

La clase de ballet a ritmo colombiano

La clase de ballet a ritmo colombiano

Mónica Andrea Peña Sierra

Sergio Andrés Gutiérrez Ruiz

Diego Armando Lozano Castiblanco

COLECCIÓN



CREACIONES

A mi esposo, mis padres, mi abuela y mis hermanos
Mónica Andrea Peña Sierra

A mi madre, mi tía y abuelos
Sergio Andrés Gutiérrez Ruiz

A Stella, Luz, Carlos, Valery y Donaldo
Diego Armando Lozano Castiblanco



UD
Editorial

COLECCIÓN

CREACIONES

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
© Mónica Andrea Peña Sierra, Sergio Andrés Gutiérrez Ruiz,
Diego Armando Lozano Castiblanco

ISBN: 978-958-787-312-2
Primera edición, diciembre de 2021

Dirección Sección de Publicaciones

Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial

Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo

Proceditor

Diagramación

Sonia Lucía Güiza

Fotografía de cubierta

Mónica Andrea Peña Sierra

Editorial UD

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Carrera 24 N.º 34-37

Teléfono: 3239300 ext. 6202

Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Peña Sierra, Mónica Andrea

La clase de ballet a ritmo colombiano / Mónica Andrea Peña Sierra, Sergio
Andrés Gutiérrez Ruiz, Diego Armando Lozano Castiblanco. -- 1a ed.

-- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021.

p. 148 (Creaciones)

Incluye reseña de los autores. -- Contiene referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-787-312-2

1. Ballet -- Enseñanza - Colombia I. Gutiérrez Ruiz, Sergio Andrés
II. Lozano Castiblanco, Diego Armando III. Título IV. Serie

CDD: 792.809861 ed. 23

CO-BoBN- a1087085

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la
Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Hecho en Colombia

Contenido

¿A quién va dirigido este libro?	11
Prefacio	13
Capítulo 1. Danza clásica, enseñanza y contexto	19
Nuestros relatos	19
Danza clásica en el proyecto curricular Arte Danzario	35
Enseñanza y contexto	37
Ballet en el contexto colombiano	39
Capítulo 2. Música y ballet	43
El ballet y su música	43
La clase de ballet y su música	44
Capítulo 3. La clase de ballet a ritmo colombiano	51
Música tradicional colombiana	51
La música para clase de ballet y los ritmos tradicionales colombianos	52
Ritmos colombianos seleccionados	54
Adaptación de las piezas	56
Apreciaciones iniciales por los estudiantes	60
Apreciaciones iniciales por los maestros	60
Reflexión	61
Capítulo 4. 30 piezas para clase de ballet a ritmo colombiano	65
Referencias	141
Autores	145

¿A quién va dirigido este libro?

El presente texto no es un libro de partituras musicales para la clase de ballet; tampoco es una cartilla con una pedagogía particular de la danza clásica. Aquí hemos plasmado los resultados de nuestras experiencias, inquietudes personales y búsquedas en nuestro quehacer profesional como artistas, maestros en la clase de ballet, investigadores y, por qué no, soñadores. Soñamos con transformar la técnica de la danza clásica en Colombia, para que esta sea hecha por y para colombianos. Este libro es una invitación a todos nuestros compatriotas y colegas maestros de ballet, para acompañarnos a dar esos primeros pasos en esta transformación en el contexto de la cultura y la música colombiana.

A los maestros de danza queremos seducirlos para que exploren esta música pensada para clases de ballet, que a partir de ritmos de la música tradicional colombiana se adaptaron a los distintos momentos de la clase. Esperamos que estos nuevos ritmos puedan inspirarlos a crear nuevos pasos, metodologías y coreografías basadas en nuestra tradición cultural. Les sugerimos especialmente las secciones “Enseñanza y contexto” y “Ballet en el contexto colombiano”. También, puede pedirle a su maestro acompañante que interprete algunas de las piezas; por ejemplo, *Nostalgia*, *Ana Mercedes*, *El alegrón* o *Calor bogotano*.

A los maestros pianistas y músicos acompañantes les presentamos estas piezas no solo para que diversifiquen su repertorio, sino también para inspirarlos a componer y enriquecer la música para la clase de ballet desde sus propias vivencias con la música tradicional colombiana. Además de las partituras, recomendamos el proceso de adaptación de los ritmos seleccionados que se encuentran detallados en el capítulo 3.

Prefacio

Cuando pensamos en ballet pensamos, por ejemplo, en el *Lago de los cisnes*, y nos imaginamos príncipes y princesas europeas, en castillos en un fondo de montañas con nieve y un lago lleno de cisnes blancos. Imaginémonos ahora *La vorágine* y pensemos en una obra de ballet, con música colombiana, entre los llanos y la selva amazónica, contando la historia de Arturo y Alicia. A través del tiempo el ballet ha tenido un carácter narrativo y sus historias han reflejado los entornos que lo han acogido. Entonces, no es difícil descubrir cómo cada país donde este forma parte de las prácticas culturales le dio un poco de su tradición. Por esta razón, surge una inquietud ¿Podríamos imaginarnos un ballet más contextualizado en nuestra tradición cultural colombiana?¹

Responder a esta pregunta es el objetivo a largo plazo del proyecto de investigación creación que adelantamos varios maestros del Proyecto Curricular Arte Danzario (PCAD) de la Universidad Distrital. El presente libro es el primer paso, en este hay treinta piezas de música para clases de ballet a partir de la creación de nuevos repertorios basados en algunos ritmos tradicionales colombianos.

Nuestro punto de partida es una reflexión acerca de la música utilizada al interior de las clases de danza clásica en el PCAD. La danza clásica es una técnica de origen europeo que debe entrar en diálogo con el contexto en el cual se enseña. Nuestro proyecto curricular busca darles un espacio y un lugar a todos aquellos bailarines, quienes, a través de la danza clásica, quieren disfrutar y construir una experiencia estética, de crecimiento personal y artístico. De esta manera, queremos que el estudiante pueda tejer la experiencia entre el movimiento y la música mediante la generación de vínculos más estrechos con aquello que siente y quiere

1 En nuestro país se han realizado diversos montajes con temáticas colombianas. Algunos ejemplos de estos son *Una velada santafereña* (1988) del maestro Plutarco Pardo Santamaría de la Escuela Distrital de Ballet realizada con música Colombiana. Montajes como *Barrio ballet* (1986) de Gustavo Herrera de Incolballet que cuenta con algunas piezas de música colombiana y obras como *Memorias del dorado* (2015) de Anabelle López Ochoa con música de Vivaldi, Bach, entre otros.

comunicar. El danzante parte desde su propio lugar, construyendo experiencias sensibles a partir de su horizonte cultural y, desde allí, puede sorprenderse de sus encuentros con una técnica nueva.

Entonces, tiene sentido construir experiencias sensibles desde los ritmos colombianos hacia una danza vibrante, caracterizada por una estética foránea, pero siempre desde nuestro entorno cultural. Este diálogo ha de iniciar con la música, aprovechando su papel como facilitadora del aprendizaje y de las experiencias estéticas y de allí la necesidad de generar un enfoque interdisciplinar que con el equipo de maestros de música de Arte Danzario pudiera brindarnos amplitud al momento de desarrollar una investigación como esta.

Hicimos un recorrido por algunos ritmos tradicionales, componiendo treinta piezas de música para clase de ballet de diferentes regiones del país, ritmos, por ejemplo, como porro, pasillo, currulao, joropo, danzas, guabina, cumbia, entre otros, hacen parte de este corpus. Con los esquemas básicos y los melodiosos de los diferentes ritmos tradicionales colombianos se realizaron unos bocetos como fundamento para el inicio de las composiciones en el instrumento del piano. Estos patrones rítmicos fueron el elemento identitario de cada uno de los aires, que están inmersos en las diferentes regiones y ejes culturales del país.

Invitamos a los maestros a intercambiar las diferentes piezas según el gusto particular y objetivos de las clases y a explorar qué ritmos y piezas permiten que sus procesos fluyan de acuerdo con sus necesidades. Aquí encontrarán piezas marcadas rítmicamente, otras quizás requieran modificar la velocidad o los acentos, de tal manera que este material se convierta en parte de su expresión y prolongación de su intención para lograr el disfrute de esta experiencia. La propuesta que aquí consignamos seguramente será de mucha utilidad no solo para los maestros de ballet de nuestro programa, sino también para ambientes de aprendizaje formal e informal de todo el país; para maestros pianistas que buscan ampliar su repertorio musical; para estudiantes de ballet y maestros de danza que quieran encontrar más fuentes de inspiración para danzar; y, en general, para todos aquellos artistas e investigadores que quieran generar nuevas propuestas basadas en este diálogo cultural.

Esta investigación no podría haberse realizado sin la ayuda de numerosas personas. Queremos agradecer a los maestros John Mario Cárdenas y Dorys Orjuela, por su confianza y apoyo a este proyecto. A los maestros músicos David Cuervo, Mauret Gaitán, Daniel Amézquita, Jhonatan Arias y Cynthia Beltrán por su participación y colaboración con estas excelentes piezas de música colombiana. Al maestro Luis Alfonso Gutiérrez por el aporte desde su perspectiva de la tradición y sus composiciones musicales. A la maestra María Teresa García, por inspirar a la primera autora en la búsqueda de otros sentidos en la danza

clásica. A los maestros de la profundización de danza clásica Carolina Ramírez, Hernando Eljaiek y Yosef Alvarado, por sus aportes y discusiones sobre las posibilidades de aplicación de estas piezas en una clase de ballet. Al maestro Carlos Martínez por su apoyo a nosotros, los maestros ocasionales, ya que, gracias a su gestión, este proyecto ha sido avalado por la universidad y abre caminos para futuras investigaciones de docentes y colegas que laboramos en esta institución.

Al maestro Gilberto Martínez por sus apreciaciones. A Manuel Rosero, por su invaluable asesoría y acompañamiento en este proceso. A los estudiantes, por su participación activa y retroalimentación en diversas etapas del proyecto. A Edgar Andrade por su contribución, apoyo y acompañamiento. A las maestras Martha Ospina, Dora Lilia Marín y al Grupo de Investigación Arte Danzario, por sus valiosos aportes y comentarios, a David Grenke y Jon D. Rossini por sus recomendaciones y horizontes de investigación. Finalmente, nuestro agradecimiento especial a la Unidad de Investigación Creación de la Facultad de Artes por el apoyo, el respaldo y a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a través del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico por el seguimiento, la gestión y el apoyo económico para su publicación.

Estimados lectores, cualquier comentario para enriquecer este proyecto será bienvenido, incluso si desean más información sobre *El ballet a ritmo colombiano* pueden escribirnos a nuestro correo balletarcolombiano@gmail.com

¡Esperamos que sea de su gusto!

Los autores

Bogotá, diciembre de 2021



Fotografía: Mónica Andrea Peña Sierra

Capítulo 1

Danza clásica, enseñanza y contexto

Nuestros relatos

Esta investigación-creación parte de unas inquietudes e intereses que vienen de nuestras historias de vida en la búsqueda de enaltecer los ritmos y danzas tradicionales colombianas.

Tres docentes artistas en el proyecto Curricular Arte Danzario nos encontramos para desarrollar esta propuesta.

De la música al movimiento

Mi abuelo tenía algunos acetatos de música andina colombiana, en unos interpretaba el órgano Jaime Llano González, en los demás había composiciones de los maestros Fulgencio García, Francisco Cristancho, José A. Morales, entre otros. Me conmovió escuchar esta música, como si la llevara en la sangre, había una conexión especial. Este fue mi primer acercamiento a la música desde la escucha.

A la edad de diez años mi madre me matriculó en una academia en el centro de Bogotá, para esa época ella trabajaba en la Cancillería y una parte de la cuadra pertenecía a un músico llamado Julio Guarín especializado en cuerdas andinas, desde ahí comencé a tocar la bandola andina, practicaba todos los días hasta que me salían ampollas, todas las tardes mi abuelo se sentaba a escucharme tocar, hablábamos y nos reíamos de historias que él me contaba entre canción y canción, sin duda fueron momentos muy valiosos.

Mi primer acercamiento con el piano fue en el colegio a la edad de once años, nos tocaba elegir una materia en artística, entre esas música, yo escogí entrar a la banda sinfónica del colegio, el maestro Natanael Martínez dirigía la banda y me asignó la flauta Piccolo y comencé a sacar las obras obligatorias de la banda, no leía muy bien partitura, ya que no había tenido una clase de solfeo en mi vida. Algunos de los niños que estaban en la banda sinfónica tenían clases de música a parte del colegio y conocían un pentagrama y nos ayudábamos para aprender las piezas que nos ponían. El maestro hacía arreglos de diferentes piezas de música colombiana andina y la banda hacía algunas presentaciones en los eventos del colegio, en esos salones tenían pianos verticales muy antiguos uno de esos pianos tenía en el arpa escrito el año de su fabricación 1790.

Cada vez que iba a practicar la flauta veía los pianos y le decía al maestro que porque no nos dejaban tocar en ellos, él decía que era muy difícil, pero como el maestro era un padre salesiano vivía en el colegio y en ocasiones se iba a descansar y nos dejaba encerrados en ese salón para poder practicar, lo que yo hacía era molestar con el piano a escondidas y buscaba partituras escritas para el instrumento que tenían en la biblioteca del colegio, tratando de hacerlas sonar, después de un tiempo sonaba mejor el piano que la flauta Piccolo y la flauta me gustaba cada vez menos y el piano más.

Un día nos fuimos con mi mamá con la idea de convencer al maestro que me enseñara piano, pero él no era pianista, tocaba algunos instrumentos de viento. Más adelante llegamos a un acuerdo y se le pagaba a parte, aunque era algo simbólico él decía que lo hacía para que entendiera que el arte valía entonces él contrataba a un pianista para que nos escuchara de vez en cuando, a veces una vez al mes y en otras ocasiones podían pasar hasta 3 o 4 meses.

La idea era que este profesor pudiera corregirme cosas generales desde su perspectiva pianística. El resto del tiempo me dejaban practicar el piano en las horas de música se puede decir que mi acercamiento al piano no fue el más organizado, pensándolo de la forma más académica, por el contrario, fue una experimentación autodidacta en muchas ocasiones.

Las primeras obras que monté en aquel piano fueron la *Gata golosa* y *El intermezzo 1* de Luis A. Calvo, así que ya se pueden imaginar lo desordenado que fue mi proceso, tenía vacíos técnicos y teóricos, pero por otro lado tenía muy buen oído, así que me servía bastante para memorizar en ese entonces.

Un director coral llamado Luis Augusto Mesa me dijo que existía el nivel básico en la Universidad Nacional y me explico cómo era el proceso de audición. Unos meses después hice el proceso y presenté un video tocando algunas obras colombianas, el mismo Luis Augusto me dijo que me había visto en lista y que había pasado la primera audición, que ya me tocaba el último filtro que era con

jurado, al presentarme con el jurado tuve una mala experiencia en la que casi no me dejaron tocar, y pues no pasé, de todas formas no me quedé con la duda y le pedí a un compañero del colegio que estudiaba piano allá que le preguntara a su maestra de piano por mi audición, ya que ella había sido una de las jurados, fue sorprendente saber que no había pasado por presentarme solo con música colombiana, ya que según ellas este repertorio no tenía manera de ser calificado y no decía nada de un pianista.

Mi formación organizada comenzó en la ASAB, como no seguí con las clases de piano traté de prepararme por mi cuenta montando el repertorio que exigían y antes de salir del colegio me presenté al preparatorio, presenté las piezas que pedían y pasé, cuando comencé supe que tenía muchos vacíos, pero se fueron corrigiendo por el camino, en esa misma época, a los diecisiete años, participé en el concurso de Jóvenes Intérpretes de la Biblioteca Luis Ángel Arango, hicimos una composición y algunos arreglos con un compañero y amigo pianista, Andrés Montero, pasamos y tocamos en la sala de conciertos.

Después de unos semestres en el preparatorio, con Diego Castillo, audicioné para la carrera en la ASAB y lo hice con un maestro que se llama Néstor Rivera, fue mi maestro de piano, durante ese tiempo estudié más que todo repertorio clásico, preludios y fugas de Bach, algunas sonatas de Haydn, Mozart y Beethoven, mucho Chopin es uno de mis favoritos, pero a la par que estudiaba lo clásico tenía un grupo de rock con el que montábamos canciones de rock argentino, música de Fito Páez, Andrés Calamaro, entre otros y aparte traté de estudiar jazz por mi cuenta e incluso en ocasiones en los recitales de la universidad donde tocaba las obras clásicas le pedía permiso a mi maestro para tocar adaptaciones de Michel Camilo que también me gustaban.

Por pura casualidad terminé tocando tango, un día se armó un quinteto para acompañar a un cantante de la ASAB, y resulta que el cantante presentó su examen y los que lo acompañamos decidimos meternos más a fondo con el tango, con el grupo participamos en diferentes festivales de tango en el país y esto me ayudó tanto musical como económicamente, pero lo bueno del quinteto fue pensar en el tango para las milongas, no solo tocar obras de concierto, aunque también lo hacíamos, sino pensar en un público al que le gustaba el baile de salón, ese fue mi primer acercamiento como músico para la danza.

Uno de estos ensambles se llamó El Titiritero y fue un homenaje al maestro Gabriel Esquinas uno de los fundadores de la ASAB y quien había muerto recientemente. En uno de los ensayos yo entraba al salón cuando alguien me llamó desde lejos y me dijo “oye Sergio, ¿por qué no me ayudas con las reducciones para piano de la orquesta?”, como era de esperarse el coro y la orquesta ensayaban sus partes por separado y era necesaria la ayuda de un pianista correpetidor

que tocara las partes de la orquesta. Quien me había llamado era María José, la persona que se había inscrito al ensamble como pianista, y quien viendo que eran muchos actos y, por lo tanto, muchas partituras, pensó en mí para repartirnos todas las reducciones de la orquesta para los ensayos, por supuesto acepté.

