

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



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

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 Eliécer 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; cultor, 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 Donald 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, valsos 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 de 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>Pliés</i>	<i>Pliés</i>	
<i>Allegro</i>	<i>Ronds de jambe a terre</i>	<i>Battement tendus</i>	<i>Battements jeté</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>	Adagio	Adagio
	<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 chochoano, que es interpretado por la chirimía chochoana (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.

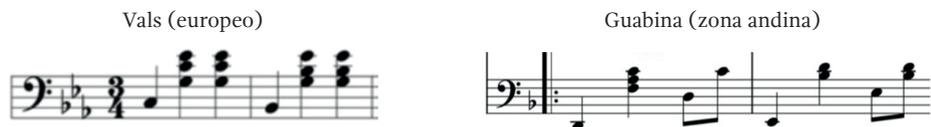
Figura 1. Comparación patrón rítmico de la mano izquierda de la polka y la polka sanandresana.



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.

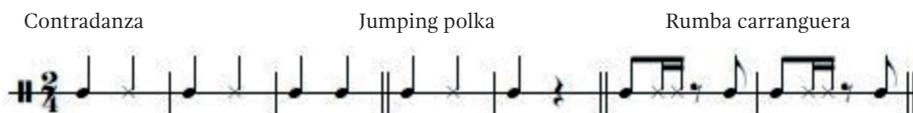


Figura 4. Métrica 3/4.

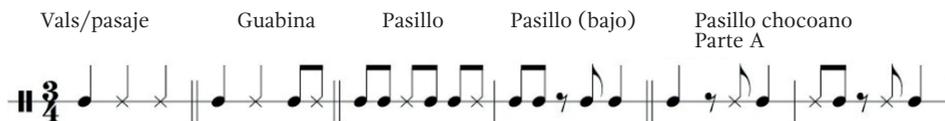


Figura 5. Métrica 4/4

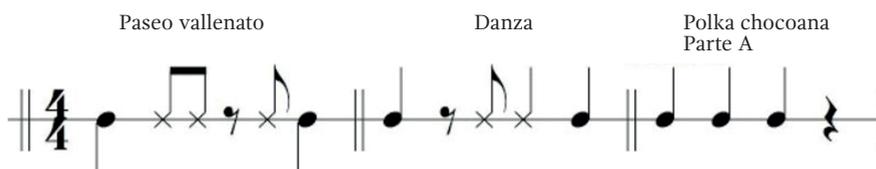


Figura 6. Métrica 6/8.

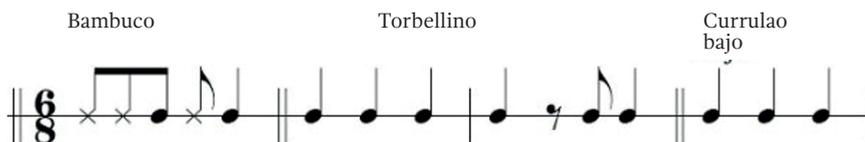
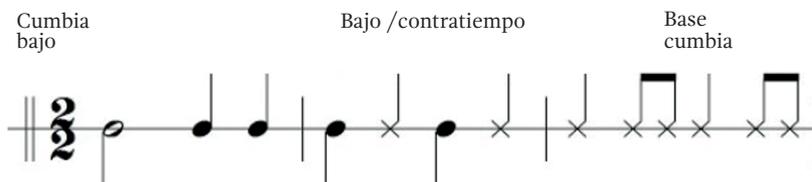


Figura 7. Métrica 2/2.



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 santafereño	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
Pasillo 3/4	Lento	<i>Adagio</i>	
Marcha Militar 2/4	Rápido	Giros	
Pacífica	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>
	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.

The image shows two musical excerpts. The first is titled '26. temps Lie (Adage 6)' and is marked 'Piano' with a tempo of quarter note = 108. It features a right hand with a melodic line and a left hand with a steady accompaniment. The second excerpt is titled 'Ana Mercedes' and is marked 'Pianillo' with a tempo of quarter note = 110. It shows a similar piano accompaniment style.

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.

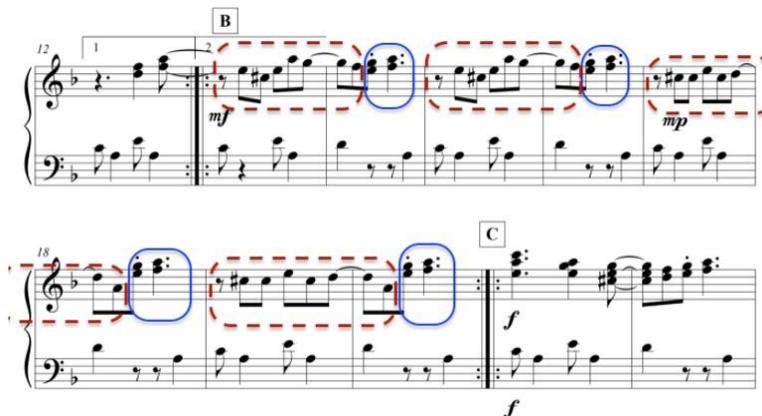
Para esta adaptación, se realizaron cuatro compases iniciales, donde los bordoneos de la marimba que se presentan con la mano izquierda se reduce al piano y son apoyados armónicamente con la mano derecha para sentir los cuatro conteos de preparación para el bailarín (figura 9).

Figura 9. Conteos de preparación.

The image shows the beginning of the piece 'Pa´ mi padre', a 'Currulao' by Diego Lozano C. The tempo is marked as quarter note = 85. The score is in 3/4 time and features a right hand with chords and a left hand with a bass line. A red box highlights the first four measures of the bass line, which are labeled 'Bordoneo' and marked 'mp'.

