuesta también pedía datos sobre sus procesos formativos, especialmente sobre repertorios abordados en ese periodo; se preguntó a los sujetos por el repertorio interpretado en su examen para ingreso a la licenciatura y el de titulación; tomando en cuenta únicamente a los sujetos con especialidad en violonchelo, lo siguiente:

Tabla 6: Repertorio de violonchelo interpretado para el examen de admisión a licenciatura

Conciertos	Suites	Sonatas	Estudios	Piezas
<ul style="list-style-type: none"> • Johann C. Bach • Carl P. E. Bach • Georg Goltermann 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Suite 1</i> de J. S. Bach (x2¹⁰⁷) • <i>Suite 2</i> de J. S. Bach 	<ul style="list-style-type: none"> • Antonio Vivaldi • Giovanni B. Sammartini • Benedetto Marcello 	<ul style="list-style-type: none"> • Duport • Popper 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Allegro Appassionato</i> de Camille Saint-Saëns • <i>Après un rêve</i> y <i>Élegie</i> de Gabriel Fauré • <i>Aria</i> de J. S. Bach • <i>Cantilena</i> de Rubén Montiel (México) • <i>Canción en el Puerto</i> de Gutiérrez Heras (México) • Henri Dutilleux (Francia)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7: Repertorio de violonchelo interpretado para el examen profesional de licenciatura

Conciertos	Suites	Sonatas	Piezas
<ul style="list-style-type: none"> • Schumann (x2) • Prokofiev • Saint-Saëns • Dvořák 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Suite 1</i> de J. S. Bach • <i>Suite 2</i> de J. S. Bach • <i>Suite 3</i> de J. S. Bach (x2) • <i>Suite 5</i> de J. S. Bach • Roger Albin (Francia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Beethoven (x2) • César Franck • Brahms • Elliot Carter • Geminiani • Zyman (México) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Variaciones Rococó</i> de Piotr I. Tschaikovsky • <i>Danzón No. 5</i> de Márquez (México) • <i>Capricho</i> de Dall'Abaco • <i>Capricho</i> de Philippe Hersant (Francia) • <i>Fantasia sobre una canción rusa</i> de Popper • <i>Ricordanza</i> de Rochberg • <i>Preludio</i> de Mario Stern (México) • <i>Pampeana 2</i> de Alberto Ginastera

Fuente: Elaboración propia.

¹⁰⁷ La indicación se refiere a que dos personas interpretaron esta obra.

Tenemos que en la **Tabla 6** el 43% de los compositores mostrados pertenecen al periodo del Barroco, el 36% al Periodo de Práctica Común (de Clásico a Romántico, aproximadamente), y el restante 21% a música del siglo XX en adelante. En cambio, en la **Tabla 7** el 15% de los compositores son del Barroco, 40% del periodo central y 45% del siglo XX. Regresar de nuevo a las entrevistas nos puede ayudar a analizar estas tendencias que se observan; por ejemplo, al hablar con los sujetos que se dedican a la docencia sobre los repertorios formativos, muchos de ellos mencionaron la recomendación de iniciar con un acercamiento a compositores barrocos o del Clásico temprano, ya que “es mucho más fácil [...] comprender los intervalos armónicamente hablando”¹⁰⁸. Por otro lado, en el caso de la música “Contemporánea” se argumenta lo contrario, ya que se va volviendo repertorio mucho más difícil de abordar, debido a los conceptos que surgen junto con esta música (como la atonalidad o las técnicas extendidas) y que lo vuelven más complejo en varios sentidos: “Yo siento que para poder tocar muy bien música contemporánea tienes que poder tocar bien Mozart, y no viceversa”¹⁰⁹.

Esto nos lleva a la siguiente cuestión, que es la separación que existe entre repertorio del Periodo de Práctica Común y todo lo que se aleje del mismo, y cómo esto influye directamente en el Canon; en este caso, lo describe Corrado como “[...] lo conocido, popularizado, perteneciente a una franja del pasado situada entre los siglos XVII y XIX, y lo periférico, que incluye la música reciente, o aquella que quedó fuera del proceso consagradorio [...]”¹¹⁰. Como se mencionó en capítulos anteriores, existen diversos factores, principalmente históricos y sociales, por los cuales el Canon más dominante incluye obras de un periodo específico; si lo relacionamos, por ejemplo, con el canon pedagógico, existe una gran relación con la manera en que se enseñan estos otros estilos “periféricos”. Para no dejar de lado las opiniones relevantes de las entrevistas, el Sujeto 1 relacionó este fenómeno con el contexto histórico de una manera muy acertada: “tanto la

¹⁰⁸ Véase: Anexo 9, p. 124.

¹⁰⁹ Véase: *Íbidem*, p. 130.

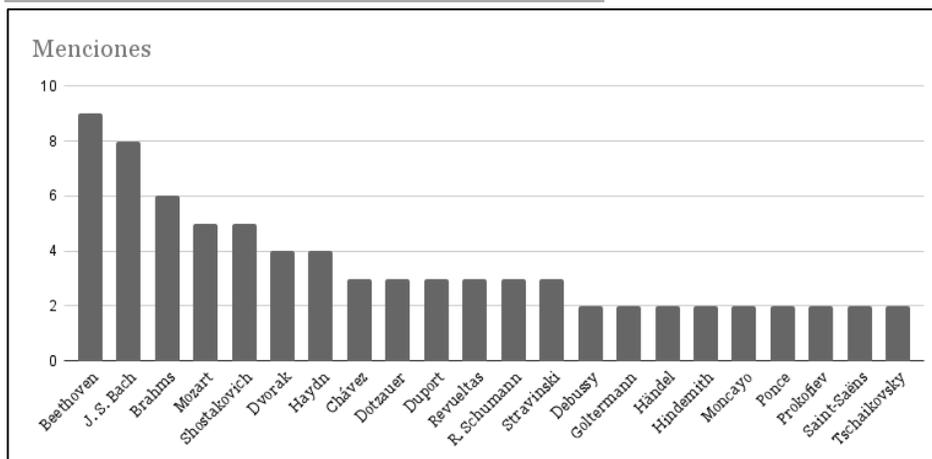
¹¹⁰ Corrado, O. (2005). *Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones*. Revista Argentina de Musicología, Año 2004-2005, Argentina. p. 8.

música contemporánea como la música barroca imponen diferentes maneras de hacer música y diferentes técnicas, como áreas de especialización”¹¹¹.

De igual manera, decidí especificar la nacionalidad de algunos de los compositores, ya que corresponden a obras y nombres no-canónicos; la justificación atribuida a su aparición se debe al lugar de procedencia de las personas que lo interpretaron: si recordamos el programa de estudios en la Facultad de Música, se alienta a las y los instrumentistas a interpretar obras nacionales (además, las obras de Márquez, Gutiérrez y Montiel podrían considerarse como parte del canon nacional en el violonchelo en México); podría tratarse de la misma situación con la persona entrevistada que realizó sus estudios en Francia. Aparte de estas obras en específico, el resto pertenece al repertorio central del violonchelo, por lo que se concluye que el Canon sigue teniendo un peso importante durante la formación en el área de este instrumento, aunque existan intentos por ampliarlo o renovarlo.

A lo largo de las entrevistas, y al tocar distintos puntos relacionados con las preguntas, se mencionaron los nombres de muchos compositores –y algunas compositoras–; tal como se habría esperado, hubo algunos de ellos que estuvieron más presentes que otros, por lo que se hizo un conteo del total, y después un desglose analizando factores relacionados con el canon previamente discutidos. Para empezar, se muestra el **Gráfico 1** con los nombres que fueron mencionados más de una vez, por orden de popularidad:

Gráfica 1: Total de menciones por nombre de compositor



Fuente: Elaboración propia.

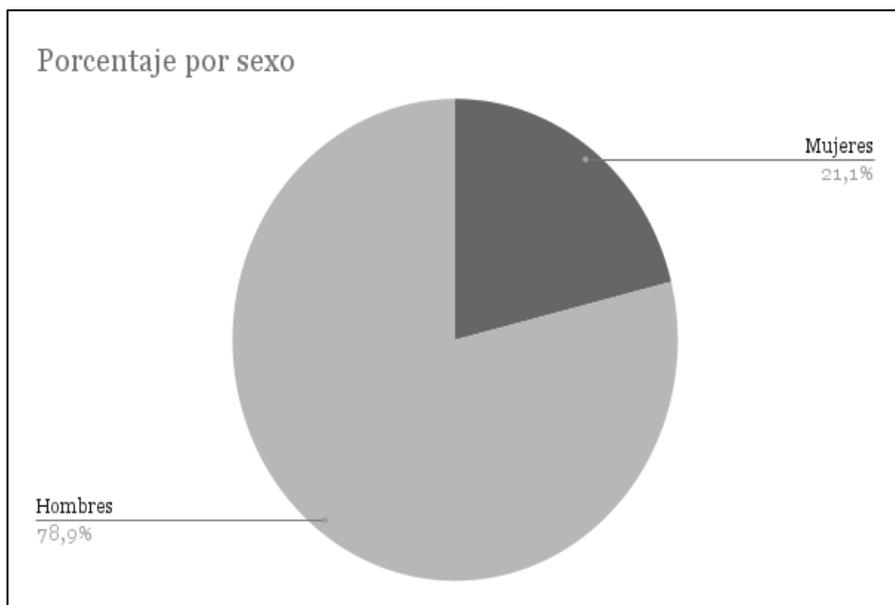
¹¹¹ Véase: Anexo 3, p. 79.

Aun a partir de esta primera gráfica que muestra los datos en bruto, podemos encontrar bastante información relevante. En primera instancia, tenemos que los tres nombres más mencionados (Beethoven, J.S. Bach y Brahms, por orden de menciones) corresponden al epítome del Canon, e incluso se habla de ellos como “las tres B’s” o la “Santísima Trinidad de la Música Clásica”¹¹². De nuevo, se podría argumentar que el hecho de que el número de entrevistas realizadas no resulta suficiente como para afirmar una tendencia generalizada, pero me parece que es sólo una parte de la evidencia que ya muestra que estos tres nombres son probablemente los más sonados al hablar de este tipo de música, incluso en el orden mostrado en la gráfica; bastaría con revisar, por ejemplo, la presencia de estos autores en todos los textos presentes en el estado del arte, y confirmaríamos que gran parte de la teorización en torno al Canon parte de ellos.

Un segundo punto a destacar sería en relación con los factores mencionados en la sección de problematización del canon, donde se discutió la desigualdad que existe hacia la presencia de los grupos minoritarios en el corpus general. En esta lista de 22 nombres, notaremos que ninguno de ellos es una mujer, y que sólo 4 de ellos (18%) son mexicanos. Ahora bien, si contamos todos los nombres que se mencionaron, aunque haya sido sólo en una de las entrevistas, tenemos un total de 71. El siguiente procesamiento se realizó a partir de esta segunda lista, y se dividió en dos binarios: por un lado, mujeres y hombres (**Gráfica 2**); por otro, compositores de origen étnico caucásico y no caucásico (**Gráfica 3**). Los resultados se muestran a continuación:

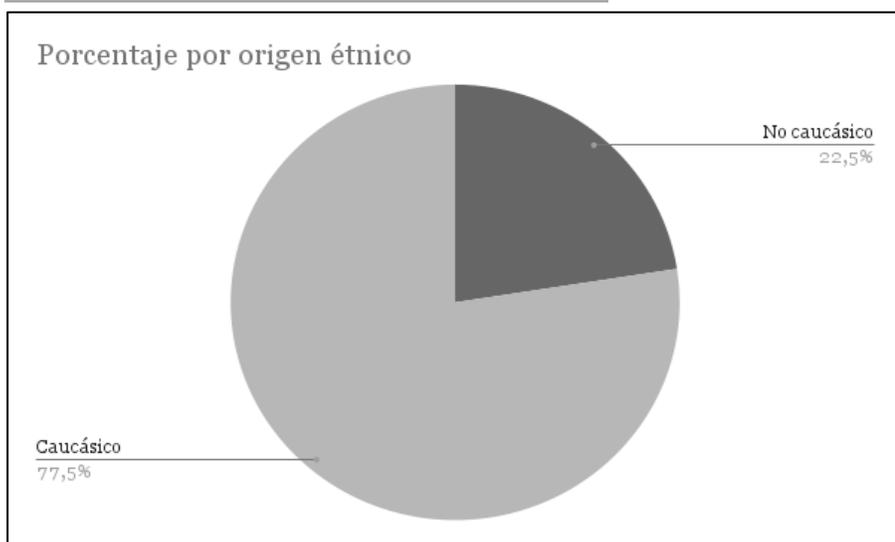
¹¹² En 1864, el compositor Peter Cornelius habló en un artículo de este concepto, pero en vez de Brahms mencionaba a Berlioz. Años más tarde, Hans von Bülow sugirió a Brahms, bajo el argumento de que, si bien Berlioz correspondía al sucesor inmediato de Beethoven, “Bach sería el Padre, Beethoven el Hijo, y Brahms el Espíritu Santo de la música”. (Slonimsky, 1998, p. 99)

Gráfica 2: Porcentaje de compositores por sexo



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 3: Porcentaje de compositores por origen étnico



Fuente: Elaboración propia.

Se podrá observar que los porcentajes en ambas gráficas muestran resultados prácticamente iguales, siempre con una clara mayoría de presencia de hombres caucásicos; adicionalmente, si buscamos la intersección entre el grupo de mujeres y personas no-caucásicas, tenemos que sólo un 8% coincide con ambas características. Esto habla, una vez más, de una clara tendencia que existe a otorgar privilegio a los grupos dominantes sobre el resto en la presencia que tienen en los cánones. Además, queda en evidencia que, aun cuando en la actualidad muchas personas comienzan a cuestionarse los aprendizajes y el entorno musical –tal como hasta ahora han demostrado las entrevistas–, el imaginario más presente sigue siendo el del Canon Central.

Complementario a este último punto, al analizar caso por caso en qué contextos se mencionaron nombres de compositores y compositoras pertenecientes a las periferias –social y canónicamente hablando–, resulta que la mayoría de estos nombres surgieron también a partir de conversaciones que de alguna manera lo promovían: por ejemplo, todos los nombres de las compositoras se mencionaron sólo por una de las mujeres entrevistadas –con formación alrededor del tema–, al discutir específicamente el tema del género en los cánones; de igual manera, los compositores mexicanos se mencionaron en general en contextos donde se hablaba del nacionalismo musical en México, o bien de obras específicas que pertenecen al canon nacional, tal como el *Huapango* de Moncayo.

Para finalizar esta sección, se muestra una última gráfica que, aunque entraría más bien bajo la catalogación del tipo cualitativa, sirve en este caso como apoyo para todos los datos cuantitativos ya descritos. La **Gráfica 4** se realizó en un programa especializado que, a partir de la selección de secciones aleatorias de cada entrevista, y de ahí se extrajeron las palabras que más se repitieron en total; tras un segundo filtro para eliminar palabras sobrantes (pronombres, preposiciones, verbos auxiliares, etc.), tenemos la siguiente nube de palabras:

factores como la edad, género o contexto sociocultural promueven la profundidad a la que éstas han llegado, pero siempre de manera *individual*.

Este último punto es importante, ya que todos estos cuestionamientos y necesidades están permeando en las prácticas colectivas. Aunque se puede observar un inicio generalizado de cuestionamientos y una necesidad por renovar las enseñanzas, también resulta difícil llevarlo al mundo profesional debido a varios factores externos, como lo son el peso de las instituciones, que durante siglos han mantenido una serie de prácticas y perpetuado valores que en la actualidad parecen incuestionables, o al menos muy complicados de evadir. De la misma manera, el imaginario común de los repertorios en la práctica del violonchelo sigue, en su mayoría, construido a partir del Canon y lo que ofrece la Academia. No obstante, los intentos por conocer repertorios fuera de este Canon tienden a surgir a partir de un interés personal; esto significa retos a lo largo del camino que impiden que este tipo de interpretación se lleve al colectivo.

Conclusiones

En los capítulos anteriores se planteó un panorama del Canon enfocado en la carrera de violonchelo en la Facultad de Música de la UNAM, a través de distintas herramientas que arrojaron la información pertinente para contestar las preguntas de investigación. Si bien para cada sección se llegó ya a conclusiones parciales, aquí haremos una revisión del conjunto de las reflexiones para llegar a un primer cierre. El tema de interés de este trabajo parte de la experiencia personal: al haber observado desde adentro una estructura (el entorno de la Academia y la música de tradición colonialista) tan rígida, dentro de la cual muchos de sus actores (estudiantes, profesores, etc.) estaban en constante cuestionamiento, me llevaron a preguntarme de dónde viene todo este fenómeno llamado Canon. Por lo tanto, partiendo de lo inmediato, de la experiencia, la intención aquí fue ofrecer una imagen más amplia.

Como mencioné en varios momentos, el propósito de aproximarse al canon desde una perspectiva crítica no consiste en erradicarlo, ya que su lugar en las múltiples disciplinas artísticas parece ser un fenómeno inevitable dentro de la Academia, y dadas también las tendencias que existen dentro de nuestra sociedad por categorizar y jerarquizar; en cambio, esta es una invitación a hacernos conscientes de su existencia y de cómo la prevalencia del canon afecta en nuestro entorno académico y profesional. Se sabe que los cánones no surgen con la intención de fragmentar a la sociedad o de generar un daño permanente, contrario a lo que entiende Bloom como el reproche principal de los miembros de la Escuela del Resentimiento¹¹⁴. Sin embargo, sí tienen repercusiones importantes en sus distintos contextos; como señala Citron:

La canonicidad es un concepto *ad hoc*, una construcción analítica. Al igual que construcciones similares, puede ayudarnos a organizar el pasado. Es una forma de imponer nuestros deseos al pasado. [...] Al hablar de canonicidad estamos hablando de la dirección y el futuro del campo de la musicología: de metodologías, paradigmas, educación y, sobre todo, apertura al cambio.

¹¹⁴ Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. España: Anagrama. p. 30.

También estamos hablando de ideologías codificadas en la música y la interpretación de la música.¹¹⁵

Contestando la pregunta inicial: *¿cómo se manifiestan la música canónica y académica en contextos ajenos a la cultura de la que proviene (de la tradición erudita centro-occidental a las culturas colonizadas o no occidentales)?*, y como se mencionó en el primer capítulo, la selección de ciertos repertorios sobre otros a lo largo del tiempo implica necesariamente la discriminación de obras que terminan teniendo un menor alcance, lo cual afecta en la presencia que podrían tener en los procesos formativos o profesionales dentro de la labor musical. Un segundo punto importante que se observa en la formación está en el hecho de que las expectativas profesionales no son realistas, ya que se prevalece un discurso purista de lo estético —por ejemplo, al darle mayor importancia a interpretar y conocer el repertorio central del instrumento—, y no se les pone la misma atención a los aspectos prácticos o críticos —como podría ser la contextualización real de repertorios en términos de oportunidades laborales o la preparación enfocada a estas necesidades—. Así pues, se sugieren una serie de soluciones o planteamientos que podrían ser necesarios si se buscara cambiar esta situación.

El primer paso importante para cualquiera de estas propuestas sería fomentar el conocimiento en torno a la existencia de los cánones: colocarnos de manera consciente y crítica frente a los mismos. Esto implicaría poder definirlo desde sus vertientes históricas, estéticas y sociales, y saber cómo se presenta en las prácticas dentro de nuestro contexto actual (en el ámbito académico, por ejemplo). De esta manera, se eliminarían de principio creencias alrededor del discurso de que la música pasa el filtro del tiempo por una suerte de fuerza superior¹¹⁶ que decide lo que vale la pena conservar; adicionalmente, se presentaría un primer reconocimiento de los procesos sociales involucrados en la música. Para lograrlo, sería necesario tomar decisiones curriculares congruentes dado que, como hemos observado, la formación tiene un rol fundamental en el desarrollo de la capacidad crítica de las personas.

¹¹⁵ Traducido por mí desde: Citron, M. (1993). *Gender and the Musical Canon*. EUA: University of Illinois Press. p. 232.

¹¹⁶ Discurso todavía bastante presente en el entorno académico musical, como se podrá leer en algunas de las entrevistas y textos aquí citados.

Partiendo del programa de estudios analizado en el segundo capítulo, la mayor área de mejora está en cómo se relacionan las asignaturas entre sí: cada una está estructurada de una manera específica, enfocada en las metas particulares; sin embargo, existe poca congruencia al comparar las asignaturas que tendrían que tener al menos algún hilo que las articule, como es el caso de las clases de instrumento individuales, de cámara y orquestales. Entonces, sería lógico empezar por integrar los procesos de enseñanza entre los distintos espacios de práctica. Esto implicaría, por ejemplo, introducir los pasajes orquestales a la clase individual, para obtener un enfoque más puntual y eficiente de los primeros; siguiendo la línea del repertorio, sería importante implementar también repertorio con una mayor representatividad demográfica (esto es, por ejemplo, de minorías étnicas o de género).

Pareciera que este cambio sólo tiene que ver con una cuestión de modificaciones menores en las listas de repertorio, pero en realidad este proceso debe ir de la mano con la construcción de un discurso realista sobre las expectativas y posibilidades profesionales de las personas que egresan la carrera con respecto a los contextos sociales dentro de los que se desenvuelven; en el caso de México y Latinoamérica, el contexto sería de países colonizados que han aprendido e imitado una cultura ajena a la que, por lo tanto, resultará más complicado adentrarse. En otras instituciones de enseñanza musical donde se han llevado a cabo cambios curriculares¹¹⁷, se ha demostrado que estas implementaciones no pueden reducirse a simplemente tocar distintos repertorios, ya que cuando se ha hecho de esta manera no se ha generado un cambio sustancial en los paradigmas (esto es, en la estructura institucional y valores que se promueven dentro de la misma):

Aunque muchos profesores dentro de los programas de música en Canadá y los Estados Unidos han discutido y revisado las estructuras curriculares en años recientes, los estudios de pregrado en música generalmente siguen estando entre los espacios más conservadores y reaccionarios en educación post-secundaria.¹¹⁸

¹¹⁷ Por mencionar algunas: Universidad de Limerick (Irlanda), Conservatorio Real de Estocolmo (Suecia), Codarts en Rotterdam (Holanda), Universidad de Liverpool (Inglaterra), entre otras no especificadas en Canada y Estados Unidos. (Véase: Attas, R. & Walker, M. E., 2019. Moore, R.D. (Ed.), 2017)

¹¹⁸ Attas, R., & Walker, M. E. (2019). *Exploring Decolonization, Music, and Pedagogy. Decolonizing Music Pedagogies*. Intersections, Vol. 39, No. 1, 2019, p. 9.

Como mencionan textos académicos como “Exploring decolonization, music, and pedagogy”¹¹⁹ (2019) o “College Music Curricula for a New Century”¹²⁰ (2017), hay varios factores importantes que deberían ser tomados en cuenta a la par de estos procesos. Aun cuando existen muchas posturas con respecto a cómo se deberían hacer los cambios curriculares para ir reconstruyendo el sistema educativo musical, sí encontramos puntos de encuentro. Attas describe algunos de ellos a partir de un diagnóstico de los problemas principales que observa:

Primero está la falta de atención a los alumnos de música –aprendices–, no sólo como implicados en el trabajo de descolonización sino también como colegas invitados a la conversación. El segundo es el énfasis en posturas teóricas más que en acciones prácticas, o en otras palabras, teoría crítica sobre *praxis*.¹²¹

Entre otras prácticas que se mencionan para acompañar estos cambios curriculares, tenemos la importancia de intercambiar ideas y experiencias con otros contextos musicales por fuera de la Academia para evitar caer en discursos eurocentristas y de visión estrecha (muy importante en particular dentro del contexto nacional, y con toda la diversidad de músicas que existe). Finalmente, pero no menos importante, generar consciencia de la importancia de la enseñanza como parte de estos procesos, e inculcar el sentido de responsabilidad que corresponda al peso que tiene esta labor.

Si nos vamos a una imagen más amplia –todavía dentro del marco del currículo por carreras en la Facultad de Música de la UNAM–, tenemos, además, el potencial de ofrecer una aproximación más interdisciplinaria al proceso formativo general, y más todavía al tratarse de una facultad (en contraste con los conservatorios) con objetivos puestos en una formación integral. Si bien a lo largo de la carrera hay varias materias obligatorias enfocadas hacia la parte teórica y de investigación en el campo de la música (Historia de la Música, Filosofía del Arte, Investigación Documental, entre otras), pocas veces se ofrece una perspectiva aterrizada a la realidad actual, sino que más bien se da un panorama general

¹¹⁹ *Íbidem*, pp. 3-20.

¹²⁰ Moore, R. D. (Ed.) (2017). *College Music Curricula for a New Century*. Oxford Academic.

¹²¹ Traducido por mí desde: Attas, R., & Walker, M. E. (2019). *Exploring Decolonization, Music, and Pedagogy*. *Decolonizing Music Pedagogies*. *Intersections*, Vol. 39, No. 1, 2019, p. 11.

de lo que se ha estudiado en el pasado. Sería interesante plantear un enfoque en el que se relacionaran estos marcos teóricos con la práctica musical dentro del contexto local, lo cual ayudaría a conocer las posibilidades interdisciplinarias que existen en el quehacer musical; esto podría incluir, por ejemplo, la contextualización de los cánones y las prácticas canónicas en el país. De igual manera, sería importante aprovechar el enfoque que ofrece este modelo formativo para generar conexiones más nutritivas entre las distintas carreras que se ofrecen, ya que esta variedad podría traer crecimientos y reflexiones importantes para todas sus partes.

Siguiendo esta misma línea, en las entrevistas se observó una necesidad – generalizada, pero especialmente en las generaciones más jóvenes– por conocer repertorios y posibilidades interpretativas por fuera de lo canónico. Por lo tanto, otra propuesta sería abrir opciones durante la formación para conocer estas otras alternativas, como podrían ser la inclusión de compositores y compositoras que quedan fuera del Canon, o incluso diversas escuelas interpretativas; lo mismo se puede aplicar en otros contextos de las prácticas musicales, como la programación de conciertos o grabaciones con sellos de alcance internacional. Una vez más, esto no implica la eliminación de los repertorios establecidos dentro del Canon Central, ya que el espacio que ocupa actualmente es tan amplio que con sólo dar un poco de espacio a nuevas propuestas habría todavía lugar suficiente para lo acostumbrado: “Sólo se puede crear nueva vida si lo viejo deja suficiente espacio [...]; del mismo modo, el arte nuevo podrá florecer solamente cuando la gente pueda ver y escuchar con ojos y oídos desvinculados de las obras anteriores”¹²².

Todos estos planteamientos implican un cambio de paradigma muy importante, que de hecho ya empieza a observarse en otros entornos académicos; y es que en gran parte estos cambios van de la mano con el entendimiento de la música como un fenómeno social, además de artístico. Por esto mismo, sería también necesario modificar el discurso general de los fundamentos ideológicos dentro de la Academia; esto, por supuesto, resulta un proceso más complejo en muchos niveles, que por lo tanto tomaría más tiempo. Mientras, se puede empezar por presentar un acercamiento inicial a estos nuevos discursos, por ejemplo, en las generaciones que apenas comienzan su formación. Una manera de llegar a

¹²² Small, C. (1980). *Music, society, education*. EUA: Wesleyan University Press.

esto sería, justamente, a través de la sensibilización sobre el potencial sociocultural y político de la música. En el caso específico de México –o más ampliamente de Latinoamérica en su rol dentro de las culturas occidentales–, por ejemplo, plantea González:

[...] no sólo la observación de las diferentes formas de colonialismo y dependencia cultural pueden conducirse a lograr mayores grados de independencia cultural, ni el discurso intelectual es el único tipo de discurso que puede surgir de los nativos. En efecto, aquí es donde la expresión artística se yergue también como lugar poscolonializante de mirada, escucha y discurso. [...] ¿qué podemos comprender del mundo mediante su escucha? ¿Qué nuevas epistemologías podemos desarrollar del estudio del modo en que escuchamos y de lo que escuchamos?¹²³

En una actualidad donde se busca activamente la reconstrucción de los saberes y de las maneras en las que aprendemos, y con el papel tan importante que tiene la música en una sociedad sobreproducida y saturada de sonidos, resulta urgente generar conciencia del potencial de cambio que tiene la música como fenómeno cultural y social; y qué mejor lugar para germinar estos saberes sino en la misma cuna de la educación.

Como un último giro, me gustaría destacar una perspectiva frente a la cual el canon podría incluso ser tomado como una herramienta dentro de los procesos formativos individuales; éste implicaría el planteamiento del *canon personal*¹²⁴ como la posibilidad de existencia de múltiples cosmos musicales que se encuentran, mezclan y conviven entre ellos. Así, nos tomamos en cuenta como seres individuales que se forman y reaccionan frente a un entorno específico dado, en vez de sentir la obligación por seguir las expectativas impuestas por sólo una de las partes que nos conforman (es decir, la Academia). No obstante, para lograr esto, primero sería necesario replantear la concepción inicial del término mismo, deconstruirlo y usarlo a nuestro favor: entender el canon como una serie de catálogos flexibles, definidos por sus contextos temporales y sociales, y que por lo tanto están en permanente cambio.

¹²³ González, J. P. (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Chile: Universidad Alberto Hurtado. p. 89

¹²⁴ Retomando el concepto planteado en Mehltau, Brad (2023), *Formation: Building a personal canon, Part I*, EUA: Equinox Publishing Limited.

Para finalizar, resulta relevante señalar futuras vías de investigación que podrían partir de la primera aproximación que se hizo en este trabajo, y cómo éstas aportarían nuevas perspectivas. De lo más delimitado a lo más amplio, se podría empezar por observar este fenómeno dentro de la misma facultad, pero en otras carreras y especializaciones; ahí, valdría la pena analizar cómo rige el Canon de distintas maneras, y qué relación existe con el área específica (por ejemplo: ¿tendrá el mismo impacto en el área de violín que en la de saxofón?¹²⁵). Todavía en un nivel local, se podría observar el resto de las escuelas de formación superior en música de la Ciudad de México (por mencionar las principales: Conservatorio Nacional de Música y Escuela Superior de Música), y plantear cómo cambian los enfoques en torno a los repertorios canónicos dentro de una formación tipo conservatorio en comparación con el enfoque universitario; luego, en el caso específico de México –con la tremenda centralización como fenómeno general–, observar las instituciones formativas a nivel nacional y, finalmente, a nivel mundial: ¿qué instituciones están cumpliendo con todas o al menos alguna de las sugerencias que aquí se plantean?, ¿cuáles son los efectos en el funcionamiento de sus estudiantes a un nivel profesional?, ¿existen otras aproximaciones al Canon?

Por último, queda observar con mayor profundidad al Canon dentro de otros espacios de prácticas musicales, ya sean profesionales o formativos, también en sus distintos contextos geográficos, demográficos, etc. Esto es relevante y aportaría a la reflexión actual que cada vez se hace más presente, ya que en la teoría se ha hablado mucho de estas diferencias que se observan dependiendo de los contextos; sin embargo, los estudios de campo a través de interacciones personales agregan una visión muy rica, más inmediata y genuina. Así, se podría profundizar en la cuestión de cómo opera el Canon enfocado con mayor profundidad en las minorías culturales (mujeres, etnias no caucásicas, personas pertenecientes a las disidencias sexuales); países en desarrollo (de oriente y occidente, y contrastar); en las distintas realidades dentro de la misma Latinoamérica, y profundizar con respecto a las diferencias socio-históricas que se dan entre ellos; en otros campos de quehacer musical, más allá de la Academia (disqueras, industrias de entretenimiento, orquestas, etc.). El camino parece largo, pero resulta urgente dar los primeros pasos.

¹²⁵ Instrumento que, de principio, no se considera parte de la norma canónica (Muñoz, 2017).

Bibliografía

- Attas, R., & Walker, M. E. (2019). *Exploring Decolonization, Music, and Pedagogy*. Decolonizing Music Pedagogies. Intersections, Volume 39, Number 1, 2019, pp. 3–20.
- Baricco, A. (2008). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. España: Ediciones Siruela.
- Beaud, S. (2018). *El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la 'entrevista etnográfica'*. Revista colombiana de antropología, 54(1), 175-218.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases del gusto*. España: Taurus.
- Citron, M. (1993). *Gender and the Musical Canon*. EUA: University of Illinois Press.
- _____ (2007). *Women and the Western Art Canon: Where Are We Now?* Notes, 64(2), 209-215.
- Corrado, O. (2005a). *Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones*. Revista Argentina de Musicología, Año 2004-2005, Argentina.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, 1989 (1), 139-167. Recuperado de: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- De la Ossa, M. A. (2013). *Un acercamiento a la música 'clásica': rompiendo tópicos*. ARTSEDUCA, (6), septiembre.
- Erauw, W. (1998). *Canon Formation: Some More Reflections on Lydia Goehr's Imaginary Museum of Musical Works*. Acta Musicologica, 70(2), 109–115.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. Recuperado de: <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

- González, J. P. (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Haraway, D. (1988). *Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective*. *Feminist studies*, 14(3), 575-599.
- Kant, I. (1790). *Crítica del juicio*. España: Librerías de Francisco Iravedra.
- Mariezkurrena, D. (2008). *La historia oral como método de investigación histórica*. Gerónimo de Uztariz, 23/24, 227-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024>
- Mehldau, B. (2023). *Formation: Building a Personal Canon, Part I*. EUA: Equinox Publishing Limited.
- Merriam, A. P., y Merriam, V. (1964). *The Anthropology of Music*. EUA: Northwestern University Press.
- Muñoz, E. (2014). *Análisis de la reproducción del canon en las prácticas interpretativas del saxofón* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ossa-Cornejo, C.J. et al (2017). *Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico*. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19 - 28.
- Pertl, B. (2017). *Reshaping Undergraduate Music Education in Turbulent Times Through Cultural Rather Than Curricular Change*. En R. D. Moore (Ed.), *College Music Curricula for a New Century*. Oxford Academic, pp. 33-46.
- Piston, W. (1998). *Armonía*. España: SpanPress.
- Poblete L., C. (2019). *Educación musical, repertorios musicales y principios culturales: notas para una clasificación músico-sociológica*. ISME: Brasil. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/333417530_Educacion_musical_repertori

os_musicales_y_principios_culturales_notas_para_una_clasificacion_musico_-
sociologica

Symes, C. (2006). *The Paradox of the Canon: Edward W. Said and musical transgression*.
Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 27(3), 309-324.

Small, C. (1980). *Music, society, education*. EUA: Wesleyan University Press.

Talty, J. (2017). *Noncanonical Pedagogies for Noncanonical Musics: Observations on
Selected Programs in Folk, Traditional, World, and Popular Musics*. En R. D.
Moore (Ed.), *College Music Curricula for a New Century*. Oxford Academic, pp.
104-114.

Uribe, S. (2019). *La práctica profesional del titulado en las carreras de ejecución de
instrumentos de cuerda frotada. Un análisis sobre postulados de la música de
concierto en la Facultad de Música de la UNAM* [Tesis de maestría]. Centro
Morelense de las Artes, México.

Weber, W. (1994). *The Intellectual Origins of Musical Canon in Eighteenth-Century
England*. Journal of the American Musicological Society, 47(3), 488-520.

_____. (1999). *History of Musical Canon*. En *Rethinking music* (pp. 336-355). Oxford,
Inglaterra: Oxford.

Wilson, F. (2019). *The Core Canon*. Interlude. Recuperado de <https://interlude.hk/core-canon/>

Yang, M. (2014). *Planet Beethoven: Classical Music and the Turn of a Millenium*. EUA:
Wesleyan University Press.

Fuentes testimoniales:

B., A. (2021, marzo 30). Entrevista por Zoom [Entrevista personal]. 43''

E., E. (2021, abril 6). Entrevista por Zoom [Entrevista personal]. 01'04''

M., M. (2021, marzo 29). Entrevista por Zoom [Entrevista personal]. 42''

- P., M. (2021, marzo 30). Entrevista por Zoom [Entrevista personal]. *01'16''*
- S., R. (2021, abril 2). Entrevista por Zoom [Entrevista personal]. *01'04''*
- T., I. (2021, marzo 30). Entrevista por Zoom [Entrevista personal]. *51'56''*
- U., S. (2021, abril 1). Entrevista por Zoom [Entrevista personal]. *01'19''*
- D., Y. (2022, octubre 25). Entrevista personal [Entrevista personal]. Universidad de Montreal. *20''*
- D., C. (2022, octubre 17). Entrevista personal [Entrevista personal]. Universidad de Montreal. *19''*
- C., T. (2022, octubre 29). Entrevista personal [Entrevista personal]. Universidad de Montreal. *17''*

Anexos

Anexo 1.1: Cuestionario base para las entrevistas etnográficas

1. ¿En qué campo laboral te desempeñas actualmente?
2. ¿Cómo fue tu acercamiento a la música académica/de práctica común/clásica?
3. ¿Consideras que han cambiado tus contextos desde que comenzaste a tomar parte en estas prácticas musicales? Si sí, ¿cómo han cambiado?, ¿en qué sentido?
4. ¿Qué música escuchas actualmente? ¿Consideras que ha cambiado desde que comenzaste a tomar parte en estas prácticas musicales?
5. ¿Recuerdas qué tipo de repertorio fue lo primero que abordaste dentro del ámbito de la música académica? ¿Habías tocado algo más antes?
6. Durante tu formación musical, ¿sentiste que se promovió más la escucha o interpretación de cierto tipo de repertorio o compositores? Si sí, ¿en qué manera afectó esto en la formación de tus gustos o elecciones interpretativas?
7. ¿Consideras que la enseñanza/aprendizaje de la música clásica es pedagógicamente más adecuada para el dominio de los instrumentos? ¿Por qué?
8. En tu experiencia, ¿es suficiente con la formación de licenciatura para interpretar todo tipo de repertorio?
9. En tu experiencia laboral y de formación, ¿cómo ha sido tu acercamiento a la música contemporánea/antigua?
10. En tu opinión o experiencia, ¿cómo y por qué se escogen determinados repertorios para titulación/concursos?
11. ¿Crees que el proceso formativo como instrumentista es completo? Si no, ¿qué consideras que debería cambiar o mejorar?
12. ¿Qué entiendes por “repertorio canónico”? ¿Qué considerarías que entraría dentro del repertorio no canónico?
13. Sobre los repertorios canónicos: ¿por qué existen?, ¿crees que son necesarios?
14. Sobre la estructura del programa de estudios: en mi opinión, hay una cierta carga ideológica al privilegiar el abordaje de cierto tipo de repertorios (clásico al romántico, aprox.); ¿qué opinión te genera esta afirmación?