Finalmente, toqué todas las reducciones en los ensayos y para el momento de la unión con la orquesta volví a hacer parte de la fila de los tenores del coro. De algún modo este trabajo de pianista correpetidor hizo eco en los maestros de la opción danza del proyecto curricular de artes escénicas de aquel entonces (año 2010).

Para el siguiente semestre, empezando el 2011, se abrió una electiva de músico acompañante, pensada para los pianistas que quisieran acompañar danza, María José fue la primera en enterarse y me comentó por si me interesaba. Ese semestre fui el primer pianista en entrar a acompañar las clases de ballet.

El primer día que llegué a acompañar las clases de ballet como buen novato preparé un repertorio clásico para un concierto. La maestra me pidió un ejercicio para un *plié*, yo no tenía ni idea de lo que me decía, lo que notó de inmediato la maestra y muy amablemente me explicó que se trataba de una música lenta y fluida, como mi repertorio de aquel día cambiaba mucho de velocidad y de intención dada su naturaleza interpretativa, tuvimos que sentarnos a escuchar fragmentos que se pudieran repetir y que mantuvieran el mismo carácter por un tiempo determinado. La pieza que habíamos escogido era el segundo movimiento de la sonata 8 Op. 13 de Beethoven (la patética), un fragmento de 16 compases funcionó muy bien para ese primer ejercicio.

De ese modo, la maestra se sentó a ayudarme a escoger la música apropiada, una a una para cada ejercicio, después de hacer la clase ella me comentó que tenía unas partituras para clase de ballet que había guardado desde Cuba y que no se habían interpretado en Colombia, me las prestó y me las llevé a mi casa para mirarlas un poco, aquella maestra que me asesoró con todo esto fue Dorys Orjuela.

A medida que pasaba el tiempo en la electiva fui comprendiendo mejor la dinámica de clase, entendí que no se trataba de tocar un repertorio muy virtuoso o complejo, podía ser también, pero no era el foco, lo mejor era interpretar música fácil de contar, que guardara siempre una cuadratura de frases agrupadas de a ocho conteos y que mantuviera la misma intención o carácter todo el tiempo, sobre todo para los ejercicios de la barra que es la primera parte de la clase de ballet.

Terminé mi carrera con un último recital de piano en el Museo Nacional, con anécdotas tan curiosas como que reventé la cuerda de un Steinway tocando el estudio revolucionario de Chopin, tuvimos que hacer una pausa para acomodar esa cuerda y que no me molestara en la última parte del concierto, la primera parte del concierto fue destinada a piezas de Bach, Beethoven, Chopin, Debussy

y Liszt, pero había un espacio muy importante para tocar bambucos de Gerardo Rangel, padre de Oriol Rangel, aquellos bambucos fueron adaptados entre Néstor y yo con estudios de Chopin, mezclas de los dos géneros musicales con virtuosismo y sabor colombiano.

Entré a trabajar como pianista acompañante de ballet en la ASAB, luego de que se abrió un concurso para un pianista, allí comenzó toda la experimentación a través de la música como apoyo para las clases, en principio fui el único pianista, pero con el tiempo fueron llegando más, hasta el día de hoy que somos seis.

Comencé la maestría en la Javeriana para seguir con nuevos retos profesionales, sabía que el maestro de piano Sergei Sichkov es un virtuoso de su instrumento y desde hace unos años quería estudiar con él, presenté la audición junto con otras personas, me admitieron y empecé el énfasis de interpretación, además de otras materias que nunca vi y que me parecen muy importantes en el medio en el que trabajo como la pedagogía.

Volviendo al tema laboral, actualmente, llevo más de siete años con el programa de Arte Danzario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ASAB, en el que he trabajado en llave con varios maestros de ballet, cada uno desde su punto de vista me ha aportado diversos elementos que me han ayudado a descubrir otros puntos de vista frente a la música que se puede utilizar en una clase, con algunos maestros hemos usado bandas sonoras, con otros música más comercial, especialmente rock adaptado al piano, también toco música escrita para ballet como tal, pero recientemente en lo que más he ahondado es en el repertorio de música tradicional colombiana.

Este último lo hemos utilizado con la maestra Mónica Peña, con quien hemos trabajado desde hace algunos años. Viendo que teníamos en común el gusto por la música tradicional colombiana y pensando en usar nuevos repertorios, ya que es inevitable repetir piezas en las clases de tres o cuatro veces por semana, decidimos probar algunas obras de maestros como Germán Darío Pérez, Ruth Marulanda y hasta Fulgencio García, con la intención de refrescar el oído de estudiantes y maestros.

Después de un tiempo trabajando ocasionalmente con estos repertorios tradicionales, pensamos en hacer una investigación que permitiera la creación de nuevas obras musicales pensadas para la clase, la idea rondó por nuestras cabezas algunos semestres hasta que, finalmente, la maestra Mónica decidió comenzar a trabajar al respecto para aterrizar todas las ideas que había en el aire.

Lo primero fue la experimentación a través de repertorios que no fueran usuales en las clases, posteriormente, se usaron instrumentos diferentes al piano para probar la reacción de los estudiantes para analizar si ayudaban o no durante el proceso de aprendizaje y de escucha en la clase, para esto nos reunimos con todos

los pianistas y algunos músicos tradicionales del programa, escuchando así las propuestas que cada uno podía aportar.

Luego de este proceso de experimentación siguió la fase de adaptación, se escucharon piezas de música colombiana de diferentes regiones del país y se compararon con la música que se usa en cada ejercicio de la clase de ballet, para ver qué podía funcionar más de acuerdo con la métrica, la acentuación y el carácter de cada obra, para esta parte nos unimos tres maestros con experticias en ramas diferentes, pero que habíamos trabajado con música para la danza.

Junto con el maestro Diego Lozano (clarinetista y experto en música tradicional) y la maestra Mónica Peña (bailarina y docente de ballet) unimos conocimientos desde cada perspectiva para clasificar y adaptar las piezas compuestas para piano de cada región de Colombia y para que funcionaran apropiadamente con la dinámica de la clase de ballet.

En esta primera instancia decidimos crear 30 piezas, la mayoría escritas por Diego y por mí, con la ayuda de otros pianistas y músicos del programa, quienes nos dieron sus composiciones para probarlas y entre los tres investigadores hacerles los cambios necesarios para que sean funcionales para la clase, pero sin perder sus características de música tradicional al pasar de instrumentos de viento, cuerdas o percusión al piano.

Familia, danza y enseñanza

Mis padres se conocieron bailando, mi mamá bailaba conmigo en la barriga. La danza y la música han estado en mi vida, incluso antes de nacer, y por eso me siento afortunada. Mis padres son originarios de las numerosas familias campesinas que migraron a Bogotá. No faltaba ver a los abuelos tocando instrumentos como el tiple, la guitarra o el requinto.

Mi padre les cantaba canciones a sus tías de niño y de joven cantaba y tocaba la guitarra. En un ensayo de la estudiantina, Luis A. Calvo vio que había un grupo de danza, se llenó de ganas de conquistar a una de las bailarinas y se inscribió de inmediato. Así empezó a bailar. En ese rodar y bailar con diferentes grupos de danza conoce a mi mami, que bailaba desde el colegio y luego continuó participando en diferentes grupos. Al verla, mi padre emprendió la conquista y juntos como pareja crearon un grupo de danzas con sus amigos y compañeros de universidad, con quienes bailaron y participaron en festivales a nivel local y nacional. Así, bailando comenzó la familia.

De mi niñez recuerdo a mis padres bailando cumbia con todo su grupo de danza en el teatro Jorge Eliecer Gaitán; enseñándonos pasos y coreografías desde cumbia hasta salsa; cantando la música de Silva y Villalba, Jorge Villamil y Arnulfo Briceño.

Cuando se trataba de Lucho Bermúdez y Pacho Galán, mi mami participaba con las palmas y bailaba de tal manera que siempre terminaba en una rumba familiar.

Para mis padres, la etapa del grupo de danza y su carrera como bailarines concluyó con la llegada de los hijos. Mantener una estabilidad económica para sus hijos se volvió la prioridad, de tal manera que ellos y sus compañeros de grupo retomaron sus carreras profesionales, porque “del arte no se vive”, o al menos así se decía en ese tiempo. Sigo disfrutando verlos bailar en las fiestas y reuniones con esa energía y goce tan propio de ellos, que son inolvidables para mí.

Mi vida cambió cuando entré a estudiar secundaria en el Instituto Colsubsidio de Educación Femenina. Este colegio —que pertenecía a una caja de compensación— tenía un enfoque diferente: un colegio femenino para formar mujeres independientes. ¡Fue allí donde conocí el ballet! Lo veíamos como asignatura, pero también había un grupo especial que representaba al colegio. Un día, por las ventanas de vidrio del primer piso, pude ver el ensayo del grupo especial del colegio, conformado en su mayoría por niñas altas, flexibles, moviendo los pies de una cierta manera, llevando los brazos alargados al ritmo de la música para terminar con un *split*, sonrientes y felices de estar allí. Me quedé pegada al vidrio y de inmediato quise estar en ese salón. Aproveché las audiciones de la siguiente semana, las cuales dejaron una marca muy honda en mi corazón. Muchas niñas hacíamos una fila, pasábamos frente a la maestra, hacíamos unos movimientos y ella decidía quién se quedaba y quién no. Al verme, me dijo algo como “Tú estás gorda, ¡no sirves!” ¡Ese fue un momento doloroso para mí! Salí a llorar de tristeza, de rabia conmigo misma, por tener esos grandes senos que mi adolescencia comenzaba a revelar (hasta ese momento no pensé que tener grandes senos fuera un problema para bailar). Sentí rabia con la maestra por ese comentario tan mezquino y dolor por no poder hacer algo que me parecía tan bello. Nunca más quise volver a ver ese grupo.

Mientras tanto, en la asignatura de ballet del colegio aprendí las posiciones de *ballet*. Hasta que un día en el colegio, después de clases, veo en la cafetería que estaba contigua a la piscina, dos niñas de mi edad muy sonrientes y acompañadas de una maestra de cabello largo, vestida de colores —la recuerdo especialmente con unos zapatos verde limón—, quien les cantaba, les leía y les contaba historias mientras las chicas hacían mariposita, ranita y saltos. Ella era como el flautista de Hamelin, yo caí rendida a su voz tan musical, llena de alegría y que alentaba a todas ellas. Al otro lado de la ventana, traté de hacer todo lo que esa maestra les pedía, disfrutando las sensaciones de nuevos movimientos, músculos, posturas; ella me vio tan interesada que me invitó a entrar al salón a observar la clase. A la semana siguiente, mi padre habló con la maestra y me inscribió en su academia de ballet y así me encontré con una de las experiencias más significativas de mi

vida. El ballet se convirtió en mi opción de vida y aún hoy sigo agradeciendo este encuentro.

El colegio para mí fue dedicación total al ballet, los ensayos al mediodía, en la tarde y noche con la academia, bailando todos los días de la semana, viviendo con pasión cada movimiento, cada logro, el sentirme acompañada y alentada por mis maestras, viendo mi cuerpo cambiar, abrirse a través de las metáforas e imaginarios que planteaban, feliz de sentir mis pies llenos de callos y marcas cual artesano que con sus manos dan cuenta de su arduo trabajo y dedicación, cada vez más fuerte, más abierta a los retos que se iban proponiendo grupales y personales. El resultado fue tener el honor de bailar durante seis años consecutivos en el Teatro Colsubsidio Roberto Arias Pérez, uno de los mejores teatros de nuestro país la mayoría de ellos como solista principal del grupo especial de ballet.

Recuerdo ir con una amiga de ballet a conocer otras academias, sus maestros y tomar clases en algunas de ellas. Descubrí cosas que me gustaron como otras metodologías —la rusa o la inglesa— y la música empleada en cada una de ellas. Las cosas que no me agradaron fueron las palabras despectivas que usaban algunos maestros para señalar el error cometido o descalificar a una estudiante por su aspecto físico durante las clases.

Justo después de la secundaria participé con Artballet en Ballet al Parque (encuentro de algunas de las academias de ballet de la ciudad), bailamos con la Orquesta Sinfónica Juvenil de Bogotá en un gran esfuerzo de mi maestra por conseguir las partituras del segundo acto del ballet *Coppelia*, de Leo Delibes. Bailar con música en vivo una obra del repertorio de ballet mundial era lo más cercano a sentir el gozo completo, sentir que la música acompaña tu movimiento, llenando el espacio de vida. Músicos y bailarines nos descubrimos con esa primera vez para muchos de nosotros, esta fue una experiencia increíble y que considero que todo bailarín debe vivir.

Luego del colegio, vivir en Cuba fue una etapa de mi vida muy interesante. Me trasladé allí porque quería bailar ballet, por el referente de mi maestra de la etapa del colegio y su experiencia como bailarina en el ballet de Camagüey. La trayectoria de Cuba en el ballet es admirable y reconocida mundialmente, desde grandes maestros, bailarines, y coreógrafos hasta un estilo propio y una propuesta metodológica que ha sido cuidadosamente pensada y desarrollada desde y para ese país, que responde a las características de su población, a su sistema político, social y educativo. Esto hace posible encontrar muchos bailarines de gran nivel a lo largo de la isla y permitirse seleccionarlos según un objetivo particular. En la isla también estudié Educación Física y Deportes en una universidad que acogía estudiantes extranjeros. Fue una experiencia multicultural, de resiliencia,

de libertad, de alegría, de encuentro conmigo y mis elecciones, de tolerancia, de valorar la amistad y la solidaridad.

Apenas pude organizarme con la universidad fui al Ballet Nacional y tomaba clases todos los días en la tarde luego de la jornada de la universidad. Eso en tiempo implicaba casi dos horas por cada trayecto, entre caminatas y cambiar de transporte.

Eso significaba que para mí hacer esas clases era lo más valioso de mi día porque realmente quería estar allí. Valía la pena todo el tiempo y el esfuerzo destinado porque me sentía feliz haciendo clase en uno de los países y las escuelas más importantes del ballet mundial, el contar con la música del piano en vivo en cada clase de ballet y sentir que mi corazón se expandía y vibraba con cada nota, esto fue lo mejor.

Esas clases fueron súper reveladoras de mi realidad en ese lugar, yo imaginaba que con mi experiencia y mis conocimientos era una buena bailarina, y resultó que me encontraba con bailarinas de 15 años, muy buenas técnicamente, con cuerpos delgados y algunas de ellas ya estaban definiendo su vida laboral en los ballets de cabaret. Aun siendo tan buenas, había incluso mejores bailarinas que sí tendrían la oportunidad de bailar en compañías de ballet. Yo quedé apabullada. Como me decía la maestra de ese momento “tú no tienes tanta técnica, pero cuando bailas es otra cosa”. Creo que disfrutar y emocionarme al bailar en clase fue para mí el combustible que me mantenía abierta a aprender cosas nuevas a mi ritmo y con mi edad en ese lugar y que me llevaron a bailar en el Gran Teatro de la Habana Alicia Alonso como parte de las muestras de fin de curso. Esta etapa fue muy bonita para mí, pero estuvo marcada por experiencias funestas, porque el ballet en Cuba aún sigue manteniendo los patrones estéticos europeos del ballet clásico.

En los vestidores, antes y después de clases lo normal fue ver a mis compañeras de clase tratarse entre ellas en términos de gorda “¡Estás como un pescado!” y cosas así que me parecían muy fuertes. Para mí ellas eran niñas altas y muy delgadas y algunas con caderas grandes propio de cubanas. Lo normal, era dedicarse canciones entre ellas, con cambio de letras que hacían alusión a la gordura que tenían. No tardé mucho en entrar a la clasificación de gorda por parte de mis maestros y compañeros de entonces. El tormento era permanente, así que lo primero que se hablaba era de la gordura más allá de lo que mi cuerpo estaba desarrollado en la técnica y en la danza misma. Bajé de peso, pero no era suficiente. Incluso considere hacerme una cirugía de reducción de senos ¡Lo más voluminoso en mí y que me hacía ver gorda! Desistí de la idea meses después, porque no podía dejar de ser yo, con senos incluidos.

Ya finalizando mi estancia en la isla, tuve la posibilidad de hacer un entrenamiento intensivo de ballet, una modalidad ofrecida para extranjeros que querían

realizar procesos minuciosos. Cuarenta horas semanales me dejaron muchos aprendizajes, mayor técnica, logros, además disfruté la música del pianista en vivo, en especial aquellas piezas que eran adaptaciones de la música cubana que me hacían sonreír, pero con eso también aumentaron las ganas de regresar. En clases de *pas de deux*, por ejemplo, me ponían a bailar con bailarines no cubanos porque consideraban que estaba muy gorda y que podría lesionar a un bailarín cubano. A raíz de esta situación, comía lo menos posible, solo la proteína y la verdura disponible. Pero andaba débil, con gripa y cansada todo el tiempo.

Logré muchos progresos, aunque se evidenciaba en mí más en la fijación por la técnica que en el disfrute. Recuerdo que un fin de semana, en la universidad, mi pareja de ese entonces me invitó a cenar. Pero el lunes al regresar a clases la maestra me dijo que me había engordado al menos una libra más, que si seguía así no volvería a ser mi maestra. Poco después me desperté pensando que mi idea de bailar era disfrutar, expresar, aprender y sentirme bien conmigo misma, y eso no estaba sucediendo, estaba muy estresada por mi peso, por mi cuerpo, por mis senos, por mi gordura, por el número de giros que hacía y ya no había espacio para lo otro. Estar allí aprendiendo ballet había perdido el sentido. Estaba entrando en unas dinámicas de clase de las cuales había huido en Bogotá, en academias donde algunos maestros hacen del maltrato la cotidianidad, donde los cuerpos son señalados y descalificados por lo distantes con el ideal de cuerpo longilíneo europeo que está muy lejos de nuestra realidad como sociedad. Al siguiente día fui a agradecer a todos mis maestros, me despedí de mis compañeros de clases y regresé a mi país.