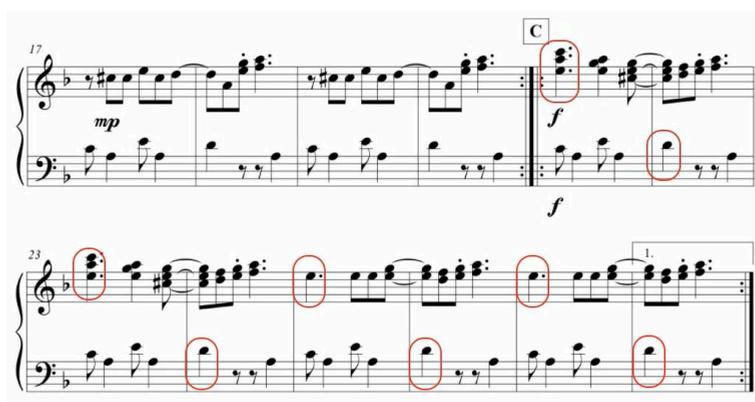
En el currulao, las estrofas están construidas por una frase y su responsorial los cuales tienen una longitud mayor. Este juego de voces se adapta en la mano derecha, mientras la mano izquierda mantiene el bordoneo como base rítmica y de conteo para el bailarín como vemos en la figura 10.

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

Detailed description: The image shows a musical score for the piece 'Abquy' in 2/4 time. It is a piano reduction of a piece originally for tiple and requinto. The score is written in treble and bass clefs with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as quarter note = 100. The top staff, labeled 'Tiple y requinto', contains a series of chords and melodic fragments, highlighted with a blue oval. The bottom staff, labeled 'Guitarra con función de bajo', contains a bass line with eighth and sixteenth notes, highlighted with a red oval. The dynamic marking *mf* is placed below the bass line.

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 Santaferenseño*

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 Santaferña

Daniel Amézquita P.

$\text{♩} = 66$

A

B

mf *p*

p *mp*

mp *p* *subito p*

p

Recuerdos

2

Musical score for measures 16-19. The right hand features a complex rhythmic pattern with sixteenth and thirty-second notes, often beamed together. The left hand provides a steady accompaniment with chords and single notes. A dynamic marking of *mp* is present in measure 18.

Musical score for measures 20-22. The right hand continues with intricate rhythmic patterns. The left hand accompaniment remains consistent. A *mp* dynamic marking is also present in measure 21.

Musical score for measures 23-26. A section marked with a 'C' in a box begins in measure 23. The right hand has a melodic line with some chromaticism. Dynamics include *p*, *cresc.*, and *f*. A *quasi-espress* marking is at the end of the section.

Musical score for measures 27-30. The right hand features a more active, sixteenth-note melody. Dynamics range from *ff* to *mp*. A *cantabile* marking is present.

Musical score for measures 31-34. The right hand has a melodic line with some chromaticism. Dynamics include *p* and *pp*. A *quasi* marking is at the end of the section.

2.

José María

Musical score for piano, measures 23-38. The score is written in treble and bass clefs with a key signature of two sharps (F# and C#). The music features a variety of rhythmic patterns, including triplets and sixteenth-note runs. Measure 31 includes a sixteenth-note run in the right hand marked with a '6' and a triplet in the left hand marked with a '3'. Measure 34 is marked with a 'B' in a box. The score concludes with a final chord in measure 38.

3.

José María

Musical score for piano, measures 42-57. The score is written in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of five systems of two staves each (treble and bass clef).
- Measure 42: Treble clef has eighth notes in triplets (3). Bass clef has chords.
- Measure 46: Treble clef has eighth notes in triplets (3). Bass clef has eighth notes in triplets (3).
- Measure 50: Treble clef has eighth notes in triplets (3). Bass clef has eighth notes in triplets (3). A box labeled 'C' is above the treble staff. A dynamic marking *pp* is present.
- Measure 54: Treble clef has eighth notes in triplets (3) and *8va* markings. Bass clef has eighth notes in triplets (3).
- Measure 57: Treble clef has eighth notes in triplets (3) and *8va* markings. Bass clef has eighth notes in triplets (3) and sixteenth notes in groups of six (6).
Other markings include *f* and *pp*.

4.

José María

The musical score is written for piano and consists of four systems of music, each with a treble and bass clef staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The piece is titled "José María" and is numbered "4." in the original document.

System 1 (Measures 60-62): The right hand begins with a triplet of eighth notes (G4, A4, B4) marked "8va---", followed by a triplet of eighth notes (B4, C5, D5) marked "8va---". The left hand plays a similar triplet pattern. Measure 61 features a triplet of eighth notes (D5, E5, F#5) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (F#4, G4, A4) marked "8va---" in the left hand. Measure 62 continues with triplets of eighth notes in both hands, marked "8va---".

System 2 (Measures 63-65): Measure 63 starts with a triplet of eighth notes (G4, A4, B4) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (B4, C5, D5) marked "8va---" in the left hand. Measure 64 features a triplet of eighth notes (D5, E5, F#5) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (F#4, G4, A4) marked "8va---" in the left hand. Measure 65 continues with triplets of eighth notes in both hands, marked "8va---".

System 3 (Measures 66-69): Measure 66 begins with a triplet of eighth notes (G4, A4, B4) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (B4, C5, D5) marked "8va---" in the left hand. Measure 67 features a triplet of eighth notes (D5, E5, F#5) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (F#4, G4, A4) marked "8va---" in the left hand. Measure 68 contains a triplet of eighth notes (B4, C5, D5) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (F#4, G4, A4) marked "8va---" in the left hand. Measure 69 features a triplet of eighth notes (D5, E5, F#5) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (F#4, G4, A4) marked "8va---" in the left hand. The system concludes with a measure marked "6" in the right hand and "legato" in the left hand.

System 4 (Measures 70-73): Measure 70 features a triplet of eighth notes (G4, A4, B4) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (B4, C5, D5) marked "8va---" in the left hand. Measure 71 features a triplet of eighth notes (D5, E5, F#5) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (F#4, G4, A4) marked "8va---" in the left hand. Measure 72 features a triplet of eighth notes (B4, C5, D5) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (F#4, G4, A4) marked "8va---" in the left hand. Measure 73 features a triplet of eighth notes (D5, E5, F#5) marked "8va---" in the right hand and a triplet of eighth notes (F#4, G4, A4) marked "8va---" in the left hand.

JMV

Danza chocoana

Diego Lozano C.

♩ = 118

f

A

mp

mp

10 **B**

15 **subito p**

subito p

19 **C**

ff

2.

JMV

23

mp

mp

This system contains measures 23 to 26. The right hand features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the left hand provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines. The dynamic marking *mp* is present in both staves.

27

1. 2.