Anexo 1.2: Encuesta para datos cuantitativos

1. Nombre
2. Edad
3. Último grado de estudios musicales
4. ¿Entre qué años estudiaste la licenciatura?
5. ¿Cuántos años tenías cuando entraste a la carrera?
6. Si lo recuerdas, describe el repertorio que interpretaste cuando entraste a la licenciatura.
7. Si lo recuerdas, describe el repertorio que interpretaste para tu examen profesional.
8. Durante tu formación, ¿tuviste algún acercamiento a la música contemporánea?
R: Sí, por iniciativa propia / Sí, como parte del currículo / No
9. Durante tu formación, ¿tuviste algún acercamiento a la interpretación históricamente informada?
R: Sí, por iniciativa propia / Sí, como parte del currículo / No

Anexo 2: Programa de asignatura para la materia de Violonchelo VIII



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA

LICENCIATURA EN MÚSICA
INSTRUMENTISTA - VIOLONCELLO

PROGRAMA DE ASIGNATURA



SEMESTRE: 8°		CLAVE: 1862			
DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA					
Violoncello VIII					
MODALIDAD	CARÁCTER	HORAS SEMESTRE	HORA / SEMANA		CRÉDITOS
			H.T.	H.P.	
Curso	Obligatoria de Elección	32	0	2	10
LÍNEA DE FORMACIÓN			ÁREA DE CONOCIMIENTO		
Musical			Interpretación		
SERIACIÓN OBLIGATORIA ANTECEDENTE			SERIACIÓN OBLIGATORIA CONSECUENTE		
Violoncello VII			Ninguna		

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA
<p>En esta asignatura se proporcionan, a lo largo de ocho semestres, los conocimientos teóricos y prácticos indispensables para la interpretación instrumental técnicamente solvente e informada del repertorio de violoncello. Dicho repertorio abarca obras para instrumento solo o con acompañamiento, conciertos para instrumento solista, así como estudios técnicos y estilísticos incluyendo escalas y arpeggios. Tal repertorio varía semestre con semestre, incrementando su grado de dificultad. El repertorio cubre los principales períodos históricos y sus respectivos estilos. El conocimiento teórico correspondiente a dicho repertorio se sustenta en una bibliografía que abarca los campos de la estilística, técnica y organología del violoncello.</p>

OBJETIVO GENERAL
<p>El alumno desarrollará las competencias teóricas y prácticas para un aprendizaje efectivo y un ejercicio instrumental sólido del violoncello, de acuerdo con el nivel de dificultad del repertorio considerado para este semestre.</p>

N° DE HORAS TEÓRICAS	N° DE HORAS PRÁCTICAS	OBJETIVO PARTICULAR Al finalizar el estudio de la unidad el alumno será capaz de:	UNIDAD DIDÁCTICA
0	8	Desarrollar las habilidades técnico-mecánicas correspondientes a la ejecución del violoncello, con base en la revisión de ejercicios, escalas, arpeggios, estudios y el repertorio del semestre	I. Habilidades técnico-mecánicas del violoncello Destreza digital <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación digital • Velocidad • Regularidad • Digitaciones básicas y alternativas • Asimetría de patrones digitales Ergonomía de la ejecución <ul style="list-style-type: none"> • Postura de manos, brazos y cuerpo en general • Relajación corporal • Balance • Condición física • Detección y solución de malos hábitos • Manejo ergonómico de la mano en lo particular y del brazo en lo general Coordinación psicomotriz <ul style="list-style-type: none"> • Independencia de manos • Movimiento del arco • Precisión • Flexibilidad
0	4	Aplicar las normas y costumbres de interpretación de los distintos estilos musicales considerando el contexto socio-histórico del repertorio del instrumento	II. Estilística y contexto socio-histórico del repertorio del violoncello. Aspectos temáticos: <ul style="list-style-type: none"> • Métrica • Tempo y Ritmo • Fraseo y Articulación • Dinámica y Balance • Notación musical • Formas musicales • Ornamentación • <i>Vibrato</i> • Acentuación • Sonido en función del repertorio • Arcadas o golpes de arco • Tratados de interpretación • Normas de ejecución • Ediciones musicales • Variedad de escalas

			<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas no tradicionales o extendidas
0	8	Desarrollar las habilidades relativas con la producción y control del sonido con base en estudios, ejercicios y repertorio enfocados a la sensibilización y a la proyección del sonido	<p>III. Producción y control del sonido</p> <p>Arco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punto de contacto • Velocidad • Peso o apoyo <p>Ergonomía de los dedos de la mano izquierda en función de la producción sonora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación del sonido en diversas posiciones • Variedad en digitaciones aplicables a un mismo pasaje musical • Ajustes de los dedos en función de la calidad sonora <p>Dinámica y color del sonido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gama de matices (ppp - fff) • <i>Crescendo</i> y <i>Diminuendo</i> • <i>Fortepianos</i>
0	4	Aplicar los principios teóricos y prácticos del fraseo y la articulación en función del repertorio	<p>IV. Principios teóricos y prácticos del fraseo y la articulación</p> <p>Fraseo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principios fundamentales del fraseo musical • Delimitación del contenido musical en las obras <p>Articulación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normas generales de articulación • Mecánica del arco en función de la articulación: <i>legato</i>, <i>portato</i>, <i>non legato</i>, <i>staccato</i>, <i>marcato</i>, acentos diversos y <i>sforzando</i>
0	2	Desarrollo de habilidades relativas al control del tiempo musical, con base en estudios, ejercicios y repertorio enfocados a la interpretación correcta de la rítmica, la métrica y la agógica	<p>V. Tiempo musical</p> <p>Valores rítmicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pulso • Valores rítmicos binarios y ternarios • Ritmos punteados • Valores irregulares <p>Métrica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métrica binaria, ternaria y compleja

			Agógica <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tempo</i> • Acentos agógicos • <i>Rubato</i> • <i>Accelerando y ritardando</i>
0	2	Desarrollar las habilidades relativas a la técnica de aprendizaje del violoncello	VI. Técnicas de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Definición de objetivos de estudio • Planificación del tiempo de estudio • Concentración • Memoria • Calentamiento • Detección y análisis de problemas técnicos • Estrategias para la solución de problemas técnicos • Autoevaluación
0	2	Desarrollar la creatividad interpretativa y la expresividad personal del alumno mediante el repertorio correspondiente al semestre	VII. Creatividad interpretativa y expresividad <ul style="list-style-type: none"> • Expresión corporal ligada a la ejecución • Verbalización de ideas musicales y emociones • Improvisación de ornamentos libres y cadencias • Memorización del repertorio • Práctica de ejecución ante públicos diversos • Análisis de textos • Revisión histórica de los estilos interpretativos • Análisis comparativo con otras disciplinas artísticas
0	2	Desarrollar habilidades y actitudes relativas al desempeño en el escenario	VIII. Manejo escénico <ul style="list-style-type: none"> • Postura y gestualidad • Autocontrol • Protocolo • Comunicación con el público
TOTAL HT: 0	TOTAL HP: 32		
TOTAL: 32			

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
Exposición oral ()	Exámenes parciales (x)
Exposición audiovisual (x)	Exámenes finales (x)
Ejercicios dentro de clase (x)	Trabajos y tarea fuera del aula (x)
Ejercicios fuera del aula (x)	Participación en clase (x)
Seminarios ()	Asistencia a prácticas (x)
Lecturas obligatorias (x)	
Trabajos de investigación ()	Otras:
Prácticas de taller o laboratorio (x)	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los registros de estudio • Evaluación de reseñas críticas y fundamentadas de interpretaciones musicales • Evaluación del registro sonoro o de video del repertorio del examen • Examen colectivo (los alumnos de todos los niveles tocan unos para otros). Califican maestro o maestros que imparten la materia • Examen individual (dos o tres sinodales) • Recital individual enfocado al examen profesional • Registro personal de avances musicales específicos
Prácticas de campo ()	
Otras:	
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de textos, discografía y audiovisuales • Asistencia a conciertos y elaboración de reseñas críticas • Asistencia a encuentros especializados y participación en clases magistrales • Autocrítica de la interpretación a partir de grabaciones personales de audio y video • Elaboración de registros de estudio • Estudio comparado y valoración de interpretaciones musicales • Participación en conciertos, clases magistrales, festivales musicales y presentaciones públicas • Uso de Internet, software educativo y herramientas virtuales 	

REPERTORIO
<p>Los siguientes tres programas ejemplifican los requerimientos mínimos que se juzgan como adecuados en la selección del repertorio para examen en este semestre. En todo caso, los profesores elegirán del repertorio existente para violoncello, al menos una obra de cada grupo establecido y que procuren contar con una dificultad o características semejantes a las aquí propuestas.</p> <p>REPERTORIO BÁSICO D. Shostakovich, <i>Sonata</i>: para violoncello y piano E. Bloch, <i>Suite No. 2</i>: para violoncello solo E. Elgar, <i>Concierto</i>: para violoncello</p>

Eugenio Toussaint, *Tango*: para violoncello
 F. Ibarra, *Sonata*: para violoncello
 F. Ramírez Franco, *Sonata "Amistad"*: para violoncello y piano
 G. Cassado. *Requiebros*: para violoncello
 J. Haydn, *Concierto en Do mayor*: para violoncello
 J.S. Bach, *Suite No. 3 en Do mayor BWV*: para violoncello
 Manuel M. Ponce, *Sonata*: para violoncello y piano

REPERTORIO COMPLEMENTARIO

Repertorio técnico y de estudios

Cossmann, B. (s/a) *Studies for Development of Agility of Fingers*. New York: International.
 Dotzauer, J. J. (s/a) *113 Etudes*. Miami: Kalmus.
 Duport, J. (s/a). *21 Studies (Etudes)*. New York: Peters
 Feuillard, L. R. (s/a). *Daily Exercises*. Mainz: Schott.
 Gruetzmacher, F. (s/a) *Technology of Cello Playing, Op. 38*. New York: International.
 Popper, D. (s/a). *High School Of Cello Playing, Op. 73*. Miami: Kalmus.
 Sevcik, O. (s/a). *40 Variations, Op. 3 (Trans. L.R. Feuillard)*. (s.l.): Bosworth.
 Starker, J. (1965). *An Organized Method Of String Playing*. New York: Peer.
 Yampolsky, M. (1971). *Violoncello Technique*. Milwaukee: MCA.

El repertorio para examen se seleccionará de las obras citadas o bien de algunas otras con dificultad equivalente.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Arizcuren, E. (1998). *El violoncello. Sus escuelas a través de los siglos*. Barcelona: Labor.
 Blum, D. (2000). *Casals y el arte de la interpretación*. Barcelona: Idea books.
 Bunting, Ch. (1999). *El arte de tocar el violoncello*. Madrid: Pirámide.
 Ginsburg, Lev. (1983). *History of the violoncello*. New York: Paganiniana Publications.
 Roubina, E. (1999). *Los instrumentos de arco en la nueva España*. México: FONCA.
 Sadie, Stanley (ed.). (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan.
 Walden, Valerie. (1998) *One hundred years of violoncello. A history of technique and performance practice, 1740-1840*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Wasielewski, W.J. (2001). *The violoncello and its history*. New York: Da Capo Press.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN:

(INTERNET, SOPORTES SONOROS Y AUDIOVISUALES, SOFTWARE Y OTROS)

Acceso en línea a bibliotecas en los Estados Unidos y Europa.
 Acceso en línea al acervo de la Biblioteca Cuicamatini y a todas la bibliotecas de la UNAM
 Biblioteca Cuicamatini: acervos de música, libros y grabaciones de audio y video.
Grove music online
Internet cello society
 Sistema de acompañamiento digital (*Smartmusic*)

PERFIL PROFESIOGRÁFICO

Profesor con estudios de Licenciatura en Violoncello o estudios académicos equivalentes y experiencia profesional como ejecutante solista, en ensamble de cámara u orquestal.

Anexo 3: Entrevista a Sujeto 1

M: Bueno, pues me gustaría empezar con que me platicaras un poco tu proceso de formación y cómo fue que en un inicio te acercaste a la música académica/clásica/de concierto...

00:00:24

E: Sí, bueno, mis inicios fueron poco ortodoxos porque yo no tengo antecedentes musicales en mi familia, entonces no viene de familia, más allá de que mi papá es muy aficionado de la ópera, pero fuera de eso (un poco él como oyente) realmente no hubo muchas influencias, digamos, orientadas a la música clásica. Entonces fue una cuestión más bien como coyuntural.

Yo era un adolescente muy inquieto. Entonces, para mantenerme ocupado, resultó que mi hermana era muy amiga de la hija del de uno de los clarinetistas de la Sinfónica Nacional. Fue aquella historia de que pues que “el papá de mi amiga toca clarinete, ¿por qué no le compramos un clarinete a este chavito para que se vaya a hacer ruido por allá?”. Entonces pues me compraron un clarinete y me fui a estudiar clarinete con este maestro -muy buen maestro-, Otilio Acevedo se llamaba. Bueno, él, básicamente ese fue mi primer contacto con la música, con los instrumentos de orquesta de la música clásica, digamos, en una escuela de música formalmente.

Resultó que este maestro dijo que yo tenía grandes aptitudes para clarinete y para la música, y se acercó a mi papá en un concierto que dimos (uno de los primeros conciertos); fue y le dijo “oiga, su hijo podría hacer carrera en la música”, lo cual a mi papá no lo dejó muy tranquilo que digamos. Sí fue así como algo totalmente inesperado, fuera de las posibilidades que tenía de mis futuros, digamos posibles. Entonces finalmente lo convenció, le dijo “bueno, es que realmente es un chico que puede hacerlo muy bien”.

Yo, estando en ese ambiente, conocí a otros músicos que tocaban otros instrumentos, y por supuesto conocí chelistas, y el violonchelo a mí me fascinó desde todos los puntos de vista; me encantaba ver a mis amigos tocando el instrumento, me encantaba el instrumento como mueble. Me gustaba incluso ver a las personas cargando su instrumento, cosa que ya ahora no aguanto... Pero en su momento era muy atractivo todo, entonces tenía yo unos amigos que tocaban chelo y me empezaron a dar clases ellos. Ahí yo decidí que quería ser chelista. Estaba yo en la preparatoria y entonces empecé a preguntar cómo se le hacía para entrar a la Facultad de Música. Uno de mis amigos me vendió su chelo, porque él dejó de tocar chelo. Era un chelo, muy modesto, muy, muy modesto, y me dio unas cuantas clases

[Después] yo fui a la Facultad de Música (bueno, la Escuela Nacional de música, en ese entonces). No pude entrar, o no me inscribí, digamos al área de violonchelo, porque como hasta el día de hoy, se pide que uno toque en el examen de ingreso y yo pues no tenía el nivel para tocar nada, yo lo único que tenía era la convicción de que quería ser chelista. Entonces me inscribí en otra área, yo entré a la Facultad de Música en composición, porque también tocaba un poco de guitarra, entonces escribí dos minuetos y los toqué en el examen, pasé y me aceptaron en composición. Por supuesto que en el primer semestre me cambié de área, pues ya estando en la Facultad de Música, entré directamente al área de violonchelo.

Tuve la fortuna de tener un maestro que prácticamente me adoptó: Víctor Manuel Cortés. Era un maestro muy duro, era muy disciplinado y decía las cosas sin anestesia; entonces yo fui y le toqué, le dije “mire, yo entré a la escuela como compositor, pero quiero tocar chelo”, tenía yo 17 años. Ahí él me oyó tocar, lo poquito que yo sabía tocar por mis amigos, y lo que me dijo fue “tienes grandes aptitudes para el chelo, puedes hacer una carrera fenomenal, pero eres un abuelo”. Así, con esas palabras; me dijo “eres un abuelo”. Eso se me quedó no durante todo el propedéutico, toda la carrera, y hasta hace poco tiempo en el que dejé de tomarme las cosas tan en serio.

Pero yo desayunaba, comía y cenaba con el chelo. O sea, yo tenía una obsesión por aprender a tocar el chelo y estar tocando todo el tiempo y estar aprendiendo todo el tiempo. Todo me gustó: me gustó el repertorio, me gustó el instrumento, me gustaron las clases, los compañeros, el ambiente en la escuela... Yo no estaba acostumbrado, te repito que no tenía antecedentes musicales, entonces todo el ambiente me capturó de una manera impresionante. Digamos, de inicio, fue eso, fue una cosa un poco coyuntural por los amigos, por inquieto, por el maestro que me tocó, ¿no? Así la vida te va llevando y abriendo puertas... Un poco eso.

00:05:34

M: Ok... ¿Y sentiste que cuando entraste a este mundo un poco así, tal vez abruptamente, sentiste que con el paso del tiempo cambiaron tus contextos? Bueno, supongo que sociales sí, por lo que dices que te gustó mucho el ambiente y todo eso, pero también tus contextos de escucha, tus gustos, lo que escuchabas en cotidianidad y todo eso.

00:06:03

E: Sí, cambiaron muchísimo, comenzando porque, como te comentaba, yo no tenía familiaridad, digamos con el repertorio clásico y con nada que significara música clásica, más allá de que había ido a un par de conciertos que me resultaron no tan atractivos, por este asunto de la etiqueta de concierto. Yo sí asistí - por alguna razón que ya no recuerdo- a un par de conciertos que me parecieron totalmente acartonados: me parecieron intimidantes cuando yo fui como escucha, sin saber y sin tener ningún tipo de antecedentes sobre cómo comportarme, sobre qué esperar en un concierto, ¿no? Yo llegué a una sala, creo que en la Ollin Yoliztli, en una sala grandota con aquellas personas vestidas de pingüino, todos muy serios y el público también como muy calladito; no se parecía mucho a un público de otro tipo de conciertos, a los había que sí había asistido... Muy como formales. Y luego además está este asunto del silencio: tienes que guardar mucho silencio, no te puedes mover mucho, no puede ser muy espontáneo, digamos, en tu papel de escucha.

Pues todo eso para quien no está acostumbrado... O sea, no es muy normal que las cosas se den así en el ámbito del concierto, pero de alguna manera a lo largo de los siglos se ha normalizado este asunto de que la cosa es muy solemne, de que la cosa hay que tomársela muy en serio porque te van a tocar un repertorio de los grandes maestros de la música clásica (ya todos muertos), y eso te lo va a comunicar una persona muy seria; o muchas personas muy serias, que están vestidas de una manera muy anacrónica; y ay de ti si aplaudes donde no es, por ejemplo. Y para una persona que no está acostumbrada ni siquiera sabe cuándo aplaudir, no sabe cuándo se acaban las obras; entonces pues es una cosa muy intimidatoria, porque de repente te gusta algo y tienes un impulso de demostrar, de manifestar que te gustó, y no sabes si sí o si no. Bueno, esa fue mi experiencia como adolescente en los conciertos. No me agradaron tanto, pero ya estando adentro del ambiente, claro que uno adquiere esos códigos; uno comienza a manejar los códigos y comienza a valorarlos, y entonces uno se comporta de tal manera, se espera que uno se comporte de tal manera, siempre y cuando la gente que está escuchando, pues también, porque si no los posee, entonces no tiene ningún sentido que tú los lleses a cabo.

Pero bueno, como en mi caso todo era novedad y todo era aprendizaje, adquirir también esos códigos también fue parte de mi aprendizaje y parte de la novedad. Como que los incorporé yo en mi proceder, digamos, musical y social de una manera eran muy estimulantes porque eran cosas que estaba adquiriendo, estaba aprendiendo. Hoy en día no lo veo tan estimulante; debo decirte que conforme pasan los años cada vez me parece más anacrónica esta manera de comportarse. En ese momento, contextualizando, pues sí era una novedad, y era una cosa que estaba aprendiendo, pues era una cosa que yo valoraba mucho. Pero sí vino como una novedad porque no tenía yo eso antes.

00:09:09

M: Ajá. ¿No te pareció intimidante o acartonado a la hora de entrar como en la práctica?

00:09:32

E: En la práctica, no tanto porque te digo que era una novedad, entonces este pues yo recuerdo, por ejemplo: todo era una novedad, hacer música en conjunto, hacer música era una novedad y hacer música en conjunto lo era más. Yo recuerdo -y de hecho no sé si alguna vez lo escuchaste, porque esto lo comento, lo he comentado varias veces en mi clase temas y con mis alumnos lo comento a cada rato-, cuando yo ingresé a la Orquesta Sinfónica de la de la escuela, fue cuando se cuando se instituyó la escuela; fue un gran evento porque no había realmente una orquesta y entonces se consiguieron becas, se hizo una orquesta grande, el concierto de inauguración fue en la Sala Nezahualcóyotl (estoy hablando del año, no sé 85, o sea, hace mucho tiempo). Entonces yo tuve la fortuna de formar parte de esa primera orquesta, a pesar de que tenía un año y medio tocando el chelo, o sea, tenía muy poco tiempo, pero bueno, hice una buena audición; me colé.

Entonces me tocó esa primera ocasión y yo recuerdo la primera vez que entré a hacer música con mucha gente. Esa sensación física de toda la cuerda vibrando, y todos los alientos, y todo el mundo sonando es una sensación que a veces uno olvida un poco porque se vuelve... se normaliza. Pero si tú lo piensas un poco, el

violonchelo, pues es un instrumento que uno captura, uno abraza y la caja de resonancia es bastante grande, no la puedes comparar con la vibración que hace un violín, por ejemplo, o los instrumentos de aliento que están cortando una columna de aire, cortan una columna de aire y generan armónicos, pero no generan, digamos, la vibración que los instrumentos de cuerda que generan (particularmente los instrumentos graves). Yo recuerdo que ya de por sí cuando yo comencé a tocar el violonchelo, algo que me llamaba mucho la atención era la vibración del instrumento, aquí en el pecho se sentía: uno también funciona como caja de resonancia, y eso era muy placentero.

Pero luego cuando entré, yo recuerdo, al primer ensayo de la orquesta, ya que comenzamos a leer y aquello sonó, yo comencé a vibrar completo, fue una sensación inolvidable; fue, así, absolutamente maravilloso sentir cómo la vibración pasaba a través de uno. Entonces, ese hecho social de hacer música en conjunto, siempre me capturó desde el principio hasta el día de hoy, aunque bueno, yo generalmente no toco con orquesta, pero a la hora de hacer música de cámara y al sentir cómo te envuelve el piano, y cómo te vuelve el clarinete bajo, y cómo otro violonchelo también se une, y vibras con otros músicos... Es realmente super reconfortante, es una de las grandes razones por las cuales uno continúa haciendo música a través de las décadas.

00:12:38

M: Sí, entonces era más como que esas esas nuevas experiencias sobrepasaban todas las formalidades, que en un principio, tal vez desde afuera no te habían parecido tanto, ¿no?

00:12:52

E: Sí, sí, sí, sí, compensaban totalmente. O sea, adquirirlas y personificarlas, compensó con todo lo que estaba yo esté aprendiendo y experimentando, digamos... Sí, claro.

00:13:08

M: Y en cuanto a los repertorios: ¿te acuerdas qué fue -tanto cuando empezaste a tocar con tus amigos, como ya tal vez cuando empezaste en la escuela o en un con el clarinete desde el principio- lo primero con lo que empezaste a tocar?

00:13:28

E: Sí, con el clarinete, el clarinete es un instrumento muy atlético, es un instrumento que toca cientos de notas por minuto de para arriba para abajo, son puras escalas y puros arpeggios, tiene una gran agilidad; a mí siempre me ha parecido que es un instrumento atlético. Entonces yo me la pasaba, hay un método, el Klosé creo que se llama, es el que todos los clarinetistas tocan, creo que se llama Klosé, no sé, no me acuerdo; pero hay un método así, gordo, que todo mundo toca, y son puro “duri duri duri duri, diru diru diru diru”, un poco como el Feuillard, solamente que el Feuillard es un poquito la excepción y no la regla, en el caso del repertorio para chelo, pues sí es el por ejemplo, es un repertorio, perdón, es un método que ayuda a hacer justamente esta parte atlética de tocar el instrumento, pero digamos que en el caso de violonchelo ese no es el fuerte del instrumento; el fuerte del instrumento es su expresividad, su capacidad de trabajar con los timbres y hacer melodías mantenidas y ligadas, digamos, esa parte de la expresividad es súper importante en el chelo. No digo que en el clarinete no lo sea, pero sí lo es menos; hay otros elementos en el clarinete que son mucho más preponderantes, como este asunto atlético de mucha agilidad, ¿no?

Entonces, para responderte, yo tocaba el clarinete y ese era el primer repertorio. No me sentía muy cómodo, porque el clarinete, a mí me faltaba el aire, me ahogaba un poco, me lastimaba la boca, los labios se lastiman, los clarinetistas después se acostumbran, pero no es así que digamos muy placentero, la verdad, o por lo menos en mi caso, en mi experiencia personal, no fue tan placentero. Me cansaba y me dolía. Además, este asunto de “turiruri” me aburría un poco. Entonces yo le pedí clase a mis compañeros y entonces este asunto de moverte con el instrumento de maneras elásticas, y poder hacer un sonido largo y bonito -según yo era bonito, seguramente no lo era, o sea, al inicio del principio uno batalla mucho con el sonido- pero bueno, era una sensación muy placentera, esto que te decía del sonido.

¿Y el repertorio? Pues, yo creo que era, debe haber sido Dotzauer, los estudios de los primeros, tal vez el Sebastian Lee; es con lo que muchos comenzamos en México, se comienza con repertorio técnico francés y alemán, básicamente, entonces hay mucho de Dotzauer y Sebastian Lee, hay mucho Lee; y más adelante, pues

hay otros franceses también dónde están los Duports y están otras cosas, pero fundamentalmente repertorio francés y alemán. Fue por ahí, o sea, fueron realmente ejercicios cortos y primeros estudios fáciles para el instrumento. Ya en cuanto a repertorio, cuando comencé a tocar, yo me imagino que lo primero que hice, lo que recuerdo, pues fueron los Marcellos, es repertorio muy bonito que a mí me gusta mucho hacer con mis alumnos porque se aprende mucho, justamente a cantar, la experiencia de tocar con un bajo continuo, afinar con otro.

Ése se fue, digamos, yo creo que el primer repertorio. Cuando hice mi cambio de nivel, eso sí recuerdo que presenté una sonata, la 6 de Marcello, primera suite de Bach y una transcripción del aria para la cuerda de sol de Bach y “Después de un sueño”, también una transcripción (Après un rêve) de Fauré; eso fue mi examen de cambio de nivel, que yo podría considerar, así como el primer recital que uno da solito, el primer recital importante en el que están ahí los sinodales, viéndote con mala cara y así muy serios... Ahí es cuando uno siente por primera vez, digamos, el peso de la responsabilidad, pues. De hacer música bien bien.

00:17:35

M: Ok. Y bueno, pues tú ya con la experiencia de docente y todo esto, ¿sigues considerando que este es el repertorio como más idóneo para empezar la educación en el chelo, que es en general, un repertorio -bueno, no sé, corrígeme si estoy mal- como del período clásico romántico, más o menos?

00:18:09

E: Sí, de barroco a romántico, es lo que vemos más.

00:18:11

M: Ah, bueno, sí, Marcello es más barroco... Pero, ¿consideras que el repertorio y la aproximación técnica de la técnica “clásica” es la aproximación más idónea para empezar con el violonchelo?

00:18:35

E: Sí. Sí, yo considero que sí que sí; si contextualizamos un poco, bueno, tenemos que asumir ciertas cosas: estamos aprendiendo repertorios de instrumentos que no son, digamos, idiosincráticamente nuestros, son instrumentos un poco prestados. No que Bach o Vivaldi no sea música para todo el mundo, pero digamos que sí son repertorios que podríamos considerar ajenos para la realidad nacional, una realidad en la que en la que, para comenzar, ni siquiera tenemos enseñanza musical en el currículum nacional. En la primaria y la secundaria, salvo algunas instituciones que hacen el esfuerzo de musicalizar a la gente, pues no hay, no hay educación musical en México. No existe.

Por eso, si consideramos esa realidad del país, pensar en un repertorio europeo con instrumentos europeos (por ejemplo, en mi caso, que uno de repente ni siquiera los conoce todos, al principio, son descubrimientos, son cosas que “ah caray mira, esto existe”) tendríamos que asumir que pues sí son repertorios y técnicas e instrumentos que nos son ajenos y que los estamos adquiriendo en ese sentido. Entonces a mí sí me parece que lo lógico aprender el instrumento con el repertorio que está intrínsecamente ligado a ese instrumento y con las maneras que tradicionalmente han sido efectivas para aprender a tocar ese instrumento. Esto no quiere decir que se tenga que poner necesariamente en un nicho a ese repertorio, que sea EL repertorio, que se le tiene que tener un respeto absoluto y que se tiene uno que ajustar a ese repertorio toda la vida; eso no, no. Pero, digamos que, para iniciar, que es lo que me preguntas, yo sí creo que el que uno tiene que, como institución y como docentes, tenemos que primero que nada cubrir básicos. Se tienen que cubrir fundamentos.

En este caso, si una persona entra a la Facultad de Música aprender a tocar un instrumento como el violonchelo, lo primero es dotarlo de un aparato técnico y musical que le permita manejar cierto repertorio básico, el repertorio fundamental, digamos. Eso nos obliga, como institución y como docentes, a abordar ciertas formas de enseñanza, como te decía hace rato, probadas a lo largo de los siglos; o sea, son técnicas y acercamientos que se han desarrollado a través de décadas y siglos y han dado resultados. Entonces eso, pues sí es lo que tendríamos que seguir para dotar a los alumnos de un fundamento. El problema es que a partir de que les das ese fundamento y que los alumnos comienzan a adquirirlos y comienzan a ser fluidos en el instrumento, sí deberían intentar, tan pronto como les sea posible, abordar otro tipo de músicas y otro tipo de técnicas. Y eso es lo que no pasa; generalmente la Academia se casa con cierto repertorio canónico, ciertos

autores canónicos y ciertas tradiciones interpretativas canónicas, y no los sacas de ahí. Dice “a lo mejor después, cuando haga su doctorado, pues que empiece a hacer ruiditos”, ¿no? Siendo que esas otras maneras sí se deben abordar en cuanto estén cubiertos los básicos, se tendría que pasar a ese siguiente, a siguiente nivel, digamos. Y eso es lo que no pasa comúnmente; a veces pasa, pero también es coyuntural.

00:22:31

M: Me surgen varias preguntas a partir de lo que de lo que acabas de decir. Pero me gustaría empezar preguntándote si crees que aun si es la manera en la que ha sido probada y practicada durante el tiempo, durante la historia y durante generaciones y todo, ¿crees que es la única manera que existe o la mejor manera que existe para empezar? O sea, ¿crees que esta manera de acercarse a la música ha sido, digamos, ha proliferado únicamente por una cuestión técnica y pedagógica, que ha sido completamente, digamos “objetiva” la elección de esta formación?

00:23:30

E: Bueno, yo creo [que] depende de dónde sitúas tu pregunta; porque si lo sitúas desde el punto de vista institucional, sí me parece que hay, digamos, maneras aprobadas institucionalmente y académicamente para pasar la enseñanza, para pasar una información a los alumnos, en términos de cómo se hacen las cosas, sería términos metodológicos, técnicos y metodológicos y de repertorio, y artísticos también, porque no nos podemos escapar de las tradiciones interpretativas.

Las tradiciones interpretativas se van construyendo a lo largo de muchos años; el asunto con la enseñanza musical es que pasa mucho -sobre todo la enseñanza musical instrumental- por el contacto muy directo entre maestro y alumno. Es un contacto personal, muy personal, así, súper pegadito; es unipersonal. Un poco a la manera en la que yo me imagino la enseñanza barroca, ¿no? En términos de que tenías al maestro (no nada más de música, sino de cualquier arte o de cualquier artesanato) y tenías al aprendiz, y el maestro prácticamente adoptaba al aprendiz para decirle exactamente cómo él hacía las cosas. Entonces los relatos que luego andan por ahí sobre cómo se aprendía, sobre todo en Italia, son bien interesantes, porque si tú querías aprender en el siglo XVII, un instrumento, ibas al poblado, ibas a Luca o ibas a San Geminiano, donde fuera, donde estaba El maestro que era reputado de esa región y que enseñaban las cosas de cierta manera. Entonces tú ibas a aprender esa manera que te pasaba fulano de tal no de aprender las cosas, esa manera musical y técnica que podría ser muy diferente de cómo se enseñaba en algún sitio, en alguna ciudad alemana, por ejemplo. Porque era muy personal.

Yo no estoy diciendo que aquí sea tan personal hoy en día, pero sí hay un elemento que es muy personal y que se tiene que adaptar de maestro a alumno y de alumno a maestro cuando enseñas. Y entonces ahí tiene mucho que ver lo que te decía hace ratito, lo de las tradiciones interpretativas. Porque entonces tú aprendes de un maestro que aprendió de cierta manera de cierto maestro y, a su vez, aprendió de cierto maestro. Entonces eso tiene una repercusión absoluta en la manera en cómo tú te desempeñas técnicamente en el instrumento; desde la manera en cómo pones la mano, cómo aplicas peso, cómo emites sonido, cómo te desplazas, cómo utilizas los brazos, etc., porque hay 1000 maneras. El asunto aquí es que no existen las técnicas únicas, que son las que funcionan, sino hay muchas maneras de llegar a los mismos resultados y éstas tienen que venir con tradiciones pedagógicas, tradiciones interpretativas, que son las que este adoptamos en la Academia. Hay algunas que tienen la aprobación de los pares y de la comunidad.

00:26:57

M: ¿Y estas aprobaciones, desde tu punto de vista, se dan por factores únicamente técnicos- pedagógicos, o también por factores sociales?

00:27:11

E: Por factores de tradición, sí. Es un poquito este asunto de que entonces, si esto es lo que va funcionando y esto es lo que hacen las personas que ya tocan el instrumento, entonces esto es lo que se debe seguir, éstas son las maneras en que se debe seguir este enseñando, son las que funcionan. No quiere decir que las técnicas y las maneras no evolucionen también. Por algo hablamos de técnica antigua y técnica moderna en el violonchelo, por ejemplo; porque las maneras sí evolucionan, pero evolucionan a partir de algo; o sea, la evolución implica también continuidad. Entonces, digamos que la manera en como enseñamos en una

institución como la FaM, por ejemplo, puede ser muy diferente de maestro a maestro; digamos, la conceptualización de cómo se hacen las cosas puede ser muy diferente, a veces incluso cuesta de profesor a profesor. Pero bien son maneras que se vienen decantando, digamos, vienen evolucionando, se vienen modificando y se vienen ajustando a lo largo de décadas y siglos.

00:28:27

M: Retomando lo que dijiste hace rato, ¿qué entiendes tú cuando dices de estas otras técnicas que consideras que eventualmente durante la carrera se deberían de conocer?

00:28:45

E: Bueno, a ver. Lo que pasa es que cuando hablamos de técnica normalmente hablamos de un tipo de técnica asociada a un tipo de sonido asociada a un tipo de repertorio. Entonces digamos, nosotros en el violonchelo, producimos sonido a partir de algunas variantes que vamos combinando: el peso, la velocidad del arco y el punto de contacto en la cuerda; básicamente esas 3 cosas son las que combinamos para poder hacer sonidos suaves o más redonditos o más agresivos o más resonantes o más duros, ¿no? Todo eso al servicio de la expresividad, o sea, nosotros aprendemos técnicamente a emitir diferentes tipos de sonido, porque los queremos relacionar con cierto tipo de expresividad: si queremos hacer algo más dulce, pues haremos algo con menos peso, más retirado del puente, probablemente, con un tipo de vibrato diferente que si queremos hacer algo que sea intenso y muy agresivo y muy tormentoso, por ejemplo. Eso lo hacemos a través de nuestro aparato técnico, básicamente cómo tocamos el instrumento.

Pero aun así, todo eso, esas maneras de sacar el sonido, ese aparato técnico, está asociado con cierto repertorio que requiere cierto margen de expresividad, digamos. No importa si estás hablando de Marcello o si estás hablando de Shostakóvich; evidentemente la expresividad, pues va a ser muy diferente, la manera de expresarnos musicalmente va a ser muy diferente, pero aun así está dentro de un marco. Un marco con tipos de sonido posibles que están asociadas a ciertos límites técnicos posibles. Es decir, yo puedo ir, por ejemplo, cerca del puente, hasta donde razonablemente el canon me lo permite, hasta donde dice “hasta ahí puedes”. ¿Qué pasa si un día yo llego extremadamente al puente y mi chelo comienza a chillar y comienza a hacer sonidos metálicos? Que ya la Academia no va a considerar como sonidos bellos, porque ya ves que luego esta parte de lo bello está permeando todo el tiempo. El discurso dentro de la música, lo es que la música, y el arte en general, no tienen por qué ser necesariamente bellos; pueden ser muy expresivos y ser horribles, desde ese punto de vista.

Bueno, entonces, ¿qué pasa si yo de repente me salgo de lo que me permite el canon técnico y artístico y comienzo a tocar encima del puente? Pues entonces ahí voy a transgredir un límite expresivo y físico. ¿Y qué va a pasar si yo después del puente me paso al otro lado del puente? Pues entonces ahí voy a estar emitiendo sonidos que no tiene nada que ver con el campo musical tradicional; de hecho, estoy fuera, en términos expresivos y en términos físicos, de un límite, me pasé de un límite. El que la academia y el canon nos impongan esos límites, no quiere decir que no los podamos rebasar. Y gracias a que esos límites se rebasan, es que pueden surgir otras técnicas y otras maneras de hacer música, y otros repertorios; aún hablando de repertorios canónicos, porque si yo hablo de música contemporánea y hablo de técnicas extendidas, por ejemplo, que no son más que eso, o sea, las técnicas extendidas son la extensión expresiva y física de las técnicas convencionales, esas técnicas extendidas permiten la experimentación, permiten la búsqueda y, por lo tanto, el encuentro de nuevas posibilidades expresivas que van a estar asociadas a otros repertorios nuevos que ya no son los que la Academia dice “tú te quedas aquí en este cuadro de aquí, en estos límites, aquí está el repertorio canónico”. No, pues entonces hay que buscarlo en otros lados, ¿no?

A eso me refiero con otras técnicas; a veces en la Academia se nos olvida que existen otros repertorios y otras maneras de hacer sonidos, de producir sonido y hacer música y dejamos muy a menudo que sean los alumnos los que encuentren esos caminos, otra vez de manera coyuntural: porque fueron a un concierto y oyeron una música rarísima que les capturó la atención y “a ver, pero por qué estaba tocando del otro lado del puente este cuate” o “por qué estaba haciendo esos chillidos” o “por qué le pegó al chelo”... Cosas que están prohibidas por el canal, pero que no quiere decir que no te puedan capturar cuando las ves. Y entonces comienzas a investigar, comienzas a indagar, comienzas a experimentar. Pero sí pasa mucho, también por la parte de lo coyuntural (si fuiste a un concierto que te resultó atractivo, si tenías un amigo que te prestó un disco maravilloso de música contemporánea y dijiste “guau”, o si tenías un maestro ahí en la escuela que era

entusiasta de experimentarla el instrumento y te estimula en esa dirección, digamos. Estas cosas suceden generalmente así, como por accidente. O sea, digamos que institucionalmente no sucede; las instituciones de enseñanza musical, últimamente ya un poco más, pero en general no están demasiado interesados en que los alumnos amplíen, digamos sus conocimientos de otras técnicas y de otras músicas. Eso pasa más por lo personal.

00:34:45

M: Bueno, ahorita regresamos a eso, pero todavía siguiendo esta línea: yo pensaba también en otras técnicas como la técnica de la interpretación de música antigua, como las técnicas con instrumentos barrocos y todo eso, entonces. Por ejemplo, retomando a Marcello, ¿por qué piensas que de alguna manera se apropia Marcello como parte de una sonoridad que tal vez no le correspondería en términos históricos? ¿Por qué crees que se adopta esa sonoridad como parte de un canon al que tal vez no correspondería, que tal vez tendría que ser como con otra técnica?

00:35:38

E: Otra vez por la tradición. Fíjate que sí, entiendo a dónde vas, cuál es tu pregunta. El asunto de la interpretación históricamente informada es un asunto reciente; tiene pocas décadas. Entonces, hasta antes de que hubiera una conciencia, digamos, de que se está buscando apegarse lo más posible de las maneras originales de cómo se hacía cierto repertorio en su contexto. Ese planteamiento no existía. El repertorio era visto simplemente como una unas partituras que están allí, un repertorio que existe y entonces hay que usarlo. Y como no existía esa conciencia de que la cosa se quería hacer de manera apegada históricamente, se hacía de acuerdo a los parámetros existentes en la época; y no había nada de malo en eso, porque tiene porque corresponde un contexto.

Entonces, claro que los chelistas barrocos, cuando se hizo la música de Marcello -para quedarnos con Marcello-, seguramente la tocaban a la barroca porque eran músicos del barroco. O sea, lo hacían, no a la barroca, lo hacían a como lo hacemos hoy; lo hacemos a como es; a como nos enseñaron los maestros; fulanito de tal, con el que fui a aprender, me dijo que así es, que se emitía de tal manera, que se fraseaba de tal manera, que se utilizaba el vibrato o no se utilizaba, etcétera, o lo que se tomaba el arco de tal manera. Pero no lo hacían en términos de “lo voy a hacer históricamente informado”, lo hacían “lo voy a hacer como se hace, como me lo enseñó mi maestro hoy”. Y entonces naturalmente, que conforme las técnicas fueron avanzando, pues todos los instrumentistas y los chelistas lo hacían conforme ellos aprendían, con sus herramientas técnicas y con sus conceptos. Entonces, un músico romántico, por ejemplo, un chelista de la segunda mitad del siglo XIX ni siquiera tenía como contexto, así, como posibilidad pensar “voy a intentar tocarlo como yo me imagino que lo tocaban hace un siglo”. Ni siquiera pasaba por su cabeza, lo hacía con sus herramientas de ese momento; y eso lo heredamos, pues hasta los setentas, que fue cuando comenzó un poco este asunto de los instrumentos originales y de la de esta conciencia apegada históricamente. Sería un poco, para ponerte un ejemplo, como escuchar una grabación de Cassals de una de las suites y decir “no, pero es que este cuate qué onda, pues está vibrando, está tocado con un sonidote que parece que es Dvorak”, ¿no? Yo qué sé, “qué falta de conciencia”.

Pues no, lo que pasa es que él toca dentro de su contexto, y cuando nosotros escuchamos es nuestra responsabilidad escuchar contextualmente. Todo esto es porque, bueno, ese repertorio, para regresar al inicio de tu pregunta, efectivamente, puede ser abordado diferentes maneras, o abordado desde el punto de vista históricamente informado con las técnicas correspondientes al barroco -es una manera-, o utilizarlo simplemente como repertorio para la enseñanza del violonchelo, con la técnica contemporánea, técnica moderna, en ese sentido, perdiéndole sí, un poco el respeto al repertorio; tomándolo como lo que es: un texto que sirve para hacer música y, a través de aprender este texto, aprender ciertas herramientas técnicas y musicales. Ése es básicamente el asunto. Yo soy un poco de ese equipo; hay una compañera del posgrado que muy simpáticamente, nos dijo una vez, escribió ahí en Facebook “Repitan conmigo: el repertorio no tiene sistema nervioso central, no experimenta dolor; atrévanse a experimentar con el repertorio”. Yo soy de ese equipo, yo soy mucho de “ok, vamos a hacer un repertorio barroco que nos permite aprender y adquirir ciertas herramientas”; entonces lo utilizas como texto, un poco como texto, pues sí artístico y musical, pero también como texto técnico. O sea, el repertorio, es un pretexto, cualquiera que éste sea. Entonces, claro que te apegas a ciertas maneras y a ciertos ideales de sonido y de carácter y musicales al abordar diferentes repertorios, porque si no todo lo tocaríamos igual todos, y si no se trata de eso. Pero dentro de límites, digamos, están más

inclinados a este asunto de la enseñanza de la adquisición de herramientas, más que a la estilística, específicamente barroca, por ejemplo, en el caso de lo que mencionas. Es por eso.

00:40:53

M: Ok. Bueno, regresando otra vez, ¿por qué crees que, aunque piensas que sería lo más adecuado, o que sería lo que debería de pasar, por qué crees que no pasa esto de que durante la enseñanza, durante la formación no se llegan a ver estas otras técnicas? En tu experiencia como docente y como alumno.

00:41:21

E: Sí, porque son necesidades que aparecen, son necesidades más recientes; son áreas de especialización. Fíjate, nos estamos yendo a los extremos: tanto la música contemporánea como la música barroca imponen diferentes maneras de hacer música y diferentes técnicas, como áreas de especialización. Pero esas necesidades de esas dos áreas surgen después de que la academia ya esté en marcha; surgen más recientemente, y entonces yo creo que un poquito lo que contestaría a tu pregunta sería preguntarnos, a su vez, por qué es que estas áreas de enseñanza requieren de academias especializadas; que los alumnos de que los alumnos y los maestros se congreguen. Pues porque son áreas de especialización. Por ejemplo, ¿cuándo fue instaurada la Academia de Música Antigua en la UNAM? Tiene poquísimo tiempo.

00:42:37

M: 3 años, algo así.

00:42:38

E: Sí, tiene poquísimo tiempo. Porque está, y qué bueno que surgió, está respondiendo a necesidades muy recientes. Entonces, hay esta necesidad de estudios especializados, de aglutinar a las personas que están interesadas en este tipo de instrumentos en este tipo de maneras de abordar la música; y lo mismo pasa con la Academia de Música Contemporánea, debe tener unos 4 años también. Fíjate, en 2021, y tenemos una Academia de Música Contemporánea, que primero nos demanda que nos aglutinemos en una especialidad, a los que nos interesa hacer música contemporánea, y los temas relacionados con música contemporánea, en términos de repertorio de escritura y de técnica. Tú dirías “bueno, es que la música contemporánea pues no nació ayer”; tiene más de un siglo, o sea, de que se está experimentando, pues desde la segunda década del siglo XX, va más de un siglo.

¿Y cómo es que hasta ahorita están comenzando a reaccionar las instituciones como colectivos? Porque es hasta ahora que está comenzando a pensar en llenar esos vacíos académicos, a darles forma, a darles realmente presencia institucional, lo cual a mí me parece maravilloso porque justamente te decía hace un momento que hasta el día de hoy esas iniciativas partían de lo personal, de intereses de una persona en particular que se juntaba con otra persona y comenzaban a... como que los llevaba el entusiasmo. Y faltaba este ingrediente -sigue faltando, porque esto está en ciernes, está comenzando, pero bueno-, institucionalmente faltaba dar ese paso de que la institución se manifestara y dijera "no, es que sí estamos interesados para adelante y para atrás; en lo nuevo y lo antiguo". Entonces ése a mí me parece un paso muy importante, manda una señal muy importante en términos de que la institución sí está comenzando a estar interesada en que se aborden otras cosas que no sea lo que siempre será abordado.

00:44:53

M: Pero de alguna manera siguen estando un poco por fuera, ¿no? De la institución. O sea, están incorporadas en la institución, pero no están dentro del proceso formativo.