Como docente he atravesado por muchas etapas. Al comienzo repliqué mis vivencias en torno al proceso de enseñanza aprendizaje. Luego comencé a encontrar mi propia forma de acercarme al ballet, mis propios imaginarios, mis inquietudes. Una de estas es la imagen corporal en los bailarines, reflejada en mi investigación de maestría, realizada con estudiantes de la escuela de danza y cuerpo del preparatorio del PCAD (Peña, 2014). Otra es sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la danza clásica; el sentido de este tipo de danza en nuestro contexto; y cómo hacer que ella sea disfrutable y amable con quien lo practica, más cercano a eso que sentí en el colegio y en Artballet y más distante de aquellas experiencias negativas que viví en Cuba. Ahora, como docente, trato de ser cada vez más consciente, más abierta a escuchar a los estudiantes, a sus cuerpos, a motivarlos y valorarlos por su coraje al darse permiso de creer en ellos, de perseverar, curiosar, vivir sus logros en esta técnica y su confianza al permitirme acompañarlos en el proceso.

Hoy en día me surgen preguntas sobre mi quehacer como docente en el proyecto curricular Arte Danzario. Ellas giran en torno a varios temas: la técnica de la danza clásica (¿Qué impacto tendría aprender esta técnica con otra música?),

las experiencias de los estudiantes (¿Qué significa para ellos aproximarse a una técnica desconocida para la mayoría?), el lugar de los maestros de ballet (¿De qué forma aprenden los estudiantes y cómo los nuevos aprendizajes adquieren mayor aprehensión y significación?), la relación con la música y los maestros músicos (¿Cómo fluir en la música desde el movimiento y viceversa?), la danza clásica en nuestra cultura (¿Qué significa aprender ballet en nuestro contexto y con música desconocida?), de orden biológico (¿Cómo generar un lugar para nuestros cuerpos mestizos que hablan de formas diversas que aprenden esta técnica europea?) y sobre el sentido de aprender esta técnica (¿Podríamos crear nuevas propuestas situadas?). Todas estas preguntas me llevaron a emprender esta investigación alrededor de mi experiencia con la danza y la música tradicional colombiana y el ballet. De allí la necesidad de generar un enfoque interdisciplinar que, en conjunción con el área de música pudiera brindarnos amplitud al momento de considerar desarrollar una investigación como esta.

Para mí, la música colombiana me llena de vida y alegría. Explorar el ballet con esa música me hace crear y pensar en historias, en pasos y coreografías instantáneamente, en la historia de mis padres, mis abuelos, las reuniones familiares, la música que a modo de banda sonora me ha acompañado, en todo lo vivido y todo lo bailado, entonces ¿Cómo poner a dialogar todo esto?

Con ese propósito, me encontré con dos maestros músicos, Sergio es uno de ellos; excelente músico y pianista acompañante de la profundización de danza clásica, con el cual sentí desde el principio afinidad por los gustos por la música tradicional colombiana y su flexibilidad al experimentar con diferentes ritmos y piezas en las diferentes asignaturas.

Sergio fue improvisando y de a poco comenzaron a construirse algunas frases que sonaban y se sentían muy bien que luego fuimos probando en algunas clases, observando que funcionaban para algunos ejercicios. Luego vimos que los ritmos de la zona andina con los que él inició sus composiciones representaban solo una parte de toda la riqueza musical de nuestro país así que comenzamos a probar piezas de otras zonas, sin embargo, pensar en cómo lograrlo nos llevó al encuentro con el maestro Diego.

Diego es maestro músico de la profundización del área de danza tradicional y coincidimos con él en alguna reunión de maestros donde tuvimos la oportunidad de hablar sobre lo que estábamos haciendo, Sergio y yo le compartimos nuestras inquietudes al momento de considerar elaborar piezas originales que reflejaran los variados ritmos tradicionales y sobre nuestro desconocimiento en algunos de esos ritmos para lograrlo. Él nos hizo comentarios, sugerencias y manifestó su interés en lo que estábamos haciendo, pues tenía un legado familiar de música y danza de la región del Pacífico de nuestro país, como gestor de la tradición

musical del Pacífico. Al instante, quiso participar en la creación de nuevas piezas para la clase de ballet. De esta manera decidimos emprender esta investigación que contó en algunas etapas con la participación de todos los maestros pianistas de la línea de profundización y dos maestros músicos de la línea de danza tradicional. Ellos colaboraron en la realización de algunas de las piezas que componen este libro. También contamos con la participación de algunos maestros de ballet y algunos estudiantes.

Pienso que ninguno de los maestros de danza clásica del PCAD tuvimos la posibilidad de formarnos profesionalmente en danza clásica con una técnica desarrollada en nuestro país. Aprendimos en diferentes academias de ballet de la ciudad y algunos tuvimos la posibilidad de bailar fuera del país, con experiencias gratas y otras no. Este fue un aprendizaje que replicó metodologías foráneas y por eso también nosotros aprendimos a replicar.

No obstante, creo que, como docentes del programa, estamos generando espacios para la reflexión, investigación y construcción de metodologías, didácticas y pedagogías propias, que apunten a brindar experiencias gratificantes y de crecimiento a todos los estudiantes de ballet. Independientemente, de si son estudiantes de profundización o del núcleo común, es necesario dirigir nuestra atención, cuidado y esfuerzo de acuerdo con sus necesidades, sus cuerpos, posibilidades, sus potencialidades, intereses y entornos.

Mi deseo es allanar el camino a esta generación de artistas danzarios para crear un lugar donde su experiencia estética en el ballet sea amable, diferente, llena de encuentros y reflexión, con este ejercicio consciente desde nuestras experiencias. Queremos generar espacios para sembrar otras formas de vivir el ballet, de darle sentido y a partir de allí construir propuestas y estéticas pensadas en nuestro contexto.

Entre la familia y la academia

Los procesos de identidad y vida cultura como derecho fundamental siempre han estado inmersos al interior de mi familia. Dos familias con características tradicionales arraigadas a un territorio y los comportamientos propios asociados a las dinámicas comunitarias entre la región del Pacífico y el centro del país.

Yo nací en la ciudad de Bogotá y me considero una persona que tiene inmerso en su ser y sus aspectos físicos la herencia de los procesos de mestizaje en nuestro país. Tatarabuelos esclavos, españoles e indígenas que enriquecen mi sentido de pertenencia y amor por las tradiciones e historias de Colombia.

Mi historia de vida está ligada a la investigación de mi padre Donaldo Lozano Mena; cultur, folclorista y educador de las manifestaciones culturales del Pacífico colombiano, quien también fue mi inspiración para la construcción de quién soy

en la actualidad. Por otro lado, está la herencia, constancia y tradiciones conservadoras de la familia de mi madre Stella Castiblanco Gómez, quien es mi inspiración y la mujer que me impulsó en el ámbito de la música, la disciplina y la constancia, que también marcaron mi trayectoria.

Mis inicios en la música y el arte se dan previo a mi nacimiento, puesto que mi madre era alumna de danza la Escuela de Danza del Distrito, proyecto del Instituto Distrital de Cultura y Turismo, lo que hoy es la Academia Superior de Arte de Bogotá. Estas músicas y movimientos fueron siempre una constante en el proceso de gestación durante los nueve meses tanto de mi persona como de mis dos hermanos menores.

En mi casa siempre han sonado los reproductores de audio, música del grupo Niche, Oscar de León, La Fania All Star, el gran Combo de Puerto Rico, chirimía chocoana, grupos como la Contendencia, Saboreo, Buscujá, Zully Murillo, boleros, cumbias, bambucos, pasillos, entre los que se destacan canciones como: *Espumas*, *Las acacias*, *Bochica*, *Palo negro* e intérpretes como Garzón Collazos, Jaime Llano González, Luis A. Calvo, los hermanos Martínez, entre otros.

Lo anterior debido a que mi padre se desempeñaba como docente de danza de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, la Academia Superior de Artes de Bogotá y la Academia Luis A. Calvo. Instituciones en las que se respiraba folclor y en las que él impartía danzas de las costas, pero también aprendió de las manifestaciones culturales de la región andina, tenía gran sentir, agrado y gusto por la música de cuerdas.

Inicié en la música a los once años (1999), integré la tuna del colegio Liceo Cultural la Américas en la localidad de Suba, interpreté los bongos y mi hermano, las claves, impregnando el sabor sentido desde el ámbito familiar e interpretando canciones como: *Caballo viejo* y *El botecito*; la primera canción a ritmo de cumbia del maestro Tiburcio Romero, padre de uno de los maestros que tocó mi vida profesional: Lácides Romero.

Al mismo tiempo, en el colegio, hice parte de la banda marcial, interpretando el bombo, posteriormente, la timba, redoblante, clarinete y saxofón. Pero estos dos últimos instrumentos se dieron gracias a que mi madre en el 2000 nos inscribió a la Fundación Batuta para estudiar música, puesto que su sueño fue interpretar la bandola andina.

Mi proceso de formación inició interpretando flauta dulce, placas (xilófonos, metalófonos y sistros) y percusión menor; organología que hace parte de la metodología Orff, para procesos de iniciación musical. Al tiempo nos dieron la posibilidad de estudiar un instrumento sinfónico, allí escogí, por sugerencia de mi padre, el clarinete.

Posteriormente, integré las bandas y orquestas sinfónicas de la Fundación Batuta, hasta el 2006. Durante estos años, los procesos formativos y de circulación en música clásica marcaron mi proyecto de vida, por ello escogí la carrera de música, como vocación y profesión a futuro.

A la par, tenía mi formación en clarinete con el maestro Carlos Ramírez, con quien aprendí la interpretación técnica del instrumento. Por esa misma época, como ya entendía un poco la interpretación de la flauta mi padre me enseñó las primeras canciones de música chocoana, entre ellas: *Makerule*, *El rey del río*, *Kilele* y *Maximina*. La forma de enseñanza se dio de forma oral. Él me tarareaba la canción y yo sacaba esa melodía a oído y anotaba las notas en un cuaderno con nombres (do, re, mi fa, sol, la y si), puesto que aún no sabía escribir en partitura.

Cuando mi padre nos regaló los primeros instrumentos, en el 2001, consolidamos un grupo musical en casa, que posteriormente se llamaría *Chirimía oro y plata*. Con mi primer clarinete, que aún poseo y tiene un valor sentimental, comenzamos a pasar esas canciones chocoanas aprendidas de la flauta a este instrumento. Mi hermano se inclinó por la percusión y su regalo fue un redoblante y una tambora, por esa época, mi hermana inició su proceso musical en Batuta.

Durante la estancia en Batuta tuve la fortuna de aprender y ver a grandes maestros, ejemplo, músicos que interpretan música colombiana y popular, entre ellos Julio César Martínez (guitarrista, exintegrante grupo Nogal), César Augusto Cuervo (pianista, guitarrista), Jorge Triviño (percusionista), Fabian Peñuela (saxofonista y director de orquesta), César Doncel (oboísta) y Jorge Arbeláez (guitarrista música andina y director de orquesta).

Con ellos, participamos en presentaciones en la iglesia San Agustín, Presidencia, Alcaldía de Bogotá, Hotel Tequendama, conciertos navideños al parque, entre otros, que forjaron en mí una lucha en contra del pánico escénico y la timidez y así pude mejorar mi forma de relacionarme y así compartir con compañeros y maestros.

En el 2004, mi padre nos organizó a mis hermanos y algunos compañeros de Batuta, para realizar el montaje musical que acompañaría unas danzas que realizó en el colegio donde estudiábamos. Esas danzas fueron: los matachines, polka chocoana, vueltas antioqueñas y el sanjuanero. Esta presentación se llevó a cabo en la Universidad de la Salle, sede candelaria, para los grados en el mes de noviembre y los músicos éramos: David Castellanos (saxofón), Diego Lozano (clarinete), Jenifer Rodríguez (trombón), Juliana Mosquera (corno francés), Carlos Lozano (redoblante), Nicolás Arguello (platillos) y Donaldo Lozano (tambora).

Fue la primera vez que acompañé un grupo de danzas, en ese momento estaba en décimo grado. Posteriormente, en el 2005, se consolidó el grupo musical con

amigos de la fundación Batuta y lo llamamos *Renacer folclórico colombiano*, interpretábamos música de Lucho Bermúdez, Augusto Lozano, entre el Caribe y el Pacífico colombiano.

En el 2006, ingresé a estudiar el preparatorio de música en la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; proceso que duró un semestre y que fortaleció muchos de mis conocimientos para poder ingresar a estudiar la licenciatura en música en la Universidad Pedagógica Nacional en el segundo semestre de ese año. Mi sueño era estudiar dirección de orquesta, que en ese momento solo se ofertaba en esa universidad.

En este año, *Renacer folclórico juvenil* cambió a *Chirimía oro y plata*, nombre que hace referencia a los materiales preciados que se da en el departamento del Chocó y la palabra chirimía asociado a el formato música tradicional de esta zona norte del Pacífico colombiano.

Durante mis estudios de pregrado, los procesos de formación se basaron en técnicas y repertorios de música clásica desde primer semestre hasta décimo. Desde el clarinete, como instrumento principal además tuve clases de armonía, solfeo, banda sinfónica y dirección de conjuntos instrumentales. Dirigí obras de Mozart, Beethoven, Chopin, Schubert, entre otros.

En aspectos de formación pedagógica, los modelos de enseñanza fueron encaminados directamente a la pedagogía musical basados en métodos de Martenot, Willems, Orff, Kodaly, entre otros, impartidos por las maestras Luz Ángela Gómez, Olga Lucia Jiménez y María Teresa Martínez.

En el 2006 inicié mis labores como músico tradicional junto a mi padre, acompañando como clarinetista sus grupos de danza, un proceso difícil porque tenía que aprenderme las coreografías para poder sincronizar la melodía de mi interpretación con los cuadros coreográficos, en ese momento no entendía la relación entre música y danza que se da en los territorios.

Es así como comencé a desempeñarme como músico de agrupaciones de danza tradicional junto a compañeros y maestros chocoanos como: Tomás Torres, Alfonso Messina, Ariel Rodríguez y Mello. Aprendiendo a interpretar en su mayoría danzas del departamento del Chocó, como: mazurca, polka, jota, contradanza, danza, stroff, pasillo, abozao, moña, juga, pizón, tamborito, makerule, bambazú, entre otras.

Por otro lado, me empezaron a contratar como clarinetista en diferentes eventos sociales, culturales, familiares, gubernamentales, para las celebraciones de la comunidad afro, familias de chocoanos, entre otras poblaciones que viven la cultura de su territorio en la ciudad de Bogotá. Allí aprendí una gama gigante de

repertorios y sobre la relación música y comunidad. Comencé a entender qué quería la gente dependiendo la zona del Pacífico de la cual procedían, la generación y gustos propios de las personas, para la interpretación adecuada de canciones de acuerdo con el gusto de las personas.

Así transcurrieron muchos años, hasta que me gradué de la universidad en el 2011, pero antes de ellos es importante mencionar que tomé clases de Caribe colombiano con el maestro Pedro Segundo del Valle y, por otro lado, realicé mi monografía de grado titulada *Los ritmos cortesanos del Chocó, una mirada a su folclore* en la institución que, seis meses después del grado, contrató a mi padre, el cual creó el taller de músicas del Pacífico y el Grupo Institucional Chirimía, adscritos en su entonces a extensión cultural. Posteriormente, fui contratado en una universidad privada como profesor de orquesta y músicas colombianas, realizando procesos de formación en folclor de nuestro país, específicamente de las costas colombianas, articulando estas dos instituciones en eventos de música y danza.

La *Chirimía oro y plata* pasó a ser agrupación de la Facultad de Artes y un grupo representativo de Bienestar Universitario de la UPN y así se convirtió en un modelo para la implementación de tres nuevas agrupaciones en esta institución, *La chirimía femenina*, el grupo de violines caucanos *Aguaje* y la orquesta de *Geografías e imaginarios culturales*, hasta el 2014. Por otro lado, el acompañamiento musical al Grupo de Danzas del Litoral Pacífico fue dirigido por mi padre Donaldo Lozano e integrado en sus inicios por los músicos de la *Chirimía oro y plata*, entre ellos yo. Participé como aprendiz y monitor del colectivo de danza por cinco años, al mismo tiempo dirigía el grupo musical. Este momento me ayudó a entender la relación música-danza en la cultura del Pacífico, fui compañero de trabajo de mi padre durante cinco años.

En el 2015 inicié labores como docente de música en la profundización de Danza Tradicional del proyecto Curricular Arte Danzario de la Universidad Distrital. Impartiendo las experiencias y conocimientos que he adquirido como docente, investigador y músico, de una herencia del Pacífico, heredada por mi padre. En esta universidad se han realizado varios procesos que, sumados a las experiencias como docente y director de puestas en escena, han enriquecido conceptos sobre la relación música-danza, que enriquecen mi labor como investigador.

Durante estos últimos años, mi carrera profesional se ha fortalecido desde las vivencias en territorios, realizando viajes de investigación al Pacífico colombiano, indagando sobre los orígenes culturales de mi familia, la importancia del legado de mi padre y las diferentes metodologías aplicadas para la comprensión musical desde el cuerpo. Por ello, me he vinculado al proyecto la clase de ballet a ritmo colombiano: una experiencia pedagógica en la facultad de artes ASAB, como un espacio en el que he podido contribuir desde mis vivencias y argumentos técnicos

y teóricos que me ha brindado tanto la academia como los saberes tradicionales inmersos en la cultura colombiana.

Al momento de ser invitado a conformar el equipo de investigadores, sin dudar, iniciamos este recorrido y fue realmente interesante observar, sentir y comprender por medio de los laboratorios la funcionalidad y relación de la música utilizada para ballet y cómo los paisajes sonoros experimentados por todos los participantes de estas sesiones lograron complementarse desde los diferentes puntos de vista, vivencias y saberes tanto de los músicos clásicos, maestros de ballet, docentes de la línea de danza tradicional y los estudiantes con sus múltiples acercamientos desde los cuerpos y la audición.

