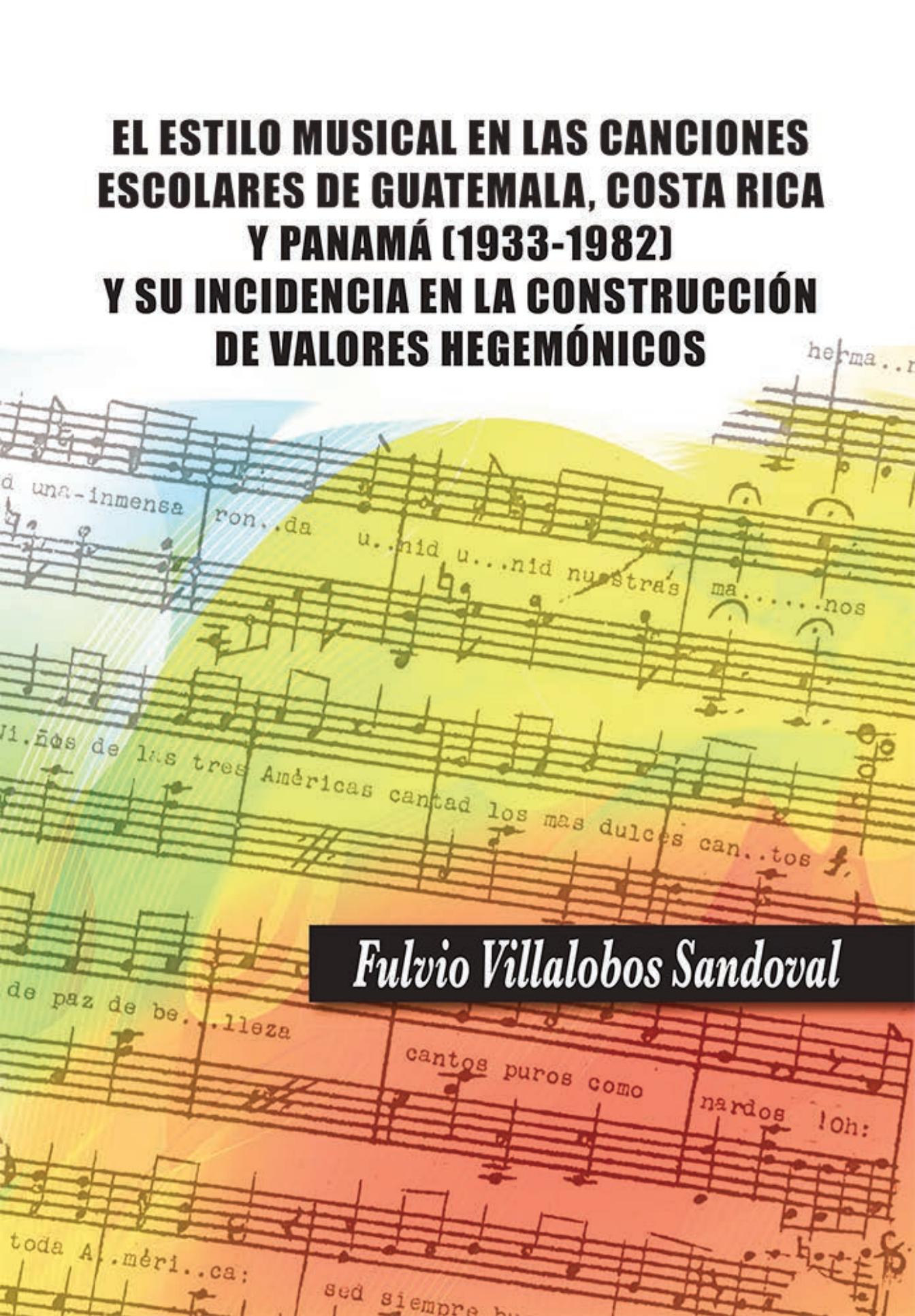


EL ESTILO MUSICAL EN LAS CANCIONES ESCOLARES DE GUATEMALA, COSTA RICA Y PANAMÁ (1933-1982) Y SU INCIDENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES HEGEMÓNICOS



herma...
d una-inmense ron...da u...nid u...nid nu...stras ma.....nos
Niños de las tres Américas cantad los mas dulces can...tos
de paz de be...lleza cantos puros como nardos !Oh:
toda A...meri...ca:
sed siempre bu...