This system contains measures 27 to 30. It includes a first ending (1.) and a second ending (2.). The right hand has a melodic line with eighth notes, and the left hand has a bass line with chords. The dynamic marking *mp* is present in the left hand.

D

subito p

subito p

This system contains measures 31 to 34. It begins with a key signature change to D major, indicated by a box labeled 'D'. The right hand features triplet patterns in the melody, and the left hand has a bass line with chords. The dynamic marking *subito p* is used in both staves.

35

ff

This system contains measures 35 to 38. The right hand continues with triplet patterns in the melody, and the left hand has a bass line with chords. The dynamic marking *ff* is present in the right hand.

Final

39

rit.

p

p

This system contains measures 39 to 42, labeled as the 'Final'. It features a *rit.* (ritardando) marking. The right hand has a melodic line with sustained notes, and the left hand has a bass line with chords. The dynamic marking *p* (piano) is present in both staves.

El alva

Guabina

David Cuervo R.

♩ = 110

The first system of music is in 3/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of a treble and bass clef staff. The treble staff begins with a piano (*p*) dynamic and features a melodic line with eighth and quarter notes. The bass staff provides harmonic support with chords and eighth notes.

A

Section A is a four-measure phrase. The treble staff contains a melodic line starting with a quarter rest, followed by eighth and quarter notes. The bass staff continues with a rhythmic accompaniment of chords and eighth notes.

9

Section 9 is a four-measure phrase. The treble staff has a melodic line with a quarter rest at the beginning. The bass staff features a consistent rhythmic accompaniment. The section concludes with a mezzo-forte (*mf*) dynamic marking.

B

Section B is an eight-measure phrase. The treble staff features a more complex melodic line with sixteenth and eighth notes. The bass staff continues with the established rhythmic accompaniment.

18

Section 18 is an eight-measure phrase. The treble staff has a melodic line with sixteenth and eighth notes. The bass staff maintains the rhythmic accompaniment. The section ends with a mezzo-forte (*mf*) dynamic marking.

C

Section C is a four-measure phrase. The treble staff contains a melodic line with a quarter rest at the start. The bass staff provides the rhythmic accompaniment.

2.

El alva

The musical score is written for piano and consists of six systems of music. Each system contains a grand staff with a treble and bass clef. The key signature is G minor (one flat) and the time signature is 3/4. The score includes various musical notations such as dynamics (mp, p), articulation (accents), and performance instructions like 'D' and '3'. The piece concludes with a double bar line and repeat signs.

Abquy

Rumba carranguera

Luis Gutiérrez B.

♩ = 100

mf

A

mp

10

15

mf

2.

Abqvy

Musical score for measures 20-23. Measure 20 starts with a treble clef, key signature of two sharps (F# and C#), and a common time signature. The bass clef part has a key signature of two sharps. Measure 21 has a first ending bracket and a dynamic marking of *f*. Measure 22 has a dynamic marking of *mp* and a section marker 'B' in a box. Measure 23 continues the *mp* dynamic.

Musical score for measures 24-27. Measure 24 has a dynamic marking of *f*. Measure 25 has a dynamic marking of *ff*. Measures 26 and 27 continue the *ff* dynamic.

Musical score for measures 28-31. Measure 28 has a dynamic marking of *mp*. Measure 29 has a dynamic marking of *mf* and a section marker 'C' in a box. Measures 30 and 31 continue the *mf* dynamic.

Musical score for measures 32-35. Measure 32 has a dynamic marking of *ff*. Measures 33, 34, and 35 continue the *ff* dynamic.

Musical score for measures 36-39. Measure 36 has a dynamic marking of *ff*. Measures 37, 38, and 39 continue the *ff* dynamic.

Nostalgia

Danza

Daniel Amézquita P.

$\text{♩} = 65$

A $\%$

B

15

\oplus

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*

cmb

Aún siendo estudiante

Contradanza

Mauret Gaitán C.

♩ = 110

mf

A

9 *simil*

mp 3

14 3 *cresc.*

Detailed description of the musical score: The score is for a piece in 2/4 time with a tempo of 110 beats per minute. It is written for piano and bass. The key signature has one flat (B-flat). The first system (measures 1-4) starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The second system (measures 5-8) is marked with a box containing the letter 'A'. The third system (measures 9-12) begins with a 'simil' instruction and includes a mezzo-piano (*mp*) dynamic and a triplet of eighth notes. The fourth system (measures 13-16) includes a triplet of eighth notes and a 'cresc.' (crescendo) instruction.

2.

Aún siendo estudiante

The musical score is written for piano in a minor key, indicated by three flats in the key signature. It consists of five systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system (measures 19-23) begins with a piano (*p*) dynamic and includes a first ending (1.) and a second ending (2.). A section labeled 'B' starts at measure 24. The second system (measures 24-28) continues the piece. The third system (measures 29-33) features a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fourth system (measures 34-38) includes a first ending (1.) and a second ending (1.). The fifth system (measures 39-43) is labeled 'Final Opcional' and concludes with a final chord. Dynamics include *p*, *f*, and *mf*.

Ana Mercedes

Pasillo

Sergio Gutiérrez R.

♩ = 110

The first system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has four flats (B-flat, E-flat, A-flat, D-flat) and the time signature is 3/4. The music begins with a quarter rest in the upper staff, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The lower staff starts with a quarter note G2, followed by a quarter note A2, and a quarter note B2. The dynamic marking *mf* is placed above the first measure. The system concludes with a half note G4 in the upper staff and a half note G2 in the lower staff.

A

The second system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has four flats and the time signature is 3/4. The music begins with a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The lower staff starts with a quarter note G2, followed by a quarter note A2, and a quarter note B2. The dynamic marking *p legato* is placed above the first measure. The system concludes with a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4 in the upper staff, and a quarter note G2, a quarter note A2, and a quarter note B2 in the lower staff.

The third system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has four flats and the time signature is 3/4. The music begins with a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The lower staff starts with a quarter note G2, followed by a quarter note A2, and a quarter note B2. The system concludes with a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4 in the upper staff, and a quarter note G2, a quarter note A2, and a quarter note B2 in the lower staff.