Al compartir la interpretación individual junto con unas indicaciones taxonómicas específicas impartidas por la maestra investigadora y las sonoridades de la música colombiana, nos permitieron analizar que era posible pensar en cómo acercar al estudiante a una técnica determinada, con sonoridades propias de nuestra identidad cultural, sin perder las proporciones de la técnica de la danza clásica.

Lo anterior, me permite hacer relaciones directas entre la música tradicional sus formas de estudiar, componer e interpretar y la música clásica, desde el análisis de la forma musical, los contextos de cada época, momento y ubicación, tiempo-espacio, lo que me facilita comprender el ballet desde el movimiento y la expresión desde una visión como director de orquesta y las múltiples formas de movimiento desde la estética corporal.

En este proyecto de investigación interdisciplinar (con los otros coautores y compositores, pianistas, maestros de danza clásica), estos maestros han contribuido en mi conocimiento sobre el ballet y cómo su taxonomía se relaciona con la dirección de orquesta y permitieron que, de mi parte, florecieran piezas compuestas de música colombiana para piano. Una experiencia inolvidable en mi proceso como investigador, músico y docente.

Danza clásica en el proyecto curricular Arte Danzario

El proyecto curricular Arte Danzario (PCAD) surgió a partir de la investigación titulada *La creación de un currículo pertinente en danza* (Ospina et al., 2011), la cual buscaba hacer de la danza un campo de conocimiento independiente en la educación superior, pues hasta ese entonces solo existía la opción de danza contemporánea, que era una de las profundizaciones del programa de Artes Escénicas. El PCAD inició en el 2011 en Bogotá, Colombia, en la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; una universidad pública y de carácter distrital que acoge en su mayoría estudiantes de entornos socioeconómicos limitados de la ciudad y otras regiones del país. El ballet hace

parte fundamental del núcleo básico de formación del futuro artista danzario. De acuerdo con el PCAD, los estudiantes deben cursar al menos tres niveles de esta asignatura, de tal manera que los estudiantes que no elijan esta profundización puedan obtener las nociones básicas de esta técnica. Por su parte, la profundización en danza clásica del PCAD busca darles un espacio y un lugar a todos aquellos bailarines, quienes, a través de la danza clásica, quieren disfrutar y construir una experiencia estética, de crecimiento personal y artístico.

En sus inicios, el área de danza clásica contaba con la participación de un maestro de ballet, quien era el encargado de gestionar la música que iba a utilizar para su clase según sus objetivos y necesidades. En este espacio se usaba un reproductor de CD con música de autores como Lynn Stanford (1983), Lisa Harris (1999), Rudy Apffel (2003), Michael Roberts (1999, 2011), Matkowska, S. y Sadovska (1985), Carlos Serra (2008), Douglas Schultz (1998), Josu Gallastegui (2012, 2013), entre otros, para desarrollar las clases en los diferentes niveles. Desde el 2012 hasta el 2016, en el área de Danza Clásica existió la figura de músico acompañante. Esto implicaba la participación de un estudiante del programa de artes musicales que cursaba una asignatura (electiva) llamada Acompañamiento Musical, quién podía participar en el programa de Arte Danzario en diferentes asignaturas (Danza Clásica, Contemporánea, entre otras) a lo largo de todo el semestre. Estos estudiantes buscaban intervenir e interactuar en espacios dedicados a la danza desde sus especialidades como músicos en instrumentos como piano, fagot, guitarra, violonchelo, entre otros. Al poco tiempo, los maestros observamos el efecto positivo que tenía –tanto para estudiantes como maestros– el realizar las clases y la interacción con estudiantes de piano. Los efectos positivos se notaban en la atención, interpretación y ejecución de los ejercicios. Sin embargo, también planteó desafíos al momento de seleccionar las piezas para realizar cada uno de los ejercicios de ballet.

En nuestras experiencias previas, el repertorio de música empleado generalmente venía dado por discos donde sus autores partían de la música clásica, variaciones o fragmentos de obras de ballet (Bizet, Mendelson, Tchaikovsky, Chopin, Handel, Puccini, Strauss, Schubert, Pachebel y Minkus).

Los maestros tuvimos que recurrir a la búsqueda de libros y partituras de música para ballet e implementarlas en nuestras clases (autores como Marina Sargan, Chopin, *Waltzes for the piano* Vol. 27 (1943), libros como *Piano Pieces the whole World Play* de Albert E. Wier entre otros), esto enriqueció el proceso de enseñanza y aprendizaje de la técnica del ballet al interior del programa. Con el tiempo, el balance de esta experiencia fue positivo y surgió la necesidad de integrar maestros pianistas acompañantes al equipo de trabajo del programa, quienes incluso hasta este momento, continúan acompañando todas

las asignaturas prácticas del área de danza clásica. En equipo con ellos, hemos ido indagando música de los repertorios de ballet, música clásica y también toda música posible para emplear en nuestras clases de ballet. Como ya se ha mencionado, hemos observado la influencia positiva que tiene la participación de un maestro pianista en el desarrollo de los procesos, al imprimir su saber en el desarrollo de las clases y en cada uno de los ejercicios realizados.

Revisando la música para clase de ballet se encontraron autores como Josu Gallastegui, pianista de ballet español, quien ha realizado numerosos discos de ballet y le apostó a la creación de música para ballet inspirada en ritmos españoles. Posee discos que incluyen música para ballet inspirada en ritmos vascos (*A Journey home*, 2013), y también música de España y Latinoamérica (*Change of Scene*, 2012), en este disco exploró ritmos latinoamericanos como la milonga, el mambo, la galopa, samba entre otros. A nivel latinoamericano se encuentran pianistas como el cubano Sandor Torres (2019), la brasilera Maria Inês Vasconcellos (2011) y Carlos Serra (2016) de Argentina, quien hace algunos tangos, vales peruanos, milongas y temas folklóricos argentinos adaptados para clase de ballet.

Enseñanza y contexto

Los estudiantes de arte danzario son jóvenes que provienen de diferentes zonas del país, de ahí surge la idea de buscar y probar piezas colombianas que pudieran ser empleadas al interior de la clase de ballet, para nuestra sorpresa esta idea tuvo buena acogida. Exploramos ritmos como pasillos y guabinas, inicialmente, encontrando que podrían funcionar (desde el punto de vista musical) para acompañar la realización de algunos ejercicios en barra.

Adicionalmente, también observamos que la forma de contar y percibir la música era mucho más fácil, orgánica si se quiere pensar, lo que les permitía dedicar atención a la parte expresiva e interpretativa en cada uno de los ejercicios donde fue empleado. Con el tiempo, maestros de ballet y músicos descubrimos más piezas de autores colombianos que fueron implementadas dentro del repertorio musical de la clase de ballet, así también surgió, poco a poco, el interés de tomar algunas de estas piezas para realizar con ellas coreografías en algunas asignaturas de la línea de danza clásica (por ejemplo, en asignaturas como repertorio y *pas de deux*).

Nuestro interés generó una herramienta didáctica para el proceso de enseñanza y aprendizaje con nuevos repertorios de música para clases de ballet. Esta surgió al observar la facilidad con que los estudiantes acogen la música, sus formas (métrica, compases, ritmos) y cómo esto también les provee de un ingrediente interpretativo perceptible para todos; también nació de la labor de los maestros

músicos y su influencia al crear una atmósfera sonora, como mencionó Naughtin (2014, p. 73), capaz de incentivar a los alumnos mediante la interpretación de las piezas empleadas en la clase de ballet y sus diferentes formas de imprimir características particulares a las piezas empleadas habitualmente en el desarrollo de las clases. Para este fin, partiendo desde nuestras experiencias de vida, decidimos trabajar una maestra de ballet, un maestro pianista de la asignatura y un maestro de música tradicional alrededor de la pregunta ¿Cómo sonaría la música utilizada en las clases de ballet al ser hecha en Colombia para colombianos y por colombianos, preservando sus características esenciales, para que responda a los objetivos propuestos en las asignaturas de danza clásica de los diferentes niveles?

En esa línea, concluimos que los procesos de enseñanza y aprendizaje del ballet deben ir de la mano de la reflexión sobre el contexto en el que ocurren. Es necesario indagar sobre el aprendizaje de una técnica que fue generada y desarrollada en otro lugar, tiempo y espacio distintos a los nuestros. Creemos que la aprehensión de esta técnica debe pasar necesariamente por un proceso de transformación y de acercamiento a nuestro entorno y nuestras tradiciones.

Así, los autores queremos construir un entorno de aprendizaje que privilegie nuestro legado musical (la tradición colombiana) que, al ser implementada al interior del aula, facilite las experiencias de aprendizajes, al vincular la herencia cultural de los participantes, los recuerdos, las experiencias previas de los estudiantes alrededor la música, del encuentro familiar y cultural que se aprecian, por ejemplo, en las danzas tradicionales de nuestro país. Como lo planteó García (2014, p. 66), los imaginarios son las experiencias que se tejen en el aula que pueden partir del maestro en forma de palabras, de contacto o sensaciones que acompañan al estudiante y que le permiten a este encontrar sus propios caminos y conexiones corporales en su proceso de aprendizaje, crecimiento y disfrute. Queremos que la música que proponemos, con sus características particulares, genere imaginarios para que los estudiantes desarrollen formas de movimiento que resuenen con su herencia cultural y el lenguaje de danza clásica.

Ahora bien, la realidad de los estudiantes que ingresan al PCAD es que, en su mayoría, no tienen conocimientos previos de una técnica académica como el ballet, aunque sí están familiarizados con la música tradicional colombiana. Desde un enfoque constructivista (Díaz y Hernández, 2002, p. 30), nuestra investigación pretende generar un diálogo entre el ballet y nuestras tradiciones musicales colombianas, pues creemos que así se podría facilitar la transición a un proceso de enseñanza-aprendizaje del ballet. El danzante parte desde su propio lugar, construyendo experiencias sensibles a partir de su horizonte cultural y, desde allí, puede sorprenderse de sus encuentros con una técnica nueva. En esa línea, entonces, es pertinente construir experiencias sensibles desde los ritmos

colombianos hacia una danza vibrante, caracterizada por una estética foránea, pero siempre desde nuestro entorno cultural.

En el entorno el educativo, como maestros, quisiéramos generar un vínculo más profundo no solo con el conocimiento *per se* y así visibilizar el entramado de los vínculos que se generan entre las personas que participan en este entorno; los estudiantes, maestros, la música misma y este vínculo será más profundo si esta contextualizado, situado y pensado desde una relación sincera, compartida que tiene en cuenta que somos parte de un legado histórico, cultural, político y social (Freire, 2018). El objetivo de esto es llegar a un nivel de conexión entre los participantes para ser generosos con esta experiencia de aprendizaje desde lo sensible, al pensar, hacer (las ganas, la creatividad, la motivación) e invitar al bailarín a tomar su lugar como cocreador de su experiencia de aprendizaje en un espacio de aprendizaje llamado aula de clase (Cardona, 2012). Con esta herramienta didáctica, nuestra búsqueda será generar una experiencia estética situada, significativa, compartida y porque no disfrutada entre todos y con sentido, donde todos los participantes serán cocreadores de esta experiencia, así, los cuerpos diversos y abiertos serán motivo de orgullo al momento de abordar esta técnica que seguro les brindará muchas herramientas para la vida y la danza.

Creemos que esta forma de aprender ballet con música creada por y para colombianos será solo el inicio para múltiples miradas y abordajes en lo que concierne a la forma de sentir y vivir el cuerpo. Esperamos que dé lugar a la creación y transformación de la danza clásica en nuestro país, y pueda volverse un lenguaje para transmitir historias e imaginarios situados de nuestra visión colombiana y diversa.

Ballet en el contexto colombiano

A través del tiempo, algunas de las obras más emblemáticas del ballet han tenido un carácter narrativo y sus historias han reflejado los entornos que lo han acogido. Entonces, no es difícil descubrir cómo cada país en donde hace parte de las prácticas culturales le dio un poco de su tradición. Por esta razón surge una inquietud ¿Podríamos imaginarnos un ballet más contextualizado en nuestra tradición cultural colombiana? Responder a esta pregunta es el objetivo a largo plazo del proyecto de investigación que adelantamos varios maestros del Proyecto Curricular Arte Danzario (PCAD) de la Universidad Distrital. El presente libro es el primer paso en el cual queremos plasmar treinta piezas de música para clases de ballet a partir de algunos de los ritmos tradicionales colombianos.

En la primera fase del proyecto, hemos reflexionado sobre cómo sonaría la música utilizada en las clases de ballet al ser hecha en Colombia para colombianos y por colombianos, preservando sus características esenciales, para que responda a los objetivos propuestos en las asignaturas de danza clásica de los

diferentes niveles. Adicionalmente, queremos que estas piezas musicales sean de mucha utilidad tanto para los maestros de ballet y maestros pianistas de todo el país como para estudiantes de ballet que quieran encontrar más fuentes de inspiración para danzar y, por ende, generar nuevas propuestas basadas en este diálogo cultural. Así, la segunda fase del proyecto consistirá en la validación, cualitativa y cuantitativa, de esta herramienta didáctica para el aprendizaje de la danza clásica.



Fotografía: Mónica Andrea Peña Sierra

Capítulo 2

Música y ballet

El ballet y su música

Para iniciar este capítulo, queremos plasmar la definición del ballet, planteada por el maestro John Mario Cárdenas (2021):

El ballet es una práctica danzaria con una historia que se remonta al Renacimiento. Inició como un ejercicio lúdico propio de la burguesía italiana. Posteriormente, es llevado a la ciudad de París por Catalina de Médicis en la segunda mitad del s. XVI. Allí, gracias al monarca y bailarín Luis XIV, se nominaliza y es organizado en un conjunto de pasos para su entrenamiento y puesta en escena en la segunda mitad del s. XVII. Luego, durante el siglo de las luces, el bailarín y maestro Jean Georges Noverre lo instaló de nuevo como una manifestación que permite la expresión de la sensibilidad y la cotidianidad humanas. Más tarde, durante el s. XIX, el maestro danés August Bournonville y los italianos Carlo Blasis y Enrico Cecchetti generan propuestas que cambiaron sus formas de enseñanza y ejecución. Finalmente, este conocimiento es llevado a la Rusia zarista de la segunda mitad del siglo XIX y allí tiene su apogeo en cabeza del maestro Marius Petipa; iniciando un desarrollo contundente durante los últimos 120 años, que lo ha transformado y caracterizado hasta convertirlo en la práctica escénica que conocemos actualmente. (Apuntes de clase)

De acuerdo con Cárdenas (2021), la experiencia escénica viene con una preparación que parte del aula de clase. Es en esta en donde se aprenden, se limpian y se perfeccionan los movimientos, secuencias y su relación con el componente sensible, expresivo, creativo e interpretativo.

Otro de los aspectos importantes a mencionar es la relación que existe entre la música y el ballet. Al respecto Noverre (1985) planteó:

La afición natural e innata por la música lleva consigo el gusto por la danza. Estos dos artes son hermanas; los acentos tiernos y armoniosos de una excitan los movimientos agradables y expresivos de la otra y sus talentos reunidos ofrecen a los ojos y a los oídos cuadros animados de sentimiento. Ambos sentidos llevan al corazón las imágenes interesantes que los han afectado; el corazón las comunica al alma, y el placer que resulta de las dos artes encanta al espectador y le hace experimentar lo que la voluptuosidad tiene de más seductor (p. 246).

La relevancia de seleccionar música que pueda brindar otro tipo de sensibilidades a los danzantes ya sea en la clase de ballet o al momento de realizar creaciones artísticas en esta técnica, pueden ampliarse con la creación de nuevo repertorio musical que sea implementado en una primera etapa en este caso los estudiantes del PCAD.

La clase de ballet y su música

La clase de ballet presenta una estructura general que se divide en tres partes. La *barra*, que permite a los danzantes prepararse emocional, física y energéticamente para la clase; el *centro*, en donde los ejercicios presentan un mayor nivel de complejidad, ponen en práctica la preparación previa de la barra y se hace más visible el ejercicio expresivo y el uso del espacio y, finalmente, está el *allegro*, que se compone de diferentes saltos que combinan elementos técnicos e interpretativos.

Cada uno de los ejercicios que componen la clase de ballet tiene un acompañamiento musical, el cual responde a unas características particulares según el nivel y objetivo del maestro. Usualmente, los discos y repertorios de música para ballet recurren a extractos de obras de ballet, y composiciones de la época del clasicismo al romanticismo, de música tradicional europea y algunos tangos, que son adaptados para crear piezas cortas.

El análisis desarrollado en este libro se hizo a partir de cinco producciones musicales frecuentemente utilizadas al interior de la profundización de danza clásica del PCAD: *Live-Piano Scores book: 51 Original Piano Pieces for Ballet Class* de Marina Surgan (este libro es interpretado usualmente por los maestros pianistas en todas las clases de la profundización); los discos *More Lynn Stanford Music for a Ballet Class* de Lynn Stanford; *Music for ballet class Vol. 5* de Rudy Apffel; *Between de barres* de Michael Roberts y, finalmente, *Change of Scene* de Josú Gallastegui, quien propuso en esta producción fonográfica, música para ballet basado en piezas tradicionales españolas y latinoamericanas.

A continuación, se enumeran las principales características de las piezas musicales para una clase de ballet.

La preparación

En la clase, la música es la encargada de dar el referente sonoro a los estudiantes o bailarines para el inicio de cada uno de los ejercicios. Para esto, el maestro

pianista marca siempre cuatro tiempos fuertes de preparación como lo describió Tello (2016, p. 170):

En danza, se entiende por preparación una introducción en la que el pianista interpreta, normalmente, dos o cuatro compases que ofrecen información al bailarín sobre cuestiones referidas al tempo, al tipo de acentuación o el carácter, entre otros parámetros.

De esta manera, el estudiante se ubica en las características musicales del ejercicio a realizar por los cuatro conteos de preparación.

Cuadraturas y frases musicales

Las cuadraturas, frases musicales y las formas de estas piezas tienen una especificidad, según Sirera y Sirera (2012):

Se recomienda el empleo de la estructura conformada por 32 cuentas organizadas en cuatro frases de 8 cuentas. Esta es la que completa todo un ciclo armónico-melódico y que ha sido el eje formal de la música de danza en occidente por más de 800 años.