Fulvio Villalobos Sandoval

*EL ESTILO MUSICAL EN LAS
CANCIONES ESCOLARES DE
GUATEMALA, COSTA RICA
Y PANAMÁ (1933-1982)
Y SU INCIDENCIA EN LA
CONSTRUCCIÓN DE VALORES
HEGEMÓNICOS*



Fulvio Villalobos Sandoval



Villalobos Sandoval, Fulvio
**EL ESTILO MUSICAL EN LAS CANCIONES ESCOLARES
DE GUATEMALA, COSTA RICA Y PANAMÁ (1933-1982)
Y SU INCIDENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES
HEGEMÓNICOS**

1ª edición - San José, Costa Rica, 2018
Editorial Alma Mater
396 págs.; ilus., 25 x 18 cm
Fotografías byn

ISBN: 978-9930-9600-7-3

I. Canción escolar / II. Música escolar costarricense
III. Música escolar guatemalteca / IV. Música escolar
panameña / V. Estilo musical.

1. Título / 2. Villalobos Sandoval, Fulvio.

Dirección Editorial:

Editorial Librería Alma Mater (ELAM):

Dr. Guillermo Carvajal Alvarado. Tel.: (506) 2222-5558 / (506) 8417-0457 / carvacr@yahoo.com

Consejo Editorial:

Dra. Nuria Zúñiga Chaves, Dr. Guillermo Carvajal Alvarado, Dr. Gerardo Meza Sandoval,
Dr. Jorge Eduardo Carmona Ruiz y Dr. Luis Monge Fernández .

Revisión de pruebas:

Fulvio Villalobos Sandoval, Nuria Zúñiga Chaves y Guillermo Carvajal Alvarado

Diseño de portada y diagramación interna:

Juan Carlos Vargas Araya. Tel.: (506) 8834-9524 / jcvargas69@gmail.com

Impresión:

Editorial Librería Alma Mater (ELAM):

Tel.: (506) 2222-5558 / (506) 8417-0457

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni puede ser registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información en ninguna forma ni por ningún medio, sea digital, mecánico, fotoquímico, magnético, electroscópico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de los autores y de la editorial.

*A mi esposa Laura;
a mis hijos, Mauricio y Gabriel
y a la memoria de mi amada madre,
Rafaela Sandoval López*

Prólogo a esta colección

El interés por la música centroamericana como objeto de estudio, se ha venido desarrollando en la región desde la década de 1970, época en la que existió, en varias ocasiones, la Orquesta Centroamericana. Más adelante, en 1985, el Comité de Música de la Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO organizó el Primer Encuentro Centroamericano de Música Folclórica y Contemporánea que reunió a compositores y folcloristas de toda la región.

Más recientemente, la Universidad Nacional de Costa Rica ha tomado la vanguardia, en todo el ámbito regional, en los estudios centroamericanos sobre arte y cultura. Para ésto ha creado dos programas de posgrado y ha publicado investigaciones que desarrollan análisis interdisciplinarios sobre esos temas. Estas investigaciones incluyen abordajes comparativos basados en diversas teorías como la sociología de la cultura, la antropología reflexiva, los estudios culturales y la filosofía, entre otras.

Una de las instancias que ha desarrollado la Universidad Nacional, es el Doctorado Interdisciplinario en Letras y Artes en América Central (DILAAC), que ha contado con reconocidos intelectuales y académicos nacionales e internacionales desde su fundación. El programa tiene una visión centroamericanista, es decir, toma a Centroamérica, como objeto de estudio para las investigaciones en cultura. Su creación ha permitido la apertura de vías de comunicación entre los investigadores, artistas, educadores y demás intelectuales de la región, y provocará, en un mediano plazo, un reforzamiento de la identidad cultural regional.

Otra instancia creada por la Universidad ha sido el proyecto “*Revaloración y Rescate de la Música Centroamericana*” que reúne trabajos de algunos de los graduados del programa de doctorado en la mención en Cultura Musical. Una de las características más relevantes de este proyecto es que se propicia con él la reflexión acerca de la música del istmo por los propios músicos profesionales. Es decir, el objeto de estudio será investigado y analizado por los mismos productores de esta música que data desde el siglo XVII, y que ha alcanzado su mayor auge durante los siglos XX y XXI. El presente libro pertenece a la colección “*Revaloración y Rescate de la Música Centroamericana*” del proyecto homónimo.

Los productos obtenidos en el marco de este programa tendrán una importante difusión internacional pues serán distribuidos en bibliotecas especializadas de escuelas de música y centros de investigación e información tanto de la región centroamericana como de otros países. Con esto se alcanzará el objetivo de provocar un reconocimiento a la calidad de la música centroamericana que no ha tenido la difusión que se merece en el mundo entero.