The fourth system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has four flats and the time signature is 3/4. The music begins with a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The lower staff starts with a quarter note G2, followed by a quarter note A2, and a quarter note B2. The system concludes with a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4 in the upper staff, and a quarter note G2, a quarter note A2, and a quarter note B2 in the lower staff. A triplet of eighth notes is marked with a '3' in the upper staff.

3.

Ana Mercedes

44

D

espress.

a tempo

49

8va-1

54

58

8va-1

A

63

4.

Ana Mercedes

The musical score is for the piece "Ana Mercedes" in G minor. It consists of three systems of music, each with a treble and bass staff. The first system starts at measure 68 and ends at measure 72, with a boxed letter 'A' above the second measure. The second system starts at measure 73 and ends at measure 75, featuring triplet markings in both staves. The third system starts at measure 76 and ends at measure 80, concluding with a double bar line. The key signature has three flats (Bb, Eb, Ab) and the time signature is 4/4.

La niña

Calipso sanandresano

Cynthia Beltrán M.

♩ = 150

The first system of music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as ♩ = 150. The music is written for piano in two staves. The upper staff begins with a melody of eighth and sixteenth notes, marked *mp*. The lower staff provides a rhythmic accompaniment with eighth and sixteenth notes.

The second system is labeled 'A' in a box. It continues the melody from the first system. The upper staff has dynamics of *mf* and *f*. The lower staff continues the accompaniment.

The third system is labeled 'B' in a box. It begins at measure 10. The upper staff features triplets in both hands, marked *mp*. The lower staff continues the accompaniment.

The fourth system is labeled 'C' in a box. It begins at measure 15. The upper staff has a melody with a *mf* dynamic. The lower staff continues the accompaniment.

The fifth system starts at measure 20. The upper staff has a melody with a *mf* dynamic. The lower staff continues the accompaniment.

No give up

Shotis sanandresano

Luis Gutiérrez B.

$\text{♩} = 90$

mp *f* *mf*

A %

mp *f*

10

mp

15

mf *f*

La clase de ballet a ritmo colombiano

2.

No give up

The musical score is written for piano and consists of three systems of music. The first system starts at measure 20 and includes a first ending (1.) and a second ending (2.) marked "Fine". A box labeled "B" is placed above the second ending. The dynamic markings are *mp* and *mf*. The second system starts at measure 25 and includes a first ending (1.) with a dynamic marking of *f*. The third system starts at measure 30 and includes a second ending (2.) with a dynamic marking of *mf* and the instruction "D.S. al Fine".

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 quarter note = 100. The key signature has two sharps (F# and C#). The first system includes a *mf* dynamic marking. The second system is marked with a box containing the letter 'A' and includes *mp* and *mf* dynamics. The third system starts at measure 9 and includes *mp*, *cresc.*, and *mf* dynamics. The fourth system starts at measure 13 and includes *mp* and *mf* dynamics. The fifth system starts at measure 17 and includes *dim.* and *cresc.* dynamics. The score uses a variety of musical notations including eighth notes, quarter notes, and chords, with dynamic hairpins indicating volume changes.

2.

Ocaso santafereño

B *espress.*

21 *mp*

25 *mf* *mf*

29 *f* *mf*

33 1. *dim.* *f*

37 2. *subito p* *f*

C

mf

3.

Ocaso santafereño

The image displays three systems of musical notation for a piano accompaniment. Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The first system (measures 45-48) features dynamics of *mp*, *f*, and *mf*. The second system (measures 49-52) features a dynamic of *f*. The third system (measures 53-56) features dynamics of *f*, *cresc.*, and *ff*. The notation includes various rhythmic values, slurs, and dynamic markings.

Mi recuerdo

Danza

Mauret Gaitán C.

$\text{♩} = 100$

The musical score is written for piano in 3/4 time with a tempo of 100 beats per minute. It is in the key of B-flat major. The score is divided into four systems of two staves each (treble and bass clef). The first system includes a first ending bracket labeled 'A' and a piano (*p*) dynamic marking. The second system begins with a measure number '5'. The third system begins with a measure number '10'. The fourth system begins with a measure number '15' and includes first and second ending brackets labeled '1.' and '2.' respectively. The piece concludes with a final chord in the key of B-flat major.

2.

Mi recuerdo

B

Musical notation for measures 1-23. The piece is in G major (one sharp) and 2/4 time. The right hand features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. The dynamic marking *mp* is present at the beginning, and *agitato* is indicated towards the end of the section.

Musical notation for measures 24-27. The right hand continues the melodic development with some triplet figures. The left hand maintains the accompaniment. A triplet of eighth notes is marked in the right hand at the end of measure 27.

Musical notation for measures 28-31. The right hand features a more active melodic line with sixteenth-note runs. The left hand accompaniment remains consistent. A triplet of eighth notes is marked in the right hand at the end of measure 31.

Musical notation for measures 32-36. This section includes a first ending (1.) and a second ending (2.). The right hand has a melodic line with some rests. The left hand accompaniment changes slightly. The dynamic marking *subito p* is indicated at the end of the section.

Musical notation for measures 37-40. The right hand has a melodic line with some rests. The left hand accompaniment features a steady eighth-note pattern. The dynamic marking *cresc.* is present.

Pa' mi padre

Currulao

Diego Lozano C.

♩. = 85

The first system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a 6/8 time signature. It features a series of chords: a whole chord, a half chord, a whole chord, and a half chord. The lower staff is in bass clef with the same key signature and time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes: G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1.

mp

A

Section A consists of two staves. The upper staff has a key signature of one flat and a 6/8 time signature. It contains a sequence of chords: a whole chord, a half chord, a whole chord, a half chord, a whole chord, and a half chord. The lower staff continues the rhythmic pattern of eighth notes from the first system.

B

Section B starts at measure 11. The upper staff has a key signature of one flat and a 6/8 time signature. It features a sequence of chords and melodic lines. The lower staff continues the rhythmic pattern. A first ending bracket labeled '1' covers measures 11-12, and a second ending bracket labeled '2' covers measures 13-14. The dynamic marking *mf* is placed below the second ending.

C

Section C starts at measure 17. The upper staff has a key signature of one flat and a 6/8 time signature. It contains a sequence of chords and melodic lines. The lower staff continues the rhythmic pattern. The dynamic marking *mp* is placed below the first measure, and *f* is placed below the final measure.

2.