00:45:05

E: Sí, no están dentro del proceso formativo, vienen después. Un poco yo creo que es por este asunto de que te decía también que como institución estás obligado a cubrir los básicos. Yo nunca he hecho el experimento, y no estoy seguro de que fuera un experimento muy saludable, comenzar a enseñarle a un alumno o alumna este una técnica instrumental, comenzando por la exploración libre... Sería interesante, pero a lo mejor después nos lo echaría en cara el conejillo de indias, es una cosa muy arriesgada. Sobre todo, por este asunto, yo sí lo veo un poco desde el punto de vista institucional; no un poco: mucho desde el punto de vista

institucional. La institución, cualquier institución, está obligada a cubrir ciertos estándares prometidos cuando entras a esa institución. Eso te obliga a enseñar ciertas cosas de ciertas maneras; todo lo demás que expandas viene después. Entonces, incorporarlo desde el principio es complicado, es bastante complicado.

00:46:20

M: Y crees que, desde tu experiencia, ¿ese después tiene que ser después de la carrera?

00:46:30

E: No; no, ese después tiene que ser en cuanto sea posible.

00:46:34

M: Ajá, pero no se da tanto.

00:46:39

E: No, casi no se da. A ver, hablando en términos muy prácticos, si tú ves el programa de estudios de la FaM en ningún lado en la licenciatura hay estudios contemporáneos; ni de estética contemporánea, ni de enseñanza instrumental contemporánea. Un poco los compositores sí, porque están obligados, y mira que no todos. En la academia de composición hay profesores que dicen “No, no y no; no experimentamos, vamos a continuar haciendo enlaces adecuados y las formas como decimonónicas”, porque esto es lo que está enseñando la institución, esto es a lo que está obligado. Entonces ya cuando se metan a lo contemporáneo, pues ya que sea en la maestría o en el doctorado, cuando ya estén solos. Hay ciertas áreas que son más reacias que otras.

Pero volviendo al programa de estudios, si tú lo ves con cuidado, en ningún lado hay un seminario optativo, o alguna cosa que te permita de manera articulada e institucional aprender estas cosas; otras músicas que no sean las músicas de Bach a Shostakovich, todo lo que hay en medio, y además de 2 o 3 paisitos nada más. O sea, básicamente lo que aprendemos es música francesa, italiana y alemana de los siglos XVIII y XIX, y mitad del XX; esa es la carrera de música que se enseña. Ahora, en descargo de la FaM, habría que decir que no es nada más la FaM, básicamente es cualquier conservatorio, cualquier escuela del mundo; los que se atreven a salirse de ese repertorio canónico son instituciones valientes, y muy poquitas en todo el mundo. Nos normamos por el canon, por ese canon. Totalmente, sí.

00:48:30

M: Ahorita regresamos a eso del canon, porque es como el choncho de esta entrevista, pero, ¿por qué piensas tú -bueno supongo que por tradición y todo esto que vienes ya diciendo desde hace rato- que a pesar de que ya se empiezan por lo menos a visibilizar, a tener más peso todos estos como otros caminos, por qué siguen sin estar incorporados, incluso cuando existe la conciencia de los docentes de que deberían de tal vez estar incorporados? ¿Por qué crees que siguen sin estar dentro de la media, del estándar de la educación del conservatorio?

00:49:17

E: Pues la respuesta está en el canon. El peso del canon es inmenso. El canon se formó así, el canon musical, pues entre otras cosas porque el renacimiento y el barroco vienen de Italia, luego el clásico y el romántico se dan en Alemania básicamente y posteriormente pues empieza a diversificar un poquito más. Pero los repertorios canónicos, tú piensa en Brahms, en Schumann, en Beethoven, pues son alemanes, es la música alemana; y antes, pues Bach, por supuesto, Händel; y luego tienes en el barroco, un montón de italianos. El canon se formó ahí, y entonces a partir de que el canon se forma ahí, después vienen cuando surge la musicología del siglo XIX. Básicamente la musicología, es una ciencia que nace para estudiar ese repertorio; que se considera que es el repertorio que vale la pena estudiar. En otras palabras, el repertorio que está escrito; del que existe documento, me refiero.

¿Por qué la musicología no surgió para estudiar las músicas populares de Europa, por ejemplo? Eso es un concepto muy reciente que surge después como una rama de la musicología, como la etnomusicología, que es todo lo que no cabe en el canon, todo lo demás es etnomusicología, hasta hace pocos años; cualquier cosa, la música misma europea, pero que no estaba escrita, la música popular, la música improvisada, las músicas de

otras latitudes (la música africana, la música hindú), incluso el rock; todas las músicas. Fíjate qué absurdo: en sus inicios, los primeros estudios de rock, están inscritos en la etnomusicología, que no tiene nada de étnicas, pero porque era lo que no cabía en el canon. Todo lo que no cabe ahí, en el siglo XVIII y XIX europeo, era música de la periferia; todo, aunque fuera de la misma Europa. Entonces este para eso se inventó la etnomusicología, ahora ya es otra cosa.

Pero entonces, eso es lo que, según los estudiosos, era lo que valía la pena estudiar, diseminar, interpretar y preservar; básicamente era ese repertorio. Evidentemente hay una visión centroeuropea, súper colonial de que esto es lo que vale la pena, tan vale la pena que está escrito: fue lo que valió la pena preservar en documentos escritos. Hay muchísimas razones sociológicas, históricas; comenzando por, ahorita que te dije de lo que está escrito, (habría que preguntarse quién decidió qué valía la pena escribirse y qué no, qué valía la pena preservarse y qué no). Pues la respuesta es, entre otras cosas, la Iglesia; porque, pues en la Iglesia es donde se inventa la escritura musical, y entonces quien escribe y quien preserva decide que vale la pena ser preservado. Entonces ahí están todos los cantos gregorianos, los himnarios y toda la música religiosa que era la música que había que preservar; y a partir de ahí, surge toda la música europea, renacentista y barroca. Hay muchas condicionantes históricas y sociales, que llevan a que se atesore tanto y se sobrevalore tanto cierto repertorio.

00:52:59

M: Sobre los repertorios canónicos: ¿crees que de alguna manera son necesarios?

00:53:11

E: Son necesarios, pues para la preservación del mismo canon. Es que, cuando tú hablas de canon hay muchos elementos inmiscuidos: estás hablando de un catálogo de compositores que pertenecen al canon, un catálogo de obras, un catálogo de intérpretes, tradiciones interpretativas, estudios musicológicos. Todo eso está dentro de un mismo canon, y a partir de ahí se desprende todo lo demás, hacia la institución; si tú piensas en ese aparato canónico, tienes que pensar exactamente en la pedagogía, en las instituciones educativas, en los estudios académicos, en los programadores de conciertos, en los productores de discos compactos y grabaciones, etcétera... y en los consumidores de música, que están orientados a ese aparato y ese repertorio y ese ámbito. Entonces, todo eso es lo que está incluido en el canon, digamos.

00:54:39

M: ¿Podrías profundizar un poco más en esto de que son necesarios para perpetuar el canon?

00:54:52

E: Sí, justamente todos estos elementos que te comenté sostienen el canon y sostienen una industria cultural, educativa. Y si desaparece el canon, desaparece todo eso que te estoy diciendo. Entonces, es súper necesario mantenerlo; para todas estas instancias, es súper necesario mantener el canon, sí.

00:55:17

M: Bueno, ya para ir cerrando, y también ya lo mencionaste un poco ahorita, pero me gustaría que pudieras profundizar un poco más, es como la pregunta del millón que estoy haciéndoles a todos mis entrevistados, que es: sobre la estructura del plan de estudios, en mi opinión, hay una cierta carga ideológica al privilegiar el abordaje de cierto tipo de repertorios clásicos romántico aproximadamente. ¿Qué opinas?

00:55:48

E: Sí, absolutamente cierto. Sí hay un sesgo totalmente colonial e ideológico. Que se explica porque bueno, los conservatorios se inventaron para enseñar esa música; entonces, pues es perfectamente lógico que esa sea la música que sostiene los programas de estudio, en principio. Sólo en principio; digamos que eso explica el fenómeno. El asunto es cómo, a la vuelta de siglo y medio, los conservatorios continúan anclados en que esa es la manera y esos son los repertorios. Ahora, un poco como lo comentábamos, porque están surgiendo estas necesidades de especialización hacia adelante y hacia atrás.

Hay un sesgo absoluto; sí hay un sesgo, absolutamente. Lo que pasa es que, en la música clásica, el ámbito de la música clásica está lleno de sesgos de clase social, de supremacía cultural, de supremacía colonial... sí está

plagado de eso la música. Eso lo tenemos que asumir; la cosa es tener conciencia de que eso existe y no plegarnos, no doblegarnos ante esas necesidades canónicas. El paso número 1 es ser muy conscientes, pero de que existen, existen; el asunto aquí es que hay mucha gente que está dentro del ámbito de la música clásica que ni siquiera se da cuenta de estas cosas, porque considera que la música clásica provee de privilegios.

Regresando, fíjate, al inicio de tu conversación, a este asunto, lo que decíamos, de cómo está lleno de símbolos, digamos a los conciertos de música clásica; el manejo de estos símbolos, el saber cuál es la etiqueta y cuáles son los códigos, para mucha gente que los adquiere, le proporciona estatus. De alguna manera, las personas que comparten estos códigos del canon, están compartiendo una cierta serie de mensajes que les dan estatus; los hacen pertenecer -o los hacen por lo menos sentir que pertenecen- a una especie de cofradía, “los conocedores”. Somos “los conocedores”, entonces consciente o inconscientemente te inscribes en un pensamiento elitista. La música clásica es profundamente elitista. Tienes que tener ciertos códigos, ciertos conocimientos para poder entrar, y si no, te ven feo porque aplaudes fuera de lugar, porque hablas alto en una sala de concierto.

Fíjate que si tú ves, revisa un poco cómo son las salas de concierto, y cómo han sido, sobre todo en el siglo XIX: son espacios grandilocuentes, enormes, llenos de dorados, llenos de maderas preciosas, de tapetes; rojos están llenos de rojo y son grandiosos. Obviamente hay una cuestión acústica, pero también había cuestión de hacerte sentir chiquitito, y sentirte asfixiado. Entrar a una sala de conciertos, entra la [escala de Milan] no entra [covent Garden] o entra Bellas Artes, y la sensación que te da entrar a esos lugares se parece más a la sensación de entrar a una catedral. Tú entras, y las catedrales están pensadas para que tú te sientas pequeño ante la grandeza de Dios; por eso tan altas, tienes que guardar silencio, están llenas de dorados y de rojos, igual que las salas de concierto. Entonces todo esto es porque son sitios de poder, de poder eclesiástico, de poder ideológico; la verdad es que son eso.

Ahora uno, bueno; tampoco es que yo vaya a tirar todos mis [seres] porque “no, es colonial”. No es eso; pero sí, si eres medianamente crítico tendrías que observar estas cosas primero y cuestionártelas después; y eso generalmente no pasa. El ámbito de la música clásica es profundamente conservador. Es muy conservador, es una de las artes más conservadoras que hay, la música (música académica, quiero decir). Si tú ves con cuánta naturalidad en otras artes, en las artes visuales, por ejemplo, si alguien hace unos rayones, pues cualquier persona sin cuestionárselo mucho puede decir “ay qué padres rayones, el ritmo, la textura, no sé qué”; pero aquí haz un scratch, y van a decir “¿y este loco qué onda, qué no sabe tocar?”.

Tú ves, por ejemplo, incluso del ámbito del teatro. Fíjate cuántos experimentos se han hecho a lo largo de muchísimo tiempo con Shakespeare, por ejemplo; a los actores y a los directores de teatro les encanta experimentar con Shakespeare, lo deconstruyen y hacen un Shakespeare en épocas del Tercer Reich, o lo hacen con cholos, o lo hacen con prostitutas, o lo hacen con lo que quieras, y sin escenarios o con escenarios cubistas, o deconstruyen los textos, los alteran. Son muy proclives a experimentar. Digamos que el texto es un guion y entonces ese guion es un pretexto pues para que tú experimentes y para que hagas otras búsquedas, no que hagas Shakespeare como lo haría el teatro isabelino, como lo harían los artistas, los actores isabelinos; bueno, pues ya lo hicieron, para eso están los teatros isabelinos, los que hacen todavía a Shakespeare tradicionalmente. Está bien, es una manera, pero generalmente no pasa así, generalmente quien pone Shakespeare quiere experimentar.

Ése sería el equivalente a que alguien a tomara una sonata de Beethoven y dijera, “pues ahora vamos a experimentar, lo voy a hacer de otra manera, ¿por qué no lo hago con electrónica?”, por ejemplo. El día que alguien quiera hacer una sonata con electrónica, lo crucifican, te lo puedo garantizar. ¿Por qué? Porque el ámbito de la música clásica es muy conservador, no permite o no simpatiza mucho con la idea de faltarle al respeto al texto, por eso es lo que te decía hace rato, de “repitan conmigo: las obras musicales no experimentan dolor”, no pasa nada más allá de que el que lo está haciendo se divierta, no pasaría nada. Y pasaría mucho, porque te digo que sí es un ámbito súper conservador, muy conservador, y eso lo tenemos que asumir.

01:03:15

M: Pues muy bien. Me encantó esa es la última respuesta, bueno, en general, creo que saque cosas muy importantes de esta entrevista. Muchas gracias.

Anexo 3: Entrevista a Sujeto 2

M: So, to start, I would like you to tell me a little bit about your formation. How did you start getting into classical music and then into the cello?

Y: Well, I was born into a musical family, my parents are musicians. My mother is a pianist, my father is a violist. We were living in Moscow, Russia. Actually, at first, my parents didn't really want me to be a musician because they thought it was not the easiest field. When I was about 8 years old, I tried playing a little violin and a little piano. At a certain point, they thought that maybe I was missing something because I had a strong inclination towards music. So, at that point, they decided that maybe I should try something in music seriously. Of course, at that age, it was considered late to start anything seriously, in Russia anyways. But long story short, by almost luck, I got into one of the foremost schools, the Central Music School in Moscow. I entered straight into the third grade without having played the cello for more than a few months. There are more details to that story, but that's how I got into music and then, after some hesitation, got into that kind of elite school and caught up.

00:02:31

M: Do you think it was easier for you to catch up with your musical surroundings because your parents were musicians?

Y: Certainly, I mean, there was music all around me. It made a big difference. But I was not alone in that, there were lots of kids in that program whose parents were not musicians. But, yeah, it can make a big difference.

00:03:19

M: And as a child, what was your position towards classical music? Did you like it or did you just listen to it because of your parents or?

Y: I liked it. I thought there was no other music, or very little. For me, it was completely natural to listen to concerts, records, opera, chamber music. I would listen to my parents play, and I was very moved by music, even dark and gloomy pieces like Shostakovich's viola sonata, one of his later works.

00:04:04

M: Ans when did you start getting to know other musics, other genres?

Y: Well, certainly there was popular music around that we would hear on TV and radio. It's not like I was a completely removed from reality, but I was so focused on and taken by classical music that I didn't feel like there was much missing from my life. Later on, when I arrived in Canada at around 13 years old, I started becoming aware of other genres of music. Kids my age were interested in different kinds of music, and it felt a little strange to me because I would walk around with my cassette player listening to a piano concerto... Not the same vibe.

00:05:15

M: Okay, so you studied later here in Canada.

Y: Yeah, I did. I came here when I was 13. We were in transit in Europe for a few months, and I took lessons from various people, including Andre Navarra in Vienna and a few lessons with Mr. Rostropovich as well. He's partially responsible for me coming here because I had several possibilities to stay in Europe and go to renowned schools in Vienna, London, or Zurich. But during the second lesson with Rostropovich when we were in transit (we were basically refugees) near Rome, my parents asked where I should go since they had no job prospects. He suggested that I go to Montreal instead and study with Yuli Turovsky, who became my teacher here.

M: So, even there it was still a strong influence from the Russian school.

Y: Yes, definitely. I learned a lot from other perspectives and later on in Europe, but certainly, I was still a kid at 13 years old, and I had only started playing the cello four to five years prior. That's how the stars lined up.

00:07:14

M: And during your formation, did you ever notice a prioritization towards certain repertoires over others?

Y: Not really. I had a pretty varied repertoire. Once I came here, it was a change of pace. I started with a regimen of thoughtfully chosen repertoire in Russia, focusing on developing different qualities, but it was more sort of student oriented. But when I came here, my teacher Turovsky told me to play Saint Saëns concerto, Tchaikovsky's Rococo Variations, and even contemporary music, all within a matter of a couple of

years. It was a complete change of pace and a huge challenge. Maybe it wasn't as pedagogically sound, but it was basically about throwing different challenges and trying different styles. But it was well rounded: I touched on contemporary, French, German, Baroque, classical, contemporary and more. So it was quite diverse.

00:08:54

M: Okay. Now, about your experiences as teacher: How do you tend to choose the repertoire for your students?

Y: Well, I usually ask my students, especially when a new student comes in, I ask them what repertoire they have played before and what they are interested in. It becomes clear quite quickly what has been covered and what is absent and has not been sufficiently explored. I also ask students what are their perceived goals, weaknesses, and what they want to achieve. This gives me a good starting point. And then, it's like eating an elephant: you have to start from one side or the other, there's a lot to be done. So, there are the technical concerns and a variety of styles and techniques. In the beginning, I try to build from the earlier styles like baroque and classical (especially if a student hasn't played any early Beethoven, Mozart or even Bach, it's important to explore that early on), and then gradually add more advanced pieces. It needs to be a foundation, in terms of how much you can refine and then branch out. But, you know, it's not a rigid system. Cello repertoire is certainly quite broad, but it's not infinite either. There are certain things that you have to cover, and when you see that they're absent, you want to address them. I also want students to propose, because I think you can achieve more when you actually like something, rather than having something imposed. It's a give and take.

M: Have you noticed any differences or changes between what you played and how you were taught compared to what your students want to play and how they are taught?

Y: Certainly, I mean, there is new repertoire being written, so there is that... The way I teach pays respect the traditional methods I was taught, but at the same time it challenges them. Teaching is not about reproducing the past; it involves drawing inspiration and information from all sorts of other experiences, not just in music but also in other areas (I've learned a lot from my colleagues in chamber music, which is as important as anything else). So, in that respect it's always going to be a little different... It's a pretty open ended conversation. When students come here for three or four years of study, there's going to be a lot of repertoire covered, but at the same time, it's not just about quantity, but more about the quality of learning. For example, I have noticed in the string department that some students from France come from a regimented schooling and musical upbringing. It's got its merits, sure. But at the same time they need a change of perspective on how much they need to learn, the choice of repertoire... Maybe slow down and learn better, and then try applying it to a broader spectrum of music.

00:14:21

M: Are you familiar with the term "canonic repertoires"?

Y: No, I'm not sure what you mean.

00:14:28

M: It's the term used to refer to the core works of a certain body of musical works. For example, in the case of the cello, it would include pieces like the cello suites, Beethoven sonatas... central to the instrument's repertoire.

00:14:50

Y: Oh, I see. Yes, I understand now.

00:15:01

M: So, my thesis is focused on these canonic repertoires, and my question is whether you attribute any implications to their existence, apart from their aesthetic and artistic values.

00:15:41

Y: I'm not sure what you mean by other implications. Canonic repertoires are certainly formative. They have shaped the identity of, for instance, what cello is: it wouldn't be where it is in the classical music realm without the Bach suites or Beethoven sonatas for cello, which put the instrument on the map, so to speak.

00:16:22

M: Right. Besides their historic importance, do you think there are other factors that have made these repertoires permanently important in the repertoire we know?

00:16:56

Y: Well, let's take Beethoven as an example. I'm actually discussing his works because my recording of the entire cycle is coming out this week. It's an amazing body of work, representative of all three of his periods. In that sense, it's not just because it's for the cello; it's incredible music in itself, regardless of the instrument

playing it. The same goes for other major works like the Bach suites. They continue to exist and persist in our realm because they are perennially important works. It's not just about being core repertoire for a specific instrument; they are still important even in a broader sense. It's multifaceted; things are never black or white. It's a synergistic existence: those works need to have performers that are able to interpret them, and perhaps renew or reinterpret what they may be about; like great works of dramaturgy, the way things were performed before would not work nowadays. It has to adapt doing that, but at the same time being well versed in performance practice and performance traditions.

00:20:43

M: Thank you so much.

Anexo 4: Entrevista a Sujeto 3

MS: Me gustaría que me platicaras en qué te desempeñas actualmente, cómo consideras que es tu profesión actual y cómo fue tu primer acercamiento a la música académica, clásica, de concierto. ¿Cómo fueron tus primeros acercamientos a este tipo de música?

00:00:32

MP: Académica o clásica está perfecto, es como uno la ubica, ¿no? Yo actualmente estoy terminando mi doctorado en musicología y me desempeño mucho más como investigadora, con un enfoque... no soy una musicóloga histórica, definitivamente; yo tengo un enfoque mucho más cercano a la etnomusicología, trabajo mucho más con músicas populares, sobre todo con estudios culturales, con etnografía, que es como el eje central de mi trabajo. Pero yo empiezo profesionalmente como chelista, soy de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; soy chiapaneca, tengo 40 años, entonces a mí me tocó todavía que en San Cristóbal, cuando yo era niña, sólo había una escuela de música, todavía no había llegado esto de la Esperanza Azteca, estas cosas que fueron llegando a esos lugares del sur o esas provincias donde no teníamos nada, ¿no? Entonces había una academia en donde te enseñaban todo, o sea, tú llegabas con el instrumento que tenías en casa y pues el maestro se las ingeniaba para enseñarte como podía, tenías que tomar dos años de iniciación musical, que yo empecé a los 6. Ya sabes, jugabas y aprendías a leer las notas y los ritmos... y tu flauta dulce. Después de estos años, podías escoger un instrumento, que era el que tuvieras en casa, y el maestro Jorge Ponce de León (él formado aquí en la ciudad) te daba lo que fuera.

En mi casa teníamos un órgano, de esos órganos Yamaha que tienen dos teclados y tienen la caja de ritmos y los pedales de bajos abajo. Entonces llegué con eso y estuve años tocando el órgano y aprendiendo, sobre todo música popular. O sea, aprendíamos a tocar mocedades, boleros... Teníamos unos métodos de Ricordi que eran especiales para órgano, y así estuve como unos 6 años y luego me pasé a piano... Luego me pasé a la guitarra, porque mi papá toca la guitarra popular y él me prestó su guitarra, entonces tuve guitarra un par de años porque me gustaba mucho, pero la guitarra me quedaba un poco grande porque era una de estas guitarras de Paracho, talla grande y yo siempre he sido muy pequeña y muy chaparrita, entonces luego me cambié a piano y estuve unos años hasta que me tocó irme a estudiar a Puebla.

En ese entonces, como toda mi referencia era la escuela del Sr. Ponce, donde había estado casi 10 años estudiando, a mí no se me ocurrió tomarla profesionalmente. Entonces me fui a Puebla a estudiar comunicaciones 3 años, pero ya estando en Puebla, que ahí sí hay un conservatorio, está la BUAP, como de las principales escuelas de música, empecé a conocer gente que estudiaba música y me empezó a llamar la atención dije "Ay, yo quiero", pero ya estaba en comunicaciones, entonces, después de 3 años, me animé. Me pasé a la BUAP, y aparte me pasé al chelo.

La música clásica es algo que empecé a escuchar desde pequeña y era lo que tocaba también como repertorio, entonces me gustaba. Yo recuerdo haber visto en Puebla un concierto del maestro Juan Hermida, no sé si lo ubicas, que en aquel entonces... El maestro Juan Hermida tuvo un accidente cardiovascular hace algunos años que creo que lo alejó un poco de la escena musical, pero en aquel entonces, te estoy hablando del 98/99, era el chelista: así, el chelista que acababa de regresar de estudiar en Estados Unidos, que acababa de ganar el concurso Carlos Prieto... Entonces era solista y tocaba maravillosamente. Yo recuerdo haberlo visto en un concierto donde tocó Schumann y quedé impresionada. Entonces dije "Ay, yo quiero tocar el chelo", entonces fui, me inscribí al técnico en música de la BUAP, que no sé si funciona un poco como acá: son 3 años de

técnico y luego te pasas a licenciatura con un examen de cambio de nivel. Entonces entré a técnico con el maestro Ismael [ininteligible].

Él era un chelista como de la vieja escuela, también formado aquí en la ciudad ya grande, muy simpático, con una técnica un poco anacrónica, quizá, muy rusa. Yo te estoy hablando del 2000, yo tenía 20/21 años, y cuando quieres empezar con el chelo a esa edad, de cero, todo el mundo te dice que es una mala idea, que no, que como que no se va a poder, que para qué, etcétera. Pero la BUAP no tenía límite de edad, o sea, tú podías hacerlo si querías, y ya era como que bajo que te aceptara al maestro y bajo tu responsabilidad. El maestro [Tekawai], muy lindo, me dijo “No, cómo no, nos ponemos a estudiar”, y yo ni chelo tenía, a mí me lo prestaba la Universidad y así estuve un par de años con él.

Fue difícil, porque es un instrumento difícil. Los instrumentos de cuerda tienen mucho que ver con tu desarrollo corporal y si llegas a ellos ya muy formada es una lucha contra tu cuerpo todo el tiempo, contra agarrar la posición, contra aprender; todos esos movimientos y todos esos matices musculares que si no creces con ellos, aprenderlos de grande sí es difícil, aunque no imposible, y tiene que ver mucho con la pedagogía y el acercamiento que tengas al instrumento, pero es difícil. Sobre todo cuando te metes aquí, en México, predominan mucho esas viejas escuelas: la escuela rusa, la escuela alemana, los métodos, el Grützmacher, el... Ay, no... las cosas que me hicieron la vida imposible, pero eran los métodos que tenías que hacer porque eran los métodos con que los maestros se habían formado.

Estuve con el maestro Tekawai unos años, pero luego me tocó la huelga de la BUAP que paralizó la escuela de música durante mucho tiempo, entonces yo me desesperé y me fui a la UDLA, que era donde estaba el maestro Juan Hermida dando clases. Entonces dije “Ay, me voy con el maestro Juan Hermida”. Y entonces entré a estudiar con él la licenciatura con la técnica del maestro Tekawai, que al maestro Juan Hermida no le gustaba, entonces me la cambió, prácticamente como empezar de cero. O sea, volver a aprender a agarrar el arco, toda la posición corporal. Estuve con él 7 años. Me la agarré larga para poder hacer mi examen profesional, que era un concierto porque en la UDLA tú tienes 3 terminales posibles, puedes salir como ejecutante de equis instrumento, que en ese entonces había violín, había piano, guitarra, voz y saxofón, creo que flauta... o sea, no había tantos. Era una escuela muy chiquita, con muy pocos maestros. La mayoría de los maestros venían de educación de Estados Unidos, el maestro Juan Hermida se había educado allá, su esposa, la maestra Misa Ito, pianista japonesa, también venía de una educación japonesa y gringa.

Estaban Luis Aguilar en musicología, Brian Banks en composición, en guitarra teníamos al maestro cubano, Manuel Espinás, buenísimo. Entonces era más o menos la tirada de la escuela, una escuela muy pequeña. Bueno, yo entré ahí. El maestro Juan Hermida, como eran los años en que él empezaba a brillar como ejecutante, que en México hay pocos, él venía un poco como protegido de Carlos Prieto. Me acuerdo, incluso, que el maestro Carlos Prieto lo apoyó mucho para sus estudios. Era un gran maestro, o sea, no voy a decir que no era un gran maestro, pero era un maestro muy formado desde este tipo de educación que te forma para ser solista, y ésa es una realidad poco realista sobre todo en territorios latinoamericanos donde la educación musical no tiene el mismo impulso por el lado del Estado ni por el lado de las familias; generalmente uno llega a esas carreras o mal formado o muy tarde. De repente tú entras a un tipo de educación que pretende formarte como un ejecutante solista y que te hace pasar, como por todo este canon de métodos: los rusos, los alemanes, los estudios, el Dupont, el Dotzauer... La verdad los he olvidado con el tiempo porque fue muy difícil para mí. Además yo venía un poco como con este gusanito de que pues a mí me gustaba también leer mucho, me gustaba mucho la musicología, me gustaba mucho la historia, pero por otro lado te están diciendo “No, pero tú lo que tienes que hacer es encerrarte a estudiar en tu cubículo 6/7/8 horas”, que hasta la fecha no estoy segura realmente quién se avienta las 8 horas encerrado en un cubículo. Pero así era la consigna.

Entonces estaba siempre en una paradoja, me aburría pasar horas repitiendo y luchando mucho contra mí misma. Obviamente, yo en ese entonces ya tenía 22 años; cuando entré a la UDLA tenía compañeros que tenían mi edad, que habían estudiado desde chiquitos y que estaban completamente en otro nivel, ya tocando conciertos, ya tocando Haydn, ya tocando las suites. Y yo estaba tocando Goltermann, era mi concertito desde entonces, o sea, cosas así. Entonces estás entre que los quisieras alcanzar pero al mismo tiempo tampoco tienes tanto la disciplina. Y se empiezan a manifestar ciertas cosas.

No se le daba mucha importancia a pensar el cuerpo del ejecutante. Incluso recuerdo que si algo te pasaba, que se te reventaba el callo... Se te hacían los callos por los pizzicato, te hacían cosas rojas de sangre hasta que se secaban y se ponían duras, pero en lo que eso sucedía eran fuego tus dedos, cositas así que era siempre

la consigna de “Pues así es, entonces te tienes que aguantar. Ni te quejes”. Y cuando empiezan a manifestarse otro tipo de cosas, porque uno no tiene la disciplina a veces de tomarse en serio lo que te dicen “que relajado”, eso es algo tan subjetivo, “Tienes que relajarte”. Para mí la idea de tener un instrumento donde implica que tengas las manos levantadas y que estés poniendo fuerza en varios puntos no es precisamente una posición donde sea posible la relajación, o sea, tienes que abordarlo de diferente manera, pero en ese entonces, como que no se le daba, al menos en Puebla, la importancia.

Después de 7 años, ya empecé a adquirir una serie de vicios ahí para tocar en la premura en que yo tenía que tocar más y mejor y no había tiempo de ponerse a hacerlo, tal vez con el cuidado. Tampoco tenía yo el referente pedagógico que me estuviera diciendo que le estuviera poniendo énfasis a ese cuidado. Así me fui, así terminé. Y luego estuve un tiempo trabajando en el circuito de orquestas de Puebla, de orquestas sinfónicas, dando clases, el hueso, ya sabes, la vida de instrumentista. Y durante esos años yo conocí a un maestro de Estados Unidos, David Sheeps, él da clases en la Universidad de Nuevo México; un gran maestro, tomé una clase magistral con él por un equis festival y me encantó, porque él ponía mucho énfasis en el cuerpo, en qué estaba pasando con nuestros cuerpos a la hora de tener el instrumento puesto, a la hora del arco... Entonces me encantó y yo me acerqué a él y le platicué que ya empezaron a manifestarse ciertos dolores y él me dijo “¿Por qué no te vas a Estados Unidos a estudiar la maestría? Yo te apoyo y yo creo que incluso puedes conseguirte una beca”, no sé qué, entonces se me quedó eso y a partir de ahí empecé a buscarme becas y financiamientos aquí en México y no los conseguí. Estuve un par de años, y al ver que no, la cosa no iba, entonces decidí buscármela en Estados Unidos directamente.

Al final no me pude ir a Nuevo México, terminé en Tennessee, en una Universidad que se llama Middle Tennessee State University, está en Murfreesboro, muy cerca de Nashville, una ciudad musical con toda esta tradición americana del Bluegrass, del Country. Entonces yo me fui para allá, becada de chelo, con una maestra coreano-americana que se llamaba Christine Kim, muy jovencita, fantástica porque ella venía de [ininteligible] University, una ejecutante extraordinaria. Pero con toda esta preocupación de precisamente pensar el instrumento conforme al músico que le llegaba... Yo me acuerdo que lo primero que hizo conmigo... Te piden “Toca algo” y pues tú tocas algo todo hueco. Luego creo que toqué Bach y luego me dijo “No, a ver, ponte en el suelo”, y me puso en el suelo, me acostó, se acostó conmigo y luego las dos agarramos el instrumento y alzamos las piernas como si estuviéramos sentadas, pero lo hicimos en el suelo. Y me pidió que yo viera mi posición, o sea, que sintiera esa posición de tener el chelo con las piernas subidas: dónde estaba mi mano, cómo estaban mis hombros. Obviamente notó que yo venía toda tiesa... levantaba la pierna enchuecaba el cuello, la mandíbula, el dedo chiquito lo tienes así [demuestra con un gesto], mil cosas.

A partir de eso, ella siempre fue muy cuidadosa conmigo porque ya venían, te digo, manifestándose ciertas cositas ahí. Para ver cómo agarrar... cómo me aproximaba al instrumento, y para insistir mucho en estirarme; trabajar estiramientos para aflojar cuello, mandíbula, para aflojar la posición, incluso que uno tiene atrás los hombros. Insistía mucho en hacer estiramientos, en acercarme al yoga, etcétera. Y sobre todo fue la primera maestra que me empezó a dar chance de escoger mi repertorio, porque pues siempre hay un repertorio que tú ves, ves estudios. Pocas veces te dan chance realmente de que tú escojas qué tipo de ejecutante quieres ser, porque estamos muy metidos con esto de que es la educación para ejecutante solista, pero realmente quién se vuelve un ejecutante solista, ¿no? Y yo odiaba los conciertos para chelo porque era muchísimo trabajo para luego destrozar los conciertos que a mí me encantaba escuchar, obviamente con mis chelistas favoritos, y que luego te sometían a la tortura de tener que escuchar los tocados por ti, ¡destrozados! Y luego que te pasabas la vida entera tratando de sacar pasajes, entonces terminas odiándolo y todo el disfrute de escuchar tus conciertos favoritos se iba al traste.

Me acuerdo que a mí me fascinaba escuchar Haydn con Steven Isserlis. Hay una grabación ahí maravillosa. Era un goce escuchar al tipo, luego lo toqué. Olvídalo. O sea, después de tocarlo y destrozarlo ya no lo volví a escuchar porque odié el concierto, me hicieron odiarlo. Entonces eso me pasaba mucho y yo recuerdo que hablé con Christine, le dije “Lo que más me choca es que me impongan repertorio, o sea, que tenga a fuerzas que poner un concierto cuando yo no soy una chelista de conciertos”. Definitivamente yo para eso ya había estado tocando... A mí siempre me gustó la música popular, entonces ya en Puebla yo ya había estado tocando... Toqué un tiempo con una banda darketa, por ejemplo, porque eran esos años, eran los 2000, y todos éramos darketos. Entonces, toqué un tiempo en una banda gótica y luego toqué en una banda de rock, y luego armé mi propio ensamble de música mexicana (que hasta la fecha sigue vigente) donde tocábamos música mexicana popular, arreglada para cuerdas.

Entonces a mí siempre me gustó muchísimo tocar música popular por aquí, por allá, y la disfrutaba definitivamente mucho más que luego este repertorio tan difícil. Entonces, Christine me dijo “Pues escoge”. O sea, le dije “Ya no quiero conciertos, por favor, no me hagas tocar conciertos, te lo ruego” y ella fue muy linda y me dijo “No tienes por qué”. Y me acuerdo que para mi examen profesional (porque la maestría era de 2 años), yo pude escoger. Toqué el “Danzón No. 5”, de Márquez, y el arreglo del Quinteto de Saxofones, no sé si lo conoces. Creo que es maravillosa, la pieza, linda linda, que él mismo hizo el arreglo para Álvaro Bitrán. Toqué ésa, toqué las 5 piezas, 5 estudios folklóricos de un inglés... disculparás mi memoria. Me acordaré. También era una belleza de pieza del siglo XX, pero con todo este lenguaje de música folclórica inglesa, que también es un arreglo hecho por él, que originalmente creo que era para fagot, y él hizo el arreglo para piano y chelo. Te digo, fue otro tipo de acercamiento. Y en ese entonces también era ver otros métodos que yo no conocía. O sea, métodos, tratados.

Recuerdo que por ahí tengo... y fíjate que lo busqué... pero ay, tengo un desmadre en mi casa, perdón, porque quería enseñártelo. Ahí hay unos métodos que en ese entonces tuve chance de ver que, por ejemplo, se acercaban a las técnicas de arco, que era donde más problemas tenía... de otra manera, no mucho con los principios de la técnica Alexander de siempre estar pendientes de cómo estás aplicando la fuerza, dónde la estás poniendo, qué tipo, y toda la mecánica que implica. ¡Eso! O sea, el arco. Todo eso lo empecé a ver yo con Christine, pero (por un lado eso estaba pasando y era maravilloso) por otro lado, como yo fui a Estados Unidos con una beca que la Universidad me dio... Son becas maravillosas porque te cubren todo, pero son becas que trabajas mucho, entonces en este caso el problema era que yo tenía que cubrir muchas horas. Yo tenía que tocar en sinfónica, yo tenía que tocar una pieza de cámara en orquesta de aficionados, que eran como la orquesta de los que no estudiaban música; tenía que estar en dos ensambles de cámara y era bibliotecaria de la sinfónica y era asistente de la directora. Todo eso era por mi beca, más todas las materias que tienes que cubrir: tomas instrumento dos veces a la semana, música de cámara, pedagogías, historias, teorías, análisis shenkerianos bla, bla, bla. Entonces era una locura: yo me sentaba en el chelo, diario 8/10 horas, entre el cubículo, entre los ensayos... Y como ya traía yo cosillas, pues se empezaron a manifestar.

El primer año, yo empecé con problemas en las dos manos: en la izquierda empecé a tener tirones, empecé a tener esta onda de que se te duermen los dedos. Esta conexión la tuve dormida, cosquilleante como dos meses [demuestra con un gesto], o sea, que no recuperaba sensibilidad. Luego empiezas a tener tirones, que cuando estás tocando te duele y tienes que quitar la mano. Empecé a tener muchos problemas en la espalda baja por estar sentada; empecé a utilizar como cojines ortopédicos, recuerdo que dormía con un banquito adentro de mi cama para alzar las piernas. Ahora que lo recuerdo, me parece espeluznante que yo lo haya soportado tanto tiempo. No sé, lo hice porque ahora sí que no tenía de otra. No, no sé, estaba más joven además, o sea, ahorita no lo aguantaría ni loca, pero estaba más joven y además, pues porque así era, o sea, yo estaba en Estados Unidos, esa era mi responsabilidad por la ayuda financiera y no había como muchas opciones. Me inventaban mil cosas, empecé a tomar mucho colágeno y cosas para los huesos porque yo me levantaba con dedos de salchicha todas las mañanas. Los dedos duros, hinchados y que tardas como 20 minutos en que los puedas empezar a mover bien. Era una locura. Hasta que ya no pude más y empecé a presentar lesiones tanto en la mano izquierda como en la derecha, sobre todo en la derecha.

Yo recuerdo que después de un ensayo donde estábamos estudiando Carmen... Porque aparte la directora que me tocó era muy neurótica con los ensayos... Estábamos estudiando el Intermezzo de Carmen, que es lento y que se toca a la punta todo el tiempo; lo ensayamos como 3 horas, no te miento, yo dije “Ya no puedo más”, porque tocar a la punta significa estar cargando todo el peso del arco. Y luego esta directora tenía una obsesión con que tocábamos todo fuerte, entonces recuerdo que siempre era “Más piano, más” y era así como que: “Mí arco ya no está tocando las cuerdas, o sea, no sé qué quiere esta señora”, ¿no? Así estuvimos horas, entonces después de ese ensayo ya no pude volver a levantar el arco, o sea, empecé con un dolor, con una inflamación de tendinitis terrible. Entonces me fui a la clínica de la escuela, que era como el seguro que teníamos, que no era una clínica especializada, digamos que te veían médicos generales. Entonces me pusieron una férula, me dieron desinflamantes. “Tienes inflamación de tendones y no, definitivamente no puedes tocar nada.” En ese periodo tenía exámenes pendientes y algunas tocadas en las que me exentaron porque tenía el certificado de la clínica. Pero no podía ir con un especialista porque eso no cubría mi seguro en Estados Unidos. Yo me esperé a venir a México, yo tenía una venida aquí a la Ciudad, donde vivía mi hermana en ese entonces; me dijo “Yo te busco aquí un especialista, espérate a venir acá”, entonces yo vine todavía con mucho dolor, me vio un especialista que no recuerdo su nombre, pero malo porque creo que además no tenían ninguna experiencia con músicos y más bien era un tipo que decía “Ay, estás lastimada,

¿por qué haces eso? Yo lo único que te puedo decir es que no lo haga” o sea un tipo muy muy feo, muy cerrado.

Tuvo la gran idea de inmovilizarme, que es lo peor que le puedes hacer a alguien con una lesión así, entonces este wey me inmovilizó casi dos meses. Ya cuando vuelves no tienes fuerza, y esa fuerza jamás la recuperé. O sea, yo todavía recuerdo con nostalgia y veo mis vídeos las cosas que yo podía hacer con el arco, esos tipos de movimientos redondos donde lanzas el arco. Esas cosas yo no las puedo hacer, o sea, esas cosas se quedaron ahí en el camino. No pasa nada, pero fue una combinación de falta de disciplina mía y pocas referencias pedagógicas. Al ser yo mucho más grande que la mayoría de alumnos necesitaba otro tipo de acercamiento del instrumento. Nunca tuve esas referencias, entonces fue muy fácil que empezara a desarrollar estas lesiones nefastas. Y bueno, después de eso yo empecé a voltear un poco más la vista hacia la musicología.

Teníamos una maestra en ese departamento que es la doctora Felicia Miyakawa, ella es la autora de un libro que se llama Five Percenter, que es un libro sobre el hip hop americano, el hip hop que está muy enraizado en la esta tradición musulmana-afroamericana de los setentas/ochentas. Entonces, esta doctora venía con toda esta escuela de musicología popular, de musicología feminista, de musicología de las diásporas. Y como yo ya empecé a agarrarle un poco de dolo a la actividad musical de chelista porque pues traía la lesión, ya me incomodaba muchísimo, ya no me era tan fácil... Ella me jaló, me acuerdo que me dijo “¿Por qué no te vienes a tomar mis seminarios?”

Yo entré tomando un seminario de hip hop y un seminario de música del siglo XX. Y ahí me quedé, o sea, a partir de ahí dije “Amo esto, esta doctora es fantástica” y tomé el resto de seminarios. Tomé uno de música y mujeres, uno de Prokófiev, uno de análisis musical, popular, etcétera, etcétera, y al final me gradué. Logré sacar mi concierto porque yo me había inscrito como chelista, pero hice una doble graduación haciendo una tesina de musicología que me asesoró la maestra Miyakawa. Entonces yo ya sabía que mi onda ya iba más para allá. Después de eso, ella me recomendó que me fuera a hacer una maestría en musicología en Texas y me mandó recomendada con un musicólogo que se llama Christopher Smith, especialista en diásporas americanas y en diásporas irlandesas: fantástico, con un programa de musicología y etnomusicología, donde esta diferencia disciplinar realmente no la están tanta, las metodologías se comparten en todos los sentidos. Teníamos una orquesta de música celta, teníamos un mariachi, teníamos un ensamble de tango, un ensamble de rock, o sea y todo esto que estoy diciendo era el departamento de musicología.