Licda. Nuria Zúñiga Chaves

Escuela de Música
Universidad Nacional

Heredia, 12 de febrero de 2015

EL ESTILO MUSICAL EN LAS CANCIONES ESCOLARES DE
GUATEMALA, COSTA RICA Y PANAMÁ (1933-1982)
Y SU INCIDENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN
DE VALORES HEGEMÓNICOS

INTRODUCCIÓN	13
1. Presentación, objeto de estudio y justificación del tema	15
2. La dimensión objetivable de la obra musical	19
3. El estilo musical y los objetos estéticos	20
4. Criterios generales de análisis e investigación	23
5. El “ <i>Instrumento de análisis de estilo musical de las canciones escolares</i> ” ..25	
6. El “ <i>Instrumento de análisis de los campos semánticos que componen los textos de las canciones escolares</i> ”	26
7. Fuentes para la elaboración de este libro	28
CAPÍTULO 1	
PANORAMA DEL DESARROLLO HISTÓRICO SOCIAL DE LA CANCIÓN ESCOLAR DE GUATEMALA, COSTA RICA Y PANAMÁ (SIGLOS XIX Y XX)	31
1.1 Antecedentes	33
1.1.1 La canción como fenómeno socio-cultural	33
1.1.2 Música y educación: una relación ancestral	34
1.2 Desarrollo de la educación musical en Guatemala	37
1.2.1 Reformas educativas e integración de la materia Canto al currículo escolar	37
1.2.2 Los primeros libros de canciones escolares guatemaltecas: de la dictadura ubiquista hasta la revolución de 1944	39
1.2.3 Segunda generación de compositores de canciones escolares de Guatemala	40
1.2.4 Canciones escolares guatemaltecas de la segunda mitad del siglo XX	44
1.3 Desarrollo de la educación musical en Costa Rica	48
1.3.1 Antecedentes: la inclusión de la asignatura Canto en el currículo escolar durante el siglo XIX y la publicación del primer libro de canciones escolares costarricenses	48
1.3.2 La canción escolar costarricense en los albores del siglo XX	49
1.3.3 Creación de la Dirección Técnica de Música	51
1.3.4 Segunda etapa de la Dirección Técnica de Música	54
1.3.5 La producción de canciones escolares costarricenses durante el período socialdemócrata (1949-1979)	56
1.3.6 La producción de canciones escolares costarricenses durante las últimas tres décadas del siglo XX	61
1.4 Desarrollo de la educación musical en Panamá	65
1.4.1 La educación musical en Panamá en la época departamental	65
1.4.2 Inicios del período republicano: primer libro de canciones escolares panameñas	66
1.4.3 Producción de canciones escolares panameñas y nacionalismo: las primeras tres décadas de la segunda mitad del siglo XX	68

1.4.4 La producción de canciones escolares panameñas en las últimas dos décadas del siglo XX	72
1.5 Consideraciones finales: la canción escolar, un fenómeno de la modernidad	75

CAPÍTULO 2

**ANÁLISIS MUSICAL DE LAS CANCIONES ESCOLARES DE GUATEMALA (1933-1982):
JESÚS MARÍA ALVARADO VELÁZQUEZ Y DOLORES BATRES DE ZEA 79**

2.1 Lineamientos generales del capítulo.	81
2.2 Datos biográficos del compositor Jesús María Alvarado	82
2.3 Las canciones escolares de Jesús María Alvarado Velásquez. (1896-1979) 84	
2.3.1 Análisis de la canción “ <i>Patria</i> ”	85
2.3.1.1 Antecedentes	86
2.3.1.2 Análisis del estilo musical	86
2.3.1.3 Análisis del texto literario	90
2.3.2 Análisis de la canción “ <i>Bella patria mía</i> ”	92
2.3.2.1 Antecedentes	93
2.3.2.2 Análisis del estilo musical	93
2.3.2.3 Análisis del texto literario	96
2.3.3 Análisis de la canción “ <i>Himno a la madre</i> ”	98
2.3.3.1 Antecedentes	98
2.3.3.2 Análisis del estilo musical	99
2.3.3.3 Análisis del texto literario	102
2.3.4 Análisis de la canción “ <i>El Niño Limpio</i> ”	105
2.3.4.1 Antecedentes	105
2.3.4.2 Análisis del estilo musical	106
2.3.4.3 Análisis del texto literario	108
2.4 Datos biográficos de la compositora Dolores Batres de Zea	110
2.5 Las canciones escolares de Dolores Batres de Zea (1920-1977)	112
2.5.1 Análisis de la canción “ <i>Mamá lunita</i> ”	113
2.5.1.1 Antecedentes	114
2.5.1.2 Análisis del estilo musical	114
2.5.1.3 Análisis del texto literario	117
2.5.2 Análisis de la canción “ <i>Arrullo</i> ”	119
2.5.2.1 Antecedentes	120
2.5.2.2 Análisis del estilo musical	120
2.5.2.3 Análisis del texto literario	123
2.5.3 Análisis de la canción “ <i>El relojito</i> ”	124
2.5.3.1 Antecedentes	125
2.5.3.2 Análisis del estilo musical	125
2.5.3.3 Análisis del texto literario	127
2.5.4 Análisis de la canción “ <i>A mi maestra</i> ”	129
2.5.4.1 Antecedentes	130
2.5.4.2 Análisis del estilo musical	130
2.5.4.3 Análisis del texto literario	132