Pa' mi padre

Musical score for measures 23-28. The piece is in 2/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The music features a piano accompaniment with a steady bass line and a treble line with chords and melodic fragments. A first ending bracket is present over measures 27 and 28.

Musical score for measures 29-33. A dynamic marking of *mf* (mezzo-forte) is present. A box labeled 'D' is placed above measure 29. A second ending bracket is present over measures 32 and 33.

Musical score for measures 34-39. A dynamic marking of *mp* (mezzo-piano) is present. The music continues with a consistent piano accompaniment.

Musical score for measures 40-39. A dynamic marking of *f* (forte) is present. A box labeled 'E' is placed above measure 40. The music concludes with a final chord.

Musical score for measures 40-49. The piece features first and second endings. The first ending is marked with '1.' and the second ending with '2.'. The music concludes with a final chord.

3.

Pa' mi padre

F

The musical score is written for piano in F major (one flat) and 3/4 time. It consists of two systems of music. The first system contains 8 measures. The second system begins at measure 52 and contains 4 measures. The bass line is consistent throughout, featuring a steady eighth-note accompaniment. The treble line includes chords and melodic lines, with some measures containing accents and slurs. The piece concludes with a double bar line.

Romance pacífico

Aguabajo

Diego Lozano C.

$\text{♩} = 110$

The first system of music is in 4/4 time with a tempo of 110 beats per minute. It features a piano introduction with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The right hand plays chords in the first three measures, followed by a sustained chord in the fourth measure. The left hand plays a rhythmic accompaniment of eighth notes.

A

The second system begins with a first ending bracket labeled 'A'. The right hand plays a melodic line with eighth and quarter notes, while the left hand continues with the rhythmic accompaniment. The dynamic is mezzo-piano (*mp*).

9

The third system starts at measure 9. The right hand has a melodic line with a mezzo-piano (*pp*) dynamic, which changes to mezzo-piano (*mp*) in the final measure. The left hand maintains the rhythmic accompaniment.

14

The fourth system starts at measure 14. The right hand continues the melodic line with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The left hand maintains the rhythmic accompaniment.

La clase de ballet a ritmo colombiano

2.

Romance pacífico

Musical score for measures 18-22. The piece is in 3/4 time with a key signature of one flat (B-flat). Measure 18 starts with a treble clef and a bass clef. The melody in the treble clef begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4 and Bb4, and a quarter rest. The bass clef accompaniment consists of a steady eighth-note pattern: G3, Bb3, G3, Bb3, G3, Bb3. Measures 19 and 20 are marked with first and second endings. Measure 21 is marked with a box containing the letter 'B' and a forte dynamic marking 'f'. The piece concludes with a quarter note G4 and a quarter rest in the treble clef, and a quarter note G3 in the bass clef.

Musical score for measures 23-26. The melody in the treble clef consists of quarter notes G4, A4, Bb4, and a quarter rest. The bass clef accompaniment continues with the eighth-note pattern: G3, Bb3, G3, Bb3, G3, Bb3. Measure 24 has a quarter rest in the treble clef. Measure 25 has a quarter note G4 in the treble clef. Measure 26 has a quarter note G4 and a quarter rest in the treble clef, and a quarter note G3 in the bass clef.

Musical score for measures 27-31. The melody in the treble clef consists of quarter notes G4, A4, Bb4, and a quarter rest. The bass clef accompaniment continues with the eighth-note pattern: G3, Bb3, G3, Bb3, G3, Bb3. Measures 28 and 29 have quarter rests in the treble clef. Measure 30 has a quarter note G4 in the treble clef. Measure 31 has a quarter note G4 and a quarter rest in the treble clef, and a quarter note G3 in the bass clef.

Musical score for measures 32-35. The melody in the treble clef consists of quarter notes G4, A4, Bb4, and a quarter rest. The bass clef accompaniment continues with the eighth-note pattern: G3, Bb3, G3, Bb3, G3, Bb3. Measure 32 has a quarter rest in the treble clef. Measure 33 has a quarter note G4 in the treble clef. Measure 34 has a quarter rest in the treble clef. Measure 35 has a quarter note G4 and a quarter rest in the treble clef, and a quarter note G3 in the bass clef.

Delirio

Paseo

Sergio Gutiérrez R.

$\text{♩} = 70$

The first system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, some beamed together. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with quarter and eighth notes. A dynamic marking of *mf* is placed below the first measure of the upper staff.

The second system begins with a boxed letter 'A' in the upper left corner. It features two staves. The upper staff has a complex texture with chords and some rests. The lower staff continues with a steady bass line. A repeat sign is visible at the beginning of the system.

The third system consists of two staves. The upper staff continues the complex chordal texture from the previous system. The lower staff maintains the bass line. A repeat sign is also present at the start of this system.

The fourth system consists of two staves. The upper staff features a dense texture of chords, with dynamic markings of *f* and *p* appearing in the first and second measures respectively. The lower staff continues the bass line. A repeat sign is at the end of the system.

3.

Delirio

37 C

mf

41

44

mp

48

51

1. 2.

Apopi

Joropo

Luis Gutiérrez B.

♩. = 140

The musical score is written for piano and includes a melodic line starting at measure 5. It is in 3/4 time with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as quarter note = 140. The score is divided into five systems, each with a measure number (1, 5, 9, 13, 17) at the beginning of the first staff. The piano accompaniment starts with a *mf* dynamic. The melodic line begins at measure 5 with a *f* dynamic. A section labeled 'A' is marked at measure 6. The score concludes with a first ending bracket at measure 18.

2.

Apopi

The musical score is for the piece 'Apopi' in G major, measures 21-37. It is written for piano and consists of five systems of music. The first system (measures 21-24) features a first ending (1.) and a second ending (2.). The second system (measures 25-28) continues the melodic line. The third system (measures 29-32) includes a first ending (1.) and a second ending (2.). The fourth system (measures 33-36) is marked with a 'cresc.' (crescendo) and contains a section labeled 'C'. The fifth system (measures 37-40) concludes the piece with a final chord and a 'sub' (sub-octave) marking for the bass line.

21

2.

B

f

mf

25

mp

29

1.

2.

mf

C

cresc.

37

sub

Griselda

Pasillo santafereño

Sergio Gutiérrez R.