Esto significa que, al interior de un compás, los pulsos son un elemento constante que desde la naturalidad misma se pueden clasificar en tiempos fuertes y débiles. En la danza clásica se toma en cuenta como elemento primordial los tiempos fuertes como referencia auditiva para los conteos. Cada pieza necesita una preparación de cuatro tiempos fuertes que puedan contar tanto el maestro como los estudiantes de danza y que varían en la música de acuerdo con la métrica de la composición. En la métrica de 4/4 se hace referencia a dos compases (cuatro conteos para el maestro de danza), el primero y el tercer tiempo son fuertes en cada uno de los compases, mientras en 2/4 hace referencia a cuatro compases (cuatro conteos para el maestro de danza), el primer tiempo fuerte de cada compás. Esto mismo pasa en 3/4, el primer tiempo fuerte de cada compás equivale a un conteo y la suma de cuatro compases se resume en los cuatro conteos de preparación.

En los compases compuestos como 6/8, 9/8 y 12/8, los tiempos fuertes son la unidad de tiempo que reúne la cantidad de pulsos en un compás de acuerdo con la indicación del numerador. Es decir 6/8 equivalen 6 pulsos, su unidad de tiempo serían dos negras con puntillo asociadas a dos tiempos fuertes, que para el conteo del bailarín y del maestro de danza serían cuatro conteos que musicalmente se traducen en dos compases.

Métricas

En relación con la diferenciación de las métricas y su apropiado uso según el ejercicio, se puede pensar que el primer paso sería entender las características, diferencias y similitudes de un compás binario con relación a uno ternario. Según Sirera y Sirera (2012): “Luis Guzmán asegura que no es necesario que el maestro de danza conozca de compases (2/4, 4/4, etc.), simplemente basta con que sepa

distinguir la música binaria de la ternaria”. En la tabla 1 hemos consignado una propuesta para la distribución de ejercicios.

Tabla 1. Distribución de ejercicios según su métrica.

Métrica 2/4	Métrica 3/4	Métrica 4/4	Métrica 6/8
<i>Battements tendus</i>	Calentamiento	Calentamiento	<i>Battements tendus</i>
<i>Allegro</i>	<i>Pliés</i>	<i>Pliés</i>	<i>Battements jeté</i>
	<i>Ronds de jambe a terre</i>	<i>Battement tendus</i>	
	Adagio	<i>Battement jeté</i>	
<i>Battements frappés</i>	<i>Battement tendus</i>	<i>Battement fondu</i>	Estiramiento
	<i>Battement fondu</i>	<i>Grand battements</i>	
<i>Ronds de jambe a terre</i>	<i>Battement jeté</i>	<i>Adagio</i>	<i>Adagio</i>
	<i>Grand battements</i>	<i>Ronds de jambe a terre</i>	
<i>Petits battements</i>	<i>Allegro</i>	<i>Petits battements</i>	<i>Allegro</i>
	Diagonales	<i>Battements frappés</i>	
<i>Battement jeté</i>	<i>Pirouettes</i>	<i>Allegro</i>	Saludo
	Saludo	Estiramiento	
<i>Coda</i>	Estiramiento	Saludo	

Sin embargo, en nuestra experiencia se ha evidenciado que el maestro de danza clásica precisa reconocer otros elementos musicales como: tiempos fuertes, tiempos débiles, acentos, tipos de compás, fraseos, articulaciones, dinámicas y las métricas empleadas en los ejercicios que varían entre simples (2/4, 3/4, 4/4) y compuestas (6/8, 9/8, 12/8) y, además, las subdivisiones que pueden ser binarias o ternarias respectivamente. De esta manera, para tener una comunicación efectiva al momento de desarrollar una clase, que cumpla con las especificidades musicales y que a su vez sean de motivación formativa en los estudiantes, es importante tener claro los conceptos desde la vivencia.

Articulaciones

La velocidad y la articulación (ligado o separado) en la música dan el carácter de la pieza y estas varían de acuerdo con la necesidad del ejercicio. Por ejemplo, para un *demi-plié* (movimiento fundamental de ballet que se caracteriza por una semiflexión de rodillas) se interpreta una pieza en un tempo moderato o lento, y el fraseo está

articulado en un *legatto* constante. En su movimiento, el bailarín trata de imitar un fuelle al flexionar las rodillas, las cuales deben estar hacia afuera (rotación *en dehors*) manteniendo toda la planta de los pies en el piso y los arcos conservados. Acto seguido, al momento de subir, los talones empujan hacia abajo, mientras se mantiene activa la sensación de espiral ascendente de las piernas. De ese modo, las piernas se alargan manteniendo la rotación desde la articulación coxofemoral y el movimiento es siempre ligado; se podría decir que algo “melcochudo”. Y así, en este caso, tanto la música como el movimiento son ligados o continuos.

En un *Battement frappé* el movimiento es *staccato* (una de las piernas realiza flexión de rodilla y luego una extensión de pierna en dirección *devant*, *seconde* o *derrière* que se caracteriza por ser fuerte y acentuado); y la música es exactamente igual: el piano ejecuta una obra en una métrica binaria que es acentuada y la articulación musical también es *staccato*.

Velocidad

Se observa que los ejercicios de la clase de ballet pueden clasificarse según su velocidad en lentos, moderados y rápidos, como podemos ver en la tabla 2.

El orden de la clase varía dependiendo de los maestros y sus metodologías (escuelas). En el programa Arte Danzario de la Universidad Distrital, la más usada es la metodología cubana, según la cual es importante intercalar los ejercicios por carácter, lento-rápido-lento (Programa de Ballet Nivel Elemental, 1996). La música también se intercala de la misma forma.

Tabla 2. Velocidad de los ejercicios de la clase de ballet.

Ejercicios lentos	Ejercicios moderados	Ejercicios rápidos
Calentamiento	<i>Pliés</i>	<i>Battement jeté</i>
<i>Rond de Jambe</i>	<i>Battement tendu</i>	<i>Battements frappés</i>
<i>Battements Fondu</i>	<i>Rond de jambe</i>	<i>Petits battements</i>
<i>Adagio</i>	<i>Battement jeté</i>	<i>Grand battement</i>
Estiramiento	<i>Grand battements</i>	<i>Relevés</i>
<i>Pliés</i>	<i>Petits battements</i>	<i>Allegro</i>
	<i>Battement fondu</i>	<i>Coda</i>
	<i>Estiramiento</i>	
	Diagonales (Grand Waltz)	
	Saludo	



Fotografía: Mónica Andrea Peña Sierra

Capítulo 3

La clase de ballet a ritmo colombiano

Esta investigación se desarrolló en seis fases. Comenzamos con talleres exploratorios, la revisión y caracterización de las piezas musicales para clase de ballet. Después realizamos la composición de piezas musicales, y luego la corrección y revisión de obras compuestas con maestros de ballet de la profundización. Finalmente, hubo una etapa de prueba de las piezas en clases de la asignatura Danza Clásica Cuerpo y Espacio I.

Música tradicional colombiana

La música colombiana es una de las manifestaciones artísticas que plasman en sus rítmicas, melodías, armonías, líricas y formatos musicales la idiosincrasia de un pueblo o comunidad, desde sus sentires, historias y procesos sociales asociados a la colectividad de las prácticas culturales en un territorio. Según la Unesco (2001), la cultura es:

El conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Pero también es un diálogo permanente entre los miembros de una comunidad para la transformación social que, desde el ámbito artístico, forja procesos de

identidad con base en el reconocimiento de los saberes ancestrales y la preservación de sus prácticas culturales desde las artes, el hábitat, la soberanía, la libertad, el respeto y la diferencia.

Las músicas tradicionales colombianas son un resultado de la evolución de la música occidental, como corrientes que llegan por medio de procesos de conquista y colonización a nuestro territorio en los siglos XVII y XVIII, que según Perdonó (1980) “enseñaron a los indios intérpretes algo de canto eclesiástico para dar más solemnidad al culto” (p. 18). Estos adoctrinamientos culturales gestaron procesos de mestizaje no solo en el tema étnico, sino en la cultura de las comunidades, ya que según Lozano (2011) “La diversidad folclórica del país se debe a la concatenación y aporte de las etnias más representativas del país, la negra, de origen africano, la blanca, europea, y la indígena del continente americano” (p. 20). Los resultados de estos procesos eurocentristas producen músicas y danzas, que tienen una fuerte influencia de la cultura occidental en los bailes sociales de los criollos y mestizos de los centros administrativos del país, como Santa Fe de Bogotá y Medellín.

En la música occidental encontramos ritmos como el vals, las polkas, la contradanza y las mazurcas, las cuales se transformaron en ritmos tradicionales colombianos. Por ejemplo, el pasillo es una variante del vals que también presenta una métrica de $\frac{3}{4}$ e inició su transformación en la zona andina, se caracteriza por la interpretación de cordófonos como la bandola, el tiple, la guitarra y el requinto.

Estos ritmos se fueron popularizando en diferentes territorios del país. Pasando por el eje cafetero (pasillo arriado, fiestero, *voliao*, y *toreao*), recorriendo el país en Chocó recibe el nombre de pasillo chocoano, que es interpretado por la chirimía chocoana (clarinete, bombardino, redoblante, tambora y platillos); instrumentos que llegan con las bandas de guerra europeas. Finalmente, encontramos el pasillo sanandresano, de San Andrés y Providencia y Santa Catalina, acompañado musicalmente por un formato isleño (guitarra, mandolina, *drum and bass*, maracas, carraca de burro y claves).

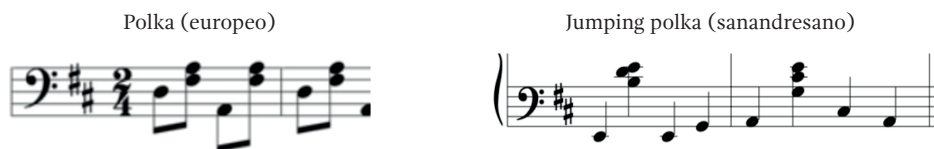
Estos formatos musicales en todo el territorio nacional tienen características acordes con los procesos culturales de cada región y subregión dependiendo de las categorías de los instrumentos (membranófonos, cordófonos, aerófonos e idiófonos).

La música para clase de ballet y los ritmos tradicionales colombianos

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se hizo un paralelo entre ritmos colombianos y piezas creadas específicamente para el ballet, relacionando qué ritmo colombiano se adecuaba más a cada ejercicio para la *barra*, el *centro* y

el *allegro* de una clase de ballet. Por ejemplo, en la figura 1 está la comparación de acompañamientos rítmicos de la mano izquierda para clase de ballet habitual, presentados por Tello (2016, p. 166), con el patrón rítmico de la mano izquierda de algunas piezas elaboradas en esta propuesta.

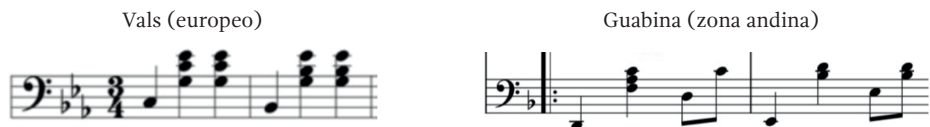
Figura 1. Comparación patrón rítmico de la mano izquierda de la polka y la polka sanandresana.



Como se puede apreciar, el patrón rítmico de la polka sanandresana (*Jumping polka*) tiene vestigios de la polka europea, generando una pregunta respuesta ritmo melódica en ambos casos.

En el caso del vals, realizaremos una comparación con la guabina, ritmo tradicional de la zona andina, específicamente del eje centro oriental (Boyacá, Cundinamarca y Santander) en la figura 2.

Figura 2. Comparación patrón rítmico de la mano izquierda del vals y la guabina.



En esta figura podemos apreciar que el primer tiempo fuerte de los dos ejemplos hace referencia a un bajo mientras que los otros dos tiempos hacen una respuesta armónica tipo vals con la diferencia que, en la guabina, el último tiempo corresponde a dos corcheas.

Algunos ejemplos de los ritmos tradicionales colombianos, que presentan métricas similares a la música para clase de ballet, están en las figuras 3, 4, 5, 6 y 7.

Figura 3. Métrica 2/4.



Figura 4. Métrica 3/4.

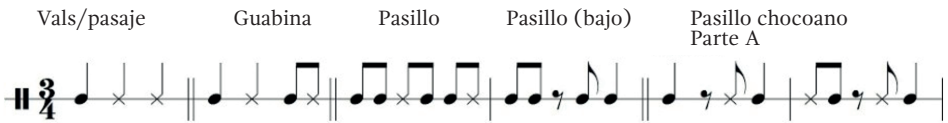


Figura 5. Métrica 4/4

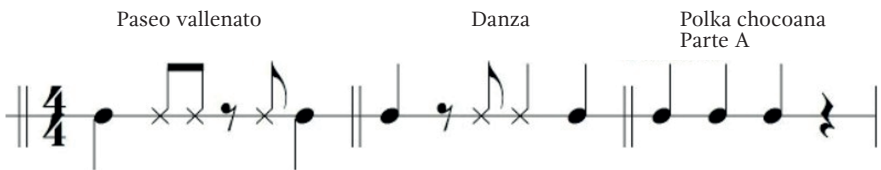


Figura 6. Métrica 6/8.

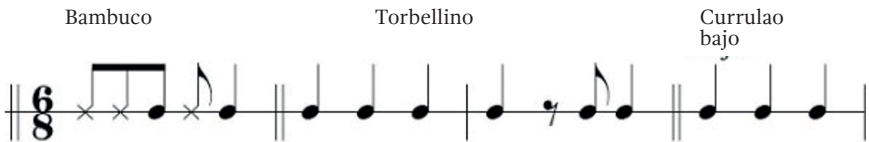
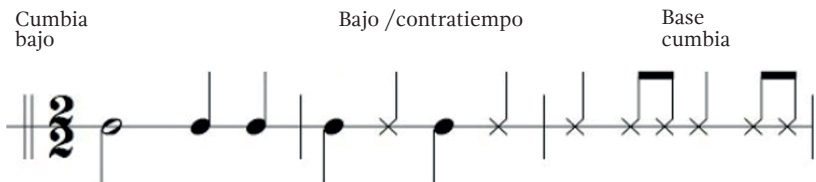


Figura 7. Métrica 2/2.



Ritmos colombianos seleccionados

En la tabla 3 presentamos los diferentes ritmos seleccionados de las diferentes zonas del país, incluyendo la velocidad del ejercicio según la tabla 2 y un ejercicio para el cual este ritmo puede ser adecuado.

Tabla 3. Relación entre los ritmos de cada región con los ejercicios propuestos para la clase de ballet.

Región	Ritmos seleccionados	Velocidad Ejercicio	Ejercicio de ballet propuesto
Caribe e insular	Calipso sanandresano 4/4	Moderado	<i>Grand battements</i>
	Shotis sanandresano 2/4	Rápido	<i>Relevés</i>
	Paseo Vallenato 4/4	Moderado	<i>Rond de Jambe</i>
	Guacherna 2/2	Rápido	<i>Battements frappés</i>
	Jumping polka 4/4	Rápido	<i>Allegro</i>
	Fandango 6/8	Rápido	<i>Allegro</i>
	Cumbia 2/2	Rápido	<i>Allegro</i>
Andina	Danza Santaferña 4/4	Lento	Calentamiento
	Vals colombiano 3/4	Moderado	<i>B. tendu con pliés</i>
	Guabina 3/4	Moderado	<i>Rond de Jambe</i>
	Pasillo antioqueño 3/4	Moderado	Diagonales
	Danza 4/4	Lento	<i>Adagio</i>
		Lento	<i>Battements fondu</i>
	Contradanza 2/4	Rápido	<i>Battements frappés</i>
			<i>Petits battements</i>
	Pasillo santaferño	Moderado	<i>Battements fondu</i>
			Diagonales
	Bambuco 6/8	Moderado	Estiramiento
	Rumba carranguera 2/4	Rápido	<i>Battement jeté</i>
	Torbellino 3/4	Moderado	Diagonales
Pacífica	Pasillo 3/4	Lento	<i>Adagio</i>
	Marcha Militar 2/4	Rápido	Giros
	Danza chocoana 4/4	Moderado	<i>Battements tendu</i>
	Pasillo chocoano 3/4	Lento	<i>Adagio</i>
	Currulao 6/8	Moderado	<i>Battements tendu</i>
	Aguabajo 4/4	Moderado	<i>Battements tendu</i>
Orinoquía	Polka chocoana 4/4	Rápido	<i>Allegro</i>
	Porro Palitiao 4/4	Moderado	Saludo
Orinoquía	Joropo 3/4	Rápido	<i>Battement jeté</i>
	Pasaje llanero 3/4	Rápido	<i>Grand battements</i>

Con las pautas e insumos establecidos y organizados, se realizó una convocatoria a todos los maestros pianistas de la profundización de danza clásica y a los maestros músicos de danza tradicional que estuvieran interesados en participar en

la creación de estas piezas. Como resultado contamos con la participación de la totalidad de maestros músicos de la profundización y dos maestros músicos del área de danza tradicional en un ejercicio interdisciplinario que permitió la creación de 35 piezas con diferentes ritmos.

Adaptación de las piezas

Para la composición de las diferentes piezas, se tomaron como referentes musicales autores como Ruth Marulanda, Lucho Bermúdez, Luis A. Calvo, Germán Darío Pérez, Rafael Escalona, Carlos Vieco, Fabio Martínez, Donaldo Lozano, Neivo Moreno, Petronio Álvarez, Zully Murillo, Chirimía la Contundencia, Grupo Bahía de Hugo Candelario, Julio Quevedo, Francisco Cristancho, Emilio Sierra, entre otros.

Adicionalmente, se consideraron las organologías típicas de cada región para realizar las composiciones, en reducción al piano, manteniendo la esencia ritmo-melódica, armónica y melodiosos de los ritmos tradicionales. A continuación, presentaremos algunos ejemplos para ilustrar este proceso de adaptación.