Entonces yo fui a esta universidad con una beca que me da este señor y yo entro como su asistente a trabajar con él. Parte de mi beca era ser asistente de este musicólogo y tenía que ir a la orquesta. Entonces otra vez me regresaban orquesta, por Dios. Bueno, por una parte, o sea, a mí me encanta la orquesta, claro, esa fue mi última incursión; ya no podría volver a orquesta. Pero la vida de orquesta... Ay Dios, o sea, esos ensayos, ese tipo de trabajo, no no no, yo lo alucinaba. Y sobre todo lo alucinada porque, además, ya estaba muy allá, o sea, a mí ya me interesaba mucho más estar tocando música popular, música del mundo, estar investigando. Incluso recuerdo que la universidad me dijo “Si quieres, puedes tomar chelo y no lo tienes que pagar”. Y yo dije “No, ya no quiero tomar clases de chelo, ese tiempo para mí ya pasó, ya no puedo volver ahí porque ya no está en mi interés”. Era reanudar esta lucha en contra de mí misma, de que te cuesta muchísimo trabajo, te duele todo, te frustras. Es una cantidad de tiempo que tienes que invertir para el mínimo avance. No, ya no podía con eso. Entonces ya no tomé clases de chelo, pero estuve en la orquesta un poco obligada por la beca. Y, bueno, no estuvo mal, o sea, era él el director encargado de la orquesta. Era un tipo que toda su vida había hecho orquestas estudiantiles, entonces tenía una manera de trabajar pedagógicamente fantástica y la orquesta sonaba muy bien gracias a esa manera de trabajar. Por ese lado está muy bien porque se ponía especial detalle a ver precisamente la orquesta universitaria no en términos de una orquesta profesional; trabajando de manera pedagógica, no porque tal vez es tu última oportunidad antes de saltar a una orquesta profesional, donde vas a trabajar de otra manera completamente distinta.

Yo recuerdo que mi último concierto, que fue Carmina Burana, aparte una gran pieza... Yo solita estaba en mi viaje de que “este es mi último concierto de orquesta, disfrútalo; porque yo me regreso a México”. Yo ya traía todo esto y creo que incluso ya había aplicado al doctorado, o sea, ya tenía mis ojos puestos, porque a mí siempre me ha interesado mucho pensar la música desde Latinoamérica: toda la práctica musical o las manifestaciones musicales de música popular, entendiendo por popular también de la misma manera en que estamos hablando de la clásica, no con todas las problemáticas, pero como la entendemos normalmente, música popular es básicamente la música no académica, la que se hace desde otros escenarios de otras escuelas, de otras prácticas, y me interesaba muchísimo. Ya empezaba a ver otro tipo de cosas, incluso mi

tesis con la que me gradué en Texas es una tesis que hice con 3 músicas mexicanas; tuve chance de venir a entrevistar a dos, porque la tercera, Chavela Vargas, ya en ese entonces había muerto, ya no se pudo, pero trabajé con Jessy Bulbo, de Las Ultrasónicas y con Leika Mochan, entonces todavía tuve chance de venir a entrevistarlas y trabajar con ellas un rato entre distancia y acá.

Y mi tesis es básicamente como un estudio, una aproximación teórica al estudio de la voz femenina en 3 diferentes escenarios. Yo ya venía un poco con esa idea de que yo quiero ahora ampliar el estudio a una escena urbana mucho más grande y, obviamente, mi meta era la Ciudad de México, pero ya estando en la UNAM, o sea por fin me aceptan y todo, pues ya la cosa cambia mucho y al final yo ya traigo un enfoque de investigación que tiene que ver mucho con una construcción teórica del discurso musicológico, principalmente partiendo de la crítica disciplinar de lo que implica la musicología en general y sobre todo en Latinoamérica. Y trabajando mucho ya en este momento con disidencias sexo-genéricas; son voces que están inscritas en un discurso político que tiene que ver mucho con movimientos sexo-disidentes que tienen una implicación política que se está nombrando desde el sur, el sur global; no desde toda esta región latinoamericana.

He trabajado en mi etnografía con artistas muy específicas, ha sido un poco acercarme con el chelo, o sea, curiosamente, el chelo sigue siendo parte de mi vida, yo sigo tocando, aunque estos cuatro años que he estado acá... desde antes de venirme yo llegué a la ciudad con una lesión de manguito. Entonces yo cuando me vine no me traje el chelo porque volvió a mí otra vez este pesar de que otra vez estaba con lesión. La superé y luego me lo traje. Me ha servido mucho para acercarme al campo. Soy musicóloga, pero además soy chelista, entonces es como que “Ah, pues sí, si quieres, pues toco contigo”. Ha sido una herramienta facilitadora y así es como me acercaba a mi campo, de que “Ay, pues si quieres toco contigo y pues ahí vamos viendo”. Entonces llego a tocar y se da toda esta relación en donde yo ya puedo estar involucrada con los artistas, participar de la escena y de la práctica, etcétera, etcétera. Pero si ha sido por medio del chelo.

Entonces yo sigo tocando, pero estos últimos cuatro años han sido un reto porque entre que estoy en la computadora y entre que toco el chelo y ya no estudio y ya no caliente... porque obviamente olvidas un poco la práctica que ya traía, calentar y todo eso, entonces yo sigo con un ensamble de música mexicana, que de repente tocamos música que no es tan fácil y luego música popular por aquí y por allá, y luego cargar el chelo, que con todo y estuche, que son 11 kg que estás cargando por el metro y así porque yo no tengo automóvil. Empecé otra vez con problemas, esta vez focalizados en el hombro, en el hombro derecho, muy fuertes, que de plano a partir del año pasado, como en verano, entré en un tratamiento de esteroides, porque tenía el nervio muy inflamado, ya no podía dormir, ya no podía hacer nada, entonces me metí a un tratamiento de esteroides y luego de fisioterapia como de 3 meses que más o menos me devolvió la paz, pero en noviembre regresó. Y yo un poco desesperada porque... no sé si tú has pasado por algo así, pero llega un punto donde ya no puedes estar de ninguna manera, no puedes estar sentada, no puedes estar acostada, no puedes estar... Es una presión que tienes en esta parte del cuerpo y que empiezas a tener túnel carpiano, empieza a doler.

Estoy ahorita trabajando mucho con férula como para descansar un poco el túnel que te aprieta toda esta parte, y te descansa mucho. Y bueno, afortunadamente, a partir de noviembre me fui con una masajista que alguien me recomendó. Pasé 3 meses con una fisioterapeuta, invertí mucho dinero y regresé al mismo punto donde me encontraba. Estaba haciendo yoga, estaba haciendo estiramientos. Entonces alguien me dijo “No, vete con esta masajista, trabaja con músicos”. Entonces fui con ella y ella me sacó. Desde noviembre voy con ella. Entonces han sido 3 ó 4 meses de ir con ella, primero una vez por semana, dos veces por semana, luego una vez por semana. A partir de hace como 3 semanas ya sólo la voy a buscar cuando tenga alguna crisis. Todavía no veo necesario hacer cita, en todo este tiempo ella me sacó, me sacó, o sea, yo volví a dormir, que era lo que me tenía muy azorada. Yo volví a estar cómoda en la cama; es increíble cómo te cambia la vida, estar ahí en una lesión y luego salir de ella. Entonces, bueno, esto es una recomendación. Si alguna vez necesitas, es fantástica esta señora y ella trabaja con una técnica japonesa muy sencilla, o sea, es shiatsu lo que hace. Es masaje profundo y alineamiento de vértebras.

Después de haber estado con una fisioterapeuta, que es terapia eléctrica de calor, o sea, parecía que esto me va a ayudar, o sea, han hecho de todo, tome esteroides por 3 meses, la cara se me puso así, tomé esteroides y cortisona, entonces la cara se me hinchó, se me hizo un sol la cara. Todo para desinflamar esta parte que ya era pues insostenible y al final lo que me funcionó fue un masaje. La moraleja de todo esto es que ustedes que están jóvenes le den la importancia, por ejemplo, tal vez a hacer yoga restaurativo. Creo que el yoga restaurativo es el compañero perfecto para el músico, esa práctica que todo músico debería hacer, aparte de su

instrumento, porque estás todo el tiempo trabajando y estirando músculos, porque por más buena técnica que tu traigas estás haciendo movimientos repetitivos que van a tener un costo, que mecánicamente no van, tienen un costo para el cuerpo aunque los estés haciendo bien, aunque estés lo más relajado que puedas, no se puede estar relajado si estás agarrando un instrumento en el que estás utilizando todo tu marco corporal. Pero, en fin, entonces siempre les digo esa importancia que tiene para envejecer bien, sobre todo con el instrumento.

Pero viendo retrospectivamente mi formación, mis maestros, son muchas cosas ahí las que se juegan uno. La educación aquí en Latinoamérica, o sea, esta herencia que tenemos de las escuelas rusas, las escuelas alemanas... yo siento que, por ejemplo, en las escuelas anglosajonas, sobre todo la estadounidense, es donde ha habido grandes avances y grandes propuestas para abordar los instrumentos de manera mucho más holística, mucho más orgánica: hay todas estas escuelas donde ya hay mucha técnica, mucha cuestión de yoga, mucha mecánica corporal. Y esas son las escuelas que deberíamos estar viendo, sobre todo si, si vamos a ser profesores. Yo ya no doy clases de chelo, creo que no sería una buena maestra precisamente por eso, porque yo fallé mucho en la educación que recibí y en la manera en que yo también, digamos, asumí esa disciplina. Son varios aspectos, o sea, hay culpa, hay culpa de la educación a la que te someten, la falta de referencias que uno tiene, que ahora ya es más fácil, o sea, hay internet, vídeos de sitios de internet, de maestros, etcétera, ya puedes tener una visión mucho más panorámica del tipo de técnicas y abordajes que se dan en distintos instrumentos. Antes lo que te decía tu maestro era la ley, ¿no? Era el único que tenías que escuchar, entonces eso, desgraciadamente, crea una relación simbiótica que puede ser muy dañina, o sea porque tú no estás cuestionando nada y estás trabajando siempre en contra de tu cuerpo y muchas veces es la misma manera en que tu maestro trabajó con el suyo, no es tampoco maldad por parte del maestro, simplemente es la misma educación que el maestro recibió. Es un círculo. Eso de que la UNAM tenga su fisioterapeuta, que incluso dan danza dentro de la FaM; que haya este tipo de cosas se me hacen muy buenas, pero también los alumnos deben aprender a diversificar su práctica, porque esa educación, también con un enfoque ejecutante o de música académica, también es un poco irrealista en el tipo de escenarios que tenemos en Latinoamérica y el tipo de escenarios que tenemos actualmente en general. La práctica musical tiene una posibilidad de diversificación infinita.

00:48:47

MS: Muy bien, muchas cosas muy interesantes. Creo que tienes mucho que aportar para mi tema. En particular, a mí me interesa saber un poco sobre los repertorios, sobre lo que tú mencionabas de las escuelas... Supongo que por lo que me contaste, si habrá sido un poco así en los repertorios que abordaste cuando te empezaste a acercar, digamos, más formalmente a la música clásica. Siempre tendieron hacia cierto tipo de repertorios, tal vez en un periodo como de clásico a romántico. Y mientras más se iban alejando de este centro, menos te ibas acercando a esos repertorios. ¿Consideras que fue un poco así o cómo fue?

00:49:46

MP: Sí, claro, tiene también una lógica muy histórica: empiezas acercándote primero al repertorio barroco de ciertos autores, porque obviamente Bach siempre es algo que ves mucho más tardíamente, con excepción de la Suite 1, pero a partir de la 2 son cosas que ya ves mucho más tardíamente. El ejemplo de concierto clásico con el que empiezas casi siempre es Haydn en Do, o Goltermán, que es mucho más sencillo y también es clásico. Obviamente, los conciertos románticos, que en mi caso fue tocar Saint-Saëns... Hay un canon muy establecido, tú empiezas así. Llegas a los autores románticos cuando estás en un nivel avanzado, tú empiezas a abordar las sonatas de Beethoven, que ya en un nivel muy avanzado. Luego te pasas a las de Brahms en Mi menor, la otra es para niveles mucho más avanzados... Yo esa jamás la toqué, yo sólo toqué en Mi menor. Empiezas a ver Arpeggione y la música del siglo XX, por ejemplo, en mi experiencia es algo que se aborda muy poco porque parece que, o sea, en cuestión de repertorio escolar, como que nunca llegas ahí, difícilmente vas a llegar ahí como estudiante, y porque, además, tiene mucho sobre todo de técnicas avanzadas, otro tipo de técnicas.

Pareciera que hay una reticencia de los maestros de meterte a ese lenguaje que muchas veces tu propio maestro de chelo, con sus grandes excepciones, va a tener poco acercamiento al lenguaje porque es un lenguaje diferente, y yo creo que es un lenguaje que no tiene que ver tanto con dificultades técnicas. Si tú ya estás en la era romántica es porque técnicamente ya tienes cierta habilidad, o sea, tú sabes que cuando ya te ponen a tocar sonatas del período romántico o algún concierto del período romántico, que es en donde está Schumann o Dvořák, es porque ya estás en un nivel muy avanzado, entonces estas técnicas expandidas de la

música contemporánea no tendrían que ser un problema; sin embargo, ahí hay una cuestión de lenguaje. O sea, es el lenguaje de la música del siglo XX la que parece estar siempre en contraposición con todos estos lenguajes de la música académica canónica, sobre todo en cuestión de chelo, porque ya tiene mucho tiempo desde la última vez que yo vi a un maestro de chelo, pero no creo que haya cambiado mucho el repertorio que se aborda en las escuelas, que a mí me tocó; o sea, por ejemplo, ¿tú tuviste Grützmacher, o el que haces puros estudios de pulgar con extensiones?

00:53:52

MS: Feuillard

00:53:54

MP: ¡Ése, odiaba tanto a ése! Donde estás haciendo todos estos estudios horribles con extensiones que nunca en la vida real las vas a ver, sólo sirven para descomponerte los dedos, y además tú no eres un hombre ruso de 2 metros. Hay tan poca consistencia entre el repertorio y la mecánica y el fenotipo... Aquí se está jugando una cuestión racial: estamos viendo repertorio hecho para -aunque suene chairo- hecho para hombres blancos, es el repertorio que estamos viendo. Poblaciones latinoamericanas, mujeres latinoamericanas, de cierta estatura y de ciertas corporalidades contra estudios como... el Feuillard es el mejor ejemplo, o sea, esas extensiones imposibles. Pues seguramente Feuillard las podía hacer sin ningún problema. O sea, me imagino su estatura, el tamaño de sus dedos... pero a ver, hazlas tú con 1,50 m de estatura y brazos cortos a ver cómo le va a tu cuerpo. O sea, no ha habido el cuidado ni la atención a la pedagogía musical, porque la pedagogía musical es todavía el gran maltratado de las carreras musicales. Si vas a estudiar pedagogía es porque seguramente no sabes tocar bien y ya no te queda de otra. Es ésa generalmente la visión que se tiene de la pedagogía y por eso jamás había una revisión seria al tipo de repertorio o al tipo de escuelas que deberían desarrollarse por latinoamericanos y desde latinoamericanos.

Ustedes como estudiantes de chelo no le deberían tener miedo a abordar esa temática y a trabajar sus propias metodologías, sus propias mecánicas, sus propios métodos. Porque desde esa experiencia, o sea, desde esa crítica que se tiene que hacer al canon... ese tipo de enfoque que se le da siempre a un tipo de músico en serie, y parece que toda esta filosofía del artista... pues no sé, en mi experiencia trabajando en orquestas, te soy sincera, no encontraría la diferencia entre cómo se maneja una Orquesta Sinfónica y cómo se maneja una oficina burócrata, porque toda esta experiencia y toda esa mitificación del artista y de la filosofía que envuelve al artista no sucede en la práctica porque hay miles de vicios, hay miles de cosas, hay miles de frustraciones implicadas ahí. Claro, en las orquestas se juega en mil cosas entre malos salarios, entre contrataciones malas, entre estar siempre entre la espada y la pared de que vas a tener o no trabajo, entre que sabes que lo que ha estado sucediendo últimamente en las orquestas es que hemos tenido una ola de inmigración europea, que en Europa están desapareciendo orquestas con muy buen nivel. Entonces pasan mil cosas, pero pues uno tiene que empezar desde la vida como estudiante, o sea, los músicos de ahora, ustedes como ejecutantes deben aventarse un poco más a tener esa crítica y a proponer nuevas metodologías e incluso libros de estudios, escuelas que estén hechas desde su propia experiencia. Y ya te niegues a tocar el frío, ya te niegues, porque no sirve de nada, es que de verdad todos los estudios de Duport... que también yo recuerdo que conforme iban avanzando se volvió una pesadilla kafkiana eso de los estudios, o sea, ya es algo que he borrado de mi memoria porque pues fue muy difícil, o sea, te empiezas a meter en esta onda de repertorio hiperdifícil, pero nadie te pregunto qué tipo de ejecutante quieres ser tú.

00:58:16

MS: Sí, totalmente, y creo que eso también tiene mucho que ver con otro de los temas que me gustaría tocar ahora. Me gustaría que me platicaras un poco más específicamente qué es lo que tú consideras que son los repertorios canónicos, o qué no entra dentro de los repertorios canónicos. En tu opinión, ¿por qué crees que existen los repertorios canónicos? ¿Crees que son de alguna manera necesarios? ¿Para qué están, qué función cumplen en la música clásica?

00:59:16

MP: Para empezar, el canon es la columna vertebral de lo que construye toda la filosofía del conservatorio musical. Toda esta construcción disciplinaria que tenemos y que heredamos de Europa, de las escuelas y las disciplinas europeas, se construye a partir de este discurso de que tenemos este corpus musical que es tan

bueno y alrededor de él vamos a construir toda una escuela, vamos a construir toda una institución y todo un discurso que está dedicado a sostener que este cuerpo musical es muy bueno y es tan bueno que merece toda esta institución que se construye alrededor de él. Nosotros construimos y canonizamos muchas cosas, porque también el canon es esta estructura que se forma a partir de legitimar ciertas cosas, cierto material cultural que se captura por ciertos grupos o pertenece a ciertas prácticas y empieza a ser el referente. Generalmente es un referente que siempre va a estar repitiendo un juicio de valor. Este canon es referente a esto otro que no es tan bueno para estar dentro de este canon. Y esas estructuras canónicas básicamente las vamos a tener en todas las disciplinas. En la música es muy pesado, porque la idea del conservatorio está construida alrededor de este canon; o sea, el canon es lo que sostiene todo lo demás, toda la teoría musical occidental está construida para que tú la aprendas, porque esas son las reglas con las que se construyó este corpus musical.

Entonces, ¿qué es lo que pasa cuando esas reglas de teoría musical (que muchas veces ni siquiera aplican para el corpus musical) ya no tiene ningún sentido cuando estás abordando otras músicas? Entonces esa música no es tan buena, esa música está construida bajo otras lógicas y es más bien música de menor valor, que es toda esta idea de la “música popular”, que se convirtió en “lo otro”. Y esta multiplicidad de cánones que tenemos en la música clásica, en este caso respecto al chelo, es algo que se vuelve el referente en el que también se construye el discurso pedagógico, las diferentes escuelas del chelo, la Escuela Alemana, la Escuela Rusa, la Escuela Francesa: siempre está siendo construido alrededor de este cuerpo... que el corpus se va ensanchando, obviamente no es el mismo, pero sigue sosteniendo lo que desde el principio empezó a sostener: que la música occidental europea (aunque esa música sea escrita en México, en Estados Unidos, pero siempre en contraposición a estos valores estéticos) es el referente para que, por ejemplo, tú te profesionalices como chelista y te legitimes como ejecutante dentro de esa lógica de conservatorio, tú tienes que estar familiarizada con el canon. Todas las técnicas que vas a aprender para el instrumento son técnicas que te van a servir para este canon.

Como estudiantes, nos metemos en esa lógica de estudios, libros de escalas, el Goltermann... los conciertos, las sonatas, etcétera. Y hasta que ya se considere que tú estás suficientemente familiarizada con el canon que te da la técnica para considerarte chelista profesional, puede ser entonces que se te dé chance de probar con otro tipo de técnicas, música, escuelas. Entonces sí puedes experimentar un poco en la música del siglo XX... que todavía, curiosamente, se le sigue llamando contemporánea a la música de Schönberg, que de contemporánea no tiene ni la uña, pero bueno, porque hay otro lenguaje ahí, pero es un lenguaje también construido con estos valores estéticos, no se escapa mucho. Me pregunto qué pasaría si tú llegas con tu maestra de chelo y le dices “Pues yo quiero aprender técnica, pero con cueca o con joropo venezolano, quiero agarrar los patrones rítmicos de la maraca del joropo venezolano y aplicarlos a la técnica del violonchelo”, a ver qué te dice. Eso es a lo que voy: el canon siempre va a estar construyendo, legitimando ese discurso que es tan fuerte de la música que te va a construir a ti como músico profesional de música clásica.

Seguramente si te vas a estudiar a la Fermatta o a la Martell o a La Escuela del Rock a la Palabra, ahí también se está reproduciendo un tipo de canon, o sea, también ahí se está reproduciendo un tipo de canon... claro, es un canon que es sobre rock o sobre música popular o sobre jazz o sobre salsa, sobre lo que sea que estudian ahí, pero también se está reproduciendo un canon. Entonces estos cánones, de alguna manera, pareciera imposible huir de ellos, porque incluso si yo propongo un repertorio contracanónico lo voy a canonizar, lo voy a terminar canonizando, ¿sabes? O sea, como que a esa estructura de estar legitimando algo respecto a otra repertorio, con un juicio de valor de “Esto yo lo propongo porque siento yo que es lo mejor que hay respecto a esto otro”, ya estoy aplicando un juicio de valor y ya lo canonicé, entonces es muy difícil escapar a eso, es como intentar escapar al discurso. El discurso nos construye, entonces definitivamente no se puede escapar jamás. Pero siempre mantener una mirada, o sea, que esa es nuestra tarea y eso es como la meta que tenemos que tener como estudiantes de música, entender la estructura y las consecuencias que tienen esos cánones o que han tenido esos cánones en la disciplina o en la educación de conservatorio o en la educación de escuela tipo la FaM. Las consecuencias que ha tenido... la poca reconfiguración que han tenido conforme han pasado los años. O sea, siempre hay que mantener ese ojo crítico, siempre hay que estar cuestionando, siempre hay que estar revisando el canon, es algo que deberían hacer los maestros de chelo, creo que no lo hacen mucho porque pues ya es difícil también ir en contra de eso. Porque entonces, okay, no quieres tocar esos estudios, pero qué propones, qué otra cosa hay, algo más para abordar el instrumento. Ahí es donde uno se tiene que poner creativo.

Yo creo que todas estas escuelas de pensamiento pedagógico que han surgido, tipo Suzuki, Orff... que curiosamente son escuelas que utilizan el canon, porque en general las piezas que encuentras dentro de los métodos Suzuki son todos canónicos, pero ha sido una respuesta precisamente de tratar de trabajar de manera diferente el canon, una manera fallida en mi opinión, pero tenemos que mantener esta mirada, esa mirada crítica. Porque el canon aparte silencia mucho: funciona respecto a lo que está sucediendo en el aspecto macro de la música clásica, nada más: ¿cuántos autores y cuántas experiencias musicales están silenciadas por ese repertorio que se nos entrega o se nos enseña porque alguien decidió que ése es el que merece la pena ser enseñado? Yo recuerdo que en Tennessee me puse a ver las sonatas de [Mayakov], neorromántico ruso, ¡fantástico! Súper desconocidas porque no son canónicas y tiene un lenguaje curioso, tal vez eso es lo que lo ha excluido un poco del canon, por decirlo así. Pero cositas por el estilo, ya no digamos cuando ponemos el foco en minorías, minorías como mujeres, obviamente; minorías como escritores o compositores de color, o compositores latinoamericanos, etcétera, etcétera. Eso, o sea, al final no se trata de que vamos a organizar una embestida contra el canon y vamos a proponer otro canon, que es lo que va a terminar sucediendo, sino que siempre hay que tener como esa mirada crítica, siempre ser capaces de ver todos esos silencios y lugares ocultos que el canon está reproduciendo constantemente.

01:09:51

MS: Me gustaría terminar planteándote lo que es un poco el principio de mi hipótesis, es un poco una pregunta que les quiero hacer a todos mis entrevistados directamente, que es sobre la estructura del plan de estudios: en mi opinión, hay una cierta carga estética-ideológica al privilegiar el abordaje de cierto tipo de repertorios del Clásico al Romántico, aproximadamente. ¿Qué opinas? ¿Que esta carga a partir de la cual nacen estos repertorios canónicos no sólo va más allá de lo puramente estético, sino que también, como tú decías, surge a partir de juicios de valor y tiene de alguna manera una carga social también?

01:11:00

MP: Sí, tú lo has dicho: ideológico. O sea, esto es una construcción ideológica y lo tienes que ver porque la misma estética es algo que puede ser problematizado; una mirada puramente estética, realmente no existe, siempre va a estar atravesada por miles de marcadores que son inherentes a nosotros. En este caso, estos repertorios, si los vas a analizar ideológicamente, tienes que pensar en la raza... que desde espacios latinoamericanos se juega siempre el asunto de la raza, sobre todo porque estamos tratando con escuelas y con cánones heredados de Europa en donde se juega la noción de raza y donde también se juega mucho toda esta noción de territorios con carga colonial. Estamos, después de todo, en un territorio con herida colonial, venimos de una colonización que sigue operando, o sea, que no podemos decir que estamos completamente emancipados. Por supuesto que no, o sea, y que esa colonización [ha marcado] la manera en que se han estandarizado o hecho este tipo de programas en escuelas musicales. Yo desconozco el programa de la FaM en cuanto a ejecutantes, la verdad lo desconozco, pero he revisado otros programas como parte de una revisión del estado de arte, por ejemplo de la Universidad de Guanajuato, del conservatorio de varias universidades, sobre todo respecto a musicología, y opera eso mismo que estás diciendo tú. Hay un repertorio con una carga ideológica muy fuerte que está reproduciendo el ideal, que parece que construye toda la disciplina de la música clásica que es el hombre europeo blanco, este ideal del que no puedes escapar.

01:13:12

MS: Por mi parte ya son todas las preguntas.

Anexo 5: Entrevista a Sujeto 4

M: Bueno, pues me gustaría empezar con que me platicara usted un poco en cómo empezó su acercamiento a la música académica (o música clásica, no sé cómo decirle, como hay muchos términos).

00:00:25

S: Fíjate que estás haciendo tal vez una investigación muy cercana a lo que yo hice también para maestría. Quiero adelantarte que yo esta es una de las primeras preguntas que hice a mis entrevistados y graduados de la Facultad y la Escuela Superior de Música, precisamente para saber qué tan identitario era el término que tanto he aprendido, o exactamente qué es lo que significa. Obviamente muchos hablaron de la música clásica, muchos hablaron de la música seria, música de concierto, música culta... una cantidad de términos o

“terminajos” desde un punto de vista eurocentrista, etcétera. Pero bueno, no podemos abstraernos de sus orígenes, ¿no? O sea, el término “clásico” se emplea en todo el mundo, incluso hay un libro que todo el mundo anglosajón se habla como “música clásica”; entonces, ¿como el mundo anglosajón, lo maneja así, nosotros también tendríamos que manejarlo así? No, no se me hace. Yo preferí en mi tesis hablar de la “música de concierto”. La música de concierto como una cuestión que no tiene que ver nada más con lo que dice la Facultad de Música al respecto en la página de internet que tú puedes abrir ahí. Ahí vienen las bases fundamentales, vienen los perfiles de egreso, ingreso; y ahí, desde que estuvo el director que estuvo, cuando se formó el programa de estudios, se mencionó como música de concierto.

Yo creo que sí hay una diferencia enorme entre música de concierto y lo que es la música popular, que también se habla del concierto, pero esto va más bien ligado –y yo lo quise poner así en mi tesis, como música de salas de concierto–, porque esta música que sea desarrolló específicamente en un momento histórico donde precisamente la burguesía se apropió de la parte cultural de la música; y no estoy hablando solamente de las clases privilegiadas, estoy hablando de que de que realmente el pueblo empezó a asistir a lugares específicos donde, claro, toda la parte baja era para los privilegiados que podían pagar más, pero la gente del pueblo también se involucraba e iba a esas salas. Entonces yo la describiría como la música de la de las salas de concierto. Aunque después tú ves músicos populares en la Ollin Yolliztli, en Bellas Artes, de repente, esas salas no estaban destinadas a eso. Entonces, como definición, también yo noté en mis propias entrevistas que había una confusión tremenda. O sea, ni siquiera podían describir qué es lo que habían estudiado. En mi caso no es así. Yo le llamo música de concierto, y en mi tesis no lo puse con mayúsculas, lo puse con minúsculas [para no diferenciarlo de otros tipos de música]. Todos los diferentes tipos de música: jazz, tango, géneros; todo, todo, todo. Decir que existe una música que se llama “música de concierto”, le quita todos estos esnobismos de “música culta”, “música seria” (para mí es muy divertida, ¿por qué llamarle música seria?), música complicada...

00:05:28

M: Pero entonces, ¿usted cómo empezó a acercarse a esta música?

00:05:35

S: Ah, sí es cierto. Que era esa la principal. Bueno, mira; yo no creo que haya tenido un acercamiento como la mayoría. La música siempre vivió en mi familia, la música de concierto. Yo te podría asegurar que un 95% o 90% de los estudiantes se acercaron a la música de concierto en alguna etapa de su vida o la descubrieron o algo pasó (la escuchaban en caricaturas, pero realmente escuchaban de todo). Yo pienso que mi familia era el monocultural; es decir, no éramos multiculturales porque no escuchamos el fonógrafo, no escuchábamos... ahí escuchamos de repente los micros en las peseras, en la calle, y todo tipo de música. Pero lo que nos definía a nosotros era la música de concierto -la mujer clásica para otros-. Porque mi madre, como sabes, es maestra; mis abuelos fueron fundadores de la Facultad de Música como alumnos; mi bisabuela era pianista. Entonces no hay ni siquiera alguna duda: desde el seno, desde el vientre materno, ya estaba yo dentro de la música de concierto. Y no hay, no hay tal acercamiento. Otra cosa es cuando decides ser profesional.

00:07:19

M: Sí, pero en un principio era la música de la que estaban rodeados siempre, ¿no?

00:07:28

S: Sí. Y para mi padre (que es pintor, no es músico), pues el apoyar la idea de que todos fuéramos músicos era parte de ese romanticismo juvenil, de la pareja de artistas. No sé por qué mi papá no permitió que nadie fuera pintor, es claro que no lo permitió. Pero sí le importó muchísimo que fuéramos músicos; y acertó: cuatro de cinco.

00:08:02

M: Y en cuanto a esto de acercarse profesionalmente a la música, ¿cómo fue que empezó usted?

00:08:12

S: Pues yo empecé en la carrera de relaciones internacionales, y tampoco es una decisión que tuviera que ver con un pensamiento económico. Es decir, "¿qué me conviene?" o "¿qué me gusta?". Pues claro que me gustaba viajar, y decía -equivocadamente, porque la verdad es que estudiar relaciones internacionales no significa viajar, pero esa idea tenía-. Pero, para que también conste que no hubo una imposición, más bien un gusto por estar en un ambiente que a mí me gustaba, que era el musical -y como decía mi padre, pues qué padre que te paguen por lo que te gusta hacer-. Para mi familia fue todo lo contrario que muchas: "te vas a morir de hambre", "qué hacemos si...", no, no, no. Se sabía perfectamente que era una profesión que bien podría reportar dentro de la música de concierto misma beneficios económicos. Tal vez no como los de un actuuario, un médico cirujano muy reconocido, pero bueno. Sí fue más bien un asunto cultural, más bien que un asunto de decisión por una profesión equis. Entonces, la propia vivencia de esta cultura que no nos era ajena, nos metió a todos en esa cuestión que no fue tan difícil. O sea, yo la verdad es que nunca les estoy preguntando a mis hermanas y a otro hermano que de qué se trata su decisión; fue una cosa como que ahí estaba y ya, seguir por ese camino de la infancia. Una decisión así, muy concienzuda, no hubo.

00:10:07

M: ¿Y usted desde el principio, estuvo en violín o tocó algún otro instrumento?

00:10:12

S: Yo empecé piano a los a los 5, obviamente de manera particular. Y empecé a asistir a la Facultad de Música, tal vez en los cursos Tort, donde se veían instrumentos autóctonos, cuando precisamente estaba el propio maestro Tort (el padre del director) y una maestra (que ya no sé si se apellidaba Legorreta, creo), y fue muy divertido; fueron prácticas de tocar huehuetl, xilófonos, después un maestro Armenta en coros infantiles... esas eran mis asistencias a la facultad, no eran instrumentales. Las clases de instrumento fueron particulares, y a los 9 u 8 años concursé en uno de los primeros concursos Yamaha como pianista, y yo para quitarme la presión de mi madre, de mi abuela y mi abuelo -que eran pianistas-, dije "ay, debo de escoger como que otra cosa para hacer lo que se me dé la gana", de una manera así inconsciente; dije, "pues ahora voy a tocar otro instrumento... ¿qué será bueno?". Lo primero que se me vino a la cabeza es el violín, porque es muy notorio, es muy visible. Y dije "pues no entienden nada", y se me olvidaba que mi abuela y mi abuelo habían estudiado con Rocabrana, que era un violinista muy importante que vino a México y que incluso fue director de la Escuela Nacional de Música, y que también iban a estar sobre mí. Pero bueno, me quité la presión del piano y ya. Entonces empecé a estudiar violín en la escuela de música, y ahora sí, podemos decir que a los 9 años empecé el estudio de formal del violín; con un maestro que tenía fama de tener mucha paciencia con los niños, el maestro Cruz Roja. Ahí empezó mi historia instrumental, porque te decía que ya había empezado en la Facultad de Música (no te digo qué año es la matrícula, pero por ahí voy a tener mi credencial).

00:12:53

M: Pues sí, toda la vida. Y cuando usted empezó con el violín ya en la escuela, digamos, formalmente, ¿usted recuerda si se priorizaba más cierto tipo de repertorio sobre otro?

00:13:11

S: No, yo creo que a esas edades no te cuestionas eso.

00:13:17

M: No, claro, sí. ¿Pero viéndolo con retrospectiva?

00:13:21

S: Eso ya lo puedes ver ahora. Pero en esa época yo no me cuestionaba sobre qué repertorio me ponía o no me ponían. Y digo, la sensación que un alumno tiene respecto a lo que está aprendiendo, tiene mucho que ver con lo que está estudiando, con lo que está viviendo; y si eso corresponde a la cultura que tú vives, ni siquiera lo ves como un problema. Yo te podría decir que ahí en la facultad hay muchísimos métodos franceses de violín, por ejemplo, o alemanes en la biblioteca. Precisamente cuando regresé, mi primera investigación fue sobre los materiales que había en las bibliotecas, y qué materiales se empleaban para la enseñanza infantil. Fue una investigación que no terminé porque preferí tocar cuando hubo la oportunidad de seguir tocando, aparte de las

investigaciones; al final dije “no, yo voy a tocar, de ahí soy más que de estar investigando”. Pero me di cuenta de que había una cantidad, y una evolución en los métodos de aprendizaje, porque antes era una copia de lo que pasaba en piano: empezabas con do mayor, que en cello podría servir un poco, pero en violín no tienes una cuerda al aire do; empezaban con do, que es muy complicado para ponerlo en primera posición. Fueron evolucionando, y el método que me pusieron se veía bien, porque iba acorde con esa época: ya te ponían dibujitos, ya te ponían niños -todavía no en caricaturas como en el piano, el Thomson y el Williams, que ahí tienes a tus enanitos casi de Blancanieves y cosas por el estilo, que lo hacen más divertido para un niño-, ya no ponían esas fotografías todos acartonadas de un señor como de 80 años, con una barba, tocando su postura y todo eso. Así empezó Craigieburn, que es el método que me pusieron. Lo que yo sí sentía demasiado acartonado era el Schradieck, que es este método que es como el Hannon para los pianistas; después ya otros libros que se parecían al Czerny para los pianistas, que son también libros como [ininteligible] y cosas así, que si llegaban a ser un tediosos y aburridos. Pero como empezamos con eso, y tenía bonitas piecitas, tocábamos a dos violines con el maestro, creo que no fue... La cuestión de la preferencia de materiales que en esa época se usaron, creo que fueron muy pertinentes para lo que se buscaba (atraer la atención, hacerlo lo más agradable...). Claro, han sido superados ya esos métodos por otros. Eso es lo que te podría decir. Mi percepción fue al principio de alegría, y ya cuando empecé a ver el Schradieck, un poquito tedioso, porque además no se explicaba para qué servía... En fin.

00:16:51

M: Usted como docente actualmente, ¿retoma algunas de esos métodos o, como dice que ya hay muchos otros métodos?

00:17:04

S: Bueno, una de las de las partes principales es que yo creo que el texto es el pretexto. El texto es el pretexto: cualquier texto te puede servir para enseñar alguna habilidad o alguna cuestión. Si son textos que están cercanos a ti de alguna manera, tanto idiomáticamente como por su propio melos (o sea, la línea melódica); mientras más cercana sea a tus raíces, va a ser mejor. Un proyecto que jamás realicé fue el hacer un método infantil con piezas mexicanas; ya lo habían abordado el maestro Manuel Arias con un libro que se llamaba “Mi Alegría” (o no sé si “Alegría” nada más, porque “Mi Alegría” eran juguetes) que era un método que tenía algunas deficiencias en la metodología y el manejo del cuarto dedo, que no lo tenía; usaba incluso melodías autóctonas... era -es, creo que todavía, afortunadamente- padre de dos extraordinarios músicos, un violonchelista y otro violinista: Javier Arias y Raúl Arias -que está en Alemania-, que sus propios nombres tienen raíces indígenas; está lleno también de cancioncitas indígenas por ahí, muy sencillas, que realmente nos reflejan el sentir de un niño mexicano mestizo. Entonces, respondiendo tu pregunta, yo creo que ese tipo de materiales, bien elaborados y bien... No conozco uno último que se hizo por un maestro ahí en la facultad... Pero sí, mi intención era hacerle como los rusos hicieron en su momento; casi que todos los grandes compositores tenían que escribir piecitas infantiles: Kabalevsky tiene, Shostakóvich tiene, Rackov... compositores que hicieron música sinfónica importante. Y después hubo una cantidad de pedagogos que también hicieron música a partir de los cantos populares (canciones populares rusas, ucranianas, lo que sea). Hubo esa gran visión, en la escuela soviética, de fomentar una cultura musical basada en las propias raíces; como decía Kodály, el folklore es la base de cualquier estructura... lo decía con sus propias palabras, pero lo que decía es que el folklore es la base fundamental de la música, para un pueblo.

Lo que nosotros hemos hecho siempre en México es importar: importar las escuelas, las metodologías... Y no están mal, porque si pensamos que los grandes repertorios son eurocéntricos, y si esa es la idea de la Facultad de Música -porque en términos generales, el 90% o más porcentaje de la música de concierto reconocida en todas partes es europea-, cómo no partir de sus propias características; y no es que seamos completamente ajenos. Por ejemplo, en mi caso, si yo viví esa música desde niño, no es ajena; y para mucha gente, y podría decir para mucha gente que ha vivido con padres profesionistas universitarios, la música de concierto ha sido la música que se ha privilegiado. Para muchos hijos de doctores, ingenieros, arquitectos, que han estudiado en la universidad, pues como que han heredado un poquito (hasta cierto momento, ahorita ya es completamente diferente) esa cultura de la música de concierto. Entonces, por eso te digo, fracasó ese intento por hacer una metodología; iba a hablar con el maestro Ulises Ramírez, con el maestro Horacio Uribe, con compositores que quería que me ayudaran a confeccionar este libro... Bueno, no se dio, y yo seguí usando los métodos rusos, que tenían muy buena metodología, y los combiné con un método que hizo un ruso, pero con canciones mexicanas; es más, ni siquiera sabía este ruso (Vladimir [Bulman]) los nombres originales de las canciones.

Pero ahí están, en un libro que uso mucho, que es con el que empiezo, y empiezo con canciones como “Doña Blanca”, como la canción esta de los elefantes de “un elefante se columpiaba”, etcétera, etcétera; y así tiene muchas canciones, dice “Popular mexicana”, y no dice que es “Amo ato”. Estoy usando mucho ese... lo usé en los principios de mi carrera, como maestro, yo siempre pensé que la infancia era fundamental, y hacerlo abiertamente a todos los niños que quieran estudiar música. Como eso que tú hablabas, el acercamiento.

Sin embargo, me he dado cuenta que, desde el punto de vista cultural, eso es cuestionable, desde mi tesis. O sea, si no tienes una un apoyo cultural a tu alrededor, tu acercamiento puede ser obstruido por tus propios padres, por tu propio entorno. Entonces, de todos estos niños que yo tomé –que era una chiquillada impresionante, tanto en la Superior como en la Facultad–, ahorita actualmente casi tengo puro alumno de licenciatura. Y no es que nuestro interesado, pero es que me doy cuenta de que fueron años y que hubo muy pocos resultados, a pesar de haber incluido estas piezas mexicanas. Que antes en el [ininteligible] eran puras piezas francesas o belgas, porque el compositor violinista es belga, y las canciones rusas les gustan mucho a los niños también, son como que lindas también, son muy sencillitas. No sé exactamente. Pero eso responde un poquito, a que sí hubo una actualización, pero esta actualización ya no la he seguido porque he trabajado más con adolescentes y adultos.

00:24:29

M: Para retomar algo que usted dijo: ¿con “resultados” se refiere a que los niños siguieran estudiando violín?