$\text{♩} = 110$

mp *cresc.* *espress.*

A

p cantabile

10 *p* *mf*

14

2.

Griselda

The musical score is written for piano and consists of five systems of music. The key signature is one flat (F major), and the time signature is 3/4. The score includes several dynamic markings: *p* (piano), *f* (forte), and *pp* (pianissimo). Section B is marked with a box 'B' and includes a first ending with a repeat sign. Section C is marked with a box 'C' and includes a first ending with a repeat sign. Section D is marked with a box 'D' and includes a first ending with a repeat sign. The score features various musical techniques such as triplets, sixteenth-note runs, and slurs. The piece concludes with a final chord in the right hand and a sustained bass line in the left hand.

3.

Griselda

39

43

D.S. al Fine Fine

The musical score is written for piano. It begins at measure 39. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The score consists of two systems. The first system (measures 39-42) features a right-hand melody with triplets and a left-hand accompaniment with chords and eighth notes. The second system (measures 43-46) continues the melody and accompaniment, ending with a double bar line and the instruction 'D.S. al Fine Fine'. The piece concludes with a final chord in the right hand.

Baila la guacherna

Guacherna

Diego Lozano C.

♩=110

The musical score is written for piano and bass. It begins with a tempo marking of ♩=110. The first system (measures 1-6) starts with a *mf* dynamic. A first ending bracket labeled 'A' spans measures 5 and 6. The second system (measures 7-11) continues the piece. The third system (measures 12-16) features a first ending bracket labeled 'B' over measures 15 and 16, with a *mf* dynamic and a *cresc.* marking. The fourth system (measures 17-20) includes a *dim.* marking and a first ending bracket labeled '1.' over measures 19 and 20. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 20.

2.

Baila la guacherna

The musical score is written for piano and consists of four systems of music. The first system begins at measure 22 and includes a first ending bracket labeled 'C'. The second system starts at measure 27 and includes a first ending bracket and a second ending bracket. The third system is marked 'D' and features dynamics of *f*, *cresc.*, and *dim.*. The fourth system starts at measure 37 and includes a first ending bracket. The score is written in a key signature of one flat and a 2/4 time signature. The right hand (treble clef) plays chords and melodic lines, while the left hand (bass clef) plays a steady accompaniment of eighth notes.

Stella

Pasillo chocoano

Diego Lozano C.

$\text{♩} = 105$

Musical notation for measures 1-6. The piece is in 3/4 time with a key signature of one flat (Bb). Measure 1 starts with a *mf* dynamic. Measure 4 begins with a *p* dynamic. A first ending bracket labeled 'A' spans measures 5 and 6.

Musical notation for measures 7-12. Measure 7 is marked with a '7' above the staff. The notation continues with various rhythmic patterns and dynamics.

Musical notation for measures 13-18. Measure 13 is marked with a '13' above the staff. The notation continues with various rhythmic patterns and dynamics.

Musical notation for measures 19-24. Measure 19 is marked with a '19' above the staff. A first ending bracket labeled 'B' spans measures 21 and 22. Measure 21 includes a *p* dynamic, and measure 22 includes a *mf* dynamic. The notation concludes with a final cadence.

2.

Stella

Musical score for 'Stella' in G minor, measures 25-52. The score is written for piano in 3/4 time. It consists of five systems of two staves each (treble and bass clef). Measure 25 starts with a treble clef and a bass clef. The key signature has one flat (Bb). The melody in the treble clef consists of quarter and eighth notes, while the bass clef provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. A 'C' time signature change box is located above measure 37. A dynamic marking of *p* (piano) is placed above measure 37. The score concludes with a first ending (1.) and a second ending (2.) in measures 50-52.

Leidy

Pasaje llanero

Jhonatan Arias.

$\text{♩} = 200$

INTRO

p *f* *mp*

The Intro section consists of four measures. The first two measures are marked *p* (piano) and feature a steady eighth-note bass line in the left hand and a melody in the right hand. The last two measures are marked *f* (forte) and *mp* (mezzo-piano), with the right hand playing a more active melody and the left hand continuing the bass line.

5 **A**

Section A begins at measure 5 and spans four measures. The right hand features a melodic line with eighth-note patterns, while the left hand provides a simple bass line. The dynamics are not explicitly marked in this section.

9

Measures 9-12 of section A. The right hand continues with rhythmic patterns, and the left hand maintains the bass line. The dynamics remain consistent with the previous section.

13 **B**

Section B begins at measure 13 and spans four measures. The right hand features a more complex rhythmic pattern with chords, marked *mf* (mezzo-forte). The left hand continues with the bass line.

2.

Leidy

Musical score for piano, measures 17-33. The score is written for piano and includes dynamic markings such as *mp*, *mf*, and *f*. The music is in 2/4 time and features a mix of chords and melodic lines in both the treble and bass staves. Measure 17 starts with a *mp* marking. Measure 21 is marked with a circled 'A'. Measure 29 is marked with a circled 'B'. Measure 33 starts with an *f* marking. The score includes various musical notations such as chords, eighth notes, and rests.

3.

Leidy

37 **C**

mp

Musical score for measures 37-40. The piece is in common time (C) and marked *mp*. The right hand features a rhythmic pattern of eighth notes, while the left hand plays a steady bass line of quarter notes. The key signature has one sharp (F#).

41

Musical score for measures 41-44. The right hand continues with eighth notes, and the left hand maintains the quarter-note bass line. The key signature changes to two sharps (F# and C#).

45 **C1**

Musical score for measures 45-48. The piece is in common time (C1) and marked *mp*. The right hand features a rhythmic pattern of eighth notes, while the left hand plays a steady bass line of quarter notes. The key signature has one sharp (F#).

49

Musical score for measures 49-52. The right hand continues with eighth notes, and the left hand maintains the quarter-note bass line. The key signature changes to two sharps (F# and C#).

4.

Leidy

The musical score is for a piece titled "Leidy" in G major and 4/4 time. It consists of five systems of piano accompaniment. The first system, marked with a box 'D' and measure number 53, begins with a forte (*f*) dynamic. The second system, starting at measure 57, is marked mezzo-forte (*mf*). The third system, marked with a box 'A' and measure number 61, continues the piece. The fourth system, starting at measure 65, features a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fifth system, marked with a box 'B' and measure number 69, also features a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The score includes various musical notations such as chords, eighth notes, and rests, with dynamic markings and section labels.