Ejemplo 1: *Ana Mercedes, pasillo*

El ritmo colombiano que más se asemeja al vals europeo es el pasillo, pues comparte la misma métrica (3/4) y, además, el acompañamiento hecho por la mano izquierda es una variación del vals español. Usualmente, los pasillos presentan la misma estructura: 16 compases en cada parte y su estructura musical contiene parte A, parte B y parte C. Por lo general, la parte C es contrastante en la tonalidad y varía su interpretación musical de acuerdo con el formato regional y a las influencias étnicas.

El nombre de la composición que analizaremos hace referencia a la progenitora de uno de los coautores, quien lo acerca a la música colombiana. La pieza surge de una exploración melódica sobre tensiones disponibles de la armonía y se desarrolla a través de cromatismos que se resuelven armónicamente. La parte del acompañamiento se basó en los patrones rítmicos de la mano izquierda de Ruth Marulanda (2010, p. 19) y la parte armónica está inspirada en los pasillos y bambucos de Germán Darío Pérez. La estructura presenta en sus partes A y B una tonalidad mayor, la parte C está escrita en tonalidad menor para contrastar con las partes anteriores. La parte D vuelve a una tonalidad mayor diferente a las primeras, que a su vez es una transición, para terminar en la parte A.

Para la creación de esta pieza se utilizaron elementos en común con otras obras creadas para las clases de ballet desde la tradición europea. Pensado como un ejercicio de *adagio* en la barra, compararemos el pasillo *Ana Mercedes* con la pieza 26 de Marina Surgan, la cual también es un *adagio*. Como podemos ver en la figura 8, ambas están escritas en 3/4, cada una tiene cuatro compases de preparación y el *tempo* es similar en ambas composiciones, con un pulso de negra de aproximadamente 110.

Figura 8. Adaptación de una pieza con métrica 3/4.



Esta pieza puede usarse en diferentes ejercicios, porque puede contarse fácilmente gracias al acento del primer tiempo del acompañamiento de la mano izquierda, de tal manera que puede usarse para ejercicios como *Rond de jambe*, calentamiento y el *Battement fondú*, ya que también invita a realizar el movimiento de forma fluida.

Ejemplo 2: *Pa' mi padre*, currulao

Esta pieza es un homenaje a la memoria de Donaldo Lozano, cuyo compositor es el hijo y uno de los coautores de esta investigación, quien en esos días encontró que, mientras su padre vivía en Buenaventura, en el año 1974, conformó un grupo de danza que actualmente sigue vigente. Musicalmente, se basó en la forma y estructura de un currulao tradicional que inicia con los bordoneos tradicionales realizados por la marimba (introducción), luego viene la entrada de los vocablos en los cuales se representan las glosas (pregón) y los responsoriales (coro con vocales), con un bajo continuo que es el bordón (parte A), la estrofa con responsoriales (partes B y C) y finaliza con una revuelta de la marimba que suele ser de carácter improvisatorio plasmado en este caso por un mambo en la mano derecha y la función del bajo o bombo marcante en la mano izquierda.

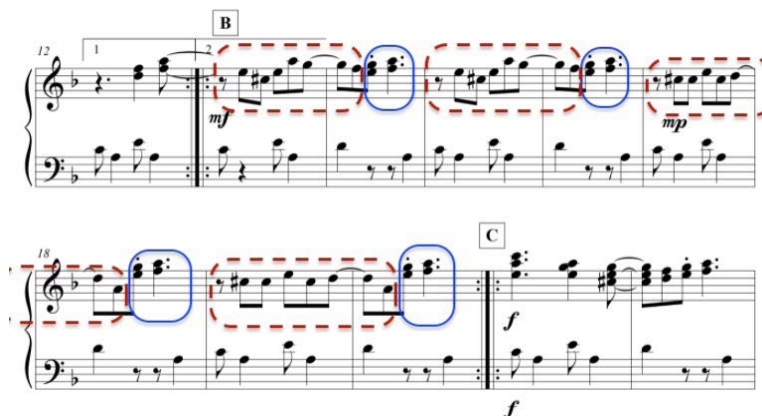
Para esta adaptación, se realizaron cuatro compases iniciales, donde los bordoneos de la marimba que se presentan con la mano izquierda se reduce al piano y son apoyados armónicamente con la mano derecha para sentir los cuatro conteos de preparación para el bailarín (figura 9).

Figura 9. Conteos de preparación.



En el currulao, las estrofas están construidas por una frase y su responsorial los cuales tienen una longitud mayor. Este juego de voces se adapta en la mano derecha, mientras la mano izquierda mantiene el bordoneo como base rítmica y de conteo para el bailarín como vemos en la figura 10.

Figura 10. Estructura mano derecha parte B: frases y responsoriales.



En este conteo de la figura 11 se evidencian los tiempos fuertes que favorecen la claridad en el conteo del bailarín, primero en la mano derecha en seguida de la mano izquierda del siguiente compás, como se puede ver claramente en la parte C.

Figura 11. Tiempos fuertes parte C.



Al ser marcada, esta pieza permite mayor claridad auditiva para el bailarín al momento de realizar la secuencia gracias al *Portato*, haciendo que auditivamente suene separado. Esta composición puede ser apropiada para ejercicios como el

Battement tendú en el centro o en la parte del *allegro* (por ejemplo, *Échappé*) por los acentos que presenta. Según el objetivo del ejercicio, una variante puede ser el conteo en cada compás o, en otra variante, contando la primera y cuarta corchea del compás (lo que sería dos conteos por compás).

Ejemplo 3: *Abquy*, rumba carranguera

Vocablo muisca que significa mazorca de maíz por hacer (Gómez, 2008). El nombre de esta pieza alude al alimento base de nuestros ancestros. Este es un géneroailable en el que las composiciones son tipo canción, es decir, consta de introducción, estrofas, coro y solos de requinto, organizados de maneras variadas.

Está escrita en compás de 2/4. En la mano izquierda está presente el bajo característico de este ritmo con algunas variaciones y los acordes con los que el tiple y la guitarra se articulan en la célula rítmica. En la mano derecha se busca plasmar los rasgueos del tiple e imitar la melodía en intervalos de terceras diatónicas que hace el requinto tiple, instrumento melódico por excelencia de este género.

Figura 12. Reducción de instrumentos al piano.

Abquy
Rumba carranguera Luis Gutiérrez B.

♩ = 100 Tiple y requinto

mf Guitarra con función de bajo

La pieza consta de tres partes, una introducción de 4 compases que son los conteos iniciales. Luego en la parte A aparece un tema inicial con una variación tipo pregunta-respuesta, en la parte B se introducen variaciones del bajo, comunes en este ritmo. La pieza termina con una coda final que no es típica del género y que el compositor agrega como elemento propio de su experiencia que le brinda variedad armónica.

Para ejercicios como *Battement jeté*, se utilizan métricas binarias como 4/4 o 2/4. Esta última métrica funciona mejor para este tipo de ejercicios, ya que permite reconocer de forma clara los acentos. El *tempo* es moderado lo que facilita el trabajo de la pierna que realiza el movimiento. En cuanto a las articulaciones, se observa la existencia del *staccato* en el acompañamiento de la mano izquierda, que permite auditivamente sentir el ejercicio marcado. Esta pieza puede ser usada en otros ejercicios como *Battement frappé* y en el *allegro*.

Apreciaciones iniciales por los estudiantes

Durante algunos semestres, como ejercicio inicial con la herramienta que estamos elaborando, hemos dictado la asignatura de Danza Clásica Cuerpo y Espacio I con la mayoría de las piezas de esta investigación. Deseamos consignar aquí algunas impresiones de los estudiantes acerca de cómo esta música enriqueció su experiencia durante el curso.

Algunas de las reflexiones sugieren que es posible generar disfrute en muchos estudiantes, permitiéndoles conectarse tranquilamente consigo mismos, explorando otro tipo de sensaciones en los brazos, generando movimientos más naturales. En lugar de sentirse haciendo los pasos de los ejercicios los bailan. “Siento que con la música colombiana adaptada al ballet mi cuerpo se conecta más fácil, debido a que disfruto mucho escuchar música de mi tierra” comentó un estudiante.

Adicionalmente, la experiencia de bailar se enriquece al dotarla de significado con nuestros cuerpos y sonoridades, alimentándose con ritmos que acompañan nuestra cultura y que proveen de historia, sentimientos, lugares y permitiendo recrear otros sentidos e imaginarios para el ballet en esta población. Tal como lo plantea DeNora (2000, p. 66), la música se encuentra asociada con experiencias pasadas, las cuales poseen una carga emotiva durante las interacciones con otras personas. Esto se plasma en las palabras de una estudiante, quien mencionó: “la música colombiana para ballet despertó en mí sensaciones positivas y de agrado, ya que me gusta mucho esta música, y me trae recuerdos felices de mi familia, de mi abuelo materno, de festivales, etc.”

No obstante, es importante notar que, aunque para algunos estudiantes al momento de realizar los ejercicios fue más fácil identificar las frases y los acentos, para otros no. Comenta un estudiante: “se me dificulta, ya que aún no me relaciono muy bien con la música colombiana para ballet, me gusta porque se siente el sabor colombiano, pero mi concentración se desvía cuando pienso en los ejercicios”.

El paso para seguir en una próxima fase será evaluar el alcance de esta herramienta didáctica, utilizando metodologías cualitativas y cuantitativas.

Apreciaciones iniciales por los maestros

Después de realizar una socialización informal de las piezas aquí consignadas con el 75 % de los maestros de ballet del PCAD, estas son algunas de las reflexiones que surgieron. A todos los maestros les resultó interesante la propuesta, debido a que amplía el repertorio musical para las clases de ballet. Muchos de ellos resaltaron la relevancia de desarrollar un sentido de pertenencia, de reconocernos a

nosotros mismos en la danza clásica y pensar en lo que significa desde la música dar un paso en esa dirección, en definir nuestra identidad como PCAD, construyendo metodologías y didácticas de colombianos y para colombianos.

También hicieron observaciones puntuales, como la posibilidad de incluir cuatro conteos finales luego de la frase final de las piezas; esto para que los estudiantes desarrollen habilidades auditivas y mantener, la posición final de los ejercicios en los primeros niveles que corresponden al núcleo básico de formación. Teniendo en cuenta esta observación, se incluyeron cuatro conteos finales adicionales en las partituras de algunos ejercicios como *Battements tendu*, *Battements frappé*, *Grand battements* y *adagio*.

Se resaltó la variedad de posibles miradas por parte de los maestros, quienes sugirieron diferentes ejercicios de la clase de ballet para cada pieza. De allí la importancia de dar libertad al maestro de ballet en la selección del orden de las piezas para que pueda construir la clase de ballet a su gusto, según el objetivo de la clase y el nivel de los estudiantes.

Finalmente, nos dimos cuenta de la importancia de realizar una capacitación tanto a los maestros de ballet para reconocer la música colombiana aplicada en la clase de danza clásica, como a los maestros músicos acompañantes, para realizar momentos improvisatorios sobre las piezas aquí presentadas, haciendo variaciones sobre la base melódica.

Reflexión

Hemos comenzado un camino para explorar nuevas alternativas que permitan a los estudiantes experimentar otras poéticas en torno a sus cuerpos mientras realizan aprendizajes de la técnica de la danza clásica. No obstante, este ejercicio de diálogo no está exento de cuestionamientos. Por un lado, los maestros de ballet que se sienten más inclinados a mantener una visión purista de la danza clásica no encuentran afinidad con esta propuesta y no sienten una motivación para incluirla en sus clases. Por otro lado, los maestros de danza tradicional que toman una actitud de rechazo con aquellas técnicas eurocentristas verán con mucho escepticismo el diálogo con prácticas que tienen connotaciones colonialistas.

Queremos que, cuando pensemos el ballet en el PCAD, pensemos en una obra como *La vorágine* con música colombiana, entre los llanos y la selva amazónica, contando la historia de Arturo y Alicia. Estas piezas deben dar lugar a una práctica de ballet contextualizada, que incite a la interpretación y creación de experiencias sensibles situadas. Este trabajo es la semilla para aportar a la danza en campos como la creación de nuevos repertorios, montajes, metodologías y una nueva técnica enmarcada en nuestro contexto.



Fotografía: Mónica Andrea Peña Sierra

Capítulo 4

30 piezas para clase de ballet a ritmo colombiano

Este es un recorrido por algunos ritmos tradicionales de nuestro país, de la mano de treinta piezas de música para clase de ballet, como son el porro, pasillo, currulao, joropo, danzas, guabina, cumbia entre otros. Sus esquemas básicos y los melodiosos de los diferentes ritmos tradicionales colombianos se adaptaron para seguir las características básicas de la música para la clase de ballet. Aquí encontrarán piezas marcadas rítmicamente, otras quizás requieran modificar la velocidad o los acentos, de tal manera que este material se convierta en parte de su expresión y prolongación de su intención para lograr el disfrute de esta experiencia.

El repertorio se divide en piezas musicales para la *barra*, *centro* y *allegro*, de tal manera que permite tener dos piezas con métricas diferentes para la mayoría de los ejercicios. Por ejemplo, para el primer ejercicio de la clase, el calentamiento, la autora suele iniciar con una pieza como *Recuerdos* (pieza N.º 1), una bella danza santafereña que tiene una velocidad adagio y una métrica de 4/4; esta pieza evoca tranquilidad e introspección y con ella se busca invitar a todos los participantes a entrar en la experiencia de la clase, preparándose emocional, energética y poéticamente al encuentro de sí mismo y de los otros. Todas las composiciones tienen la cuadratura propia del ballet, es decir, su forma inicia con cuatro tiempos fuertes, que se asocian a los cuatro conteos de preparación y melodías agrupadas

en frases de ocho cuentas. Algunas de estas piezas cuentan con cuatro compases finales para terminar.

El orden de las piezas tiene en cuenta la alternancia de los ejercicios, nos basamos en el sondeo de los maestros del programa, producto de su experiencia como docentes del PCAD y atendiendo a las características de esta población. Invitamos a los maestros a que puedan intercambiar las diferentes piezas según el gusto particular y objetivos de las clases y exploren qué ritmos y piezas permiten que sus procesos fluyan de acuerdo con sus necesidades.

Con estas composiciones esperamos diversificar el repertorio musical para la realización de clases de ballet con una clara intención de consolidar una identidad sonora y una mirada hacia nuestra cultura; además, este ejercicio propone comprender la práctica del ballet como una experiencia situada, vinculante con nuestra música, sensibilidades, cuerpos, imaginarios y tradiciones.

Las piezas, con su ejercicio sugerido, son las siguientes:

Barra

1. Calentamiento, pliés (4/4) *Recuerdos*
2. Battement Tendus con plié (3/4) *José María*
3. Battement Tendus estirado (4/4) *JMV*
4. Rond de Jambe a terre (3/4) *El alva*
5. Battement jeté (2/4) *Abqui*
6. Battement Fondu (4/4) *Nostalgia*
7. Battement Frappes y petits battements (2/4) *Aun siendo estudiante*
8. Adagio (3/4) *Ana Mercedes*
9. Grand Battements (4/4) *La niña*
10. Relevés (2/4) *No give up*
11. Estiramiento (6/8) *Ocaso Santaferense*

Centro

12. Adagio (4/4) *Mi recuerdo*
13. Battement Tendus (6/8) *Pa' mi padre*

14. Battement Tendus (4/4) *Romance pacífico*
15. Rond de Jambe (4/4) *Delirio*
16. Battement Jeté 2 (3/4) *Apopi*
17. Battement Fondu (3/4) *Griselda*
18. Battement frappes (2/2) *Baila la guacherna*
19. Adagio (3/4) *Stella*
20. 20.Grand Battements (3/4) *Leidy*

Allegro

21. Allegro (4/4) *Barquichuelo*
22. Allegro moderado (2/4) *Kruiol*
23. Allegro rápido (6/8) *El alegrón*
24. Allegro (2/2) *Opíparo*
25. Vals (3/4) *Cecilia*
26. Diagonales 1 (3/4) *Evocación*
27. Diagonales 2 (3/4) *Alebrije*
28. Pirouettes (3/4) *Mónica Andrea*
29. Coda (2/4) *Marcha de la nona*
30. Saludo (2/2) *Calor bogotano*

La propuesta que aquí consignamos seguramente será de mucha utilidad no solo para los maestros de ballet de nuestro programa, sino también para ambientes de aprendizaje formal e informal de todo el país; para maestros pianistas que buscan ampliar su repertorio musical; para estudiantes de ballet y maestros de danza que quieran encontrar más fuentes de inspiración para danzar; y en general a todos aquellos artistas e investigadores que quieran generar nuevas propuestas basadas en este diálogo cultural.

¡Esperamos sea de su gusto y disfrute!

Recuerdos

Danza Santaferreña

Daniel Amézquita P.

$\text{♩} = 66$

A

B

subito p

Recuerdos

2

16

29

[C]

23

p *cresc.* *f*

mp

espress

27

ff *f* *mf* *mp*

cantabile

31

p *pp*

Detailed description: This is a musical score for a piano piece titled 'Recuerdos'. The score is written for piano and includes measures 16 through 31. It features a complex arrangement of chords and melodic lines in both the treble and bass staves. The music is marked with various dynamics including *mp* (mezzo-piano), *p* (piano), *cresc.* (crescendo), *f* (forte), *ff* (fortissimo), *mf* (mezzo-forte), and *pp* (pianissimo). Performance instructions such as *espress* (espressivo) and *cantabile* are also present. A section marked with a 'C' in a box is indicated. The score concludes with a final chord marked *pp*.

José María

Vals colombiano

Sergio Gutiérrez R.

$\text{♩} = 112$

p dolce

legato

A

7

14

19

Φ

A'

mf

2.