00:24:40

S: Exactamente. Me refería a resultados profesionales, es decir, que llegaran a concluir sus carreras. De aquellos niños que yo tomé en la en los años noventas, finales de los noventas, te podría decir que terminaron su carrera tres o cuatro, y habré tenido como unos cuarenta alumnos –o cincuenta– alumnos niños a lo largo de mi carrera en estas escuelas... que una fue en Tijuana, una niña que tomé y que nada más le dio sus primeras clases un año que viví allá en Tijuana y es profesional; otra alumna de la superior, otro alumno de la Superior que empezó en la Facultad; y otro alumno que seguramente va a terminar porque vive en un entorno cultural impresionante, más bien en huapango, pero le ha ido muy bien en música de concierto también, entonces yo creo que va a ser bicultural... no me cabe duda de que ese alumno puede tener la capacidad de terminar y titularse. Son muy pocos, muy pocos. Entonces dices “bueno, ¿qué es lo que hice?”; nada más engrosar, como muchos maestros han dicho “por lo menos hay que crear públicos”, y creo que eso no es correcto. Pensar que tú vas a adoctrinar a un chico enseñándole música de concierto, cuando en su familia no había nada de eso, para que se convierta en un fan, no es la función; la función es llevarlos a tener gente que terminen sus carreras. Yo sé que hay muchas otras circunstancias, pero no se trata de crear públicos o de divertirlos en la infancia; se trata de que los alumnos que tengan capacidades, que tengan los entornos, desde el principio tengan un buen maestro, desde el principio (el primer maestro debe ser el más importante). Si no hay estos entornos, entonces por eso digo que no hay frutos; si la universidad sigue manteniendo una cosa así, híbrida, en el CIM, entre alumnos que van a pasar la tarde porque los papás... u otros, o sea, yo he tenido alumnos que ni siquiera han sabido qué significa la música de concierto, ya cuando los tomas en propedéutico, hicieron todos su CIM, y les empiezas a hablar de la terminología normal, de la música de concierto, y dicen “¿De qué me está hablando? Me la he pasado en el patio y no he entrado a la Xochipilli”. Entonces dices “¿Realmente estamos haciendo las cosas bien?”; sin programas de estudio definidos... En fin, ese es otro cantar.

00:28:04

M: En cuanto a los alumnos que usted actualmente tiene, ¿a ellos qué tipo de repertorio les enseña o en qué tipo de repertorios se centra?

00:28:23

S: Mira; la música de concierto es música que tiene la característica, por los propios programas de estudio y planes, de buscar que el músico se dedique al ámbito profesional en este género. O sea, cada uno de los maestros que confeccionaron, todos estos programas (en el 2007 que se concluyó), pensaron en –no sé si alguno no, pero en general todos, y así lo dijo el que siguió como director– “aquí nada etnomusicológico, nada de músicas autóctonas, de folklor, jazz; no, aquí, esta escuela es para música de concierto”. Y bueno, uno que ha vivido todo eso, y que no se ha puesto a reflexionar, porque toda la vida fluyó en ese núcleo, no

observas que es un acto discriminatorio, en principio; tampoco has meditado que es discriminatorio, por un lado, por no tomar a otros fenómenos musicales de importancia en un mismo grado, a nivel profesional, y también la discriminación que tú haces porque tú piensas que todos los que van a estudiar ahí piensan igual que tú. Entonces, si te piden que hagas un programa para lo que tú sabes hacer, lo haces, y no es muy difícil; no hay que buscar el hilo negro para enseñar. ¿Por qué? Porque si se trata de reproducir los materiales del siglo XIX, siglo XVIII y principios del siglo XX es, no solamente eurocéntrico, sino también este “romántico-céntrico”, porque la ejecución de un de un clásico como Mozart o de un Bach te lo pasan por el matiz romántico (la mayoría de los maestros, porque hay muy pocos especializados en interpretación historicista), y cuando los propios planes dicen que los maestros tenemos que enseñar las características de la música del repertorio que estás viendo, pues no es cierto, se necesita una especialización para eso; por más que digas “Es que Mozart tiene que ser transparente”, pues no, Mozart todavía tiene que ser retórico. ¿Y Mozart se debe tocar en piano? Mozart usaba a los músicos que quisiera usar, y que tuviera disponibilidad. Ah, pero Beethoven era muy explosivo, y era clásico porque era metronómico, porque ya empezó a usar el metrónomo; no es cierto, todos estos cánones, ideas, herencias (todavía se sigue pensando que el temperamento igual es el temperamento bien temperado)... Todavía hay una cantidad de cosas que se han reproducido de generación en generación, y todavía están en boga ahí en las aulas de la Facultad, y que desafortunadamente ahí están; te digo “desafortunadamente” porque ha habido la comodidad de estar ahí. Ahora, como te decía, los materiales que están ahí en los programas de estudio se hicieron pensando en hacer música de concierto; y si la música de concierto te limita, no llegas ni a Ligeti, no llegas Lutoslawski –apenas porque usan la sinfónica–, pero ya cuando empieza a hablar de instrumentos electroacústicos, de las ondas martenot, de otros instrumentos de técnicas extendidas (que el instrumento por excelencia que se ha desarrollado más es el contrabajo; dices “Ah caray, el contrabajo suena impresionante con todas esas técnicas extendidas, es un instrumento que tiene de todo”, y que no se enseña en la Facultad). En mi tesis yo digo que la parte de la música contemporánea –de concierto, porque tengo que aclararlo– no ha sido todavía explotada, ni se revela en los en los programas y planes de estudio. Había una cuestión más de mexicanismo en los programas (cuando tú revisas el programa de violonchelo, te puedes dar cuenta de que violonchelo, de los cuatro programas de cuerdas frotadas, fue el que más obras mexicanas metió, no sé si lo has revisado).

Yo hice un cuadro – aquí tengo mi tesis–, y en este cuadro hablo un poquito de la cantidad de materiales europeos, americanos, de cada de cada una de las especialidades, tanto por autor, como de cada autor qué porcentaje de ese autor hay en los programas de estudio. Aquí se puede observar, por ejemplo, en contrabajo, cero de materiales de toda América; y de México, aquí, en violonchelo, hay bastantes, se llevaron un 30% de repertorios. Yo no sé si fue nada más una postura del colegio de violín o si realmente los enseñan; desde el momento en que no hay ningún control sobre eso, los programas, los bonitos programas, están completamente invalidados. Eso es lo que pasa, en realidad. Pero también, ya cuando tú analizas los propios repertorios que están en los programas, dices “Ah caray, pues estos como que trataron de verse muy acá, muy democráticos, con la enseñanza de muchos materiales”; como si fueran diferentes los materiales mexicanos a los europeos, si es música europea hecha por mexicanos, o a lo mejor algunos materiales autóctonos que le metían ahí, un temita... hay algo, como una cuestión cultural, un reconocimiento a nuestras raíces, pero no una cuestión tan sintética como lo hizo Revueltas, que para mí es el único que realmente no se acercó, sino que era; era la música que compuso. No como tal vez otro, que “Ay, voy a investigar, a ver qué piecitas”. Todos tenían, ahí en los años 50s, 40s, en la Facultad de Música, una materia donde iban, recababan piecitas del pueblo y hacían su... Había toda esa cuestión, pero de ir a recabar como un etnógrafo, etnomusicólogo, a ser parte o vivir culturalmente esa música... son muy pocos, muy pocos. Entonces, para mí, es europeizar la melodía mexicana. Eso le dio un auge, y por eso tenemos el nacionalismo, pero de decir que estamos enseñando de otra manera el violonchelo, la viola, ¡no! Todos los instrumentos se enseñan de la misma manera, porque se va a tocar la misma música: vas a entrar a una orquesta que va a tocar por enésima vez la novena de Beethoven y Carmina Burana, y cuando necesiten más dinero, van a invitar a alguien, a alguien popular que le hacen arreglos. El caso es que, para tocar estos instrumentos que tienen ya casi 5 siglos, no hay mucho que inventarle; para dominar todo esto tienes que seguir ciertas vivencias, que puedes hacerlas más agradables si tú utilizas nuestro propio idioma musical, pero al final de cuentas vas a terminar tocando sinfonías de Mahler, aunque te vas a emocionar más al tocar “La Noche de los Mayas” de Revueltas. Creo que los materiales que están ahí, por lo menos en violín, son completamente pertinentes. Yo no concuerdo con todo el programa, porque creo que se revolviaron materiales de música de cámara con materiales para aprender el instrumento. También hay muchas quejas sobre el programa de que son repertorios para solista; que por qué esos repertorios, por qué no ven repertorio orquestal es no... pues sí, hay una, creo que fue en viola, que metieron

materiales orquestales en su programa; no fue chelo, ni violín, ni contrabajo. Lo tengo aquí, déjame ver... Bueno, ahorita no recuerdo, pero sí tengo todo un capítulo dedicado a tu investigación. O sea, prácticamente hablando de qué y por qué estaban esos repertorios ahí; eso lo puedes ver con el análisis de los contenidos, porque sí me puse a contar uno por uno todos los materiales, incluidos los técnicos.

00:39:14

M: Pues es algo que también quería hacer, pero tal vez usted me va a ahorrar el trabajo.

00:39:21

S: Pues mira, cítame y ya. [risas] Pero sí, te digo. El problema con la música de concierto no es tanto por qué tocamos estos materiales europeos, sino qué tanto nos pertenece a nosotros esta música. Yo te podría decir que el pueblo cubano, el pueblo venezolano, y podría hablar de la cultura japonesa y la china que, aunque no son europeos, en algún momento se sintieron identificados con esa música de tal forma que no lo sienten como algo ajeno; y eso no ha pasado en México. En México ha seguido una élite que ya no es económica, sino no es una élite cultural la que vive en esa burbuja; pero tampoco es culpa de la música de concierto: es culpa de las políticas que no han sido muy diversas... Yo no te digo que un mariachi sea menos, pero te digo que en las escuelas ha sido pura farsa; en las escuelas de la SEP, que ahora se querían meter orquestas, como en cuña, y que yo creo que ya no va a ser porque ya salió Moctezuma de ese proyecto. Pero no se trata de ir, llegar así y meter en la escuela la orquesta: “Órale, todos a tocar instrumentos musicales para que dejen los rifles, las armas y el vandalismo.” No, no. Se trata de que se fomente este tipo de música de una manera muy sencilla, que vaya adquiriendo como una parte de tu herencia cultural.

O sea, si no es tu herencia cultural, siempre va a ser forzado; la diferencia entre lo que se hizo en Venezuela y lo que se hace en México, es que allá se inició con la parte emotiva, con la parte cultural: con llevárselas, con ayudarles con hacer que los chicos sintieran que ese instrumento era suyo, que ellos lo habían escogido, y no comprar todo el titipuchal de instrumentos y refundirlos ahí en bodegas, y después hacer vídeos para que a larga distancia tuvieras en una televisión cómo se aprende. Si la convivencia es lo que hace rica esta música, el hacer las cosas juntas, ¿no? Se supone; por lo menos en la infancia. Si lo ves, entonces, eso ha sido una copia muy mala de lo que sí se hizo muy bien en Venezuela. En Cuba también se hizo muy bien, pero en Venezuela mejor, porque ahí se integró la parte folclórica; hicieron muy buenas piezas para orquesta sinfónica y la gente ya no divide entre “esta es música de concierto y esta es música folclórica. Les pertenece, esa tonada es la que se arregló y ahora es mía, y es muy emocionante, y te conmueve y la sientes tuya. La apropiación –que yo manejo así en mi tesis– de la música de concierto –como lo que tú manejas como “acercamiento”–... tú te puedes acercar, pero no apropiarte. La apropiación es cuando sientes que es parte cultural tuya, aunque no sea de nacimiento; pero hay de apropiaciones a apropiaciones, puede ser muy temprano en la infancia o puede ser muy tardía. En mi tesis hago una relación de en qué edades tú te apropias de esa música y cuál es el resultado cultural de en tu vida profesional, cuál es tu sensación; porque los entrevisté también y dije: “A ver, ¿qué escuchabas de niño, qué escuchabas en la época de estudiante y qué escuchas ahora?” Y te das cuenta de estas contradicciones de quienes estudian en la Facultad, y que terminan escuchando cualquier otra cosa menos música de concierto, y que yo llamo distonía cultural. Porque tú puedes ser un perfecto músico técnicamente, que hayas estudiado toda tu carrera, y seguir amando a Los Panchos sobre cualquier otra cosa: “Yo, no voy a ponerme a escuchar Bach cuando llegue a mi casa, me rompo la cabeza”, cuando la música debe ser parte cultural de una vida, que deseas vivir, que deseas escuchar eso, porque eso es tu música, eso es tu sangre. Depende a qué edad te apropiaste de eso, o eres multicultural y simplemente apropiaste la música de concierto y la [ininteligible] en tu vida. Esas son algunas cosas...

00:44:35

M: Todo muy interesante, todo lo que está diciendo; y creo que me ayuda mucho a mí con lo que quiero tratar, que es justamente alrededor de los repertorios canónicos que ya mencionó usted. Le quería preguntar también: ya que veo que sí tiene como mucha conciencia del plan de estudios, ¿usted considera que es suficiente con el repertorio que se promueve en el plan de estudios (sobre todo, por ejemplo, en esto que mencionaba de las técnicas extendidas, y de esta educación técnica centrada en la técnica romántica)...?

S: Le podemos llamar decimonónica, así suele llamarse.

00:45:27

M: ... que para interpretar adecuadamente otro tipo de repertorios que se aleja más de este centro del repertorio romántico, ya se necesita una especialización, ¿no?

00:45:43

S: Fíjate que eso es así. Tanto hacia el pasado como hacia el futuro, todo ese bloque –que no necesariamente todo está en los 1900 o el siglo XIX, sino que toca un poquito atrás y bastante hasta mediados del siglo XX y todavía en la actualidad se siguen haciendo cuestiones que no requieren de una técnica especializada—... Y es que precisamente las técnicas extendidas no son para cualquier público tampoco; quién va a escuchar un concierto del Cuarteto Arditti, pues es una persona sumamente rara; el Cuarteto Arditti, que le han dedicado más de 3000 cuartetos de cuerda contemporáneos, imagínate. No sé si 3000, pero arriba de 2000 sí. (Y eso te lo digo porque tengo un amigo ahí que ha ido a hacer facsímiles de todo su repertorio, que precisamente ya donaron a una Fundación ahí en Suiza). Entonces claro, para tocar ese tipo de repertorios necesitas aprender ese tipo de técnicas, y eso nada más hablando para cuarteto, imagínate lo que tiene que ver con la orquesta. En la orquesta cada partitura de estas contemporáneas... así como cada autor en el barroco tardío te ponía cómo se interpretaban sus propios sus propios adornos, cuando ves que a Philip Emanuel Bach y... cuando ves “Ah, pues este es así, y este significa esto”, tenías que ir a un diccionario para poder interpretar, ahora imagínate tú que eres violonchelista y te dicen “Pues tú tienes que tener capacidad de tocar 5 siglos de música. ¿Cuándo se ha visto eso? O sea, que a principios del siglo XX ya algunas personas como Carlos Chávez refunfuñaban sobre la repetición de los repertorios canónicos, de los Beethóvenes... cuando ya empezaba a haber un Debussy y cuando ya empezaba a haber un Varèse, un Stravinski. Ya desde entonces estaban hartos de la novena de Beethoven. ¿Por qué regresa todo este boom por la música de concierto? Las grabaciones, el hecho de poder grabar y perpetuar las grabaciones de Karajan, de músicos que se perpetuaron para la eternidad: algo más conservador que eso no puede haber.

Estamos hablando de la conservación de un patrimonio. Con esto no quiero decir que seamos ajenos a ese lenguaje, te puedes seguir emocionando. Pero la verdad es que en la actualidad ya el pretender que un violonchelista pueda tocarte desde Pachelbel hasta compositores de música de concierto contemporáneos, donde casi rompes el chelo es demasiado para una carrera de cuatro años, ridículamente corta. Además siempre vamos tarde, yo creo que por eso se ha pensado que la base es esa parte decimonónica y ya tu especialidad pues puede ser precisamente cualquier área de esa vastísima historia. Pero sigue siendo muy decimonónica y muy eurocéntrica. Yo pienso que, definitivamente, para una verdadera democracia musical... Yo te puedo decir que los alumnos que llegan a una escuela como la Superior de Música, en general, están más enfocados en la música de concierto que los alumnos que he tenido en la Facultad de Música. El asunto con los alumnos de la facultad es que ahí sí he visto que hay más desconocimiento, antes de entrar, de lo que de lo que van a aprender; como que se van enterando ahí en el camino de “Ah, sí, bueno, está bien, yo quería tocar mariachi, pero pues aquí me dejaron esto y seguramente va a tocar mejor ahora mi mariachi; y ahí está, sufriendo con todos los [inaudible], los Poppers. Y después te empiezas a dar cuenta que hay una serie de alumnos que ya no empiezan a funcionar, porque ya cumplieron sus expectativas. Todo lo que les exige es para llegar a ese punto, que tú querías de música de concierto, pues ya no, porque éste ha estado de mariachi, éste estaba haciendo grabaciones para música popular, éste está en esto otro... Son mayores de edad, van a tener mayores compromisos económicos, mayor presión, se dan cuenta de que no van a ser tan competitivos y empiezan a distraerse y ya. También, como llevo la materia de temas selectos, cada vez estoy más consciente de que muy contados son los que escuchan música de concierto; o sea, el año pasado, les pregunté: “A ver, menciónenme 5 conciertos, todavía en clases presenciales, 5 conciertos románticos”. En un grupo de 15 o 16 solamente dos pudieron completar una lista de 5 conciertos románticos. Otros me mencionaron a Mozart, “El verano” de Vivaldi, me mencionan sonatas. O sea, que van a estudiar algo que absolutamente no conocen, entonces creo que la brecha cultural cada año se abría y se abría y se abría. Entonces no quieren estudiar música de concierto, quieren estudiar su instrumento, y ésa es la realidad.

Entonces, hacer una carrera acorde a los gustos de cada alumno: si un alumno quiere tocar jazz, si un alumno quiere tocar salsa en violín, o Latin jazz... te vas a inventar una cantidad de repertorio y además tú no dominas ese género. Evidentemente tienes que poner las cosas muy en claro al alumno, pero también a la institución. Y, por supuesto, el alumno te aguanta y la institución no te aguanta. La institución no va a doblar su manita porque está llena de maestros que nada más dominan ese medio. Yo he hablado con hasta con alguno que otro maestro de violonchelo: “Oye, pero, qué voy a enseñar de eso sí yo no sé nada; no sé improvisar, si yo no sé esto, si yo no sé aquello”. Pues claro, nos cruzamos de brazos y nos quedamos bien

cómodos repitiendo el sistema y haciendo lo que a la sociedad ya no le sirve. Es muy fuerte lo que digo, o sea, pon tú que en términos proporcionales la música de concierto era más escuchada en los años 50 que en la actualidad. Todo lo que está sucediendo en ámbitos culturales en el mundo, donde se está reconociendo la cultura de otras expresiones musicales... Y hay conservatorios donde... en Estados Unidos también hay universidades donde “¿Tú qué quieres, como profesional que tú quieres?, ¿quieres tocar tango? Vamos a confeccionar para él tango. Tú vas a recibir un título para interpretación jazzística o clásica” o no sé, y eso lo ves, lo empecé a vislumbrar cuando dije “Ah, pues mira, yo he estado dándole y dándole a la música de concierto y resulta que este alumno es un gran músico de tango. Este otro alumno se dedicó al rock acústico y es un gran improvisador y tremendo oído y genial; este otro se dedicó a la música barroca y se fue Alemania y es un súper conocedor, una eminencia en conocimiento y además es multicultural; Y este es... etcétera: ¿quién de mis alumnos reprodujo lo que yo soy? No conozco, todavía no ha llegado. Entonces dices “en qué empecinamiento está la Academia de querer seguir por el mismo camino.

Yo me he abierto a mis alumnos porque ellos me han enseñado muchísimo. Cuando tuve este alumno que tomé a los 6 años y que ya a los 17 estaba recorriendo el mundo con su grupo de huapango con reconocimientos en Francia, en Colombia, etcétera, etcétera. Nosotros creemos que estamos adoctrinando a los alumnos y los alumnos están aprovechándose de los maestros sin decirles las verdaderas intenciones de lo que realmente pretenden como músicos, porque “Ahí lo dejo con su música de concierto que me siga enseñando y ya; a mí ya me sirve para tocar el mariachi y ser más competitivo en ese ambiente. Yo digo en mi tesis que los alumnos piensan: “como la música de concierto es más ‘difícil’, yo quiero ser violinista en otro medio cultural, pues voy a ser mejor, porque como esto era más difícil...” Resulta que no es cierto: no aprendes a improvisar, tienes otra afinación, resulta que el arco se agarra diferente, que no necesitabas tanto hablar del legato, sino que todo es staccato... en fin. Te das cuenta de que tú has sido manipulado, y no es al revés, que nosotros manipulamos a los alumnos para adoctrinarlos; realmente ninguno de los entrevistados se sintió adoctrinado. O sea, finalmente, si veían castas, grupos sociales, muchas declaraciones sobre la prevalencia o estatura de la música de concierto sobre todas las demás —que es una cuestión por la que se pierde una gran riqueza cultural—.

Entonces, claro, la universidad tendría que voltear y decir “Bueno, los repertorios canónicos son canónicos para esta música, pero también pueden ser canónicos para esta otra música, pero no se han hecho”. Alguna vez este chico le dije “Oye, ¿tú quisieras que el Huapango fuera una materia?”, “No, maestro, no, a mí que no me echen a perder el huapango en la Universidad, que lo van a poner con una partitura, cuando todo se saca de oído”. Porque si hay experiencias, en Rusia, con el que llevó a los músicos populares a una educación superior. Pues claro, empezaron a meterlo todo en partitura musical, o sea, metieron la balalaika, el bayán... no sé cuántos instrumentos populares de Rusia, pero esos dos importantísimos... y empezar a tocar caprichos de Paganini en la balalaika o en el bayán... Dices “¿Porque puedes tocar esos repertorio ya eres profesional, o porque fomentaste la cultura y le diste una nueva vida?” Entonces, yo creo que el incluir diferentes culturas musicales en la universidad tendría que también incluir sus propios procedimientos y metodologías de aprendizaje. Eso sería el canon para esos otros, pero tú no puedes con el canon de la música de concierto si te enseñaron mariachi. Y sin embargo ves en la Ollin Yoliztli a los chicos estudiando el Kreutzer, o en el en la escuela de jazz de la Superior de Música usando todos los materiales metodológicos clásicos o del canon para que agarren una buena postura y muevan los dedos y todo eso. O sea, es una ruptura cultural y además no todos los chicos lo aguantan.

01:00:32

M: Me surgen muchísimas preguntas a partir de lo que está diciendo. ¿Usted considera que esta aproximación técnica decimonónica es de alguna manera más adecuada pedagógicamente, o por qué es el estándar de lo que se enseña en la escuela?

01:01:12

S: Mientras la definición siga siendo música de concierto se pueden variar repertorios, se pueden actualizar otros; la parte de la enseñanza infantil es la que más puede variar, pero los repertorios de licenciatura son los que son y tendrán que seguir siendo los que son. Cuando se cambia esta cuestión, ni se dice “Ah vamos a enseñar la carrera de violín, en términos generales. OK, vas a ser un violinista polifacético, entonces metamos de todo, un poquito de improvisación, un poquito de afinaciones, temperamentos, de interpretación historicista y de técnicas extendidas. Vas a ser un violinista multicultural”: tendremos que meter la carrera 6

años y la universidad no está dispuesta a eso. Yo pienso más bien que si la universidad divide el violinismo... el violinismo está mucho más presente en diferentes ámbitos musicales que el chelo. El chelo no lo encuentras tan fácil en la música popular mexicana, es un instrumento más difícil de llevar, de cargar, en fin. El violinista se lleva a todas partes, ya desde los yaquis hasta el huapango huasteco, el arribeño, el que tú quieras. El mariachi ya lo están promoviendo para ser patrimonio universal de la humanidad y cosas por el estilo, cada uno de estos violinismos deben de ser profesionalizantes, deben de darte la estatura de un músico como cualquier otro. Entonces sí se tendría que generar... Te digo... O sea, para responder a tu pregunta, mientras diga música de concierto, el título y lo que se enseña en la facultad, estos materiales que se ponen y que además “solísticos”, no es porque te quieran volver solista, sino porque son los mejores materiales para entender este tipo de discurso musical.

O sea, que el hecho de que tú puedas tocar un Mendelssohn o un concierto, por ejemplo, en tu caso un Saint-Saëns o un Elgar en tu titulación... El hecho de que tú lo toques en tu titulación no significa que tú puedas ser solista; simplemente, conoces este repertorio, lo has tocado de tal forma que puedes entender una sinfonía de Saint-Saëns, puedes entender la forma. Y después todo eso para que en la orquesta tú no puedas hacer nada más que seguir órdenes, si bien te va; hay mucho conocimiento que después se va opacando conforme vas viviendo tu vida profesional, pero por lo menos te hacen una persona que tuvo todo este aprendizaje. Y si cambiamos estos materiales... ¿Por qué te gustaría? O sea, puros materiales orquestales. No hay una carrera en ninguna parte del mundo con puros materiales orquestales. Es decir, si yo dijera (porque así lo propuse en mi primer programa de estudios, que mandé a la universidad cuando apenas iba a empezar a dar clases) una carrera de violín especializada en orquesta; una carrera de violín especializada en solismo, otra en música de cámara y otra en pedagogía. Todas tenían un tronco común, pero el último año y medio o dos años se especializaba en cada uno de estos para ser más competitivo. Y entonces sí veías más materiales orquestales, más materiales de música de cámara, veías las grandes sonatas, Ravel, Prokófiev. Y esto, para música de cámara, pues te daban mayor preeminencia a cuartetos, tríos, todo lo que fuera; y en esta otra, pues a un estudio de toda la metodología que existe para la enseñanza del instrumento y además eso no hacía que no pudieras tocar tu concierto de Beethoven: o sea, jamás ninguna de estas profesiones ha sido menos que otra, pero sí hay cuestiones sociales y clases sociales en la música de concierto: el solista, el director y el compositor por acá arriba, el director solista por acá y los pobrecitos peones ahí en la orquesta, refundidos en sus atriles. Entonces, sí hay clases sociales, aquí en México se sufre mucho con eso, pero en los países anglosajones tú estás en el último atril o en el primer atril y sientes parte de una unidad, y como es culturalmente lo tuyo no te importa en qué atril estás; aquí en México es sumamente importante y, a veces, si ya estás medio metro más cerca del director, eres más importante que el que está atrás. Pero eso es una cuestión de nosotros, es porque así te lo hacen creer aquí en México. Sí hay deformidades, muchas deformidades.

01:07:09

M: Retomando dos puntos que dijo ahorita: este tronco común que tendría que ser el repertorio ideal para prepararte en la música de concierto, ¿está a su vez relacionado con los repertorios canónicos? ¿Qué tipo de repertorio es éste que usted considera el más indicado para una enseñanza de música de concierto?

01:07:41

S: Pues mira, primero tendremos que revisar los repertorios que están en el programa de cada instrumento. Tendría que saber exactamente cómo defines canónico.

01:07:55

M: ¿Usted qué entiende por canónico?

01:07:58

S: Los habituales. Yo creo que, por ejemplo, en ningún conservatorio te puedes brincar el Kreutzer en violín. Es como los estudios de Popper, no sé si tú consideras que esos serían canónicos para el violonchelo, que dices “Esto me va a dar las habilidades suficientes, me va a poner una base”. Después sobre esa base construyes otro método. O sea, estábamos hablando, no de esa manera en que se enseñaba en el barroco, que eran puras obras musicales... desde que existió el conservatorio de París se empezó a hacer una metodología, porque también se iba conformando una orquesta que fue la Orquesta Sinfónica, y que requería de músicos

que pudieran tocar de una manera igualitaria este tipo de música, de un conglomerado de músicos que tocaran de la misma manera, que entendieran de la misma manera. Entonces se volvió una cuestión metódica, porque antes un músico de Roma no podía tocar en Venecia, no se podía, tenían otra afinación, tenían otro pitch, tenían otra manera de interpretar los adornos; o sea, la música no era universal. Entonces, en esta cuestión francesa, que viene de la Revolución, de los ideales universales, también viene la idea de una música universal, de una homogeneidad de cuestiones y crearon sus propias metodologías. Esos son los repertorios canónicos, precisamente para que se creara una unificación de criterios a la hora de llegar a una orquesta. No podía ser de otra manera. La globalización empezó por ahí, por el hecho de que tuvieras músicos que fueran a parar en un mismo lugar y que no tuvieran una diferencia con el que está sentado al lado. Entonces por esa razón.

Yo creo que la orquesta como organismo musical tuvo una gran importancia para que se crearan estas metodologías. Claro, muchos de estos también pensaban en el solista, pero el solista estaba integrado en la orquesta, debe ser acompañado por una orquesta donde iba a sobresalir. Por eso creo que el canon es exactamente lo que tiene que ver con estos materiales, que incluso en mi programa de estudios iban hasta el cuarto año, o sea, los materiales canónicos, aunque hubiera una especialización tendrías que dominarlos, porque si tú vas a ser pedagogo, tienes que poder enseñar también el concierto de Beethoven, o los caprichos de Paganini. ¿Cómo es posible que alguien que no haya tocado esto en su vida, o materiales de similar dificultad, pueda dar clases de nivel licenciatura? O que no se ha desarrollado en la música profesional de concierto... Si la música profesional del concierto es ésta, la decimonónica. 60 años del siglo XX, tal vez, algunas partituras de la actualidad, rozando ahí desde Schubert, Schumann. Existió un período de la música donde no hubo más que desarrollo de la forma sinfónica, que se fue volviendo más complicada y más grande, pero los instrumentos durante 100 años fueron los mismos en una orquesta. El primero que entró ahí raro fue el saxofón, pero no tendría por qué ser de otra manera.

01:12:22

M: Ya para ir cerrando, ¿usted cree que dentro de esta elección de repertorios constituyentes del canon, que realmente no depende de una persona, sino de la sociedad, hay una selección o una carga ideológica?

01:13:04

S: Sí, definitivamente hay una carga. En la música en sí, por sí sola, no. Más bien [reside en] quien la fomenta y para qué la fomenta; o sea, ésa es una cuestión social. Es el lenguaje que se puede usar en la clase. Eso depende de cada maestro. Si un lenguaje se refiere a otro tipo de música de manera peyorativa y exalta la música de concierto y permanentemente dice “Estás tocando como un mariachi” o denigrando otros géneros, otras cuestiones musicales, pues sí... pero la música por sí sola no. O sea, es como esto de que “Bueno, ¿Wagner por qué lo van a tocar los judíos, cómo se van a atrever si era exaltado por Hitler?” Sin embargo, ya se llevó a Wagner a Tel Aviv, como diciendo “Reparemos el daño, la música no tenía la culpa, era toda la propaganda, toda esta ideología”. Por supuesto que en ese terreno, la música, si sirve su sociedad, también lleva una carga ideológica; o sea, la carga ideológica de la música de Verdi, pues contribuyó a la formación del Estado italiano. Estaba fragmentada Italia y la música de Verdi enaltecía los ánimos. El “Huapango” de Moncayo aquí en México es el segundo himno nacional y todo el mundo se emociona, aunque por ahí digan que ni es huapango ni es de Moncayo. Ésas son teorías, pero el caso es que la música sí tiene una carga y debe tener una carga porque es parte de la cultura: si está completamente alejado de la cultura no va a tener ninguna carga ideológica como se quiso: “Ésta es la música, por sí misma es bella”.

La música no representa a la política, no representa a grupos humanos... El problema de la música de concierto es que ya no representa nada. Es decir, no representa para la sociedad actual grandes cosas, porque antes en Venezuela todo el mundo iba, le pertenecía. O sea, esta carga ideológica es como patadas de ahogado. Si a mí me llega un chico en la Escuela Superior de Música cuyo padre es clarinetista, o que desde niño se desarrolló en la música de concierto porque se metió a las orquestas... Pues para eso no es una carga ideológica, para eso es su música. O sea, el querer invadir espacios culturales con una música hacia otros, sí de una manera violenta, como pasó en Venezuela, entonces tiene una carga ideológica. El no profesionalizar otro tipo de música es una carga ideológica también, el hecho de que la universidad, nada más pueda extender títulos a los que hacen música de concierto y no a los que hacen otro tipo de música tiene una carga ideológica. Entonces tú quieres ser profesional pero tienes que estudiar esta música; es una imposición. Pero si de otra suerte tú estás en eso como fue mi caso y el de mis hermanas, pues para nosotros no es una

imposición, no hay ninguna carga y estamos felices; vemos esta música como nuestra y entendemos su lenguaje. Aunque tengan muchos años, el amor, el desamor, la traición y todas esas características humanas que encuentras en este lenguaje musical, ahí están relatadas. Y la fuerza y la magnanimidad de ciertas obras, el esplendor, la luz, la tristeza, todas las emociones humanas, si tú las sabes discernir en esta música, tú recibes toda esa riqueza. Mientras no me la hayan impuesto no hay carga ideológica. Pero viene un chico que quiere tocar salsa y tú le pones todos estos materiales canónicos, pues va a sufrir, aunque se va a aguantar porque tiene que aprovechar que es el único espacio que tiene para aprender, y gratis, además. Es como yo lo veo.

01:18:48

M: Bueno, creo que ya las preguntas más importantes que tenía. Muchísimas gracias.

Anexo 6: Entrevista a Sujeto 5

M: Pues primero me gustaría que empezaras platicándome un poco de cómo fue tu primer acercamiento a esto, a lo que me voy a referir como “música clásica”/de práctica común/de concierto, como todo esto que tiene mil nombres, pero ninguno es tan adecuado... ¿Cómo fue? ¿Estuviste en algún tipo de iniciación musical?

00:00:34

I: Ok, pues realmente mi acercamiento con la música clásica -por ponerle un nombre- fue ya bastante tiempo después de que yo me adentré en lo que es todo el espectro de la música y diferentes géneros, no. Yo empecé de niño, tocando la batería, mi primer instrumento no fue el chelo. Y pues mi formación fue más como de sacar covers de bandas de rock, de bases, ritmos, cositas así. Fue hasta los 15 años que, pues por muchas influencias, porque mi abuelo toca la guitarra de manera lírica y pues siempre nos enseñaba a mi primo y a mí decía “mira, apréndete estos acordes” o cosas de esas...

Entonces fue con el que una vez vi un concierto en la tele de un guitarrista con un chelista, la verdad no recuerdo qué era lo que tocaban. Ya desde ahí, el instrumento me llamaba mucho la atención, y pues también esa otra faceta de lo que es la música “más seria”, como de un concierto, que incluso hasta los músicos populares como que lo clasifican en un estrato muy diferente, más este intelectual, como de formación más profesional. Yo durante mi adolescencia fui súper súper fan de las bandas de metal, y yo tocaba eso en la batería. Entonces, por recomendaciones de amigos y de mis primos, di con una banda que se llama Apocalyptica -que a lo mejor no te suena, pero seguro sí-, y ahí fue que me dieron ganas de ver qué onda con ese instrumento; me gustaba, me gustaba mucho como la sonoridad que obtenían... Y así fue como empecé, o sea, realmente por conocer un poco más ese instrumento fue que me adentré a la música clásica.

00:03:01

M: ¿Y cómo? ¿Cómo fue que te adentraste a la música clásica?

00:03:14

I: Me recomendaron aún más, me dijeron: “Ah, pues mira, este maestro da en tal lado, ve con él para que entiendas mejor el instrumento, porque este instrumento necesitas estudiarlo con alguien que sepa, no es como una guitarra que como lo que es un poco más accesible”. O sea, todos tenemos un primo o un tío, alguien que sabe tocar algo en la guitarra; pero un violonchelo, pues sí era como lo común que me dijeran que pues tengo que estudiarlo con alguien que supiera.

Entonces estuve en una academia privada, después pasé con otro maestro también como clases particulares y él fue el que realmente me abrió como un panorama un poco más formal en cuanto a la formación técnica, y como a ver un poco de repertorio más profundo y como a conocer aspectos estilísticos más específicos; fue después de un año aproximadamente de estar con él que me sugirió, así como: “Oye, ¿por qué no lo intentas a la Nacional? Haz tu examen, entra al propedéutico y pues ahí vas a recibir clases de instrumento; hay buenos maestros, vas a tocar en orquesta...” Y pues francamente, yo lo hice más como por probar y como en un afán de conocer el instrumento, pero para tocar lo que yo quería tocar.

00:04:59

M: ¿Y qué es lo que tú querías tocar?

00:05:01

I: Pues yo siempre he querido componer para el instrumento, yo quería desarrollar una manera de composición, como muy chelística pero que fuera... cómo decirlo... una mezcla de diferentes géneros y diferentes estilos. Siempre quise ver al chelo fuera de lo que era esa seriedad académica. Por un momento, asumí que debía profundizar lo más que pudiera en la academia, en el repertorio, en el aprendizaje de la técnica, para realmente apropiarme de todo ese... pues de toda esa tradición, porque es un instrumento que realmente necesitas conocer esa tradición de ejecución para después ver las posibles vías de fuga, por decirlo de alguna forma.

Entonces, en este momento yo estoy como enfocado hacia eso. O sea, lo que me gustaría hacer después de haberme adentrado en repertorio barroco, en repertorio romántico, es más bien empezar a proponer cosas que a lo mejor a la academia le van a parecer chuecas, pero pues bueno, así está, así está mi cabeza; y eso es lo que a mí me gusta, que sea un lenguaje para chelistas a partir de la geografía del instrumento, pero con una energía diferente que no es propiamente lo que se espera, no en una sala de conciertos.

00:06:53

M: Ok. Y, de todas formas, aun cuando me imagino que siempre has tenido como esta meta en mente, cuando en cuando empezaste a meterte dentro de estos ámbitos académicos, ¿sentiste de alguna manera cómo cambiaron tus contextos en cuanto a escucha, en cuanto a contextos sociales, de gustos? Más bien: ¿sentiste que de alguna manera cambió eso cuando empezaste como a introducirte?

00:07:31

I: Sí, completamente. Porque, bueno, el caso de la mayoría (porque he hablado con otros chelistas que tienen estas inquietudes) es que vienen de la música académica y quieren salir de ella, como a explorar otro terreno; y en mi caso fue como al revés, un poco. O sea, yo siento que ya tenía como un aprendizaje, una memoria auditiva que no tenía nada que ver con la música clásica. Entonces, digamos que mi reestructuración o mi formación se amplió cuando yo entré a aprender violonchelo, clases de solfeo y armonía tonal y todas estas cosas... Siempre tuve un problema gravísimo con la cosa de las reglas; o sea, como que lo hacía para el examen, pero siempre tuve esas como de que, ok, claro que sí lo agradezco después porque comprendes mejor hacia dónde dirigir, es una idea que puede ser muy básica dentro de la dentro de los géneros no-clásicos.

Cuando ya tienes un conocimiento académico, puede crecer hasta donde quieras. Entonces, sí, mi manera de escuchar la música cambió mucho... Los extremos, sobre todo. O sea, las sensaciones de las sonoridades extremas, como por ejemplo, algo muy, muy etéreo, que no lo encontraba tampoco en la música clásica, pero lo encontraba en un género de electrónica; o algo muy oscuro y muy brutal, que no lo encontraba tampoco en el mismo lenguaje, pero sí como la misma idea filosófica, el concepto de brutalidad, pero no el cuerpo recibe el [ininteligible] entonces se puede distorsión, era lo que a mí me interesaba explorar.

00:10:11

M: Y, por el otro lado, ¿cómo sientes tú que cambió tu formación en comparación con tal vez la de alguien con algún camino más “tradicional” en el sentido de que empezaste por otro lado y luego ya entraste en la música académica?

00:10:33

I: Yo siento que me ayudó mucho a tener antes en el cuerpo lo que la música escribía en mí; o sea, ser consciente de lo que la música escribía en mí. Tú lo sabes, ¿no? Te dicen cuando vas a bailar salsa “siente la música”; como que yo estaba acostumbrado más a ese lenguaje. Cuando estudio, por ejemplo, una sonata, siempre es antes ese aspecto: ¿qué escribe en mi cuerpo?, ¿qué escribe como en mi percepción, en mi sensación? Y yo funciono así, hay miles de maneras, pero yo funciono así; lo siento en el cuerpo como cuando te sumerges en el agua y luego sales y escribes tu experiencia, y la puedes describir de manera poética o de manera técnica... Eso ya es como el estilo que le imprime a cada uno. Pero me pasa un poquito así con la música... Bueno, no un poquito: me pasa así; dejo que me afecte, y entonces empiezo a encontrar esos elementos académicos en cada cosa.

00:12:31

M: Ahora, un poco regresándonos al inicio, o durante tu carrera, ¿sentiste que se priorizó el tocar cierto tipo de repertorios, y que de alguna manera a ti se te empujaba a tocar más cierto tipo de repertorios? Y unido a esa pregunta, también me gustaría saber si en algún momento tuviste o recibiste algún juicio de valor por estar interesado en tocar otro tipo de música o por acercarte a otras músicas...

00:13:00

I: Sí, pues de repente eres como el bicho raro. Es que más bien te das cuenta de que el problema... bueno, no el problema, la realidad como tal (puede ser un problema para algunos, para otros así es) es como la visión tan sesgada de lo que es la música. O sea, yo tenía un maestro de armonía que decía: “es que música sólo Brahms”. Y si yo hubiera aceptado eso, si yo no lo hubiera cuestionado, pues definitivamente me habría perdido de más del 99% de lo que han hecho otros compositores que es increíble, y de lo que sigue expandiéndose ese número.

Sí, pues había compañeros que no lo entendían; no era nunca burlas directas, pero sí había cierto tufo en el aire de elitismo, como de que “es que esto es lo chingón, es que Brahms y Saint-Saëns”... Pero fueron cosas que yo agradezco que se me hayan presentado, y agradezco haber venido de otro lado como para decir no, el mundo es muchísimo más grande, más bien el problema está en que no lo conocen. Entonces nunca realmente me sentí como infravalorado porque yo sabía que de lo que yo hablaba, lo que a mí me interesaba, lo que yo escuchaba, existía realmente; existían músicos de altísimo nivel, con grados de estudios superiores de posgrado, y todo así, que lo desarrollaban que yo francamente, dije, es que más bien lo que está mal es repetir este discurso de la música clásica y del repertorio, lo mismo, lo mismo...

Digamos que no fue que pudiera la presión conmigo, sino que yo vi que era necesario realmente apropiarte de parte de ese repertorio tradicional, porque técnicamente ayuda para entender el instrumento. Como te mencionaba antes: si tú entiendes el instrumento, puedes entender de qué manera traducir otra cosa por medio de él, sin caer tanto en tecnicismos [...]. Pero sí, apropié, intenté estudiarlo medio sin cuestionar, pero siempre cuestionando: “Tócalo así con segundo”, “Ok, lo toco con segundo” Y llegaba a la clase de tocándolo con cuarto, porque a mí me parecía que era mejor no. Retar desde lo más tonto, como una digitación, pero siempre justificándote como en un fundamento, no nada más porque te lo diga un maestro, sino en una búsqueda artística del color, del sonido, de la técnica. Y yo creo que eso es lo que hasta la fecha sigo manteniendo [ininteligible]. Está padre porque como que es una dinámica que va construyendo...

00:17:01

M: Tú ya acabaste la carrera. Si aislaras todo ese momento de la formación académica, ¿pensarías que es suficiente con esa formación para desempeñarte en el campo laboral como chelista, tanto para tocar distintos repertorios como para cualquier otro ámbito?