5.

Leidy

Musical score for measures 73-76. The piece is in 2/4 time and G major. The right hand features a rhythmic pattern of eighth notes with chords, while the left hand plays a steady eighth-note bass line. A dynamic marking of *mp* (mezzo-piano) is present in measure 74.

Musical score for measures 77-80, marked with a boxed 'A'. The right hand continues with eighth-note chords, and the left hand maintains the eighth-note bass line. A dynamic marking of *mf* (mezzo-forte) is present in measure 78.

Musical score for measures 81-84. The right hand continues with eighth-note chords, and the left hand maintains the eighth-note bass line. A dynamic marking of *f* (forte) is present in measure 82.

Musical score for measures 85-88, marked with a boxed 'B'. The right hand continues with eighth-note chords, and the left hand maintains the eighth-note bass line. A dynamic marking of *f* (forte) is present in measure 86.

Musical score for measures 89-92. The right hand continues with eighth-note chords, and the left hand maintains the eighth-note bass line. A dynamic marking of *ff* (fortissimo) is present in measure 90.

Barquichuelo

Polka chocoana

Cynthia Beltrán M.

♩ = 200

8va-----

mf

A

11

mp

8va-----

16

mf

8va-----

C

f

mf

8va-----

2.

Barquichuelo

The musical score is for the piece "Barquichuelo" in G minor, measures 28 to 50. It is written for piano in a 2/4 time signature. The score is divided into five systems, each with a treble and bass clef staff. Measure numbers 28, 33, 39, 45, and 50 are indicated at the start of their respective systems. Chord symbols "D" and "E" are placed above the treble staff in measures 31 and 39 respectively. Performance markings include *8va* (octave up) in measures 31 and 50, *dim.* (diminuendo) in measure 36, *p* (piano) in measure 40, *cresc.* (crescendo) in measures 41 and 50, and *mp* (mezzo-piano) in measure 42. The piece concludes with a double bar line in measure 50.

Kruiol

Jumping polka

Luis Gutiérrez B.

♩ = 180

A

B

2.

Kruiol

C

mf

26

D

f

30

35

1. *mf* *f*

2. *mf* *f*

El alegrón

Fandango

David Cuervo R.

♩. = 80

A

Section A consists of four measures. The first two measures are marked *f* and the last two are marked *mf*. The music is in 6/8 time and features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes.

5

B

Section B consists of four measures. The first two measures are marked with first and second endings (1 and 2). The last two measures are marked *f*. The music continues with the same rhythmic pattern.

9

Measures 9-12 continue the piece with the same rhythmic pattern and dynamics.

13

Measures 13-16 continue the piece with the same rhythmic pattern and dynamics.

C

Section C consists of four measures, marked *mf*. The music concludes with the same rhythmic pattern.

2.

El alegrón

19

Musical notation for measures 19-21. The piece is in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). Measure 19 features a treble clef with a sequence of eighth notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4. The bass clef has a steady eighth-note accompaniment: F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3. Measure 20 continues the treble line with eighth notes: A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, and includes a whole rest in the bass. Measure 21 shows a treble line with eighth notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, and a bass line with eighth notes: F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3.

22

Musical notation for measures 22-25. Measure 22: Treble clef has eighth notes G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4; bass clef has eighth notes F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3. Measure 23: Treble clef has eighth notes A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4; bass clef has eighth notes F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3. Measure 24: Treble clef has eighth notes G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4; bass clef has eighth notes F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3. Measure 25: Treble clef has eighth notes A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4; bass clef has eighth notes F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3.

26

Musical notation for measures 26-28. Measure 26: Treble clef has eighth notes G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4; bass clef has eighth notes F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3. Measure 27: Treble clef has eighth notes A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4; bass clef has eighth notes F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3. Measure 28: Treble clef has eighth notes G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4; bass clef has eighth notes F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3.

29

Musical notation for measures 29-31. Measure 29: Treble clef has eighth notes G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4; bass clef has eighth notes F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3. Measure 30: Treble clef has eighth notes A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4; bass clef has eighth notes F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3. Measure 31: Treble clef has eighth notes G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4; bass clef has eighth notes F3, G3, A3, Bb3, A3, G3, F3.

Opíparo

Cumbia

Sergio Gutiérrez R.

$\text{♩} = 100$

First system of musical notation (measures 1-4). The piece is in 2/4 time with a key signature of two flats (Bb, Eb). The tempo is marked as quarter note = 100. The first system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff begins with a fortissimo (*f*) dynamic and features a series of chords and melodic lines. The bass staff provides a steady accompaniment. A crescendo hairpin is present in the treble staff, leading to a mezzo-forte (*mf*) dynamic at the end of the system.

A

Second system of musical notation (measures 5-8), marked with a box 'A'. The treble staff continues with melodic and harmonic development, including a repeat sign at the beginning. The bass staff maintains the rhythmic accompaniment. The system concludes with a measure of rest in the treble staff.

Third system of musical notation (measures 9-12). The treble staff features more complex melodic lines with slurs and ties. The bass staff continues with the accompaniment. The system ends with a fortissimo (*f*) dynamic marking.

Fourth system of musical notation (measures 13-16). The treble staff includes accents (*acc*) and slurs over the notes. The bass staff continues with the accompaniment. The system concludes with a measure of rest in the treble staff.

2.

Opíparo

Musical score for measures 18-21. Measure 18 starts with a treble clef, a key signature of two flats, and a common time signature. It features a trill on the first note, followed by a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. A box labeled 'B' is placed above the staff at the beginning of measure 20. Dynamics include *p* and *cresc.*

Musical score for measures 22-25. Measure 22 begins with a treble clef, two flats, and common time. The right hand has a rhythmic pattern of eighth notes, while the left hand has a steady bass line. Dynamics include *f* and *p*, with a *cresc.* marking.

Musical score for measures 26-30. Measure 26 starts with a treble clef, two flats, and common time. The right hand features a complex texture with chords and moving lines, while the left hand continues with a bass line. A dynamic of *f* is indicated.