José María

23

27

31

34

38

B

The musical score is written for piano in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of five systems of staves, each with a treble and bass clef. The first system (measures 23-26) features a melody in the treble with eighth-note triplets and a bass accompaniment of chords and eighth-note triplets. The second system (measures 27-30) continues the melody with more triplets and includes a double bar line. The third system (measures 31-33) introduces sixteenth-note triplets in the treble and continues the bass accompaniment. The fourth system (measures 34-37) includes a section labeled 'B' in a box above measure 35, which features a change in the treble melody. The fifth system (measures 38-41) concludes the piece with a final melody in the treble and chords in the bass.

3.

José María

60

8va

3 33 3 3 33 3

63

8va

3 3 3 3 3 3 3 33 3

66

8va

3 3 3 3 6 6 6

legato

70

JMV

Danza chocoana

Diego Lozano C.

♩ = 118

The musical score is written for piano and bass. It begins with a tempo marking of 118 bpm. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into three main sections: A, B, and C.

Section A: Starts at measure 1. The piano part has a forte (*f*) dynamic. The bass part has a mezzo-piano (*mp*) dynamic. Section A ends at measure 9.

Section B: Starts at measure 10. It includes first and second endings. The piano part has a mezzo-piano (*mp*) dynamic. Section B ends at measure 14.

Section C: Starts at measure 15. It includes triplets and a *subito p* (suddenly piano) instruction. The piano part has a piano (*p*) dynamic. Section C ends at measure 19.

Section D: Starts at measure 20. It includes a forte (*f*) dynamic and a fortissimo (*ff*) dynamic. Section D ends at measure 24.

2.

JMV

23

mp

mp

27

1. 2.

D

subito p

subito p

35

ff

Final

39

rit.

p

p

El alva

Guabina

David Cuervo R.

$\text{♩} = 110$



A



B



C



2.

El alva

28

33

37

42

47

51

mp

p

D

1.

2.

2.

The musical score is written for piano in a single system. It features a treble and bass staff. The key signature has one flat (B-flat). The score is divided into measures, with measure numbers 28, 33, 37, 42, 47, and 51 indicated at the start of their respective lines. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, accidentals, and dynamic markings. A box labeled 'D' is placed above the staff at measure 37. The score concludes with a double bar line and a final chord.

Abquy

Rumba carranguera

Luis Guitiérrez B.

$\text{♩} = 100$

The musical score is written for piano and bass. It begins with a tempo marking of $\text{♩} = 100$. The key signature has two sharps (F# and C#). The first system (measures 1-5) features a piano part with chords and eighth notes, and a bass part with eighth notes. A dynamic marking of *mf* is present. The second system (measures 6-10) is marked with a box containing the letter 'A' and a dynamic marking of *mp*. The third system (measures 11-15) continues the piano and bass parts. The fourth system (measures 16-20) includes a dynamic marking of *mf* and a key signature change to one sharp (F#) in measure 18.

2.

Abquy

20

1.

B

f

mp

24

f

ff

28

C

mp

mf

32

ff

36

Nostalgia

Danza

Daniel Amézquita P.

$\text{♩} = 65$

mp

A %

mf

mf

f

mf

mp

B

mf

13

mp

2.

Nostalgia

C *cantabile*

mp *mf* *mp* 6

23

mf *mp*

D

mf

31

mp 1.

35

mp 2.

D.S. al Coda

p *pp* coda

Aún siendo estudiante

Contradanza

Mauret Gaitán C.

$\text{♩} = 110$

mf

A

9 *simil*

mp 3

14 3 *cresc.*

2.

Aún siendo estudiante

19 *p* *f* **B**

24

29 *mf*

34 1. 1.

39 *Final Opcional*

Detailed description: This is a piano score in B-flat major, 4/4 time. It consists of five systems of music. The first system (measures 19-23) starts with a piano (*p*) dynamic and includes a first ending (1.) and a second ending (2.) leading to a section marked with a box 'B'. The second system (measures 24-28) continues the melody and accompaniment. The third system (measures 29-33) features a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fourth system (measures 34-38) includes two first endings (1.) leading to the final section. The fifth system (measures 39-43) is labeled 'Final Opcional' and concludes with a final chord and a fermata.

Ana Mercedes

Pasillo

Sergio Gutiérrez R.

♩ = 110

First system of musical notation for 'Ana Mercedes'. It consists of a grand staff with a treble and bass clef. The key signature has four flats (B-flat, E-flat, A-flat, D-flat). The time signature is 3/4. The melody in the treble clef begins with a quarter rest, followed by eighth and quarter notes. The bass clef accompaniment starts with a half note and a quarter note, followed by eighth notes. The dynamic marking *mf* is placed above the first measure.

A

Second system of musical notation, marked with a box containing the letter 'A'. The melody continues with eighth and quarter notes. The bass clef accompaniment features a steady eighth-note pattern. The dynamic marking *p legato* is placed above the first measure.

10

Third system of musical notation, starting at measure 10. The melody includes a triplet of eighth notes. The bass clef accompaniment continues with eighth notes and includes some chords with accents. The system ends with a double bar line.

15

Fourth system of musical notation, starting at measure 15. The melody features a triplet of eighth notes. The bass clef accompaniment continues with eighth notes and includes some chords with accents. The system ends with a double bar line.

2.

Ana Mercedes

19

3 3 3

B

mf

24

1.

p

3 3 3

29

2.

C

p

34

39

cresc.

Detailed description: This is a musical score for a piano piece titled 'Ana Mercedes'. The score is written for piano (p) and features a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The piece is divided into five systems of music. The first system (measures 19-23) includes a section labeled 'B' starting at measure 22, marked *mf*. The second system (measures 24-28) includes a first ending bracketed over measures 25-28, marked *p*. The third system (measures 29-33) includes a second ending bracketed over measures 30-33, marked *p*, and a section labeled 'C' starting at measure 31. The fourth system (measures 34-38) continues the melodic and harmonic development. The fifth system (measures 39-43) includes a *cresc.* (crescendo) marking over measures 41-43. The score uses various musical notations including triplets, slurs, and dynamic markings.

3.

Ana Mercedes

44

49

54

58

63

D

espress.

a tempo

8va

A

4.

Ana Mercedes

68 A

73

76

La niña

Calipso sanandresano

Cynthia Beltrán M.

$\text{♩} = 150$

The musical score is written for piano and bass in 4/4 time, with a tempo of 150 beats per minute. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into five systems, each with a section marker (A, B, C) and a measure number (10, 15, 20).

System 1: Measures 1-4. Treble clef, *mp* (mezzo-piano). Bass clef, *mp*. Dynamics: *mp*.

System 2: Measures 5-8. Treble clef, *mf* (mezzo-forte). Bass clef, *mf*. Dynamics: *mf*, *f* (forte) at measure 8.

System 3: Measures 9-12. Treble clef, *mp*. Bass clef, *mp*. Dynamics: *mp*. Section marker **B** at measure 10.

System 4: Measures 13-16. Treble clef, *mf*. Bass clef, *mf*. Dynamics: *mf*. Section marker **C** at measure 15.

System 5: Measures 17-20. Treble clef, *mf*. Bass clef, *mf*. Dynamics: *mf*. Section marker **C** at measure 17.

No give up

Shotis sanandresano

Luis Gutiérrez B.

$\text{♩} = 90$

mp *f* *mf*

A $\%$ *f*

mp

mf *f*

2. *No give up*

Fine

B

mp *mf*

f

D.S. al Fine

f *mf*

Ocaso santafereño

Bambuco

Daniel Amézquita P.

$\text{♩} = 100$

The musical score is written for piano and bass in 6/8 time. It consists of five systems of music. The first system starts with a tempo marking of $\text{♩} = 100$. The key signature has two sharps (F# and C#). The first system has a piano (p) dynamic in the bass and a mezzo-forte (mf) dynamic in the piano. The second system is marked with a box containing the letter 'A'. It features a mezzo-piano (mp) dynamic in the bass and a mezzo-forte (mf) dynamic in the piano. The third system starts at measure 9 and includes a crescendo (cresc.) marking in the bass and a mezzo-forte (mf) dynamic in the piano. The fourth system starts at measure 13 and features a mezzo-piano (mp) dynamic in the bass and a mezzo-forte (mf) dynamic in the piano. The fifth system starts at measure 17 and includes a decrescendo (dim.) marking in the piano and a crescendo (cresc.) marking in the bass.

A

mp

mf

9

mp

cresc.

mf

13

mp

mf

17

dim.

cresc.

2.

Ocaso santafereño

B *espress.*

C

3.

Ocaso santafereño

45

mp *f* *mf*

49

f

53

f *cresc.* *ff*

The musical score is for a piano piece in D major, 2/4 time. It consists of three systems of music. The first system (measures 45-48) features a melody in the right hand with a *mp* dynamic, followed by a crescendo to *f*, and then a *mf* section. The left hand provides a steady accompaniment of eighth notes. The second system (measures 49-52) continues the melody with a *f* dynamic and a crescendo. The third system (measures 53-56) begins with a *f* dynamic, followed by a *cresc.* marking, and ends with a *ff* dynamic. The piece concludes with a final chord in the right hand.

Mi recuerdo

Danza

Mauret Gaitán C.

$\text{♩} = 100$

The musical score is written for piano in 2/4 time, with a tempo of 100 beats per minute. It is in the key of B-flat major (two flats). The score is divided into four systems, each with a measure number (1, 5, 10, 15) at the beginning of the first staff. The first system includes a first ending bracket labeled 'A' above the staff. The second system continues the melody and accompaniment. The third system features a more complex accompaniment with chords in the left hand. The fourth system includes a first ending bracket labeled '1.' and a second ending bracket labeled '2.'.

2.

Mi recuerdo

B

The musical score is written for piano in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of five systems of staves. The first system begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature. The tempo/mood is marked *mp* (mezzo-piano). The second system starts at measure 24 and includes a triplet of eighth notes in the treble. The third system starts at measure 28 and also includes a triplet of eighth notes. The fourth system starts at measure 32 and features a first ending (marked '1.') and a second ending (marked '2.'). The tempo/mood changes to *subito p* (subito piano) at the beginning of the second ending. The fifth system starts at measure 37 and is marked *cresc.* (crescendo). The score concludes with a double bar line.

mp *agitato*

24

28

32

1. 2.

subito p

37 *cresc.*

Pa' mi padre

Currulao

Diego Lozano C.

$\text{♩} = 85$

The musical score is written for piano and bass. It begins with a tempo marking of $\text{♩} = 85$. The first system (measures 1-4) features a piano introduction with a *mp* (mezzo-piano) dynamic. The second system (measures 5-8) is marked with a box 'A' and continues the piano introduction. The third system (measures 9-16) is marked with a box 'B' and includes a first ending (1) and a second ending (2). The dynamic *mf* (mezzo-forte) is indicated. The fourth system (measures 17-24) is marked with a box 'C' and includes a first ending (1) and a second ending (2). The dynamic *f* (forte) is indicated. The score concludes with a final *f* dynamic marking.

mp

A

B

mf

C

mp

f

2.

Pa' mi padre

23

1.

D

29

mf

34

mp

E

f

40

1.

2.

3. *Pa' mi padre*

F

Romance pacífico

Aguabajo

Diego Lozano C.

$\text{♩} = 110$

mp

A

mp

pp

mp

mf

2.

Romance pacífico

18

1. 2. B

f

23

27

1. 2.

32

The image displays a musical score for a piece titled 'Romance pacífico'. The score is written for piano and is organized into four systems. The first system begins at measure 18 and includes first and second endings, a repeat sign, and a section labeled 'B' marked with a forte 'f' dynamic. The second system starts at measure 23. The third system starts at measure 27 and also features first and second endings. The fourth system begins at measure 32 and concludes the piece. The notation includes treble and bass staves with various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

Delirio

Paseo

Sergio Gutiérrez R.

$\text{♩} = 70$

First system of musical notation for 'Delirio'. It consists of a grand staff with a treble and bass clef. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The time signature is common time (C). The tempo is marked as $\text{♩} = 70$. The first measure is marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The melody in the treble clef features eighth and sixteenth notes, while the bass clef provides a steady accompaniment of quarter notes.

A

Second system of musical notation, marked with a box containing the letter 'A'. It continues the piece with similar melodic and harmonic patterns. The treble clef has more complex rhythmic figures, including some beamed sixteenth notes, while the bass clef remains consistent with the previous system.

Third system of musical notation, starting at measure 9. It continues the development of the musical themes. The treble clef features a mix of chords and moving lines, while the bass clef maintains a steady quarter-note accompaniment.

Fourth system of musical notation, starting at measure 13. This system introduces a forte (*f*) dynamic in the treble clef, which then transitions to a piano (*p*) dynamic. The treble clef has dense chordal textures, while the bass clef continues with its steady accompaniment. The system concludes with a double bar line and a fermata over the final notes.

2.

Delirio

17

f

B

21 22 23 24

25

25 26 27 28

29

mp *cresc.* *p* *cresc.*

29 30 31 32

33

mp *cresc.* *p* *cresc.*

33 34 35 36

3.

Delirio

37 C

mf

41

44 *mp*

48

51 1. 2.

Apopi

Joropo

Luis Gutiérrez B.

$\text{♩} = 140$

mf

A

f

mf

1.

2.

Apopi

21

2.

B

f

mf

25

mp

29

1.

2.

mf

C

cresc.

37

8^{va}

Detailed description: This is a musical score for a piano piece titled 'Apopi'. The score is written for piano (p) and consists of five systems of music. The first system (measures 21-24) features a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. It includes a first ending (1.) and a second ending (2.) marked with a box 'B'. Dynamics include *f* (forte) and *mf* (mezzo-forte). The second system (measures 25-28) continues the melody with a *mp* (mezzo-piano) dynamic. The third system (measures 29-32) includes a first ending (1.) and a second ending (2.) marked with a box 'C'. Dynamics include *mf* and *cresc.* (crescendo). The fourth system (measures 33-36) continues the melody. The fifth system (measures 37-40) ends with a final chord marked with an 8^{va} (octave) symbol. The score is written in a standard musical notation with treble and bass staves.

Griselda

Pasillo santafereño

Sergio Gutiérrez R.

♩ = 110

mp *cresc.* *espress.*

A 

p cantabile *p* *mf*

10 14



2.

Griselda

The musical score is written for piano and right hand. It consists of five systems of music, each with a key signature change and dynamic markings.

System 1 (Measures 19-22): Key signature: one flat (B-flat). Measure 19 starts with a piano (*p*) dynamic. Measure 20 features a sixteenth-note triplet in the right hand. Measure 21 is marked with a forte (*f*) dynamic. Measure 22 ends with a sixteenth-note triplet in the right hand.

System 2 (Measures 23-26): Key signature: two flats (B-flat, E-flat). Measures 23-26 feature a melody in the right hand with eighth-note triplets and a bass line in the left hand with eighth-note triplets.

System 3 (Measures 27-30): Key signature: three flats (B-flat, E-flat, A-flat). Measure 27 starts with a piano (*p*) dynamic. Measure 28 features a sixteenth-note triplet in the right hand. Measure 29 is marked with a piano (*p*) dynamic. Measure 30 ends with a piano (*pp*) dynamic.

System 4 (Measures 31-34): Key signature: four flats (B-flat, E-flat, A-flat, D-flat). Measures 31-34 feature a melody in the right hand with eighth-note triplets and a bass line in the left hand with eighth-note triplets.

System 5 (Measures 35-38): Key signature: five flats (B-flat, E-flat, A-flat, D-flat, G-flat). Measure 35 starts with a piano (*p*) dynamic. Measure 36 features a sixteenth-note triplet in the right hand. Measure 37 is marked with a forte (*ff*) dynamic. Measure 38 ends with a sixteenth-note triplet in the right hand.

3.

Griselda

39

43

D.S. al Fine Fine

The musical score is written for piano in a key with three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and a 3/4 time signature. It consists of two systems of staves. The first system starts at measure 39 and ends at measure 42. The second system starts at measure 43 and ends at measure 46. The score features various musical notations including chords, triplets, and dynamic markings. The piece concludes with a double bar line and the word 'Fine'.

Baila la guacherna

Guacherna

Diego Lozano C.

$\text{♩} = 110$

A

mf *mp*

7

B

12 1. 2. *mf* *cresc.*

17 *dim.* 1.

The musical score is written for piano and bass. It begins with a tempo marking of 110 beats per minute. The key signature has one flat (B-flat). The score is divided into four systems. The first system (measures 1-6) starts with a *mf* dynamic and includes a first ending bracket labeled 'A'. The second system (measures 7-11) continues the melody and accompaniment. The third system (measures 12-16) features a second ending bracket labeled 'B' and includes a *mf* dynamic with a *cresc.* (crescendo) marking. The fourth system (measures 17-21) includes a *dim.* (diminuendo) marking and a first ending bracket labeled '1.'. The score concludes with a double bar line.

2.

Baila la guacherna

22 C

mf *mf*

27

1. 2.

D

f *cresc.* *dim.*

37

1. 1.

The musical score is written for piano in 4/4 time. It consists of four systems of music. The first system (measures 22-26) features a melody in the right hand with a first ending bracket and a key signature change to C major. The second system (measures 27-31) continues the melody and includes a second ending bracket. The third system (measures 32-36) is marked with a forte dynamic and a crescendo, followed by a decrescendo. The fourth system (measures 37-40) concludes the piece with a first ending bracket. The bass line provides a steady accompaniment throughout.

Stella

Pasillo chocoano

Diego Lozano C.

$\text{♩} = 105$

A

mf *p*

7

13

B

19 1. 2. *p* *mf*

The musical score is written for piano in 3/4 time with a tempo of 105 beats per minute. It is in the key of B-flat major (two flats). The score consists of four systems of music. The first system (measures 1-6) begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes a first ending bracket labeled 'A' at measure 6. The second system (measures 7-12) continues the melody and accompaniment. The third system (measures 13-18) features a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fourth system (measures 19-24) includes a first ending bracket labeled 'B' at measure 20, a piano (*p*) dynamic at measure 21, and a mezzo-forte (*mf*) dynamic at measure 22. The score concludes with a final chord in measure 24.

2.

Stella

25

31

C

37

p

43

49

1.

2.