00:18:23

I: Pienso que está bien que siga existiendo esta formación tradicional. Yo no creo que es que esté mal si alguien quiere dedicarse solamente a ese repertorio, y tampoco pienso que eso deba ser una razón por la cual se considere que es un músico menor o menos capaz; sencillamente sí pienso que se debería ampliar las posibilidades. O sea, uno debe de estar enterado que existe este pensamiento musical ortodoxo o tradicional, pero al mismo tiempo, en esa misma plática, te tienen que decir que hay otras posibilidades, de expansión, en las que a lo mejor realmente tu inquietud no es tener que chutarte como yo lo hice, cuatro años de carrera en un repertorio que vas a utilizar para valerte de ese conocimiento técnico, pero al final quieres ir hacia otro rumbo; sería cosa de que alguien manejara muy bien los planes de estudio, porque sí creo que debe haber una formación integral, pero ninguna es mejor que otra.

Yo lo he visto, un músico contemporáneo tiene una capacidad de interpretación a un gráfico, a escritura completamente nueva; y un músico renacentista tiene un conocimiento de la lectura de la notación musical de esa época; un jazzista puede improvisar, o desarrolla esta improvisación en ese estilo. Y yo creo que es de muy mal gusto, desde mi punto de vista, colocarse en cualquiera de esos y decir “yo soy mejor”. Pero pienso que el jazzista debería tener la oportunidad de convivir, de compartir conocimiento con un músico del barroco, y con un músico de cumbia, y con un músico de salsa, y con gente del son; realmente buscar ese

perfil expansivo, y que puedas apropiarte de algo. Yo, por ejemplo, pienso “cada año, un proyecto diferente: este año me voy a enfocar en barroco; este año me voy a enfocar en chelo y electrónica; este año me voy a enfocar en el metal; el próximo, voy a hacer música con poetas”.

O sea, cosas así, buscarlo, no decir “bueno, este año toco la sonata de Prokofiev, y el próximo también toco la sonata de Prokofiev, y el próximo también pero con el concierto de Haydn, y al siguiente también, pero con la sonata de Prokofiev”; no sé, lo respeto, admiro mucho las labores, pero ahí también percibes la esencia de los artistas.

00:22:1

M: ¿Cómo crees que se podría promover esto que mencionas como la “formación más integral”?

00:22:28

I: Pienso que podrían existir departamentos específicos. Lo han hecho en la FaM, como cursos; hay, por ejemplo, al mes, cursos de flamenco o cursos de improvisación en el jazz, y tú si quieres chelista, si eres pianista o flautista puedes inscribirte. Pero yo creo que deberían ponerlos en otra categoría que no fueran sólo cursos extraordinarios, [sino de peso], y validar tus estudios con eso, que eso sean créditos para tu formación; que sea una materia -como una optativa, por así decirlo- y que haya gente que esté capacitada para poder trabajar con grupo de diferentes [instrumentos. Para no crear] problemas de que a lo mejor el maestro del jazz es sólo saxofonista y no va a conocer el lenguaje del chelo (cómo abordar técnicamente en el chelo una improvisación modal, o yo qué sé). Sí necesitan tener maestros que se hayan dedicado a eso.

00:23:52

M: Claro, sí. ¿Qué entiendes tú por repertorio canónico?

00:24:13

I: Pues es el repertorio que tocan millones millones millones, y que nadie cuestiona ni siquiera ya la manera de tocar ese repertorio. El más grande intérprete de esa obra está condicionado a una serie de versiones previas, eso a mí me parece que es más complicado... bueno, no sé si complicado... Sí, o sea, es más difícil encontrar una versión honesta, necesitas refinar mucho tu escucha para realmente encontrar algo más; casi casi nos valemos en cuanto a la entrega del intérprete. Pero hay gente que considera que si no te equivocas una sola vez, ya está súper bien, y no son capaces de escuchar los colores que estás emitiendo.

Y el repertorio canónico, yo siento que es todo ese es el legado de versiones, y que la gente piensa que tocando eso vas a legitimarte como músico, como intérprete. O sea, “tú no eres chelista hasta que no toques el concierto de Shostakovich”, y eso es tipo de pensamientos un poco cerrados.

00:26:11

M: ¿A ti te ha tocado enfrentarte a estos pensamientos?

00:26:18

I: Sí, muchísimas veces.

00:26:21

M: ¿Cómo ha sido lidiar con ellos?

00:27:09

Es como una mezcla de varias cosas. Si tú escuchaste, por ejemplo, alguna vez un chelista que hizo algo que a ti te impactó, y está completamente fuera de esta de este pensamiento canónico, eso debe darte seguridad de que es posible hacer algo y no tener miedo de reflejarlo. Me encontré un montón de veces comentarios de maestros que me decían: “¿Pero por qué estás tocando barroco, si tú deberías de estar haciendo cuartetos y tocando romanticismo? Esa música no sirve para nada”; otra gente que me decía, por el otro lado: “¿Por qué haces música clásica, si puedes hacer esto otro?”. Entonces, no es un problema exclusivo de la música clásica,

yo creo que es más también de la formación que lleva cada persona. Pero mi respuesta sería la seguridad que tienes de lo que tú buscas; si tú puedes imaginar cómo suena algo, es posible, y punto.

00:28:48

M: Sobre estos mismos repertorios canónicos, ¿podrías elucubrar un poco en por qué crees que existen, y si son de alguna manera necesarios?

00:29:09

I: Yo creo que, está bien que exista, pues para tener como un faro. Cada referente sería eso, como un faro: si estás por acá, “ah, ok, es como este ámbito”, si vas hacia allá está lo mismo. Sirve para darte cuenta de los gremios, de las zonas de confort, al mismo tiempo que se construye. Yo para nada comparto la idea de que exista un repertorio canónico que si hay 20 chelistas jóvenes en el mundo que son increíbles, tengan siempre que tocar lo mismo. O sea, me parece [ininteligible] que Rostropovich hace 40 años grabara la versión de una sonata que hoy grabaron [otros] chelistas jóvenes. Para mí es como que está atado más bien a una cuestión de mercado, y eso es la amenaza directa [para la música].

Hay muchísimo repertorio de grandes chelistas, de grandes compositores, que la gente desconoce completamente sus nombres; incluso los mismos chelistas. Y que en cuanto te dan una partitura de alguien que no es de estos compositores canónicos, como que -no sé si te ha pasado, pero a mí sí- este sentimiento de no querer tocarlo porque pues quién lo conoce, ¿no? La verdad, yo cuando tuve ese sentimiento, sí como que me dio vértigo, porque dije “¿qué estoy diciendo?”. Así, yo creo que estás matando una vía de creatividad... no, no de creatividad: la vía perfecta para poner a prueba tus capacidades artísticas como intérprete. Porque si de repente desempolvas una partitura que nadie ha tocado y que nunca has escuchado una versión grabada, cómo lo vas a abordar, ése es el verdadero ejercicio del intérprete: no reproducir una grabación, sino apropiarte del texto, del gráfico de la música, para poder hacer esta comunión entre el compositor y el intérprete; o sea, una partitura así solita, pues es hermosa, pero no existe hasta que no la escuchas. Entonces, pues sí, fueron esas luces que me hicieron darme cuenta de hacia dónde dirigirme.

00:32:37

M: Me gustaría retomar este concepto que usaste de la cuestión de Del mercado. ¿De dónde viene esta idea que tú tienes de que esta repetición de obras de alguna manera viene de una cuestión de del mercado, no de la música?

00:33:11

I: Sí. Pues, por ejemplo, yo sé que existen agencias que contratan artistas de todo tipo (actores, bailarines, escritores, músicos) en donde tú trabajas para esa agencia, tienes cierto número de conciertos al año y presentas de este repertorio a este repertorio, porque es lo que la gente compra. Si tú, por ejemplo, organizas un concierto y vas a tocar repertorio nuevo, pues poca gente va a interesarse. Yo pienso que debería ser al contrario, pero bueno, el fenómeno y la realidad es otra. Van a tocar el concierto de Dvorak para chelo y orquesta, y uyy, hay así, 50 chelistas apuntados; pero si va a ver un estreno de una sonata de un compositor puertorriqueño, te encuentras al compositor, al chelista y al amigo. Y eso no es rentable; no es rentable si lo que quieres es ganar dinero, tener a una paleta artistas en donde puedas producirles vídeos de la más alta calidad, grabaciones en los mejores estudios... Por eso yo creo que se mantienen en eso, porque es lo garantizado. Es como cuando a una banda, incluso así una banda de rock, le piden siempre la misma canción; y componen y componen música nueva, pero no, nunca la gente le gusta una cosa y es como su formación.

00:35:28

M: Bueno, creo que estamos en la misma página, en el sentido de que a mí tampoco me parece que eso sea de ninguna manera algo que se debería fomentar o seguir fomentando tanto. ¿Cómo propondrías tú que esto cambiara?

00:35:47

I: Yo creo que eso es parte de la labor del artista. Tú y yo, como intérpretes, tenemos la responsabilidad de buscar que tu audiencia conozca realmente [algo diferente], y que se lleve en su memoria la experiencia de

haber escuchado algo distinto, de haber refrescado su oído. Incluso compañeros músicos... “¿Por qué no vas a tocar esto?” “Pues porque no, ¿para qué? Porque voy a tocar algo que tal vez no conoces.” Y esa es mi responsabilidad. Si mi ideal va en ese sentido, entonces voy a buscar la manera de legitimar esa actividad. No buscar este afán del solista este con el perfil que hay en Europa porque, como te digo, son contados, son un puñado de músicos que tienen ese repertorio desde niños y que siguen en ese repertorio desde niños; por eso son tan buenos tocándolo, porque no han incorporado otro pensamiento que no sea ése como tal.

[Ininteligible] Hay algunos a los que admiro mucho, que sí se han ocupado de expandir un poco más el repertorio, por mostrar nuevas obras de compositores latinoamericanos, de compositores europeos. Pero justo creo que es responsabilidad de que, si tienes oportunidad de estar en un escenario, de ponerle en las manos a tu audiencia, y a todo un jurado de músicos anónimos el juzgar si tu versión de la sonata de Brahms es la de Rostropovich o la de Anner Bylisma o la de yo qué sé, es como un juego un poco... No me parece a mí ni lo más inteligente ni lo más artístico, porque hasta cierto punto ya hemos escuchado tanto esa sonata, que ya te esperas ciertas cosas; nos mata capacidad de poder sorprender, de realmente escuchar un [discurso sonoro]. Es muy fácil tocar una canción que ya te sabes, y ponerte a llorar con la letra y "ay, esta parte" y "ay, aquí esta frase, cómo me hace llorar"; pero ¿y cómo te sentirías si algo que no conoces te hace llorar? Es como buscar esa experiencia... A mí es lo que me parece la labor, la misión.

00:39:32

M: Te voy a hacer una preguntita más antes de ya casi acabar, porque me gusta mucho todo lo que propones. En el ámbito de la formación, tú como docente -ya no como intérprete, sino como docente-, ¿qué propondrías, por ejemplo, en niños o en gente que empieza a acercarse al chelo? ¿Cómo cambiarías tú la experiencia, tal vez que tú tuviste en tus acercamientos a la música académica?

00:40:07

I: Yo creo que, como te digo, me cuesta a veces ser de un pensamiento así, súper radical, porque es como si tú dijeras “sí, radical, y quemamos la biblioteca de Alejandría y que todo conocimiento [ahí se quedó]”. Yo pienso que hay que aprovechar la buena experiencia de cada cosa... Bueno, luego yo entro mucho en conflicto con eso de bueno o malo. Me refiero que el aprendizaje de cada experiencia. Pienso que, por ejemplo, si pones a un niño a tocar con diferentes instrumentos... O sea, me refiero a no por familias nada más (los metales con los metales, las cuerdas con las cuerdas, los de jazz con los de jazz, los de barroco con barroco), sino haces como un mix, eso como que estimula. Me imagino, tan fácil como llevar unos bongós o un yembé a una clase de violín, en donde están escuchando un timbre diferente (una percusión) y están experimentando con el sonido de su instrumento; creo que eso amplía un montón el decir “ay, qué extraño, un yembé y un violín”, ¡no! O sea, no nada más violín con timbales, sino con todo: con piedras, con madera... Eso a mí me parece que es una manera de expandirlo.

00:43:21

M: Pues ya la última pregunta, sobre la estructura del plan de estudios: en mi opinión, en mi opinión, hay una cierta carga ideológica al privilegiar el abordaje de cierto tipo de repertorios más o menos de clásico al romántico aproximadamente. ¿Qué opinas de esta afirmación?

00:43:44

I: Sí. Sí, definitivamente. Puedo entender que también eso haya funcionado en algún momento de la historia, digamos en un panorama decimonónico, está bien, funcionaba. Pero hoy ya no es el sentimiento, ni siquiera de los músicos que estamos viviendo la música en este momento. Hoy hay una necesidad de refrescar, incluso aunque sea repertorio de [1600], agradeces que alguien muestre algo distinto. Yo creo que se debería incentivar esa idea de que los conciertos, por ejemplo, de titulaciones, tuvieran una reserva orientada hacia eso: te pueden pedir Bach, si quieres; te pueden pedir Beethoven, o lo que quieras; pero también que hagas una investigación o una búsqueda sobre alguna obra de que ni siquiera esté editada, o de una obra que no sea canónica, o específicamente repertorio no canónico. Como para “ok, eres capaz de tocar esto durante tu licenciatura”, pero tu examen profesional no va a ser qué tan bien tocas, sino qué tanto puedes aportar realmente a una labor artística, incluso en la recuperación de repertorio, en la difusión del repertorio, en aportar nuevos repertorios. Una titulación [con obras de cámara nuevas], o donde todas las obras fueran

desconocidas; que pudieras tocar tu Bach al principio –o al final, como tú quieras estructurarlo–, y después con tu [ensamble]. [ininteligible] Desde mi punto de vista, aportan más incluso al instrumento.

00:47:00

M: Bueno, pues ya son todas mis, mis preguntas; no sé si tú tengas como algún comentario o algo más que quieras platicar, comentar...

00:47:20

I: Algo más que pudiera añadir... Pues yo creo que esa reflexión, que nos han inculcado un temor a revelar quiénes somos, incluso en algo tan íntimo y tan personal como la música. Yo creo que eso es algo que los conservatorios, ya en algunos países lo practican de una manera muy diferente, pero aun así sigue gobernando esta idea muy engañosa al prometerte un estatus, un nivel social y artístico, si solamente tocas ese repertorio; y eso, yo creo que nos enferma como artistas, porque te preocupa más no equivocarte en un concierto, que realmente vivirlo, y al final siempre es esa búsqueda. Yo me he topado que hasta que no toqué otro tipo de repertorio, no me empecé a sentir más libre; y cuando empecé a experimentar con composiciones propias, fue el match perfecto, porque ya la búsqueda es conmigo en un instrumento, y buscas más bien orientar eso hacia el poder ser más honesto, hacia el abrirte más.

Cuando ya experimentaste eso y agarras una sonata, aunque sea del canon, no importa, porque ya lo ves como música. [ininteligible] Y eso es decir “yo voy a tocar esto porque quiero, porque amo tocarlo, no porque me lo impongan, ni porque me vayan a calificar”. Es un poco chafa el que tengan que calificar algo así; yo sé que hay una dirección, que tienes que tener un cierto bagaje. [ininteligible] Se me hace chafa. Los concursos se me hacen chafísimas, ya a ese nivel, ¿qué están calificando? O sea, diez chelistas impresionantes, cada uno súper honestos y quién va a ganar... es como... No sé.

00:51:34

M: Pues buenísimo, muchísimas gracias por todas tus aportaciones. Súper interesante.

00:51:38

I: No, gracias a ti.

Anexo 7: Entrevista a Sujeto 6

MS: Pues, para empezar, me gustaría que platicáramos un poco de tu formación como instrumentista. ¿Actualmente en qué campo te desempeñas?

00:00:20

MM: Actualmente soy más musicóloga que pianista. O sea me dedico más a la investigación.

00:00:23

MS: ¿Pero en un principio estudiaste piano?

00:00:26

MM: Estudié la licenciatura en piano, y bueno, piano toda la vida, que eso cuenta también, aunque no sea oficial. Y sigo tocando; ahora voy a estudiar clarinete, pero eso ya es aparte.

00:00:38

MS: Ay, qué padre; el clarinete siempre es un instrumento como muy llamativo.

00:00:46

MM: A mí es el timbre que más me gusta de todos los instrumentos.

00:00:49

MS: Bueno, yo no estaría tan de acuerdo, pero después del chelo, tal vez.

00:00:52

MM: Bueno, yo soy pianista. Pero él en cuanto a timbre, a mí me parece así...

00:01:00

MS: Sí, es muy lindo... Y, en un principio, ¿por qué decidiste cómo acercarte al piano o a la música, digamos, académica o clásica?

00:01:11

MM: Pues mi historia con la música se remonta a cuando estudiaba el preescolar, así que es buenísimo. Yo entré a estudiar a un preescolar que era un proyecto piloto del INBA. Y bueno, como siempre, cambió el sexenio, cambio no sé qué, y alguien no quiso seguir el proyecto; pero era un proyecto de un compositor (Cataño, se apellida, creo que todavía vive), y tuvo este proyecto de, en una escuela de iniciación artística, en la mañana quitó las clases y creó un kínder de arte. Entonces teníamos... bueno, ya sabes, recortar y pegar, introducción al inglés, como cualquier kínder; pero aparte teníamos como módulos de arte, y nos los daban artistas. Entonces teníamos artes plásticas, algo de danza -que como no es lo mío no me acuerdo muy bien-... O sea, había la clase de cantos y juegos, pero además había ese de danza; se intentó que hubiera de teatro, pero creo que no funcionó; y el de música, que nos lo daba un oboísta, que ya no recuerdo cómo se llamaba, pero que era un tipo super genial y del kínder, de los 3 años de kínder, salimos leyendo ritmos (bastante simples, pero ritmos), tocando la flauta (algunas notas, ya sabes, las 3). Para tener 5 años 6 no está nada mal... y tocando tambores, ensambles de tambores y así.

Y yo desde ahí tuve un como un enganche con la música, y después de eso... Mis papás estaban muy atentos: uno de mis hermanos tuvo un enganche, así, brutal con las artes plásticas (luego lo dejó, pero era un gran pintor). Después de eso murió la hermana de mi abuelo, que es la dueña de mi primer piano, y yo me obsesioné y le dije "Abuelo, regálame el piano"; no me lo quería regalar, porque él quería distribuir todo, vender todo y distribuir. Pero creo que mi necesidad era tal que me regaló el piano. Entonces bueno, la selección del instrumento se dio un poco sola porque pues estaba ahí el piano y llegó a mi casa porque yo decía que me lo dieran cuando tenía como 7 años. Y ahí desde ahí. Ah, pero ahora que lo recuerdo, el clarinete siempre me ha hecho ojitos...

00:03:27

MS: Siempre estuvo ahí.

00:03:29

MM: En algún momento que intenté entrar al Conser, y que no me dejaron hacer examen porque ya estaba yo muy grande -y tenía 14 años-, un maestro de ahí de la escuela de iniciación artística, me dijo: "Pues prueba con otro instrumento"; pero bueno, me aferré a que fuera el piano, y ya. Entonces desde ahí, y tomé clases privadas desde chiquita, con bastante mala suerte (pero bueno, los papás no tienen por qué saber: es un mundo que hay que conocer, el nuestro, que es bastante particular, ves con quien puede dar clases y así). Pero el piano estado ahí desde que llegó el piano, que tenía como 7-8 años, por ahí.

00:04:12

MS: Y, por ejemplo, en la formación del kínder entonces, desde el principio sí fue una formación desde el ámbito de la tradición escrita, ¿no? O sea, con ritmo de corcheas, cuartos, todo...

00:04:29

MM: Sí, seguro. Digo, no creo que leyéramos más allá de corcheas, pero...

00:04:35

MS: Sí, bueno, pero con esa misma base. Conforme te fuiste acercando más a este tipo de música (que es el otro tema, que yo lo puse acá en mis apuntes como "académica", "de práctica común" o "clásica", pero

entendemos a qué se refiere), ¿sientes que, de alguna manera, tus contextos en general -de escucha, de entornos sociales, de tu propia percepción- fueron cambiando o de alguna manera, se fueron como formando?

00:05:24

MM: Yo creo que tiene que ver con la formación. Casi cualquier maestro de piano que te encuentres (que me incluyo yo, aunque no quisiera ser esa persona, pero lo soy), pues te da una formación clásica, y empiezas por ese caminito que está muy trazado en el piano -supongo que en todos los instrumentos, pero en el piano está súper trazado-, que empiezas con el Anna Magdalena Bach y con las sonatinas, y así hay un caminito que hay que seguir y cumplir...

Supongo que es por el tipo de maestros que me encontré. O sea, la primera escuela "seria" en la que estuve fue, otra vez, la escuela de iniciación artística (la misma, pero ahora en la tarde, ya que daban estas clases de música formal), pero casi siempre los maestros que tuve y el acceso que tuve a la educación, aunque fuera "no formal", fue con gente que estudió y se formó en la música clásica. Jamás alguien me dijo "Improvisa algo" o "¿Te gusta otra cosa?"; digo, puse algunas cositas de música popular, pero siempre con partitura.

00:06:27

MS: ¿Y por iniciativa propia?

00:06:29

MM: Como que por negociación. Tuve una maestra que se me fue a vivir a Francia y pues ya valió, pero ella tenía una formación clásica, pero trataba; entonces, si me gustaba alguna cosa, me buscaba y conseguía, y demás, pero siempre súper dependiente de la partitura y la técnica... En algún momento me llamó mucho la atención el jazz, pero no había un camino muy claro para estudiar eso (o no en el contexto en el que yo estaba, donde vivía, los maestros a los que tenía acceso); oía un poco de jazz, y tal, pero es un gusanito que tengo y que algún día resolveré. Pero en general en ese momento no fue como: "Ah, bueno, probemos jazz, y entonces ves si te gusta más una cosa o la otra", y seguí por la clásica. Y cuando empecé a tocar cosas de más nivel, pues sí, fue un encantamiento. O sea, sí es la música que me gusta, y es la que la que oigo: yo pongo música, y pongo clásica el 90% de las veces; y tengo mi colección de discos, y demás... Como que ya fue una cosa de "Sí, es mi música".

Pero, creo que, más allá de este de este gusto del que no me siento culpable (ni de oír música canónica... más bien pienso al respecto, pero hay una parte en la que digo, es mi gusto, es lo que yo hago), sí creo que la educación de la música nos orilla a eso: los recursos técnicos que te dan; o sea, de verdad, yo soy incapaz de improvisar algo -bueno, ahora estudio por mi cuenta para tratar-. Eso tiene que ver con que, si llevas 30 años tocando así, dependiendo de la partitura, de repente cambiar el chip, pensar de otro modo, está... Entonces, ahora pienso sobre repertorios, busco música de mujeres, y demás, pero pues un poco dentro de lo mismo.

00:08:28

MS: Ajá... Y estos contextos fueron siempre los mismos, ¿no? No sé si te acuerdas, pero ¿desde siempre te gustó escuchar este tipo de música, fue ya conforme fuiste creciendo? ¿Qué tipo de música escuchabas antes?

00:08:54

MM: Sí tenía mis disquitos de cosas, tenía un par de discos pop, de más o menos lo que oía la gente de mi edad -que nunca oí mucho lo que veía a la gente de mi edad-. Pero cuando empecé a comprar discos, que iba y compraba, no volví a comprar nada que no fuera [clásico]... creo que un par de discos de Mecano compré, pero en general, cuando ya fue una decisión poner algo. De eso sí no me siento orgullosa: soy absolutamente ignorante de música pop; mis amigos se reían desde que estaba en la secundaria, en la prepa, de que yo no tenía idea de qué estábamos oyendo. No me siento orgullosa de esa ignorancia.

Creo que sí fue muy pronto. O sea, sí llegué a oír otras cosas... y también, uno de mis hermanos es súper fan del rock progresivo, entonces como por contacto, y porque vives en la misma casa, y aunque le digas "¡Bájale!" estás oyendo... Conozco bastante del rock progresivo y eso, pero en realidad no es que sea mi gusto eso.

00:10:06

MS: Me gustaría retomar este punto que dijiste antes, de la formación, que en esa parte tú conoces bastante. ¿Consideraras que es pedagógicamente es más adecuado un primer acercamiento por la música clásica?

00:10:35

MM: No, y mira que ahí le he dado vueltas, porque entre mi pasado también tengo una carrera en pedagogía, que me titulé y todo. No. Yo lo que sí creo (en casi cualquier instrumento, creo) es que hay que tener un acercamiento técnico, porque una buena técnica te ayuda a resolver cualquier problema en cualquier música, creo. Lo que pasa es que es bien difícil enseñar técnicas y que se aburra el alumno. Pero yo creo que tendríamos que cambiar muchas cosas de cómo enseñamos, incluso la música clásica; o sea, incluso si es el camino que eligieras... de entrada, la improvisación se desterró de la música clásica, hace no tanto.

Luego los que estudiamos en los últimos 30 o 40 años música creemos que nunca se improvisó, pero la práctica de la improvisación en la música clásica se desterró como en los 50 del siglo XX; todavía había intérpretes que improvisaban cadenzas, y no tocaban necesariamente lo que decía la partitura... yo creo que hacia los 50; no tengo el dato preciso, pero fue entrando en desuso y pasando de moda a principios de los 20, pero todavía había gente que se había formado sin esa idea de fidelidad al texto y a la partitura. Y yo creo que es algo que ha hecho mucho daño, que nos ha separado del resto de los músicos prácticos, y que nos ha hecho aún más clásicos, más élite, y que además te vuelve un inútil: cuando sales a la calle y quieres tocar con alguien... no sé improvisar, no seguir (la mayoría, sé que hay muchos colegas que sí lo saben hacer).

Entonces, incluso si educaras desde la música clásica, creo que habría que enseñar más a pensar la música, hacer cosas más libres como improvisar, inventar cosas sobre los textos, total... Digo, hay que contextualizar: si un alumno va a entrar a la Facultad o al prope, mejor que no haga esas cosas; pero si en realidad no es lo suyo, por qué enseñamos a que toquen... Esas cosas me las pregunto de mi propia enseñanza. Hace mucho que no tengo alumnos nuevos, pero si los tuviera, habría que cambiar esas cosas. Ahora, lo de la técnica, sí sigo pensando que, si tienes resueltas cosas técnicas, te muevas a la música que te muevas, tendrás físicamente, la habilidad de responder. Y creo que ahí sí -bueno, al menos en México-, donde se enseña técnica en general los instrumentos en la formación clásica.

00:13:30

MS: Entonces, ¿no dirías necesariamente que es pedagógicamente más adecuada, sino técnicamente más adecuada para empezar?

00:13:39

MM: Sí, y supongo que porque desde ahí se ha pensado en la técnica; si otros pensarán la técnica, hasta perdería eso la clásica.

00:13:51

MS: OK. Bueno, regresemos un poco a tu experiencia como de formación: ¿Consideras que es suficiente con la con la formación que te da la escuela para llevar una carrera musical?

00:14:19

MM: No. La educación que se da en México, más allá de que seamos la Universidad, es una educación tipo conservatorio, entonces así le llamaré; y la educación tipo conservatorio, al menos como se concibe en este país -y no conozco otras escuelas, pero me atrevería a pensar que es lo mismo-, en realidad no te prepara para la música. El ideal de alumno que hay de fondo en los planes de estudio y en todas estas ideas es, o un atrilista o un solista; y en el caso del piano, a veces, si te tienes la suerte de encontrar un maestro con una carrera como acompañante, o de otros instrumentos o como repetidor de cantantes y así. Pero en realidad, el imaginario, o sea, el perfil de egreso, está pensado (a ver, supongo que no dice eso el perfil de egreso de la FaM o del Conser, pero eso es lo que están imaginando). Entonces, volteas a ver el mundo laboral real, y nadie está preparado pedagógicamente, y el 80% de va a dar clases -bueno, no sé si el 80, pero yo creo que es un número altísimo que va a enseñar instrumento-, y no tienes preparación pedagógica, tener una clase de

teorías pedagógicas un semestre o dos, no te ayuda a resolver cómo enseñar, y cómo enseñar desde tu instrumento, que al final es lo que la mayoría va a enseñar.

Y la otra es que, o sea, está padre preparar buenos atrilistas... pero no hay orquestas, no hay plazas, no hay lugares donde tocar. Entonces, de repente, sales al mundo laboral, al mundo real, con unas habilidades que no necesariamente son las que vas a ocupar; porque, al final, hay que trabajar y producir dinero. Y mientras tengamos ese ideal, ese perfil de egreso, ese alumno ideal en la cabeza, pues no cambiará la preparación. Yo no sé, creo que hay quien ha hecho estudios de egreso, y de en qué está trabajando la gente egresada, pero casi que lo puedes ver con compañeros que han salido: casi nadie tiene una plaza en una orquesta; ni orquesta de cámara, ni orquesta de lo que quieras, y para eso te formaron, o para ser solista (que ahí sí, no basta con que seas bueno: se requieren muchísimas cosas más que tocar bien; y casi nadie vive de ser solista, incluso los solistas). Creo que en la escuela no te preparan.

00:17:01

MS: No sólo no solo en cuanto al repertorio, sino también como en cuanto a posibilidades este laborales, ¿no?

00:17:12

MM: Sí, habilidades. Que luego ves el nivel al que toca mucha gente que sale de la Facultad y dices: “¿Neta no podemos improvisar? ¿Neta no pueden seguir a alguien? ¿Neta, no puedes hacer un algo? Tienes esas habilidades físicas y mentales (mentales no siempre, porque no siempre te formaron para eso), ¿y no eres capaz de hacer otras cosas?” Y es porque eso tiene que practicar y tienes que tener un pensamiento para ello. Ahí yo pensaría, el campo de la música clásica es más reducido cada vez, y seguimos formando gente para eso.

00:17:50

MS: Sí, pues sí. Es todo un tema. Acá también tengo lo que dice el perfil de egreso de la Facultad, que dice: “Los alumnos egresados contarán con una sólida formación instrumental y artística, sustentada en el conocimiento técnico y estilístico, teórico y humanístico social.” Entonces, bueno, pues ya veremos...

00:18:16

MM: Lo de “humanístico social” es lo que le da el perfil distinto a la Facultad de Música de las otras escuelas. No sé qué tan diferente sea en la práctica; es cierto que tenemos más materias que te hacen pensar un poco más allá del mundito de la partitura y la armonía... No sé qué tanto. Lo otro diferente que he visto con alumnos que vienen de otras escuelas, sobre todo para entrar al posgrado, que nadie ha escrito una tesis; y acá, aunque fueran las notas del programa, que ya están prohibidas, tenías que hacer un ejercicio de escritura. Eso como que nos hace diferentes, y bueno, yo aplaudo eso de nuestra facultad. Pero, en general, pues sí te da esos elementos que dice ahí en el perfil que leíste, pero faltaría decir “para la práctica de la música clásica exclusivamente”.

00:19:09

MS: Claro, sí. Y ni siquiera para eso; porque, justo, en esta parte de mi análisis previo a las entrevistas, he llegado a la conclusión de que existe, dentro de la música clásica, un centro que es todo este período de la práctica de la armonía tonal, y mientras más se va alejando, tanto hacia atrás como hacia adelante, esas músicas también van siendo como menos practicadas. Digamos, siglo XVII a XIX es lo que todos tocan a fuerzas, y tal vez música barroca o contemporánea -que, además, requieren otros tipos de técnicas-, ya no se practican tanto. Tú, en tu experiencia, ¿cómo fue tu acercamiento a esas músicas o qué? ¿Qué piensas de esto?

00:20:26

MM: Yo, como no me acerqué a nadie que tocara técnicas extendidas (bueno, mi único acercamiento fue un seminario Cristina Deli, pero era teórico, porque ya dije “pues nuestra formación termina con puro músico muerto”; o sea, yo ni Ligetti toqué, que soy muy fan, pero ya ni alcance a llegar a Ligetti) yo no tengo formación en técnicas extendidas, por ejemplo. Y sé que mucha gente, incluso gente que toca técnicas extendidas (pianistas que todos conocemos, como Edith Ruiz o Mauricio Ramos) lo aprendieron después, y por otras razones: o por interés personal, o porque entraron al ensamble, o porque no sé qué; pero ni siquiera

eso te da la formación -hasta donde yo me quedé, habría que revisar con detalle el plan de estudios-. En el... ¿Cómo se llama? “Técnica y repertorio de instrumentos” o algo así se llama, yo creo que casi nadie llega más allá de la mitad del siglo XX. Entonces, si te acercas es porque tienes un interés o porque tienes una chamba.

Lo mismo pasa con la música de antes. A ver, el piano, pues no es un instrumento pensado para esa música. De hecho, el piano, contemporáneo es muy muy, muy siglo XX; hay mucha música del XIX que no sonaba así. Pero, por ejemplo, te obligan a tocar Bach, no es casi, es como un pecado, no tocar Bach en el piano; pero no tocas nada más. Podríamos tocar un montón, ya en Bach estamos haciendo una transcripción, ese instrumento no existía ni en la cabeza ni en la imaginación de nadie, ni las teclas pesaban y ni podía ser forte, piano y demás. Hay como una incoherencia total de “tienes que tocar Bach, pero no tocas nada más”. No tocas ni Händel, ni Rameau, ni Jacquet de la Guerre, ni quien sea. Con Bach si podemos, y hacemos como que no sabemos que no es para piano la música y con otros no. Entonces, en realidad, si no tienes un interés personal o de proponer “Ok, voy a tocar Bach, pero no era para este instrumento: ¿qué se puede hacer?, ¿qué proponer?”. Si no lo buscas tú, personalmente, no... Digo, yo sé que el piano de esa limitación, pero si de verdad nos limitáramos al periodo del piano, casi que ni Haydn tocábamos.

Son estas incoherencias del sistema educativo y de la práctica instrumental que tenemos, que unas cosas sí y otras no, y el criterio no se sostiene si te pones ahí a rascarle tantito. Pero eso es lo que hay; entonces, ir más lejos para acercarse a música de nuestro siglo o antes, si no es tu búsqueda personal, yo no creo que la escuela te lo ofrezca o que el sistema te lo proponga.

00:23:22

MS: Y, en cuanto a esto que mencionas de los planes de estudios o, por ejemplo, de los repertorios de concurso, ¿tú tienes una idea o te imaginas cómo se escogen estos repertorios? ¿A partir de dónde?

00:23:39

MM: Pues del canon; que no es unívoco, el canon, no es uno ni es inmutable, pero en realidad todos sabemos que hay un canon. Por ejemplo, yo quise tocar algo de Clara Schumann en mi examen profesional, y mi maestro me dijo “Mejor no”, es como “No te arriesgues”. No te arriesgues a que quién sabe quién va a estar en el en el sínodo y que no le parezca; y así hay otras cosas. En cambio, vas por la segura, si te presentas a tu examen profesional tocando una obra de Bach, una de Beethoven, una de... el XIX es más [gesto]: Chopin, Brahms (que además el XIX es una cosa tan extraña, porque ponemos a Chopin, que es de principios del siglo, con Brahms que, es de muy finales, que nada que ver sus concepciones estéticas, pero están ahí juntos); y luego XX, que yo tuve la osadía de tocar José Pomar, pero pues ya tenía Bach, Brahms, Debussy, Beethoven, pues ya puedes tocar Pomar (además la obra mexicana, ¿a quién le importa?).

Es muy triste, pero es lo que hay de fondo, casi siempre; y mexicano qué vas a poner a este, pues ponte un Ponce, que en piano todos tocamos Ponce. Entonces, los criterios siguen siendo este canon... Que sí creo que hay un caso como imperante; si te pones a revisar estadísticas de qué se toca en el mundo, clarísimamente estos nombres son los que salen. Aunque no es unívoco, sí creo que es este canon... no sé, habrá que encontrarle un nombre, pero como “mayoritario” o “imperante” (porque cada país tiene su propio canon, nosotros tenemos un canon de música mexicana, donde contamos a 3 y ya)

00:25:35

MS: Sí, y luego todos los cánones dentro de la misma historia de la música clásica...

00:25:40

MM: Y también por instrumento, eso es clarísimo: cada instrumento tiene uno que tienes que tocar, y que si no lo tocas eres sujeto de sospecha, de incapaz. Ahí sí creo que es por instrumento más que...

00:25:59

MS: Pero igual creo que, justo esto que dices, en todos los instrumentos -o en la mayoría de ellos- hay Bach, hay Beethoven... Siempre están ahí los “grandes”. Bueno, que sí, son los grandes, pero que por algo están ahí, ¿no? Por ejemplo, esto que dices que tu maestro te dijo que mejor no porque no fuera a estar alguien a quien

no le gustara... Por suerte no me he topado tanto con este tipo de experiencias, pero ¿qué tipo de comentarios crees que surgirían de alguien a quien no le gustara? O sea ¿por qué no le gustaría ese tipo de repertorio?

00:26:44

MM: Si hablamos de música de mujeres, ahí sí, independientemente de quién sea, y aquí creo que hay que dividir. Si se te ocurre tocar una obra de Gabriela Ortiz o de Leticia Armijo o de María Granillo o de Ana Lara... quizás no te mal miran tanto, porque es gente que anda por ahí, que circula, que tiene prestigio; y es obra contemporánea entonces ahí todo se vale, hay como esta lógica en la escuela. Pero cuando digo “música de mujeres” me referiría aquí a mujeres del pasado, sigue habiendo esta idea de que es música de mala calidad; y no es consciente, pero es una idea que circula y que es compartida. Entonces, si tocas eso, estás tocando un repertorio insuficiente, inadecuado y todas esas cosas. Y en realidad es que así operamos nadie se pone a ver “a ver: técnicamente, esta obra equivaldría a esta otra”. Da igual si tocaste Chopin o tocaste a Clara o si tocaste a Amy Beach. Tendría que dar igual, si de verdad fuéramos rigurosos con los criterios técnicos; pero en realidad creemos que estamos siendo técnicos.

O sea, yo pensaba “Pues la obra que quiero tocar quizás no es el nivel de la sonata de Beethoven, pero sí es del nivel de la otra obra que voy a tocar en lugar de esa”. Y todos sabemos que compensas en ese tipo de programas históricos: tocas una muy difícil y luego una no tanto, pero es que tus habilidades están demostradas a lo largo de... pero creo que de fondo hay eso, y es lo que detiene a mucha gente. A mí me encantaría ver qué obras propone la gente ahora que van a mandar sus vídeos para entrar al prope. No creo que haya ningún maestro que osadamente... o sea, a mí me encantaría decirle a alguien “pues ponte a esta obrita de Amy Beach”, que tiene obras fáciles para niños; y dices “tal vez yo no voy a correr el riesgo, porque estoy corriendo el riesgo con el futuro de alguien más”, a todos nos detiene. Es lo mismo en los concursos: nadie va a llegar tocando el concierto para piano de... quién te gusta, el de Clara no porque tiene problemas, pero el de Amy Beach, volvamos a ello, que tiene muchas cosas técnicas... nadie lo va a tocar porque, de entrada, estás predisponiendo al jurado a que te baje puntos porque elegiste esa obra de mujeres.

De fondo, lo que hay en –creo, ahora que estudio música de mujeres– es que, de entrada, están en una subcategoría. Es música que no se escucha al mismo nivel, entonces, si tocas eso, pues te estás bajando de nivel técnico, supuestamente. Creo que eso es lo que hay de fondo.

00:29:35

MS: Y, en tu opinión, por lo que has observado, ¿por qué piensas que se da esto que se sobrepasa lo técnico y va más allá? Algo más ideológico, tal vez...

00:29:49

MM: Pues por el canon. Por cómo está construida la historia: que la historia de la música y el canon van así [gesto de cercanía], ¿no? Si revisas los libros de historia escritos en diferentes latitudes, siempre hablan de los mismos compositores; o hay los que no pueden faltar nunca, quizá no hablen siempre [de ellos], y depende de dónde se escribió: si está en Francia, van a meter más a Lully y a Rameau, que luego no los pelan... depende de dónde se escribió.

Pero entonces, el canon -y bueno, de esto habla Marcia Citron, que luego te pasaré el libro- está construido... como que hay varios elementos para construir el canon. Uno es que tengas acceso a la música; si no la escuchas, si no sabes que está, si no se toca en la sala, si no estás expuesto a ella y no, no tienes un enganche con ella, no te interesa tocarla...

Pero la otra es a través de la historia; o sea, la historia es una selección pero, por ejemplo, nadie te da clases de historia diciéndote “Esto es una selección arbitraria”, sino “Ésta es la historia de la música”. Entonces tú vas como estudiante y sabes que ésos son los grandes, porque la historia está escrita... que tiene que ver con cómo se escribió la historia general, que por mucho tiempo eran las batallas y los héroes y los grandes hombres; y éste es un modelo copiado, de los grandes compositores y las grandes obras (que quién dijo que son grandes). Tiene que ver con eso, nuestro imaginario está rodeado de eso, es lo que te enseñan en la escuela, en las clases de historia, es el repertorio que has oído; todo lo que se sale de ahí se presta a sospecha y como que le exigimos que demuestre que merecería estar ahí, cuando al otro no lo cuestionamos siquiera: todo Beethoven es bueno, pues no necesariamente; o hay niveles o “eso sí son obras de juventud”, que a una

mujer se le dicen “bueno, es que es una obrita de juventud”, pero a Mozart no, todo el mundo se emociona porque descubrieron un minuetito que compuso a los 4 años... que dices, “a ver, así que mucho, mucho no tiene”, pero lo compuso a los 4 años; en cambio de una mujer “ay bueno, era un ejercicio de estilo que compuso en su juventud”.

Pero tiene que ver con eso: si no estás expuesto a la música, si no la conoces, si antes sólo podías conseguir discos -o grabaciones, porque los discos ya no te tocaron- de música de mujeres que había hecho gente que no tenía grabaciones de grandes, que estaban en sellos chiquitos... pues todo eso significa. O sea: si Deutsche Grammophon acaba de sacar, por primera vez, en 2019, un primer disco de Clara Schumann, cuando Deutsche es el sello la referencia, si no te encuentras nada de una señora ahí y sólo te encuentras música de ellas en Naxos o en discos así, que ese sello en su país lo conocen... Todo eso contribuye a nuestro imaginario y a nuestra valoración de la música, que no tiene que ver con la música; tiene que ver con todo esto alrededor, que al final es canon. Es cierto que el canon es una lista de obras, pero el concepto ha trascendido la lista de obras y nombres.