Musical score for measures 31-34. Measure 31 begins with a treble clef, two flats, and common time. The right hand has a melodic line with a dynamic of *mf*, and the left hand has a bass line with a dynamic of *f*.

Musical score for measures 35-38. Measure 35 starts with a treble clef, two flats, and common time. It includes a first ending (1.) and a second ending (2.) marked with first and second endings. Dynamics include *mf* and *mp*.

Cecilia

Vals

Sergio Gutiérrez R.

$\text{♩} = 110$

mf *legato*

A *p*

10

15

cresc. *mf* *p*

2.

Cecilia

21 *A'*

25

29

33 **B**

38

3.

Cecilia

The musical score for 'Cecilia' consists of three systems of piano accompaniment. The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 3/4. The score is written for a grand piano with a treble and bass clef. Measure numbers 43, 47, and 51 are indicated at the start of each system. The music features a consistent rhythmic pattern of eighth notes, often grouped in triplets. The right hand plays a melodic line with triplets of eighth notes, while the left hand provides harmonic support with chords and triplets. The piece concludes with a double bar line and repeat signs, followed by a final chord in the right hand.

Evocación

Pasillo antioqueño

Cynthia Beltrán M.

♩ = 180

First system of musical notation. The piece is in 3/4 time with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as 180 beats per minute. The first staff is the treble clef, and the second is the bass clef. The music is marked *mp* (mezzo-piano). The melody in the treble clef consists of eighth notes with slurs, while the bass clef provides a simple accompaniment of quarter notes.

A

Second system of musical notation, marked with a box 'A'. The treble clef staff shows a melodic line with slurs and a key signature change to two sharps (F# and C#) in the third measure. The bass clef staff continues with quarter notes.

Third system of musical notation, starting at measure 9. The treble clef staff has a melodic line with slurs, and the bass clef staff has a simple accompaniment. The music is marked *mf* (mezzo-forte).

B

Fourth system of musical notation, marked with a box 'B'. The treble clef staff features a more complex melodic line with slurs and ties. The bass clef staff continues with quarter notes.

2.

Evocación

17

C

25

29

33

Alebrije

Pasillo santafereño

David Cuervo R.

♩ = 115

mp

A

mf

9

mp

B

f

2.

Alebrije

Musical notation for measures 18-25. The piece is in 3/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The melody in the right hand features eighth and sixteenth notes, while the bass line consists of quarter and eighth notes. The system concludes with a double bar line and repeat dots.

C

Musical notation for measures 26-29. The piece begins with a piano (*p*) dynamic. The right hand has a melodic line with eighth notes and rests, while the left hand provides a rhythmic accompaniment with chords and single notes. The system ends with a double bar line and repeat dots.

Musical notation for measures 30-33. The piece starts with a *cresc.* (crescendo) marking. The right hand features a melodic line with eighth notes and a fermata over the final note of the first measure. The left hand has a steady accompaniment. The system ends with a double bar line and repeat dots.

Musical notation for measures 34-37. The right hand continues with a melodic line, and the left hand has a consistent accompaniment. The system ends with a double bar line and repeat dots.

Musical notation for measures 38-41. The right hand has a melodic line with a fermata over the final note of the first measure. The left hand has a steady accompaniment. The system ends with a double bar line and repeat dots.

Mónica Andrea

Torbellino

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

$\text{♩} = 160$

mp *mf*

A

7

14

1.

21

2.

B

p

2.

Mónica Andrea

27

C

mp

33

1. 2.

1. 2.

D

mf

mf

45

E

f

f

50

8va

8va

3.

Mónica Andrea

The musical score is written for piano in a key with two sharps (F# and C#) and a 3/4 time signature. It consists of five systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system (measures 60-65) begins with a dynamic marking of *mf* and a box labeled 'F'. The second system (measures 66-72) continues the piece. The third system (measures 73-76) includes a first ending (1.) and a second ending (2.) leading to a section marked 'G'. This section features a dynamic marking of *f* and triplets in both hands. The fourth system (measures 77-80) continues with triplets and a dynamic marking of *8va - f*. The fifth system (measures 81-84) concludes the piece with a final chord and a dynamic marking of *8va - f*.

Marcha de la nona

Marcha militar

Mauret Gaitán C.

$\text{♩} = 135$

The musical score is written for piano and bass. It begins with a tempo marking of quarter note = 135. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The score is divided into four systems. The first system includes a section marker 'A' and a dynamic marking of *mf*. The second system starts at measure 8. The third system includes a section marker 'B', a dynamic marking of *mp*, and a *cresc.* marking. The fourth system starts at measure 24 and includes dynamic markings of *f* and *mp*.

2.

Marcha de la nona

32

38

43

48

53

C

D

mf

mp

cresc.

f

3.

Marcha de la nona

Musical score for 'Marcha de la nona', starting at measure 61. The score is in 2/4 time and features a piano accompaniment. The right hand (treble clef) plays a series of chords, while the left hand (bass clef) plays a steady eighth-note bass line. The piece is marked *ff* (fortissimo) and includes a first ending (1.) and a second ending (2.) with a *rit.* (ritardando) marking.

Calor bogotano

Porro palitiao

Diego Lozano C.

♩ = 130

The first system of music is in 4/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The tempo is marked as quarter note = 130. The music is written for piano. The right hand starts with a melody of quarter notes, marked *mf* and *dim.*, while the left hand plays a steady accompaniment of quarter notes, marked *p*.

The second system is labeled 'A' and contains measures 5 through 10. The right hand features a more active melody with eighth and sixteenth notes, marked *mf*. The left hand continues with a consistent accompaniment of quarter notes.

The third system is labeled 'B' and contains measures 11 through 15. The right hand has a melodic line with some rests, marked *mf*. The left hand accompaniment remains consistent with quarter notes.

The fourth system is labeled 'C' and contains measures 16 through 20. The right hand melody is more rhythmic, featuring eighth and sixteenth notes, marked *f*. The left hand accompaniment consists of quarter notes.

The fifth system is labeled 'C' and contains measures 21 through 25. The right hand continues with a rhythmic melody, marked *f*. The left hand accompaniment is consistent with quarter notes.

2.

Calor bogotano

26

f

mf

1.

2.

D

35

1.

2.

Danza

f subito p

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*. Sugal 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*. muyasca.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_la_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