The musical score is written for piano and bass. The key signature has one flat (B-flat). The time signature is 2/4. The score consists of five systems of music. The first system (measures 25-30) features a melody in the right hand and a bass line in the left hand. The second system (measures 31-36) continues the melody and bass line. The third system (measures 37-42) includes a repeat sign and a dynamic marking of *p* (piano). The fourth system (measures 43-48) continues the melody and bass line. The fifth system (measures 49-54) includes a first ending (1.) and a second ending (2.).

Leidy

Pasaje llanero

Jhonatan Arias.

$\text{♩} = 200$

INTRO

p *f* *mp*

5 **A**

9

13 **B** *mf*

2.

Leidy

17

mp

21 **A**

25

29 **B**

mf

33

f

The musical score is written for piano in G major, 2/4 time. It consists of five systems of staves. The first system (measures 17-20) features a melody in the right hand with eighth-note patterns and a bass line with quarter notes. A mezzo-piano (*mp*) dynamic is indicated. The second system (measures 21-24) is marked with a box 'A' and continues the melodic and harmonic patterns. The third system (measures 25-28) shows a continuation of the piece. The fourth system (measures 29-32) is marked with a box 'B' and a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fifth system (measures 33-36) is marked with a forte (*f*) dynamic and includes a crescendo hairpin. The score uses various musical notations including eighth notes, quarter notes, eighth rests, and chords.

3. *Leidy*

37 **C**

41

45 **C1**

49

4. Leidy

53 **D**

f

57

mf

61 **A**

65

69 **B**

mf

The musical score for 'Leidy' is written for piano and bass. It consists of five systems of music. The first system (measures 53-56) is marked with a box 'D' and a forte 'f' dynamic. The piano part features a series of chords, while the bass part has a steady eighth-note pattern. The second system (measures 57-60) has a mezzo-forte 'mf' dynamic. The piano part includes chords and a melodic line, while the bass part continues with eighth notes. The third system (measures 61-64) is marked with a box 'A'. The piano part has a more active melodic line, while the bass part remains rhythmic. The fourth system (measures 65-68) continues the piano's melodic development. The fifth system (measures 69-72) is marked with a box 'B' and a mezzo-forte 'mf' dynamic. The piano part features chords and a melodic line, while the bass part has a steady eighth-note pattern. The score includes various musical notations such as chords, eighth notes, and dynamic markings.

5.

Leidy

73

77 **A**

81

85 **B**

89

Barquichuelo

Polka chocona

Cynthia Beltrán M.

♩ = 200

8va-----

mf

A

11

mp

B

16

mf

f

mf

C

8va-----

2.

Barquichuelo

28 D

33

39 E

45

50

8va

dim.

p

cresc.

mp

mf

cresc.

8va

Detailed description: This is a musical score for a piano piece titled 'Barquichuelo'. The score is written for piano (p) and includes dynamic markings such as *p*, *cresc.*, *mp*, and *mf*. It features a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature. The score is divided into five systems, each with a measure number (28, 33, 39, 45, 50) and a letter in a box (D, E). The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and accidentals. A 'dim.' marking is present in the third system, and '8va' markings are present in the first and fifth systems. The score ends with a double bar line.

Kruiol

Jumping polka

Luis Gutiérrez B.

♩ = 180

A

6

B

11

16

2.

Kruiol

C

mf

D

26

f

30

35

1.

mf *f*

2.

mf *f*

El alegrón

Fandango

David Cuervo R.

$\text{♩} = 80$

A

f *mf*

B

f

C

mf

2.

El alegrón

The musical score for 'El alegrón' is presented in four systems, each consisting of a grand staff with a treble and bass clef. The key signature is one flat (B-flat). The first system begins at measure 19 and ends at measure 21. The second system begins at measure 22 and ends at measure 25. The third system begins at measure 26 and ends at measure 28. The fourth system begins at measure 29 and ends at measure 31, concluding with a double bar line. The melody in the treble clef is characterized by eighth and sixteenth notes, often with beamed pairs, and includes some chromatic movement. The bass line provides a steady accompaniment with eighth and sixteenth notes, sometimes featuring chords. The overall tempo and mood are indicated by the title 'El alegrón', which typically suggests a lively and cheerful piece.

Opíparo

Cumbia

Sergio Gutiérrez R.

$\text{♩} = 100$

f *mf*

A

9

13

tr *tr* *tr*

2.

Opíparo

Musical score for Opíparo, measures 18-40. The score is written for piano (p) and features a variety of musical notations including dynamics, articulation, and repeat signs.

Measure 18: Treble clef, key signature of two flats (B-flat, E-flat). The melody begins with a trill (tr) on a quarter note. The bass line consists of a steady eighth-note accompaniment. A box labeled 'B' is placed above the staff.

Measure 22: The melody continues with eighth-note patterns. Dynamics include *f* (forte) and *p* (piano), with a *cresc.* (crescendo) marking.

Measure 26: The melody features a series of beamed eighth notes. The bass line has a *f* (forte) dynamic.

Measure 31: The melody continues with beamed eighth notes. The bass line has a *f* (forte) dynamic.

Measure 35: The melody begins with a *mf* (mezzo-forte) dynamic. The score includes first and second endings (1. and 2.) marked with repeat signs. The piece concludes with a *mp* (mezzo-piano) dynamic.

Cecilia

Vals

Sergio Gutiérrez R.

♩ = 110

mf *legato*

A

p

10

15

cresc.

mf

p

2.

Cecilia

- A'

21 *8va*

25 *8va*

29 *8va*

33 *cresc.* *mf* *f* **B**

38

The musical score for 'Cecilia' consists of measures 21 through 38. The key signature is G major (one sharp). The time signature is 3/4. The score is written for piano, with a treble and bass staff. The melody is primarily in the right hand, featuring triplets and octaves. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. Dynamics include *cresc.* (crescendo), *mf* (mezzo-forte), and *f* (forte). A section marker 'B' is located at measure 33. The score ends at measure 38.

3. *Cecilia*

43

47

51

8va

8va

8va

15ma

Evocación

Pasillo antioqueño

Cynthia Beltrán M.

♩ = 180

First system of musical notation for 'Evocación'. It consists of a grand staff with a treble and bass clef. The key signature is one sharp (F#). The time signature is 3/4. The tempo is marked as 180 beats per minute (♩ = 180). The first measure is marked with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The melody in the treble clef features eighth-note patterns with slurs. The bass clef provides a simple accompaniment with quarter notes and eighth notes.

Second system of musical notation, labeled 'A' in a box. It continues the melody and accompaniment from the first system. The treble clef melody includes a trill-like figure in the third measure. The bass clef accompaniment remains consistent with the first system.

Third system of musical notation, starting at measure 9. It is marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The melody in the treble clef continues with eighth-note patterns. The bass clef accompaniment includes some eighth-note runs. The system ends with a double bar line and repeat dots.

Fourth system of musical notation, labeled 'B' in a box. It continues the piece with a similar melodic and accompanimental pattern to the previous systems. The treble clef melody features slurs and eighth notes. The bass clef accompaniment consists of quarter and eighth notes. The system ends with a double bar line and repeat dots.

2.

Evocación

17

C

25

29

33

Alebrije

Pasillo santafereño

David Cuervo R.

♩ = 115

The first system of the musical score is in 3/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The tempo is marked as 115 beats per minute. The music is in a pasillo santafereño style. The melody is in the right hand, starting with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note C5. The bass line is in the left hand, starting with a quarter note G2, followed by a quarter note A2, a quarter note B-flat2, and a quarter note C3. The dynamic is marked as *mp* (mezzo-piano).

A

The second system of the musical score is marked with a box containing the letter 'A'. The melody continues in the right hand, starting with a quarter note D5, followed by a quarter note E5, a quarter note F5, and a quarter note G5. The bass line continues in the left hand, starting with a quarter note D2, followed by a quarter note E2, a quarter note F2, and a quarter note G2. The dynamic is marked as *mf* (mezzo-forte).

9

The third system of the musical score starts at measure 9. The melody continues in the right hand, starting with a quarter note A4, followed by a quarter note B-flat4, a quarter note C5, and a quarter note D5. The bass line continues in the left hand, starting with a quarter note E2, followed by a quarter note F2, a quarter note G2, and a quarter note A2. The dynamic is marked as *mp* (mezzo-piano). The system ends with a first ending (1.) and a second ending (2.).

B

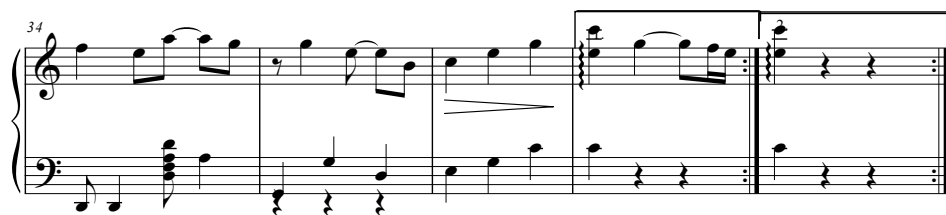
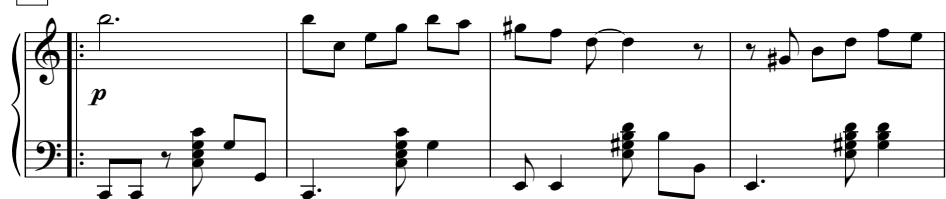
The fourth system of the musical score is marked with a box containing the letter 'B'. The melody continues in the right hand, starting with a quarter note E5, followed by a quarter note F5, a quarter note G5, and a quarter note A5. The bass line continues in the left hand, starting with a quarter note B2, followed by a quarter note C3, a quarter note D3, and a quarter note E3. The dynamic is marked as *f* (forte).

2.

Alebrije



C



Mónica Andrea

Torbellino

Diego Lozano C.
Sergio Gutiérrez R.
Mónica Peña S.

♩ = 160

A

mp *mf*

7

14

1.

B

21 2.

p

2.

Mónica Andrea

27 C

mp

33 1. 2.

D

mf

E

45 *f* 3 3 3 3 3

50 8va 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 8va

3.

Mónica Andrea

F

mf

62

68

1. 2.

G

f

73

77

f

Marcha de la nona

Marcha militar

Mauret Gaitán C.

♩ = 135

A

mf

8

B

17

mp *cresc.*

24

f *mp*

2.

Marcha de la nona

32

C

mf

38

43

mp *cresc.*

48

f

53

D

The musical score is for a piece titled "Marcha de la nona". It is written for piano and features a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The score is divided into five systems, each with a measure number at the beginning. The first system starts at measure 32 and includes a repeat sign with a first ending bracket labeled 'C'. The second system starts at measure 38. The third system starts at measure 43 and includes dynamic markings of *mp* and *cresc.*. The fourth system starts at measure 48 and includes a dynamic marking of *f*. The fifth system starts at measure 53 and includes a repeat sign with a first ending bracket labeled 'D'. The score uses a grand staff with a treble and bass clef. The right hand (treble clef) plays chords and melodic lines, while the left hand (bass clef) plays a steady eighth-note accompaniment. The piece concludes with a final chord in the right hand.

3. *Marcha de la nona*

61

ff

1.

2. *rit.*

Calor bogotano

Porro palitiao

Diego Lozano C.

♩ = 130

First system of musical notation. Treble and bass staves. Key signature: two flats (B-flat, E-flat). Time signature: 4/4. Dynamics: *mf* (mezzo-forte) and *dim.* (diminuendo). The melody in the treble staff consists of quarter notes and eighth notes. The bass staff features a steady accompaniment of eighth notes.

Second system of musical notation, marked with a box 'A'. Treble and bass staves. Key signature: two flats. Time signature: 4/4. Dynamics: *mf*. The melody continues with eighth and quarter notes. The bass staff accompaniment remains consistent.

Third system of musical notation, marked with a box 'B'. Treble and bass staves. Key signature: two flats. Time signature: 4/4. Dynamics: *mf*. The melody features some beamed eighth notes. The bass staff accompaniment continues.

Fourth system of musical notation, marked with a box 'C'. Treble and bass staves. Key signature: two flats. Time signature: 4/4. Dynamics: *f* (forte). The melody continues with eighth and quarter notes. The bass staff accompaniment continues.

Fifth system of musical notation. Treble and bass staves. Key signature: two flats. Time signature: 4/4. Dynamics: *f*. The melody continues with eighth and quarter notes. The bass staff accompaniment continues.

2.

Calor bogotano

26

1.

2.

f

mf

D

35

1.

2.

f subito p

Danza E

44

Referencias

- Apffel, R. (2003). *Music for ballet class*. Chris Houston Music.
- Cardona, P. (2012). *La poética de la enseñanza una experiencia*. Centro Nacional de las Artes (Conaculta).
- Chopin, F. (1943). *Waltzes for the piano*. [Vol. 27]. G. Schirmer, Inc.
- DeNora, T. (2000). *Music in every day life*. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2.º a ed.). McGraw-Hill.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (9.º a ed.). Siglo XXI.
- Gallastegui, J. (2012). *Change of scene*. Sugall Records.
- Gallastegui, J. (2013). *A journey home*. Josu Gallastegui.
- García, M. (2014). Mi clase de ballet: pluma, rey y cardumen. En B. S. Castillo (ed.), *Corporeidades, sensibilidades y performatividades: experiencias y reflexiones* (1.º a ed.). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, D. (2008). *Diccionario muysca-español*. muysca.cubun.org Categoría: Diccionario
- Leuchter, E. (1946). *Ensayo sobre la evolución de la música en Occidente*. (9.º a ed.). Ricordi Americana.

- Lozano, D. (2011). *Los ritmos cortesianos del Chocó. Una mirada a su folclore*. Universidad Pedagógica Nacional. https://www.danzaenred.com/sites/default/files/documentos/monografa_los_ritmos_cortesianos_del_choco_diego_lozano.pdf
- Marulanda, R. (2010). *Nuevo manual didáctico de música colombiana región Andina* (3.º a ed.). Raúl Walteros L.
- Matkowska, S. y Sadovska, H. (1985). *La danse par le disque* [Vol. 12]. Studio KALI.
- Ministerio de Cultura, Centro Nacional de Escuelas de Arte (1996). *Programa de ballet nivel elemental*.
- Naughtin, M. (2014). *Ballet music: A Handbook*. ProQuest Ebook Central.
- Noverre, G. (1985). *Cartas sobre la danza y los ballets*. Arte y Literatura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. http://portal.unesco.org/es/ev.php/URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ospina, M., Orjuela, D. H. y García, M. T. (2011). *La creación de un currículo pertinente en danza*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Peña, M. (2014). *Incidencia de la musicoterapia en la imagen corporal de bailarinas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Perdomo, J. (1980). *Historia de la música en Colombia*. Plaza y Janes.
- Pérez, G. D. (s. f.). *German Darío Pérez Salazar*. <https://germandarioperez.com/>
- Pérez, G. D. (1985). *Ancestro*. [música impresa]: para piano. 1 partitura.
- Roberts, M. (1999). *Between the barres*. [CD]. Treble Clef Productions.
- Roberts, M. (2011). *Original Music for the ballet class. Vol 7*. [CD]. Treble Clef Productions.
- Schultz, D. (1998). *Ballet class music from New York City: Music for company class*. [Vol. 1]. [CD] Cynosura Sounds.
- Serra, C. (2008). *Acompañamiento musical para clases de ballet*. [Vol III]. [CD].
- Serra C. (2016). *Musica para clases de ballet*. [Vol. V]. [CD].
- Sirera, B. y Sirera, M. (2012). *La música y la clase de ballet*. ABC Danzar. <https://abcdanzar.blogspot.com/2012/08/la-musica-y-la-clase-de-ballet.html>
- Stanford, L. (1983). *More Lynn Stanford Music for ballet class*. Bodarc Productions.

- Surgan, M. (2007). *Marina Surgan-Live: 51 Original Pieces For Ballet Class*.
- Tello, I. (2016). *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40384/>
- Torres, S. (2019). *Free time. Music for ballet class Vol. 43*. Sandor Torres.
- Vasconcelos, M. (2011). *Música para Aula de Ballet Clásico*. Vol. V.

Autores

Mónica Andrea Peña Sierra

Licenciada en Educación Física y Deportes de la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes EIEFD (Cuba) y magíster en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia. Fue bailarina de danza clásica en diferentes compañías y escuelas de danza a nivel nacional e internacional, solista principal bailando diversos repertorios en los principales teatros del país, y ha participado en encuentros como Ballet al Parque. Su formación incluye el Ballet Nacional de Cuba y cuenta con experiencia docente en todos los niveles de enseñanza de la danza clásica. Desde hace nueve años es docente e investigadora del área de danza clásica del programa Arte Danzario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sergio Andrés Gutiérrez Ruiz

Maestro en Artes Musicales con énfasis en Piano, de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y magíster en Interpretación en Piano de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, bajo la tutoría de Sergei Sichkov. Como pianista solista fue finalista del Concurso Nacional de Piano en su versión 2013. Ha trabajado en una variedad de entornos como intérprete, maestro, director y colaborador a nivel nacional e internacional y cuenta con una amplia experiencia como profesor universitario de piano. Desde hace nueve años se desempeña como maestro pianista acompañante del área de Danza Clásica del PCAD.

Diego Armando Lozano Castiblanco

Licenciado en Música con énfasis en Dirección de Conjuntos Instrumentales de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y en Gestión y Producción cultural y Audiovisual de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Es músico, compositor, director de orquestas, arreglista, clarinetista, percusionista, gestor cultural, docente e investigador de las manifestaciones musicales y danzarias del pacífico colombiano. Desde el 2015 se desempeña como maestro músico de la línea de profundización de danza tradicional del PCAD de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este libro se terminó de
editar en diciembre de
2021 en la Editorial UD
Bogotá, Colombia