00:33:20

MS: Sí, definitivamente. Y también lo que es muy problemático es que, como ya habíamos platicado antes, que tal vez no sería tan malo que hubiera una lista de grandes compositores que históricamente o contextualmente hubieran sido muy importantes, y entonces pues se siguen tocando. Pero el problema, en mi opinión, es que a partir de eso se demeriten los que no están dentro de esta gran lista. Entonces, pues sí, de alguna manera el canon resulta un poco problemático. También te quería preguntar, por un lado, ¿por qué crees que existen estos cánones? ¿Por qué surgen, por qué se perpetúan? Y, por otro lado, ¿crees que son necesarios o contribuyen de alguna manera algo?

00:34:22

MM: No sé si son necesarios, pero me pregunto si son inevitables. Tendemos a clasificar: clasificar la historia, clasificar cosas; y el canon es un concepto que viene de la literatura y no es gratuito, pero pues todas las partes tienen su canon, el problema es la lógica que opera debajo. Pero yo sí me he preguntado si es inevitable (un poco de eso hablaré la sesión que sigue el seminario): no sé si sin quererlo, pero ya estamos haciendo un canon de mujeres. Tiene sus problemas, porque yo creo que estamos haciendo un canon que se queda en lista, mas no en escuchar la música; o sea, que seguimos sin oírla y sin tocarla. Pero si dices “música de mujeres”, todo mundo piensa en 3 nombres: están Hildegard, están Clara y están Fanny Mendelssohn.

No sé si es una concesión del otro canon, así como “bueno, ahí está, les aceptamos a sus mujeres” (que además esas 3 están aceptadas por razones muy interesante), o si ya estamos generando un canon. Ahora que hay este boom, sobre todo de escritos más que grabaciones, sobre músicas de mujeres, ya está casi hecho; ves cualquier libro que hable de eso, y como apuesta segura van a estar Barbara Strozzi, Caccini, Elizabeth Jacquet de la Guerre, Clara, Fanny, y luego Boulanger más para acá, y ahora está de súper moda Florence Price porque es negra, entonces, de repente alguien dijo “eso es lo de hoy”, y descubrimos que Florence Price tiene 9 sinfonías o no sé cuántas... un ser al que nadie le había hecho caso (bueno, en su tiempo le estrenaron música).

Pero en general los nombres que te dije son los que cualquiera que se acerque a la historia de las mujeres ya les suena. Y vamos por periodos: Hildegard, luego creo que es Caccini, luego Strozzi, Jacquet de la Guerre, y las del XIX, y así. Entonces, me pregunto... no creo que nadie haya tenido la intención de hacer ese canon, pero son de las que empiezas a oír, de las que se empieza a investigar, en las que se empieza a generar conocimiento y hasta grabaciones. No sé si es inevitable, no creo que nadie se haya propuesto “Ahora todo el mundo va a escuchar Jacquet de la Guerre”, que qué bueno, y que la deberíamos tocar más, pero no creo que haya una mente, como tampoco una mente perversa, en que el canon sea alemán. Pero los alemanes inventaron -bueno, no inventaron, pero se podría decir que inventaron- la musicología; luego, los alemanes hicieron esta migración masiva a Estados Unidos y tomaron las universidades gringas, la mayor parte de la producción de música y de investigación musical... y luego los que dicen que los musicólogos no tenemos nada que ver con la práctica: los libros de historia, las ediciones críticas, todo eso, lo hacen musicólogos. Entonces se hizo en inglés con una tradición alemana... o sea, todo tiene que ver. Tampoco es un plan perversísimo los alemanes, pero ellos escribieron la historia y ellos dijeron que lo que vale la pena es lo

alemán; entonces nuestro canon es 80, 90% alemán (bueno, de esa región; Austria no era Alemania, o sí, depende de en qué año).

Yo me pregunto si es inevitable, pero habría cosas evitables: ¿de verdad, de verdad tenemos que programar la mitad de los conciertos de cada temporada, de cada orquesta, a Beethoven? Y mira que yo adoro a Beethoven, yo sigo poniendo mis sinfonías con mucho gusto y emoción. Pero es como, ¿de verdad necesitamos un año Beethoven? Cuando es lo único que oímos todos, es el único nombre que le ponen a la gente que no escucha música clásica, te van a decir Beethoven (bueno, te van a decir “Para Elisa”, que ni es de Beethoven, pero...). Más bien habría que tener propuestas.

Que es lo mismo que pasa con la música contemporánea; tampoco quiero cerrarme al tema de mujeres. La música contemporánea es así [gesto de pequeño], tiene un público así, una programación así... Y es como estas concesiones del programa del 8 de marzo, más o menos; es el programa de “Ándale pues, alguien contemporáneo, alguien que sí te llene la sala”, o pones a Beethoven y luego pones una obra infumable, pero para que se diga que se tocó música contemporánea... Es un problema que se extiende también hacia esos campos, no solo al de las señoras. No sé. Creo que es inevitable el canon, no sé. Lo he estado pensando mucho, pero lo que sí es que tendríamos que tener alternativas, y eso tiene que ver con la práctica educativa y con la práctica de la programación musical, de los conciertos, incluso hasta Spotify, de las cosas que se suben, que se programan (Youtube es como más libre, la gente sube lo que quiere)... No sé si es necesario, pero tal vez sí es inevitable.

00:39:54

MS: Bueno, ya lo platicamos un poco, pero mi última pregunta es: en mi opinión, en el plan de estudios y en la formación musical dentro de los conservatorios, existe una carga estética ideológica que privilegia el abordaje de cierto tipo de repertorios (que es este centro de siglo XVII al XIX, más o menos). Ya dijiste que estás un poco de acuerdo con esa afirmación pero, ¿qué opinas? ¿Cómo resuenas tú con esa con esa afirmación? ¿Qué te genera?

00:40:47

MM: Pues sí. Es lo que oyes en los pasillos de la FaM. Quizá en lo mexicano es al revés: lo poco que tocamos mexicano es del siglo XX y la música novohispana está bastante investigada, pero está muy poco tocada. Todavía hay quien te dirá que es española, pero en realidad hay mucho que se produjo acá, y pues al final eso somos; más allá de tu postura sobre la conquista y demás, eso somos. Entonces, en el caso particular de música que podríamos considerar más “nuestra”, lo que se privilegia es de principios del XX, que yo creo que es nuestro canon. Pero por lo demás, que es la mayoría de la música que tocamos y estudiamos, y analizamos y vemos en clases de historia, es lo que acabas de decir. Es un poco entre Bach y Stravinski, ¿no?

00:41:45

MS: Exacto. A muy grandes rasgos, porque de Bach a Haydn hay muchos que no aparecen por ahí.

00:41:54

MM: Pero digamos que, esto que les encanta a los historiadores de poner fechas, un poco esos compositores.

Anexo 8: Entrevista a Sujeto 7

M: So first I would like to ask you about how did you start getting into classical music and then into like the cello specifically.

00:00:15

T: OK yeah, well I started at three years old. I began because then my sister was playing violin (my sister is a bit older) so I would go to her lesson and stuff, and I wanted to play an instrument also.

00:00:23

M: OK, and why did she start, are your parents musicians?

T: Yeah, and my mother is a pianist.

M: OK, nice. So, would you say that you've always been in touch with classical music?

T: Yeah, pretty much.

M: And, when you started playing, as you started getting older, did you ever like question or think about the repertoire you were playing, maybe if you wanted to play something else, or how did you feel about the repertory you were?

T: Well, I always liked playing classical music. I guess I wanted to explore a little bit while I was doing one of my master (jazz and improvisation). But you know, I took some improvisation classes, but I was always too busy to really get into it.

M: But you were interested in?

T: Yeah

M: Do you listen to any other kind of music?

T: Yeah yeah, I like to listen to indie rock and jazz... Yeah, I'm open to pretty much everything as long as it interests me, I guess.

M: And would you say that you're happy with the way their repertoires are taught during your formation?

00:02:41

T: I guess so. I mean, I'm really interested by more unknown pieces in general, I think it would be good to that we get a little bit outside of their more canonic networks, and you know, like explore, even if it's still classical music. There's tons of composer we don't really play and that's a shame...

00:03:03

And when did you start getting interested in those other repertoires?

00:03:07

T: I guess doing my bachelor.

00:03:14

M: Can you tell me a bit more about your whole career

00:03:20

T: Yeah. I did my bachelor and artist diploma in Montreal and then after that I did 2 masters, one at the New England Conservatory, another one at the Paris Conservatory studied one more year in Europe, did my artist diploma; then I worked for a year in an orchestra academy in Japan and came back here afterward to do my doctorate.

00:03:46

M: Wow, ok. How have you found all those different experiences?

00:03:54

T: It's very interesting because it's very different from one place to the other there, you know... conception of performance, and just the approach to pedagogy also. That was a really interesting broad perspective I guess.

00:04:11

M: Could you tell me a bit more about that?

00:04:15

T: Well, I guess it was really interesting stylistically: I started with the teacher in Montreal was a student of [inintelligible], he was very much like Russian Romantic, not so much into more HIP [Historically Informed Performance] performance stuff... then progressively, I went to Boston and got a bit more touch with that, but in Paris it was very much a thing, so I guess it was like... Some successive shocks... That's how I felt it. But yeah, it opened my different ways to approach music.

00:05:03

M: Do you think that had to do with the fact that you started looking for other musics and other composers?

00:05:16

T: Yeah, I guess it started when I was in Montreal. I listened to a lot of recordings, and progressively I would just go and find some new composer and then I would read his bio and I would see other composer, and that's how I got interested in more unknown repertoire.

00:05:42

M: And did you ever like have a problem problem when you asked a teacher to like listen to that repertoire...?

00:05:54

T: Yeah, especially in Paris. For my final recital, I did some not-so-played pieces, and then there was a problem, like I got a lower grade because of it. They didn't like my choice of repertoire. I think in general sometimes I bring more unknown repertoire but there's something true that we're less interested in teaching that, also because they didn't play it, so yeah.

00:06:28

M: Were those kind of their arguments in Paris?

00:06:34

T: Well, you know, I played a Gregor suite, a transcription of Schubert's variations for cello and Schnittke's first cello sonata, so they found it was... yeah, very unknown and –specially Schnittke- ike it was a bit too dark I guess...

00:06:58

M: How do you feel about about that?

00:07:02

T: Well, it's a bit of a shame... I think it's interesting to explore a variety of emotions and colors.

00:07:23

T: I see you are familiar with the term canonic repertoire. So, first, what's your posture on canonic repertoire? I mean, you kind of said it but...

00:07:42

T: Well, I think it would be interesting to explore other repertoire. Also just because I think for people, most of the audience, there's a big part of them that are not so much in touch with classical music, so there's not really not really any reason to really stick to that repertoire. It doesn't make such a big difference to them.

00:08:09

M: And how do you think this should be like?

00:08:19

T: Good question. I don't know, I guess we should change how we teach music in general... It's very focused on canonic repertoire and also very strict ways of playing it. That's also a shame, in my opinion.

00:08:39

M: Could you tell me a bit more what you mean by a "strict"?

00:08:43

T: Well it was part of what I researched from my thesis. I did it on historical informed performance for French work from the beginning of 20th century. So I'm wondering a lot about this performance versus romantic performance practice, and what I learned is that basically in the 1920s or 30s, there are some people that decided to really depart from what people were doing at that time and they sort of imposed a really strict and weird way to approach performance, where they would try to really stick to what was written in the score. But, I mean, that doesn't make much sense with how people would approach music before the score was sort of like a beginning point to them: the composer wouldn't write so many indications just because they assumed that people would know, and also I think they wouldn't assume that we would like rigidly stick to what was written. I mean, there are a lot of recordings from the beginning of the 20th, 20th century that prove that. So it's kind of weird that we were still sticking to this, even though there's research on that...

00:10:11

M: What's the reason you think this has permeated so much?

00:10:24

T: I guess it's the ascent of the recording, because before the recording, the performance was not fixed in time, you know, it was just a spontaneous thing, they couldn't like hear what they were doing afterward. So, they didn't like that sort of thing where they knew that they would people would be able to listen to them afterwards.

00:10:55

M: So it was more like, the fact that there started being recordings made them more perfectionists or...?

00:11:06

T: Yeah. Well, basically in some of the writings (in journals and stuff) you can see that some musicians became really self-conscious about some practices they were doing, like pianists before the 20th century, they wouldn't synchronize their hand, it wasn't even written in methods. But with the beginning of the recording, you could hear that rhythm and stuff were really deformed by those practices. So yeah, they became like really self-conscious about it.

00:11:47

T: That's very interesting. How is that related to the fact that they started kind of a more strict way of playing (although I wouldn't say one is better than the other)?

00:12:10

T: Yeah, I guess there's not one that's better than the other. But I think it's impossible to justify both of them nowadays, by saying that we respect the composer intention, I think that's a big problem: we really want to respect what the composer wanted, but that's kind of nonsensical to do that.

00:12:34

M: Why?

00:12:35

T: Because there's no way we can know without the recording, and even with the recording (before the recording in the 20th century and everything). I don't think they would have wanted that we played so systematically. I think that's a very modern thing, modern way to look at it.

00:12:53

M: Then, what would you say is the best approach for that? What would you change?

00:13:02

T: I guess what I would change is maybe, when you teach style in school, I think it would be good to put it in context. Say that we do that now this way because there's a whole story of performance that has pushed us to this point, but it's not so much related to wanting to please the composer.

00:13:28

T: So, for example, with the historically informed performing, one of my questions was: why do we have to finish the bachelors degree with like this kind of teaching and this kind of style that is completely romantic (focused on the romantic style) to then get to know like other styles like either contemporary or HIP?

00:14:16

T: Yeah, I don't know. When I did my bachelor I did a lot of modern music... but for HIP, I mean, it's interesting, but it's also very problematic. It's almost like a modern way of playing, the modernist approach, but pushed further in some ways because I don't think composers would have wanted us to like... I think it would have been very weird for them if they did some research on how to play and with the bowing. I mean, it's a really weird concept, when you think about it. But it's interesting to do it.

00:15:01

M: Yeah, to get in touch with it.

00:15:02

T: Yes, but then it also needs to be put in context. Because there's some HIP people that are very much like into authenticity, but that doesn't make sense.

00:15:18

M: It's kind of the same...

00:15:20

T: It's the same problem, yes.

00:15:33

T: So, just to finish. My hypothesis is pretty much that there are other implications on the fact that these canons exist other than the like the aesthetic or historical value they have. What do you think about that and what would you add?

00:16:03

T: Well, I think, music as a whole, it doesn't stop at just playing good, or anything. You have to be accepted in that kind of ecosystem. And if you depart from it too much, or if you do slightly depart from it, you're not accepted and you don't get any jobs. So yeah, I guess that's one of the problems you could face, or that could perpetrate, the fact that we still play just canonic work and in a certain way.

00:16:39

M: For sure. And what would you say that ecosystem is like? What are the characteristics of that?

00:16:47

It is very rigid and elitist. It's like a small group of people that have a wide control of how stuff should be played and what's good or not, like through competitions, festivals, ...

00:17:12

OK, well, I think, yeah, that's very good.

Anexo 9: Entrevista a Sujeto 8

M: Bueno pues si quiere podemos ir empezando. Me gustaría empezar con que me platicara un poco: en su experiencia, ¿cómo fue su primer acercamiento a la música que en toda esta entrevista le voy a estar llamando como música clásica/académica/de práctica común, pero pues como a lo que se estudia en los conservatorios, cómo fue su primer acercamiento a ese tipo de música?

00:00:34

A: Claro. A mí me gusta el término música de concierto. Digo no hay un término que sea preciso, pero de todos los que hay disponibles yo casi siempre elijo música de concierto, se me hace el más acertado, el menos agresivo porque luego hay gente que se molesta con algunos términos.

00:00:53

M: Sí, es todo un tema...

00:00:56

A: Totalmente, otro tema para otra tesis. Bueno pues mira, yo vengo de una familia musical: mi madre fue una pianista profesional que terminó el conservatorio y tocó conciertos; mi padre es economista, pero estudió violín, y cuando los 3 hermanos ya estábamos tocando más o menos ya un nivel decente, se pasó a la viola para poder hacer un cuarteto con nosotros; entonces hicimos un cuartetito, el Cuarteto Bitrán, con el que hicimos varios conciertos, incluso hicimos una gira a Cuba y todo... Pero entonces a lo que voy es que para mí la música fue parte de mi educación; o sea, desde niño yo tuve clases de chelo. Y bueno, de niño era una clase más, era como una clase de natación o clase de fútbol, lo que sea, una vez a la semana, estudiaba un poquito el día anterior y listo. Lo que pasa es que cuando empiezas de muy niño tienes la ventaja de que ya cuando llegas a los 17 o 18 años que tienes que tomar una decisión más seria respecto de tu futuro profesional, entonces ya tienes un nivel mucho más aceptable que te permite considerar la música como una opción de vida, que fue mi caso.

Entonces yo realmente no nací, digo, no me crié con la idea de que yo iba a ser músico, eso ya sucedió después; pero la música fue parte de mi educación. Además, vengo de una familia europea, mis abuelos por ambas partes venían de Europa, y en Europa es muy tradicional que haya familias musicales; la música, sobre todo en el siglo pasado, era parte integral de una educación. Entonces, para mí fue algo totalmente natural, y así lo he hecho con mis hijos: les he dado la opción de la música; ya si les gusta o lo quieren tomar como algo profesional ya es otro tema, pero yo siento que como padres tenemos la obligación de abrirles la puerta al universo de la música por todas las ventajas que esto ofrece en el desarrollo.

00:03:13

M: Claro, sí. Entonces, para usted fue algo más natural, ¿no? Como algo esperado, casi.

00:03:24

A: Totalmente.

00:03:27

M: Bueno, me imagino por los contextos en los que me cuenta que creció, que siempre fue este acercamiento a la música de concierto, ¿no? Nunca fue por otros tipos de música, siempre estuvo como por ese camino, ¿o cómo fue?

00:03:46

A: Bueno yo siempre escuché de todo: Beatles y bossa nova y jazz... De hecho, incluso el día de hoy yo he grabado discos con tango, discos con Eugenia León, con Julieta Venegas... Yo creo que hay dos tipos de música: la música buena y música mala. Entonces le entro a la música buena con mucho gusto, sea del género que sea. Pero desde luego que el violonchelo es un instrumento orientado hacia la música clásica; si yo hubiera estudiado percusiones o saxofón, tal vez me hubiera ido por otro camino, pero sí, siempre he estado básicamente en el mundo de la música clásica es muy especialidad. O sea, [puedo tocar algo de tango], pero no soy un experto, un especialista.

00:04:38

Ok. ¿Usted empezó a estudiar el chelo específicamente o empezó primero con iniciación musical, solfeo y esas cosas?

M: 00:04:58

A: No, directo el chelo a los 7 años. ¿Por qué? Porque mi hermano mayor, Aaron... había un violincito en la casa que había heredado de mi papá, entonces ahí le dieron el violincito; entonces, el violín ya estaba ocupado, y como yo desde niño fui un poquito mayor que él físicamente, pues pensaron que el chelo era un instrumento que me iba a acomodar por el tamaño de las manos, y todo. Así que tuve el privilegio de que me dieran el chelo y no el violín, o algún otro instrumento. Si no imagínate, el violín, te lo pones aquí y luego tienes que presionar con esta mano... no, no, horrible. En cambio, el chelo, es totalmente a favor de la gravedad, el chelo descansa en el piso, el brazo descansa en el chelo y las posiciones son mucho más ergonómicas. Me considero un privilegiado, pero fue totalmente suerte para mí.

00:05:55

M: Y cuando empezó a tocar el violonchelo, ¿cuáles fueron las primeras piezas que empezó a tocar? ¿Usted sintió en algún momento que se promovían más cierto tipo de repertorios o cierto tipo de técnicas sobre otros?

00:06:23

A: La verdad es que cuando eres niño tú tocas lo que te da tu maestro, ahí no te cuestionas de qué tipo de técnica o qué tipo de escuela es, pero mis dos primeros maestros fueron de escuela francesa, entonces ellos conocían muy bien la música de Bréval, yo me crié con los conciertos y las sonatas de Bréval, que también lo considero un privilegio, porque es un compositor lindísimo, tiene unas melodías muy inspiradas; si lo comparo con los compositores contemporáneos de la época como como Goltermann o como Dotzauer o como Duport -bueno, Duport era francés-, yo siento que Bréval es un gran compositor de ese estilo, y en nivel, obviamente.

00:07:07

M: Sí exacto, para niños es como súper accesible.

00:07:12

A: Sí.

00:07:21

M: Conforme usted fue como creciendo y llevando su carrera, ¿usted ha notado de alguna manera o considera que de alguna manera se toca más cierto repertorio dentro del periodo tal vez clásico al romántico, y tal vez mientras más se va alejando (como por ejemplo barroco o música más contemporánea)? ¿Usted ha tenido esa sensación tanto como docente como alumno?

00:08:08

A: No sé si entiendo bien tu pregunta, pero en todo caso, casi siempre se empieza con repertorio barroco, repertorio clásico, porque es mucho más fácil para el niño, o para el que inicia, comprender los intervalos armónicamente hablando; si empiezas con la pieza contemporánea es muy difícil afinar para alguien que no tiene experiencia escuchando disonancias. Entonces, no es que sea algo en contra de la música contemporánea, sino que del punto de vista pedagógico es mucho más lógico empezar con música tonal, que con música atonal.

00:08:46

M: Ok ok. En su experiencia, ¿usted considera que es suficiente con la formación hasta licenciatura para para tocar todo tipo de repertorio?

00:09:12

A: No, definitivamente que no. Yo empecé a tocar música contemporánea ya después de haberme recibido del Conservatorio. Yo tuve un grupo de música contemporánea en los años 80 que se llamaba Dacapo, en el cual hicimos muchísima música nueva; pero yo ahí fue cuando aprendí técnicas extendidas y muchas cosas raras que jamás me enseñaron en la escuela. De hecho, yo siento que hoy en día estamos mejor: los maestros

empezamos a meter obras de Marcela Rodríguez, Mario Lavista, obras con armónicos con sus ponticelli, notaciones diferentes, etcétera, que en mi época.

Donde sí siento todavía que hay un hueco en la educación musical es en la parte no puramente musical, sino en la parte de elaboración de proyectos, elaboración de currículos, elaboración de un presupuesto. O sea, yo salí del conservatorio sin saber nada de eso; creo que en la facultad ahora sí ofrecen cursos al respecto, pero yo cuando estudié y empecé con el cuarteto, hace ya 39 años, no tenía idea de cómo redactar un presupuesto, cómo redactar un currículum, cómo redactar un proyecto, y éstas son cosas súper importantes para un músico, porque a veces vivimos en una torre de cristal, y cuando salimos al mundo real no sabemos qué hacer. Entonces, creo que hace falta un poquito más de orientación en ese sentido hacia cómo construir una carrera. Sí, si va a centrar una orquesta, entonces ya no te preocupes, porque es como la oficina del músico y tienes ahí, qué hacer, te van diciendo qué hacer. Pero si quieres crear tu propio camino como solista o como músico de cámara, necesita mucha imaginación y muchas herramientas que yo no tuve.

00:11:13

M: Sí, y eso es algo que nunca le promovió la escuela. O sea, no fue algo que le invitaron a conocer no de ninguna manera.

00:11:23

A: Definitivamente.

00:11:26

M: Y, actualmente, ¿cuál es su acercamiento a los repertorios? Tanto dentro del cuarteto, como usted individualmente, ¿cómo se decide por escoger ciertos repertorios? Ya mencionó antes esto de “la música buena o mala”, tal vez podría también desarrollar en esto, como ¿qué considera usted música buena y mala?

00:11:54

A: Mira, con el Cuarteto Latinoamericano empezamos, como cualquier grupo, con los clásicos, con Haydn, con Mozart, con Beethoven, con Brahms. Y en la primera gira que hicimos a Alemania hicimos un cuarteto de Haydn, luego Bartók y Ginastera (dijimos “tenemos que llevar algo latinoamericano”). Entonces, bueno, a la crítica le gustó Haydn y Bartók, pero se volvieron locos con Ginastera; se volvieron locos con Ginastera y nos invitaron a regresar, entonces dijimos “¡ah!, vamos a llevarle Revueltas”. Bueno, la siguiente vez se volvieron locos con Revueltas. De repente, nos dimos cuenta de que había una mina de oro, un tesoro de música mexicana y latinoamericana desconocida, que entonces ni siquiera se había grabado: no se habían grabado los 17 cuartetos de Villalobos, no se habían grabado los 4 cuartetos de Revueltas, no se había grabado Chávez, Lavista, Enrique Ginastera... Tuvimos la suerte de ser el primer grupo que hizo grabaciones de estas obras. Y de alguna manera encontramos, para decirlo con un término no musical, un nicho de mercado que no había sido explotado, y entonces, de alguna manera eso nos orientó a irnos por la moción de, sobre todo latinoamericana. Eso no quiere decir que no amo Brahms, Bach; en mis proyectos como chelista, ahí sí me doy el gusto de hacer lo que se me da la gana totalmente, independientemente de lo que pueda pasar con el mercado (acabo de grabar, por ejemplo, las 3 sonatas de Bach para chelo y piano). Entonces, ahí sí, sigo mi corazón y no lo que el público pide.

00:13:54

M: Me imagino que también estos gustos han sido un formados dentro de este contexto que me contó en un inicio, que era alrededor de músicos de música de concierto y de todo esto, ¿siente que esto de alguna manera influyó en la música que actualmente escucha y que le gusta tocar?

00:14:25

A: Sí. Depende mucho de tu vida. Yo, por ejemplo, pues viví 3 años en Brasil, de niño; también me tocó vivir, los setentas o los sesentas, en la época de los Beatles y los Rolling Stones... O sea, cada quien tiene como el soundtrack de su vida, ¿no? Y tiene que ver con lo que te ha tocado vivir. Entonces, ahí sí te van desarrollando los gustos; yo afortunadamente, considero que tengo una paleta muy amplia de dónde elegir: a veces se me antoja escuchar una cantata de Bach, a veces se me antoja escuchar una sinfonía de Hindemith, a

veces se me antoja escuchar un bolero de Agustín Lara, a veces un danzón, o a veces Beatles (bueno, Beatles siempre). En fin, considero que tengo una paleta muy amplia.

00:15:24

M: Y bueno, esto ya va más dirigido hacia el tema de interés en mi tesis, que es: ¿usted qué considera o si es familiar, si está familiarizado, con el término “repertorios canónicos”? ¿Cómo definiría usted ese término?

00:15:44

A: La verdad no, no sé lo que significa. ¿Me lo podrías explicar un poquito?

00:15:48

M: Sí. Pues, los repertorios canónicos son de alguna manera lo que de alguna manera la sociedad va definiendo como los pilares de ciertas épocas. Es un es un término que surge a partir de la literatura principalmente, entonces, por ejemplo, en cierta época los escritores representativos de ciertas corrientes literarias son los que se lo que se considera el canon de tal época de la literatura. Entonces, al pasarlo a la música, los repertorios canónicos son los compositores que son como los pilares de la de la música, que también puede ser considerada como por épocas (digamos, clásico, romántico, etc.). Pero yo he notado que sí existe como cierto canon todavía más amplio de la música este de concierto, que de alguna manera privilegia más cierto tipo de repertorios y de compositores; como usted me contaba, por ejemplo, que con el Cuarteto Latinoamericano empezó tocando como los “clásicos” que son como Beethoven, Brahms, Bach (bueno, Bach no, pero usted también personalmente); como que es lo que primero se aproxima sobre otros repertorios. Yo pienso que sí existe un canon que va como más allá de las épocas y de los géneros musicales, que es como Los Compositores que han estado presentes durante un largo periodo de la historia de la música de concierto. Usted, a partir de esta definición, ¿qué opinión le genera como esto?

00:18:07

A: Bueno, yo, por lo que te entiendo, los escritores y los compositores que van generando estos cánones son los que de alguna manera van trascendiendo en el tiempo. Yo creo que es una especie de filtro de calidad, que el tiempo va haciendo. No sabemos con exactitud cuáles van a ser los cánones de nuestro siglo, del siglo 21; los del siglo 20 ya se empiezan a decantar, obviamente desde el principio, pues Bartók, Shostakovich, Alban Berg, etcétera, y más adelante, no sé, Luciano Berio...gente así. Pero yo creo que los cánones, son, ¿por qué quedó Mozart? O sea, hubo tantos compositores de su época que escribían muy parecido a él, que incluso fueron más famosos que él, ¿no? Pero quedó Mozart, y no quedó Stamitz; quedó Beethoven y no quedaron muchos otros de sus contemporáneos que fueron muy famosos. Entonces, yo creo que es un filtro del tiempo; no es una cosa que uno, mero mortal, pueda elegir, porque eso es algo que se elige sociedades enteras, siglos van pasando.

Nosotros con el Cuarteto Latinoamericano hemos estrenado muchísimas obras, pero yo no sé cuáles de ellas van a trascender y cuáles no van a trascender; nosotros no somos jueces, nosotros como intérpretes tenemos el papel de darle a la música la opción de ser escuchada, de salir de la partitura, de grabarla, de hacer que la gente la oiga, y el tiempo ya dirá si esa música se va a quedar o se va a perder. Es una realidad, que la mayoría de la música se pierde en el tiempo, se pierde en la historia, y yo siento que a los intérpretes no nos toca tanto el papel de juzgar, aunque inevitablemente lo hacemos a la hora de elegir el repertorio para cierto concierto. Pero yo no me atrevo a decir si en el futuro Arturo Márquez va a ser famoso, Mario Lavista va a ser famoso.

No sé, por ejemplo, Piazzola, nadie se imaginó el fenómeno Piazzolla: Piazzolla fue un tipo completamente vapuleado en su época, porque se atrevió a meterse con el tango, que era una institución en Argentina sacra, y a él se le ocurrió hacer loqueras con el tango y bueno, lo corrieron prácticamente a su país; y hoy en día bueno, terminó el siglo pasado siendo el compositor del siglo 20 más interpretado en el mundo, por encima de Bartók, de Shostakovich, de Stravinski, incluso. Entonces, el filtro del tiempo es algo muy curioso que está más allá del dominio de los meros mortales como nosotros.

00:21:14

M: Es muy interesante esto que dice. No sé, tal vez me gustaría que pudiéramos llegar a más elucubraciones alrededor del cómo piensa usted que funge este filtro del tiempo del que hablan. O sea, si no depende de nosotros, entonces, ¿de qué manera se decide quién trasciende y quién no? ¿Cómo podría funcionar?

00:21:46

A: Muy interesante la pregunta, porque eso va cambiando mucho con el tiempo, y ahora con la existencia de las redes sociales, le va a tocar a gente como tú, de tu generación, responder a la pregunta que me acabas de hacer, porque tiene mucho que ver con los likes y con la cantidad de vistas que tenga una obra. Tú puedes saber de una manera mucho más inmediata que antes cuánta gente ha escuchado una nueva canción o una nueva obra, porque hay un registro en las redes sociales, mucho de eso. Entonces, bueno, son dos aspectos: uno, son los cánones comerciales de las obras que van a quedar porque la gente le ha metido mucho dinero, la metido, mucha publicidad, han creado una moda, que puede ser efímera, pero muchísima gente lo escuchó; y luego existe el otro filtro, que es el filtro más sofisticado, que sucede de manera más lenta, que son las obras que de alguna manera se van a ir repitiendo en las salas de concierto.

Y eso tiene mucho que ver también con las orquestas sinfónicas, porque las orquestas sinfónicas tienen muy pocas posibilidades de programar música nueva, porque tienen muchísimo dinero involucrado en un proyecto de una orquesta, y necesitan que el público regrese y que al público le guste, y por eso escuchamos una y otra vez la quinta de Beethoven y la cuarta de Chaikovski... Pero cuando se animan a programar una obra nueva, y si la obra resulta exitosa (como le pasó al Danzón 2 de Márquez, por decir algo, o al Huapango de Moncayo), son obras que quedan. Entonces, yo siento que las orquestas sinfónicas tienen un papel más trascendental que nosotros, los músicos que tocamos música de cámara o que tocamos solos, en el hecho de hacer que una obra trascienda.

00:23:48

M: Claro. Sí, justo se observa mucho en los conciertos, particularmente de orquesta, en las programaciones, que pues es un repertorio no tan variado, como tal vez podría serlo. Entonces, sí, creo que nunca lo había pensado desde esta perspectiva de conservar a los públicos...

00:24:19

A: Totalmente. En Estados Unidos es muy claro, porque en Estados Unidos, a diferencia de México, las orquestas son entes totalmente privadas; aquí las orquestas sinfónicas, todas en el país, tienen subsidio gubernamental, entonces se pueden dar el lujo de hacer foro de música nueva; allá, cada apuesta por una obra contemporánea es muy riesgosa, porque mucha gente que va a un concierto, va con la novia o con el novio, así, en lugar de ir al cine “oye, vamos a escuchar la sinfónica”, y de repente les pones una obra que les parece horrible, no sólo no van a regresar, sino que van a decir “¡N’ombre! Es que en la sinfónica tocaron una música rarísima, mi novia estaba sacadísima de onda”. O sea, ese tipo de cosas suceden; a nosotros como músicos nos da risa, pero de eso dependen millones de dólares, entonces son muy muy contadas las obras que se estrenan en Estados Unidos, y las que lo hacen, de John Adams o como de Philip Glass, son obras francamente accesibles.

00:25:27

M: Y, ¿qué opina usted de esta poca variedad en las programaciones? ¿Cree que habría alguna manera de hacer que los repertorios menos accesibles fueran más disfrutables para los públicos, aun si no tuvieran este acercamiento, como tal vez los estudiantes de música lo tenemos, a otros tipos de repertorios o a la música contemporánea, que requiere como otro tipo de como mind set? ¿Qué piensa usted de esta poca variedad en los en los repertorios?

00:26:23

A: Bueno, yo creo que depende totalmente del compositor. Hay compositores que nacieron para decir lo que tienen adentro, independientemente de lo que el público diga, aunque se mueran de hambre, siempre van a ser fieles a su lenguaje y a lo que necesitan expresar; hay otros compositores que viven pendientes del mercado, y que van a escribir algo que piensen que al público le va a gustar; y hay otros afortunados, como Philip Glass, que encontraron dentro de sí un lenguaje que al público le fascina, o como Piazzolla. Entonces, yo no soy

nadie para decirle un compositor “tienes que escribir como Arturo Márquez o como Philip Glass para que te escuchen”; eso es una decisión totalmente personal, qué tanto estás dispuesto a sacrificar tu creatividad en aras del mercado, o a menos que seas un afortunado de que tu lenguaje le gusta el público de manera directa, como sucede con los que te acabo de mencionar.

Pero yo como intérprete no tengo una elección, pero sí te digo que es una realidad, y en México tenemos el privilegio de tener foros de música nueva y muchos conciertos de música contemporánea, cosa que en otros países no sucede. Es inevitable y eso va a seguir sucediendo siempre; incluso el concierto de Brahms para violín en su época, o el mejor ejemplo, de La Consagración de la Primavera, salió abucheado el compositor y, el ballet, y todo. Entonces, es muy difícil saber lo que va a pasar, y a nosotros como intérpretes, como te digo, a mí no me gusta ser juez; si me preguntas “qué te gusta más, esta obra o esta”, te digo, pero yo trato de tocar la música lo mejor que yo puedo, independientemente del estilo que sea. Y en este sentido me da coraje, porque yo estuve dos años en una orquesta, y cuando nos ponían obras contemporáneas, así, muy modernas los músicos se reían y hacían payasadas, e inventaban cualquier cosa, decíamos “pues igual, no se oye” o “da lo mismo”; y ese tipo de actitud me choca, me parece muy poco profesional, muy poco ético. Yo pienso que nuestro papel como intérpretes es tocar lo mejor posible, independientemente del estilo del repertorio que estés tocando.

00:28:53

M: Sí, y probablemente estas actitudes negativas de los mismos músicos hacia otros tipos de música se ven reflejados, ¿no? Y de alguna manera se vuelve también de menos amigable para el público, porque, pues al final somos humanos, y como intérpretes reflejamos lo que nos provoca la música...

00:29:17

A: Sí, exacto. O sea, yo creo que la gente sí se da cuenta cuando estás tocando bien una música, por más extraña que sea; yo creo que sí hay una diferencia, y por eso los buenos grupos de música contemporánea eventualmente sobresalen, como el Cuarteto Kronos o el Cuarteto Arditti, gente que se ha dedicado a hacer la música contemporánea bien, con seriedad. Y hay muchos otros que no, que le dan una leída y le inventan la mitad. Entonces, sí, sí se nota, aunque no sepas en dónde se nota, pero sí es sumamente perceptible.

00:29:58

M: Otra pregunta que tengo es, yo creo que un poco la misma respuesta, pero me gustaría saber, porque creo que usted tiene más experiencia en ese sentido, ¿sabe cómo se escogen, con base en qué se escogen los repertorios, tanto para concursos como para los planes de estudio, por ejemplo, de la carrera de chelo? Por ejemplo, ustedes en el cuarteto, ¿cómo deciden los repertorios para sus concursos?

00:30:32

A: Bueno, son cosas distintas: en un concurso quieres ver la habilidad del intérprete, entonces eliges una obra que tenga desafío desde el punto de vista técnico y musical; en los planes de estudio, tratas de que haya un balance de estilos para que el alumno esté expuesto a diferentes tipos de música y sepa de alguna manera sortear las dificultades técnicas que te presentan los diferentes periodos musicales. En el cuarteto ya entran en juegos diferentes consideraciones; muchísimos de los conciertos que tocamos nosotros, yo diría que el 90%, la gente que nos invita a tocar nos pide el repertorio, nos dice “queremos que haya algo romántico o algo clásico, y una obra latinoamericana, pero de un compositor, de tipo Villalobos”. O sea, por lo general nos dan parámetros, entonces no siempre tenemos la libertad de escoger lo que queremos tocar.

Y cuando sí la tenemos, entonces estamos en problemas, porque como somos 4 y cada quien tiene otra cabeza, entonces hay mucha discusión; pero es un proceso enriquecedor que nos obliga a tomar muchas decisiones respecto por qué esta obra sí, por qué esta obra no, y ahí sí entra mucho el gusto personal, el convencimiento de que la obra vale la pena, o incluso factores de índole económico, como “bueno, ok, vamos a tocar esta obra porque tal compositor nos invita a su universidad en Estados Unidos, estrenarla y a grabarla”, aunque no nos guste la obra, pues están pagando por eso y uno vive de tocar, ¿no? Entonces también es una consideración, simplemente una consideración económica. Hemos hecho muchos discos y muchas obras, hemos estrenado, que no particularmente nos gustan, sino simplemente porque nos han contratado para ellos.

00:32:38

M: Bueno, me gusta la idea de seguirnos como, por esta parte de la música de cámara, que pues me parece que usted es muy adecuado para esto en. Ustedes como cuarteto, ¿han notado, con esto que dicen que muchas veces no les dan a escoger el repertorio, alguna tendencia de repertorios que se promueven sobre otros?

00:33:21

A: No, para nada. Afortunadamente, vivimos en una época en que el compositor tiene una libertad absoluta de escribir, como se le dé la gana. Puedes escribir en do mayor, o puedes escribir de una manera totalmente gráfica, o puede hacer música electrónica; ya no estamos en la época de la primera mitad del siglo 20 en que tenías que escribir dodecafónico, ¿no? O sea, primero tenías que escribir tonal, luego tienes que escribir atonal, luego tenías que escribir dodecafónico, luego tenías que escribir gráfico... o sea, había unas vanguardias muy establecidas a las cuales tenías que pertenecer si querías estar dentro del mainstream de la música de concierto, si no nadie te iba a hacer caso.

Afortunadamente se fueron rompiendo esos parámetros y hoy en día el compositor puede escribir un danzón como lo hace Arturo Márquez, puede escribir un cuarteto en puros armónicos como lo hace Mario Lavista, o puedes escribir algo basado en un huapango, puedes escribir una sonata estilo Mozart como Rodolfo [ininteligible]. O sea, yo siento que hoy en día es un momento privilegiado para los compositores. Nosotros tenemos una paleta de estilos totalmente diferentes, en todas estas partituras que ves detrás de mí, que son mías y del cuarteto, hay cualquier variedad de estilos.

00:34:56

M: Pero tal vez no sólo en cuanto a compositores, sino, digamos, cuando no son obras originales de que un compositor les pide que la toquen, ¿hay alguna tendencia de repertorio que han tocado más o que normalmente les suelen pedir más? Como este repertorio de cajón, ¿ustedes sienten que lo tienen?

00:35:38

A: Sí, definitivamente tenemos un repertorio de cajón. Tenemos como 20 obras que las podemos tocar con un ensayo de 15 minutos, que ya están en nuestro sistema. Y eso lo ha ido formando el tiempo, y las obras que más nos han pedido. Yo te diría, por mencionar alguna Música de Feria, de Revueltas, el cuarteto no. 4; el cuarteto no. 5 de Villalobos; Four for Tango, de Astor Piazzolla; Estrellita, de Manuel M. Ponce; las variaciones sobre el capricho de Paganini de Javier Montiel; cuarteto número 1 de Ginastera; cuarteto de Julián Orbón. Son obras, que forman parte de nuestro repertorio; pilares de nuestro repertorio, o como le dices tú, cánones de nuestro repertorio.

00:36:40

M: Pero me parece interesante que es un repertorio, digamos, fuera, que tampoco es lo que se suele tocar.

00:36:47

A: Bueno, es lo que más tocamos nosotros.

00:36:50

M: Sí es interesante eso, pero pues qué bueno, porque son obras que es probablemente sí necesitan más escucha, ¿o cómo...?

00:37:01

A: Pues sí... Es un poco la firma de nuestro cuarteto; si tú le preguntas a Jorge Federico Osorio, pues te diría los conciertos de Beethoven para piano, que es lo que más toca él. Como que los intérpretes de alguna manera se van definiendo. Digo, sí hay músicos que tocan todo muy bien, pero siempre de alguna manera tienen su especialidad, quieras o no.

00:37:30

M: Bueno, pues para cerrar tengo una pregunta que sí quiero plantear a todos mis entrevistados, que es sobre la estructura del plan de estudios: en mi opinión, existe una cierta carga estética-ideológica al privilegiar el abordaje de cierto tipo de repertorios que van más o menos del clásico al romántico o del siglo 17 al 20 más o menos. ¿Usted qué opina? ¿Sí ha observado esto o no tanto?

00:38:03

A: Estoy totalmente de acuerdo contigo. Sin embargo, no estoy del todo convencido de que esto sea un defecto. ¿Por qué? Porque del punto de vista pedagógico didáctico hay que seguir esa ruta, y si la licenciatura te ofreciera 2 o 3 años más, seguiríamos más hasta lo contemporáneo de una manera más fácil. En lo personal, siempre trato de que haya alguna obra mexicana o alguna obra contemporánea en los recitales o en el aprendizaje, pero no lo puedes hacer en los primeros semestres porque estás muy imbuido en enseñarle al alumno a mejorar técnicamente para después poder abordar estos repertorios. Yo siento que para poder tocar muy bien música contemporánea tienes que poder tocar bien Mozart, y no viceversa.

00:39:02

M: O sea, usted sí considera que más que una carga estética ideológica es más por razones pedagógicas.

00:39:11

A: Sí, definitivamente. Yo siento que no hay nada contra la música nueva en los maestros de la facultad, para nada; al contrario: grandes compositores, y muy importantes, están en la planta docente de la facultad. Nadie más alejado de ellos, que querer alejar del repertorio contemporáneos. Es simplemente un asunto didáctico.

00:39:39

M: Y, por ejemplo, en cuanto al repertorio hacia atrás, o sea, hacia atrás del clásico, ¿cree que es menor el acercamiento o más o menos igual?

00:39:51

A: No sé. Lo que pasa es que, por ejemplo, en el chelo, no tienes nada anterior a Bach que realmente valga la pena. Tal vez en la en la carrera de canto sí se vean más cosas, de Monteverdi o de Josquin des Pres... no sé no, no conozco cuál es el plan de estudios, pero dependiendo del instrumento; estoy seguro que quienes estudian clavecín, ven obras más antiguas; y los que estudian trombón, pues obviamente no, no tienen repertorio antiguo, o corno. Yo no veo ahí un problema de índole de no querer ir a repertorios más antiguos o más modernos, sino: tenemos que tener en cuenta que estamos en una institución formativa educativa, se trata de preparar al alumno para tocar lo mejor posible; y desde luego que hay obras de Lavista, por ejemplo, para chelo, sólo que son puros armónicos, y esas obras ya son parte de lo que se estudia en la Facultad de manera normal. Yo para nada siento que seamos un cuerpo colegiado que reprima el repertorio contemporáneo, al contrario, lo estimulamos, pero tampoco les vamos a poner a los alumnos a hacer eso, si son incapaces de tocar afinado una escala de do mayor.

00:41:16

M: Y, en cuanto a las especializaciones, que supongo que pues eso es más la idea, ¿no? Que saliendo de la de la carrera, los alumnos puedan especializarse ya en estos otros tipos de repertorio, como más de los extremos...

00:41:32

A: Pues yo no diría especializarse, cada quien puede hacer lo que quiera. Te puedes quedar tocando, Mozart toda la vida, puedes entrar en orquesta, y hay quienes se pueden especializar en música contemporánea y hacer un grupo de música contemporánea o música barroca. No sé, no es el objetivo especializarse en otro tipo de música.

00:41:54

M: Ok. Pero entonces, ¿usted cree que sí se puede no hacer una especialización interpretativa y seguir con la carrera de músico con la formación de licenciatura?

00:42:19

A: Sí, claro. No especializarte no significa no entrarle: le tienes que entrar la música nueva, a la música contemporánea, y si hay repertorio de la edad media para este instrumento, pues le tienes que entrar. Eso no quiere decir que tengas que transformar a un especialista. Yo siento que mientras más opciones tengas como instrumentista, más trabajo vas a tener. Si puedes tocar bien música contemporánea, música barroca, música romántica, pues vas a tener más chances de conseguir trabajo que si eres un experto en la música del siglo 21 o del siglo 16.

00:42:54

Claro. Bueno, pues no sé si usted tenga algún otro comentario, creo que yo ya acabé con todas las preguntas.

Anexo 10: Entrevista a Sujeto 9

M: I would like to start with you telling me a bit more about your formation: how did you start with your approach to classical music and with the cello in particular?

00:00:01

C: Well, I started when I was nine, I think. You know, practicing because my parents told me to, I wasn't really into it when I was younger. But when I turned 18, I realized that I couldn't not play anymore, so I started practicing a lot. I was attending a Conservatory in France at the time, and I had been with the same teacher since the beginning.

I put in the hours and did the work. I was mainly focused on classical music. Around the age of 20, I started getting involved in some side projects like recordings for soundtracks, which was really cool. It made me realize why I was practicing and doing music. In the past four years or so, I've been kind of turning my back from the classical music. I love it, I love everything about it, but it's not really what I want to do. I'm feeling more drawn to modern and other genres.

And that's it, I did my bachelor for three years (I really liked it), and then I came here.

00:02:21

M: You're currently studying your masters, right?

C: Yes, I'm doing my masters.

00:02:22

M: Okay, we'll come back to what you want to do later, but initially, was it your parents who introduced you to music?

C: No, I think it was me first. Initially, I wanted to sing, but they told me I had to learn music before I could take singing lessons. So I went to music initiation classes, and then they said I could try an instrument. I chose the cello, and I never stopped playing it. It wasn't like my parents forced me into it; it was genuinely my own interest. But I was a bit of a lazy child, I liked it but preferred playing by myself.

M: I mean, it's also hard getting a nine year old to practice by themselves...

C: I know some people who were really passionate about it from a young age, around ten. Some people managed to get into the superior conservatory at the age of 14 or even younger. It's crazy; they have an amazing technical level on the instrument.

00:04:01

M: It's like the beginning of the career, right?

C: Yes, exactly. Do you know the Paris Superior Conservatory? It's the elite Conservatory in France. It's like the bachelor, but some people manage to get in around 11 or 14. And they have the technical level of someone pursuing a doctorate here.

00:04:37

M: Coming back to what you want to play: Why do you think you're beginning to like the idea of switching?

00:04:55

C: I think there are many factors. First of all, the music we play has been played for so many years, by so many people. When I play it, I feel like I can never reach the level of those people, and I don't know why wouldn't let others who can do it better. I don't really see the point in learning a lot of concertos and pieces that I will never perform. I mean, I understand the technical benefits of practicing them, but playing them in public is extremely challenging for me. I don't feel like I belong in that setting.

I also feel restricted in the classical world, because there are rigid expectations and conflicting opinions on how things should be played. I enjoy the freedom of playing new stuff. I love being part of the creation, or just not playing much, but feeling it had something to add to the song.

00:07:05

M: I have two questions. First, do you feel that your classical music education was enough for you? And second, did you ever question your education during your whole formation?

00:07:35

C: No, I didn't question it because I was focused on improving my technical skills and becoming a better cellist. So, I didn't question the way our teachers taught us or on how they put a great deal of stress on us. And that's also a reason why I'm quite angry at the classical system. I feel that they don't really prioritize the person and put music above everything else. I understand why they do it, but it's just not for me.

00:08:18

M: Why do you think this happens?

00:08:22

C: In France, the system is extremely strict. I have seen many people, including myself, experiencing high levels of stress and even breaking down during auditions. I don't believe that music should be like that. They put the excellence of music above all else, above your mental health and many other things. It can be really dramatic for some people, and that's not good. Here it's actually better, at the University. I'm not sure about the Conservatory, but here I feel teachers are more caring, I feel there is more humanity. Sorry, what was your question?

00:09:33

M: Why do you think they prioritize music before the person?

00:09:43

C: I think maybe, in France, the teachers themselves are seen through the students. So, if a student doesn't play good, the teacher doesn't appear good. I think that's an important part of it.

00:10:11

M: Yes, that's very important. How did you start getting into other types of music?

00:10:17

C: It happened by chance. Like, someone needing a cellist for a recording, so went. Also, my ex-boyfriend was a composer, and he often needed cello recordings for his projects. I would play for him, and it was really

cool. He made a lot of arrangements for different instruments, and sometimes I would play along with them in concerts and other events. I also have a good friend who is a guitarist in Toulouse, where I did my bachelor's degree. He's been asking me to play and record for his albums, which was a really nice experience. We were supposed to make a clip, but because of COVID, it didn't happen. But overall, it was a great experience.

00:11:18

M: Would you have liked to explore that type of music earlier?

00:11:27

C: I'm not sure. I think it was important for me to first build a strong foundation through classical training. But I felt that it can be a complementary thing. I don't think we are taught enough about exploring different styles. It's quite common for classical musicians to feel lost when they try to join a jazz band or play in different genres because we aren't trained in improvisation or playing without score. I think we should be taught more stuff like that, not just reading a score. It should be mixed up a bit, I think that would make us better classical musicians.

00:12:31

M: You've mentioned many important points so far. Just to finish, are you familiar with the term "canonic repertoire"?

00:12:51

C: Not so much.

00:12:52

M: Ok, so it's basically what you've been saying. Canonic repertoire refers to all this set of pieces that are considered essential and often expected to be performed during a musician's career. Considering that, do you feel there is a certain ideological charge or impact on the way these repertoires shape the whole conservatory education?

00:13:31

C: I'm not entirely sure I understand the question. Can you elaborate?

00:13:35

M: Why do you think these pieces have gained such importance within the conservatory system?

00:13:42

C: Ah, I see. That's a very good question. Well, I think it may start with the desire to continually improve upon what has been done before. When everyone plays a certain piece, the next person wants to do it even better than the previous one. So, there's a kind of snowball effect of playing and playing, until it becomes a huge part of the repertoire. They also serve as comparison tools in competitions and for teachers to assess students' progress. But I'm not sure if I'm fully answering your question.

00:14:38

M: That's your perspective on it.

00:14:43

C: Yes, and I'm sure there are other answers as well.

00:14:45

M: Well, it's your answer.

00:14:51

C: I'm going to think about that, it's a really good question. What do you think?

00:15:02

M: Well, for starters the lack of demographic variety in the composers and repertoire has a lot to do with how society is structured from the beginning. It's a reflection of the cultural norms and the competition within the field. There's a significant weight placed on certain composers and their works within the institutions.

C: Yeah, this repertoire is so much weight for violins, violas, cellos... I mean. Actually, watched the Queen Elizabeth Competition from this year, and the winner, she didn't play the usual repertoire for the final. She performed the Hindemith Concerto. It was amazing, of course she won. But she didn't play Dvorak or Schumann, she played something different that isn't played everywhere. And I loved that it paid off.

00:16:17

M: I hadn't thought about that. But it's significant, the fact that she got her statement through.

C: Yeah, it was very... It was a statement, for sure. It was so good.

M: And the way she shows that she understands that intricate music, it's amazing.

C: Plus, it makes so much sense to play that music from the time we are now than playing what we always do (I mean, it's beautiful, we love it but we have to create space for new composers).

00:16:53

M: What I always say is that nothing is going to happen to Beethoven or Bach if we take like half of the space they occupy.

00:16:57

C: My best friend, she is a cellist as well, and is starting an electroacoustic orchestra. She wants to create an orchestra that is open to playing for singers, theater, and any kind of new music and entertainment. She aims to break away from the strict classical boundaries and engage the audience in a different way. They will be the resident orchestra at a museum and be part of the overall experience. It's an exciting project, and their first concert will be in December in Montreal.

00:18:48

M: Nice, those are the important things happening right now. Well, I think that's about it for the interview!

Anexo 11: Entrevista a Sujeto 10

M: Me gustaría que empezamos platicando un poco cómo fue tu acercamiento a la música académica de concierto/clásica/...

00:00:21

R: Pues fue un poco azarosa, porque yo no crecí en un medio con ese gusto o con esa, digamos, esa afinidad, más bien fue un poco como en la adolescencia... me gustaba la música, así en general, Tengo un tío que toca mucho la guitarra, entonces de pronto me enseñó a tocar algunas cosas y cosas así, pero realmente no era música clásica, y tampoco tenía yo una perspectiva de dedicarme a eso de hacerlo de una forma profesional, pero sí me gustaba mucho la música. Después, a mi hermano -que es mayor que yo- le empezaron a gustar mucho ciertos grupos que estaban de moda en ese momento, como de rock o de metal, que tenían como instrumentos chelos, violines y demás, y eso también me gustaba mucho.

Como yo empecé a tocar, fue porque con una amiga de la secundaria, un poco por casualidad, fuimos a dar a una casa de la cultura de nuestra colonia, y ahí daban clases de varias cosas; ella entró a clases de pintura porque le gustaba dibujar, después yo empecé a tomar unas clases, de teatro primero, pero ahí había como muchas cosas, y ahí fue donde fue donde conocí el chelo, y empecé a tocar, porque tenían la posibilidad de

prestar instrumentos, daban algunas clases, era parte de estos programas de como de orquestas juveniles de las delegaciones (bueno, que ahora se llaman alcaldías). Y pues así empecé.

00:02:22

M: Y cuando empezaste a acercarte a este tipo de música, estos repertorios, ¿tú sentiste que de alguna manera tus contextos tanto de escucha, como sociales, intelectuales, etc. cambiaron de alguna manera o fueron cambiando con el tiempo?

00:02:47

R: Pues sí, digamos que es lo que me empezó a pasar un poco. No sé si eso, si eso responde la pregunta, pero también es una edad en la que -creo que ahí tenía 13 años en ese momento; 12, 13 años- en la que hay mucha curiosidad por muchas cosas, y siento que el hecho de acercarme a la música, a música de otra época, como que sí siento que alimentó mucho mi interés por conocer otras cosas de la cultura o de las culturas, distinto a lo que a lo que yo conocía hasta ese momento. Sí fue como una especie de... que abrió mucho mi curiosidad o mi interés por aprender cosas distintas.

00:03:50

M: Desde que empezaste a tocar, o tal vez cuando ya empezaste a llevar una información más individual, o así, ¿sentiste que se priorizaba más cierto tipo de repertorio sobre otro? No sé si tal vez te acuerdas o tal vez estabas muy chiquito así, pero si en algún momento eso fue algo que te llamó la atención...

00:04:31

R: Creo que en ese momento, en el inicio, no fue algo que yo visualizara como algo que me llamara la atención, sino que simplemente a mí me gustaba mucho tocar, y yo tocaba lo que me daban para tocar en las clases, diferentes maestros, diferentes escenarios (en las clases, pues ya fuera de música de cámara, ...). O sea, como que a mí nada más me gustaba tocar, y en realidad no tenía yo creo que una conciencia muy despierta sobre qué es lo que específicamente, por qué esos compositores, por qué de tal época o por qué no de otro lugar o de otra época. No me lo preguntaba mucho, y creo que fue hasta mucho después que yo empecé a darme un poco cuenta de eso y a preguntarme un poco más por qué, de dónde viene eso...

Creo que tuvo mucho que ver mi acercamiento -cuando estaba ya en la Escuela Nacional de Música- a la música antigua, que un poco creo que sí se enfoca en muchos, no solamente compositores, sino que también en prácticas musicales, que durante mucho tiempo estuvieron como ajenas o externas al canon de la música clásica. Entonces creo que el hecho de empezar a tocar música de gente prácticamente desconocida, con instrumentos nuevos (bueno, antiguos, pero nuevos), de alguna forma me hizo ver eso que para mí había sido como que así era, nada más una sola manera de ver, de entender la música, me hizo pensar que la práctica musical podía ser distinta.

00:06:50

M: Por un lado, ¿cómo fue que empezaste a acercarte a este nuevo círculo musical? Y, ¿cómo fue para ti darte cuenta de que existían otros círculos dentro de este mismo de la música académica?

00:07:09

R: Bueno, de cómo me acerqué yo, pues fue realmente ya que estaba yo en la Escuela Nacional de Música, y fue algo totalmente derivado o relacionado con un individuo en particular, que es la maestra Gaby Villa Wals. El primer año que entré a la escuela, en introducción me tocó con ella, y ella habla muchísimo de música antigua y ponía muchísimos ejemplos de musicales, y además lo enseña de una manera, como es algo que a ella le gusta mucho y está muy relacionada emocionalmente con esa música, que es algo que contagia mucho ese interés. Entonces, pues así fue como a mí me interesó; realmente yo no tenía un conocimiento ni un interés especial en ese tipo de música hasta que en su clase me atrajo totalmente, tanto por la música, que me pareció súper nueva, como por la manera en la que en la que en la que ella lo mostraba. Así fue como me empecé a interesar. La verdad sí fue todo un descubrimiento y, como decía hace rato, realmente cambió la perspectiva de que a lo mejor la música clásica o la música académica o como la llamemos, es una cosa, es una lista de ciertos compositores, de ciertas obras, a pensar que es algo que se está en algo más dinámico; que

es algo que se está todo el tiempo cambiando, que se siguen encontrando a lo mejor distintas maneras de tocar una pieza o distintas maneras de acercarse a cierto tipo de repertorio, incluso se sigue cambiando cómo se entiende la historia de la música, o las prácticas musicales.

Eso fue una cosa. También ya, mucho después, un libro que a mí también me marcó muchísimo que se llama “The End of Early Music” de Bruce Haynes, que también me cuestionó, o de alguna forma es casi como... además tiene muchísimo sentido del humor, y constantemente pues, casi se burla de esta idea del canon, de lo canónico, de la música clásica, no solamente de esta idealización por los compositores y por las obras del repertorio canónico, sino también de la idealización y de esta sacralización de la sociedad -sobre todo, yo creo que europea y norteamericana- del canon, de la música clásica, de los compositores de entonces. Creo que eso también me hizo darme cuenta de que las cosas podían ser de una manera distinta, que no siempre habían sido así, que no tenían por qué seguir siendo así.

00:11:12

M: ¿Cómo llegaste a este libro del que platicas?

00:11:17

R: Fue un libro muy famoso en su momento (yo creo que es como del 2005 o algo así, 2007... no sé), y realmente toda la gente que tocaba música antigua en ese momento hablaba de ese libro; era un libro que de alguna forma hablaba por el movimiento de la música antigua, era muy interesante. No sé específicamente cómo llegué a él, seguramente lo conocí también en la biblioteca de la escuela, pero era un libro muy provocador, muy divertido y que la comunidad de la música antigua lo absorbió mucho. Se volvió un clásico luego, luego; se volvió como una especie de libro de culto para todo el mundo de ese medio.

00:12:31

M: Con todas estas situaciones que se te fueron presentando, que te ayudaron a irte cuestionando, además de toda tu experiencia profesional o formativa, ¿consideras que la formación como instrumentista, por lo menos dentro de la Facultad de Música, es suficiente para ejercer como instrumentista?

00:13:05

R: Creo que ninguna formación institucional o académica es suficiente para nada. O sea, ninguna escuela ni ningún campo de conocimiento prepara a la gente para lo que viene, o para lo que esa persona va a ser, por el simple hecho de que las instituciones, los modelos de enseñanza, los planes de estudio, están hechas por la generación, en el mejor de los casos, la generación anterior, o si no es que dos o tres generaciones anteriores, y la gente que se está formando se va a incorporar al campo profesional artístico después. Realmente siempre aprendemos un poco... digamos que aprendemos del pasado, y nos vamos proyectando hacia el presente y el futuro, entonces yo creo que -y digo, también porque después estudié en Canadá y creo que estoy familiarizado con algunas otras escuelas en otros países- lo que la escuela o cualquier escuela nos da es realmente muy, muy poco en comparación con lo que después nosotros tenemos que construir, tanto como alumnos, como profesionales, o después como maestros.

Creo que la UNAM, o la Facultad, tiene un poco lo que pasa en México mucho, que es que si uno toma en cuenta el gran panorama de la enseñanza musical de música clásica en el mundo, al estar en un contexto en el que no es dominante, no es central dentro de ese panorama (no es el Conservatorio de París, no es el Conservatorio de Moscú), es una escuela que está en un contexto... no sé cómo llamarlo, casi periférico. Eso puede ser una ventaja porque la comunidad, sobre todo la comunidad estudiantil, tiene un enfoque tal vez más abierto o más libre que en otros lugares; y lo mismo pasa un poco con el público de los conciertos. A mí, una de las cosas por las que muchos años, durante mucho tiempo, dejé de ir prácticamente a conciertos de orquestas sinfónicas, es porque realmente me parecía desagradable el ambiente; el público me parecía como muy ridículo y absurdo... justamente esa seriedad un poco forzada; porque el público mexicano normalmente no es así, pero cuando vas los domingos de Bellas Artes, todo el mundo así hasta como que “shhh”, como que “ay, muy serio”.

Entonces, digo, sí sucede, pero no deja de ser algo un poco artificial. En realidad, la cultura musical en México, va muchísimo más allá de lo que sucede los domingos en Bellas Artes; y creo que esa cultura

musical en México -o esas culturas musicales-, de una manera muy general, hacen que la comunidad musical, por ejemplo de la Facultad, sea mucho más dinámica y diversa que en otros lugares. Prácticamente, de mis colegas y alumnos de la Facultad, casi todos tocan música tradicional; alguno toca música tradicional, otro toca rock, el otro improvisa, el otro... y es algo que en otros países, en el Conservatorio de Moscú o París, no estoy tan seguro de que ese tipo de cosas se vean de forma tan natural. El hecho de que haya más contacto o más apertura (claro, que falta mucho, no estoy diciendo que sea algo así como el mejor escenario; creo que todavía se puede hacer más por este tipo de apertura), lo vuelve más relajado que en otros lugares, que en otras escuelas de otros países, o incluso de México. No sé, es mi percepción.

00:18:46

M: Ajá, estoy de acuerdo que la cultura de la que vienen los estudiantes a estudiar, a inmiscuirse dentro de otra cultura, pues como que de alguna manera enriquece mucho los procesos y el aprendizaje entre ellos. Se me ocurren otras dos preguntas; una de ellas sería: ¿has percibido que dentro del mismo ambiente de la escuela se fomenta esta apertura hacia otras culturas musicales? Y la otra es un poco parecida, ¿crees que ambas formaciones, o ambas culturas musicales son compatibles con esta formación que llevan?

00:19:44

R: No, definitivamente no. O sea, de la primera pregunta, no creo que la escuela en sí, el tipo de clases que hay, fomente, o ni siquiera valore realmente esas otras en experiencias musicales o culturas musicales. Incluso casi que al contrario, pareciera que la escuela es como una especie de proceso para quitar lo demás; pero yo creo que es imposible realmente, es tan fuerte la tradición o la inercia de lo que sucede fuera de la escuela... claro que tiene el peso de institucional, de ser la escuela, la universidad, pero creo que no pesa suficiente como para obstaculizar el desarrollo, obstaculizar el toda esta curiosidad y diversidad de prácticas alrededor y afuera.

Y creo que también eso ha ido ha ido cambiando recientemente (tal vez es porque el que ha ido cambiando soy yo también); siento que ahora hay más contacto entre las distintas áreas, por ejemplo, con los trabajos que producen los estudiantes y los profesores de etnomusicología (bueno, para empezar, creo que es un área que ha crecido mucho, y que ha nutrido lo que sucede en esos lados); los maestros y estudiantes de composición con los ejecutantes... siento que esa comunicación de las distintas áreas ha hecho que se discutan ciertas cosas. Aun así, creo que cada sector de la escuela pues tiene sus tradiciones y sus hábitos muy marcados; por decir algo, profesor de tal instrumento, de piano, que toda su vida ha enseñado Bach, Mozart, Beethoven, Brahms, lo sigue haciendo, y probablemente lo seguirá haciendo el resto de su de su carrera en la escuela. Pero no hay que confundir eso, lo que sucede individualmente, con lo que sucede en el camino de cada uno de los estudiantes, o incluso de los maestros.

00:23:43

M: ¿Por qué crees que se están dando estos cambios que tú percibes de una mayor apertura, una mayor interdisciplina? Y también, en un inicio, ¿por qué crees que se dio lo contrario, este cerrarse a sólo un tipo de música?

00:24:05

R: Pues yo creo que todo el paradigma de la música clásica como lo entendemos (el repertorio canónico, las instituciones musicales canónicas, las orquestas, el paradigma del músico clásico como alguien que renuncia a todos los aspectos de su vida para solamente dedicarse a su instrumento, etc.) es una especie de molde, que fue totalmente dominante sobre todo durante el siglo XX, durante finales del siglo XX, de una manera muy, muy aplastante, y durante tal vez los primeros años del siglo XXI, responde mucho a la representación de todo un mundo cultural: la dominación de la cultura europea, la colonización, que durante todo el siglo XX era algo que se enseñaba en todos los niveles, tanto escolar como en las casas; era algo que no se cuestionaba, no se hablaba de las minorías, no se hablaba de los derechos de los distintos pueblos, de los derechos de las mujeres, de las personas LGTBTTQI+... todo eso estaba realmente guardado. Había muchos paradigmas culturales que representaban esa sociedad dominante, blanca, europea, rica, que tenía y tiene sus hábitos culturales; las orquestas, las óperas, todo eso forma parte de la cultura de un sector social, no es la cultura de todo el mundo.

Ahorita estaba viendo un documental sobre la comunidad transexual de Nueva York de los años 80, y pues no: se escucha otra música, tiene sus referentes culturales distintos. Pero todo eso estaba totalmente marginado dentro de dentro de las distintas... O sea, no prendía la tele y te encontrabas un documental sobre eso. Y no creo que ahora vivamos en el mejor mundo posible, en donde ya todo el mundo tiene su espacio, no lo creo; pero sí creo que recientemente ha habido muchos esfuerzos por cuestionar esa cultura dominante. Y digo, es algo que he venido desde antes, no es algo nuevo, pero es algo que sí ha ido creciendo, y yo creo que la crisis de la música clásica recientemente (cuántas orquestas en Estados Unidos tuvieron que cerrar porque realmente ya no tenían público, y en Europa también; conservatorios de súper gran prestigio que también tienen cada vez menos alumnos) obedece a una sociedad que todo el tiempo está cambiando.

Durante muchos años, muchas décadas, esa institución de la música clásica europea fue alimentada con mucho dinero, por gobiernos, por individuos que tenían mucho dinero y mucho poder, y que ahora se interesan por otras cosas. Entonces, la manera de denostar, de legitimarse públicamente, se va a otros lados. Siento que este ejercicio de reflexión sobre cómo se hace la música, para quién, por qué, que cada vez es más nutrida, tiene un eco en los que hacemos la música; la mentalidad ha ido cambiando, y seguirá...

00:28:51

M: ¿Podrías profundizar un poco más en estos procesos que dices de reflexionar sobre cómo se hace la música, para quién, etc.? ¿Qué es esto lo que lo que ha costado?

00:29:05

R: Sí, pues cada quien tiene una experiencia distinta al respecto; por un lado, creo que la parte digamos más académica, musicológica, ha hecho una parte de esa reflexión que es muy importante y que cuando está bien hecha y cuando hay un compromiso con la realidad... porque existe esta academia que está totalmente desconectada de la realidad, pero también existe una academia que discute, que debate, que cuestiona. O sea, los libros -ni siquiera eran libros, eran artículos- de Richard Taruskin, de los años 80, de los años 70, hicieron algo al escribir en un periódico criticando el movimiento de la música antigua: ¿por qué dicen que la interpretación debe ser auténtica? ¿Por qué dicen que hay una interpretación más auténtica que otra? Todos esos cuestionamientos lograron, a través de boca en boca, y de año tras año, lograron pasar a la gente que hace la música; no es algo inmutable, yo creo que todo de alguna forma se va transformando, y por una parte de la crítica musical hizo un trabajo, los intérpretes...

Bueno, yo hablo desde mi muy particular perspectiva, que es la música antigua: durante algún tiempo, parecía que era como opuesto, los que hacían música antigua contra los demás; y de pronto gente que hacía las dos, y tenía un discurso al respecto y decía: “bueno, se pueden por esto y por esto, yo creo que la interpretación puede ser tal cosa y a lo mejor no tal otra.” En fin, yo creo que todo eso a lo largo de del tiempo va tejiendo algo alrededor. Y no creo que sea alguna especie de progreso, sino que es algo que va cambiando, y de pronto hay argumentos que no hacen eco, y de pronto hay otros que sí, luego hay algunos que ya habían pasado y regresan... o sea, es una especie de... la historia de las ideas creo que es algo que no es lineal, sino que mucho es de estar revisando cómo se han entendido las cosas por la generación anterior, y cómo se entienden actualmente, y después probablemente regresemos a algo que ya se había dicho antes...

Es algo muy, muy complejo, y creo que siempre está en construcción, y ahora cada vez más; en una sociedad tan conectada, es más obvio que no se puede tener un solo discurso: hay quienes lo ven de una manera y quienes lo ven de otra, y cada vez más esos discursos son más diversos y dispares. A lo mejor hace 50 o 60 años sí podíamos decir “ah, la música clásica...” Entonces vas y entrevistas a 30 maestros de conservatorios del mundo, y a lo mejor, más o menos, iba a haber cierta coincidencia; ahora creo que creo que cada vez menos no creo que cada vez menos.

00:33:21

M: Ahora me gustaría retomar este término, que ya usaste varias veces, y que es muy pertinente con mi tesis, que es el de los repertorios canónicos. Entonces, empezar por preguntar, ¿qué entiendes tú por repertorios canónicos? Y, ¿qué consideras que entra o no dentro de los repertorios canónicos?

00:33:54

R: Pues otra vez, es algo que está totalmente definido culturalmente por un contexto dado, entonces, digamos, si hablamos de música clásica, es claramente lo que, sobre todo durante el romanticismo y post-romanticismo se construyó como la “música clásica”. De hecho la idea de lo clásico no existía como tal, como algo fijo: el clasicismo era más bien una especie de característica estética; uno podría decir que un cuadro o un dibujo o una pieza musical tenían rasgos clásicos porque tenían la simetría, la proporción... pero eso era algo, un adjetivo, que se podía aplicar a una pieza de Corelli, una pieza de Tschaikovsky o de Mozart, simplemente por esta cuestión del equilibrio y del virtuosismo en la hechura.

Pero la idea de construir una especie de lista de compositores y obras que formaran la idea de la música clásica, creo que es algo muy característico del s. XIX, finales del s. XIX, porque fue cuando –como yo lo entiendo- se fundó realmente la idea de la academia, de la musicología, del análisis musical... Eso no existía antes, y en el momento en el que se empezó a escribir sobre eso y analizar, y a hacer todo este ejercicio sobre-intelectualizado alrededor de la música, fue cuando de alguna forma se sentó ese molde, ese paradigma del canon. Y que es un modelo que retrata muy bien el molde de la sociedad blanca, burguesa, europea y norteamericana; o sea, esta idea por ejemplo de “el padre de la música” o “los padres de la música”: tenía que ser un hombre, por supuesto blanco, y por supuesto centroeuropeo (Bach o Beethoven...). Son como proyecciones de una sociedad muy particular, muy dominante y muy intelectualizante sobre un rasgo cultural, y así como está en la música está en muchos otros rasgos de la cultura (el padre de la ciencia, de la biología, de las matemáticas, ...).

En fin, es esta idea de hacer una especie de historia muy ordenada y muy lineal de un campo de la cultura. “El origen” de las matemáticas, “el origen” de la filosofía: claro, los griegos... No, no sabemos, quién puede decir cuál es el origen de la música o de cualquier cosa; pero el momento en el que se empieza a quedar sentado y enseñado por una institución dominante, se vuelve un discurso dominante y hegemónico. Entonces, para mí el canon, el repertorio canónico, es la expresión -en este caso, en la música- de una idea hegemónica de la historia, representado en compositores y obras, que no sabría decir por qué se escogieron esas obras, pero sí queda claro que son obras o compositores (ni siquiera nada más compositores, también pueden ser salas de concierto o lugares), retratan o representan esa sociedad de ese momento. Hay otros: no sé, la música china tiene su canon; el jazz tiene sus figuras canónicas...

Cuando una cultura trata de contar su historia, es casi imposible evitar idealizar ciertas figuras y ciertos momentos y acontecimientos emblemáticos de la misma. Ahora, lo que pasó con la música europea es que, además, Europa colonizó a casi todo el mundo, casi todo el planeta fue colonizado por países de una región muy pequeña. Entonces, esa hegemonía de esas culturas muy dominantes y poderosas, tiene implicaciones muy fuertes en otras culturas que fueron dominadas; ahí es donde no es lo mismo el canon europeo que el del jazz: bueno, el jazz es ahora una cosa que está de moda, pero que en realidad durante gran parte de su historia fue algo subterráneo y más bien casi clandestino; a pesar de que se puede hablar de que hay ciertas figuras canónicas dentro del jazz, no tuvieron ese poder hegemónico sobre otras culturas, como sí lo tuvo la música clásica.

00:41:15

M: ¿Cuál es este poder que dices que tiene la música clásica sobre otras culturas?

00:41:29

R: La colonización y la dominación se hace en todos los planos de la vida, ¿no? Económica y políticamente, pero también culturalmente. La religión es una manera de colonizar un cargo, lo sabemos aquí en México; y no solamente, porque pensamos en colonización, y pensamos, desde luego, en la colonización de América por España, por Inglaterra, pero no solamente. Ahora tenemos otras experiencias colonizantes con Estados Unidos, por ejemplo, sin estar realmente invadidos militarmente, pero hay toda una dominación cultural, económica, política de los países o culturas o centros dominantes, por encima de las demás.

Yo creo que la que todas las [ininteligible] culturales tienen un gran poder discursivo (la música, pero también las imágenes, la forma de vestir, el habla...); todas las expresiones culturales reflejan y definen una cultura, y cuando hay una hegemonía, una dominación, aunque sea simbólica, esas manifestaciones culturales también se aplican a esa especie de tarea colonizadora. El idioma ¿no? Claro, hablamos español porque fuimos colonizados por España, pero decimos muchas palabras en inglés, decimos “bye” porque tenemos otra

colonización. Nos vestimos como vemos; imitamos, sin siquiera darnos cuenta, los discursos de la hegemonía: musicalmente, en el habla, en la forma de vestir, la forma en que comemos. No sé, es como que toda la cultura lo va absorbiendo de alguna forma

00:44:14

M: Mencionaste muchos otros tipos de canciones aparte del musical, pero pensando particularmente en el mismo, ¿crees que es de alguna manera necesario? O sea, ¿a partir de qué surge? ¿Por qué existe?

00:44:45

R: Pues, no sé si podría sostenerlo, pero a mí me da la impresión de que no es algo que haya surgido de una forma deliberada y consciente, como que los musicólogos alemanes del s. XIX hubieran dicho “ah, vamos a inventar este paradigma para que después que todo mundo lo siga, y no pueda existir nada más fuera de él”. Creo que es algo que más bien surgió como una consecuencia de una mentalidad y de una cultura que se dio en Europa en el s. XIX, durante -y como consecuencia de- la Revolución Industrial, que a su vez fue producto de la enorme cantidad de riqueza acumulada en una región, por supuesto derivado de la de la colonización; Europa se volvió inmensamente rica después de las colonias, y en el s. XIX, con la Revolución Industrial, era una acumulación de riqueza realmente brutal.

El haber estado, crecido y vivido en ese lugar, en ese momento, con esas condiciones, hizo que simplemente la gente construyera toda una identidad y todo un discurso, una cultura, desde esa experiencia, que era muy dominante, muy heroica. Toda esta cosa del romanticismo alemán no se explica, si no entendemos esa hegemonía y dominación económica y política de Europa por encima del mundo; era así como que “son los héroes”, “son los ganadores”, “los vencedores”, ... Y ahí está: uno ve la pintura, escucha esa música, uno lee... no creo que Beethoven como persona, conscientemente, haya compuesto la quinta o la novena, pensando en eso, pero está definido por ese entorno, por esa experiencia, por esa cultura; de la misma manera que Goya, o no sé, todas las expresiones culturales de una época.

Y luego, toda la idealización, es también una construcción romántica: el idealismo, el progreso, el positivismo, el avance del hombre en el mundo, en su potencial transformador, no nada más del entorno sino de la sociedad... la colonización, pues; desde la naturaleza, hasta otra cultura, la educación, la evangelización. Toda esa idea de imponerse. Lo dice Kant, no lo digo yo –bueno, lo digo yo, pero lo dice Kant también, antes que yo-: el hombre que se impone a la ignorancia, al atraso. Ahí está, y yo creo que era algo que estaba introyectado en esas mentes, y así se construyó todo el canon. Después, claro, uno oye esa música y es extraordinaria, pero no está separada de todo lo que estaba ocurriendo y todo lo que ocurrió después.

00:49:56

M: Bueno, para terminar, la última pregunta que tengo, que está muy relacionada con todo esto último que acabas de platicar, es que: sobre la estructura del plan de estudios en la Facultad de Música de la UNAM, en mi opinión existe una cierta carga ideológica al privilegiar el abordaje de cierto tipo de repertorios del clásico al romántico, aproximadamente. ¿Qué opinas sobre esto?

00:50:24

R: Es un poco lo que decía hace rato en una de las primeras preguntas. La institución, tiene una postura que está definida históricamente, y que tiene su propia tradición. Eso no quiere decir que no se pueda cambiar, ni que esté bien que así sea, pero creo que de alguna forma es lo esperable, lo esperado de una institución académica. O sea, el lema de la UNAM es el lema del positivismo; su antecedente más directo es una institución católica. Es decir, yo creo que es algo que, por supuesto debe ser transformado por cada generación, que no es fácil, porque precisamente, siendo instituciones arraigadas, los cambios son difíciles, pequeños y lentos, pero los hay, y también responde a esa historia.

Yo creo que también, no sé, en el caso del chelo o de los instrumentos; pensemos en la formación de un instrumentista de la FaM: está todo orientado a un campo laboral que es real. O sea, un o una violinista profesional, probablemente dedicará su trabajo a tocar cierta música; obviamente siempre hay quienes hacen otra cosa, muchos. Pero, como yo lo entiendo, la formación está orientada a dotar al profesional de las herramientas para desenvolverse en un medio laboral que es el que existe. Yo tengo muchos amigos de mi

generación que se dedican a tocar en los huesos, o tocan con mariachi... y no se dedican a tocar música de orquesta clásica, pero la formación que obtuvieron en la escuela les permite... son habilidades que se van adquiriendo también, pero que no están peleadas con la formación clásica.

Ahora, otra cosa es la cuestión ideológica que tú dices. Ahí sí es muy distinta la experiencia según cada maestro y cada alumno, porque claro que he oído historias de terror de maestros y maestras de la Facultad que insultan y anulan la existencia de otras músicas distintas del canon; historias de terror de muchos tipos... No sé qué tanto eso esté en función de cómo está planteada la escuela, o qué tanto está eso en función de este paradigma, que es global, hegemónico, histórico, del cual también formamos parte; y no en un lugar central, sino en un lugar periférico. O sea, yo creo que, ya que no somos el Conservatorio de París o de Moscú, definitivamente podríamos enfocar la actividad o la perspectiva desde un ejercicio crítico de eso mismo.

¿Cómo la escuela lo puede hacer de forma institucionalizada? No lo sé, porque la institución responde a esa otra parte, que es la parte “oficial”, y esos cambios y ejercicios críticos, normalmente no los hace la parte oficial, los hacen los otros actores, los otros miembros del momento. He oído mucho esa especie de crítica en general, no nada más de la Facultad de Música, de que no ofrece algo que responda... pero es como esperar que el cambio venga de donde claramente no va a venir, y tampoco es que la escuela tenga una resistencia malvada, sino que tiene una postura que está definida por su tradición, su historia, su origen; creo que más bien es como es por de dónde viene.

00:59:23

M: Bueno, por mi parte ya son como todas las preguntas, porque si no, creo que nos podríamos extender muchísimo más, pero no sé si tú quieras hacer una pregunta o comentar algo complementario que crees que podría ser relevante o importante.

00:59:44

R: Sí, bueno, ahorita me viene a la idea de la cuestión del idealismo en las instituciones mexicanas; el Conservatorio Nacional, por ejemplo, lo fundaron Chávez, Revueltas, con una idea súper nacionalista de cómo debería ser la educación musical y el quehacer musical en México. Pero también un nacionalismo muy romántico y muy... O sea, un nacionalismo mexicano, que por planteamiento mismo, es a su vez muy violento, muy hegemónico: en México hay, al día de hoy, sesenta diferentes lenguas, y son las que quedan de las muchísimas más que había hace 100, 200, 300 años. Entonces, el proyecto nacionalista estatal mexicano, que uno diría “¡claro! Eso sí suena mejor”, pues en realidad también es un proyecto sumamente forzado y violento de muchas maneras.

Entonces, es algo que es difícil de prever, de construir una institución que pueda satisfacer a las necesidades de lo que de lo que se va a necesitar después. De alguna manera la Facultad de Música de la UNAM tuvo un enfoque distinto, precisamente como una alternativa mucho más universal, porque es la Universidad, pero bueno, el “universal”, en ese momento era sinónimo de europeizante. Es algo que se está todo el tiempo construyendo y no es algo realmente fácil, no sé si posible, hacer una educación que responda a las necesidades de una sociedad tan increíblemente diversa y dinámica, con la historia específica tan compleja como la mexicana; aunado a la centralización tan fuerte que está en la Ciudad de México, igual que todas las principales 5 o 6 instituciones de educación superior musical. Todo eso va agregando factores que hacen muy complejo este análisis. Vuelvo un poco a lo primero que dije, que creo que ninguna escuela o institución puede ofrecer, por definición, algo que satisfaga las necesidades de todo el mundo; es muy difícil.

01:03:29

M: Sí, todo, todo un tema.

01:03:43

R: ¡Está muy padre la reflexión!

Índices

Tablas

Tabla 1: <i>Repertorio básico y complementario como se muestra en el programa de estudios del área de violonchelo</i>	p. 27
Tabla 2: <i>Porcentaje de procedencia de repertorios de los programas de estudio de las carreras de cuerda frotada</i>	p. 29
Tabla 3: <i>Obras interpretadas del 2017 a la fecha para los exámenes de titulación para el área de violonchelo</i>	p. 33
Tabla 4: <i>Datos generales sobre las personas entrevistadas</i>	p. 44
Tabla 5: <i>Resumen de definiciones del canon</i>	p. 50
Tabla 6: <i>Repertorio de violonchelo interpretado para el examen de admisión a licenciatura</i> ...	p. 54
Tabla 7: <i>Repertorio de violonchelo interpretado para el examen profesional de licenciatura</i> ...	p. 54

Gráficas

Gráfica 1: <i>Total de menciones por nombre de compositor</i>	p. 56
Gráfica 2: <i>Porcentaje de compositores por sexo</i>	p. 58
Gráfica 3: <i>Porcentaje de compositores por origen étnico</i>	p. 58
Gráfica 4: <i>Palabras más mencionadas en las entrevistas</i>	p. 60

Anexos

Anexo 1.1: <i>Cuestionario base para las entrevistas etnográficas</i>	p. 73
Anexo 1.2: <i>Encuesta para datos cuantitativos</i>	p.74
Anexo 2: <i>Programa de estudios para la materia de Violonchelo VIII</i>	p. 75
Anexo 3: <i>Entrevista a Sujeto 1</i>	p. 81
Anexo 4: <i>Entrevista a Sujeto 2</i>	p. 92
Anexo 5: <i>Entrevista a Sujeto 3</i>	p.94
Anexo 6: <i>Entrevista a Sujeto 4</i>	p. 103
Anexo 7: <i>Entrevista a Sujeto 5</i>	p. 114
Anexo 8: <i>Entrevista a Sujeto 6</i>	p. 120
Anexo 9: <i>Entrevista a Sujeto 7</i>	p. 128
Anexo 10: <i>Entrevista a Sujeto 8</i>	p. 131
Anexo 11: <i>Entrevista a Sujeto 9</i>	p. 140
Anexo 12: <i>Entrevista a Sujeto 10</i>	p. 142