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS MUSICAL DE LAS CANCIONES ESCOLARES DE COSTA RICA (1933-1982):

JOSÉ DANIEL ZÚÑIGA ZELEDÓN Y ALCIDES PRADO QUESADA 135

3.1 Lineamientos generales del capítulo. 137

3.2 Datos biográficos del compositor José Daniel Zúñiga Z. 138

3.3 Las canciones escolares de José Daniel Zúñiga Zeledón (1889-1981) . . . 140

3.3.1 Análisis de “*La canción del niño*” 141

3.3.1.1 Antecedentes 141

3.3.1.2 Análisis del estilo musical 142

3.3.1.3 Análisis del texto literario 145

3.3.2 Análisis de la canción “*Canto a la madre*” 147

3.3.2.1 Antecedentes 147

3.3.2.2 Análisis del estilo musical 148

3.3.2.3 Análisis del texto literario 150

3.3.3 Análisis de la canción “*El Soldado Juan*” 152

3.3.3.1 Antecedentes 153

3.3.3.2 Análisis del estilo musical 153

3.3.3.3 Análisis del texto literario 157

3.3.4 Análisis de la canción “*La envidia*” 159

3.3.4.1 Antecedentes 159

3.3.4.2 Análisis del estilo musical 160

3.3.4.3 Análisis del texto literario 162

3.4 Datos biográficos del compositor Alcides Prado Quesada 164

3.5 Las canciones escolares de Alcides Prado Quesada (1900-1984) 167

3.5.1 Análisis de la canción “*Himno a las madres*” 159

3.5.1.1 Antecedentes 168

3.5.1.2 Análisis del estilo musical 168

3.5.1.3 Análisis del texto literario 171

3.5.2 Análisis de la canción “*La flor de mis amores*” 173

3.5.2.1 Antecedentes 173

3.5.2.2 Análisis del estilo musical 174

3.5.2.3 Análisis del texto literario 177

3.6.2 Análisis de la canción “*Canto del pastor*” 178

3.6.2.1 Antecedentes 179

3.6.2.2 Análisis del estilo musical 179

3.6.2.3 Análisis del texto literario 181

3.7.2 Análisis de la canción “*América libre*” 183

3.7.2.1 Antecedentes 184

3.7.2.2 Análisis del estilo musical 184

3.7.2.3 Análisis del texto literario 186

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS MUSICAL DE LAS CANCIONES ESCOLARES DE PANAMÁ (1933-1982):

GONZALO BRENES CANDANEDO Y JULIA BERMÚDEZ ALEMÁN 189

4.1 Lineamientos generales del capítulo. 191

4.2 Datos biográficos del compositor Gonzalo Brenes Candanedo 192

4.3 Las canciones escolares de Gonzalo Brenes Candanedo (1907-2003)	195
4.3.1 Análisis de la obra “ <i>Tonada del lorito real</i> ”	196
4.3.1.1 Antecedentes	196
4.3.1.2 Análisis del estilo musical	197
4.3.1.3 Análisis del texto literario	200
4.3.2 Análisis de la canción “ <i>Cantan las cigarras</i> ”	201
4.3.2.1 Antecedentes	202
4.3.2.2 Análisis del estilo musical	202
4.3.2.3 Análisis del texto literario	205
4.3.3 Análisis de la obra “ <i>Tonada de la lunita nueva</i> ”	207
4.3.3.1 Antecedentes	208
4.3.3.2 Análisis del estilo musical	208
4.3.3.3 Análisis del texto literario	211
4.3.4 Análisis de la obra “ <i>Arrullo para la muñeca desvelada</i> ”	213
4.3.4.1 Antecedentes	213
4.3.4.2 Análisis del estilo musical	214
4.3.4.3 Análisis del texto literario	217
4. 4 Datos biográficos de la compositora Julia Bermúdez Alemán.	219
4. 5 Las canciones escolares de Julia Bermúdez Alemán (1920-2013)	220
4.5.1 Análisis de la canción “ <i>Camarón</i> ”.	221
4.5.1.1 Antecedentes	221
4.5.1.2 Análisis del estilo musical	222
4.5.1.3 Análisis del texto literario	224
4.5.2 Análisis de la canción “ <i>Ya los niños no juegan la ronda</i> ”	226
4.5.2.1 Antecedentes	227
4.5.2.2 Análisis del estilo musical	227
4.5.2.3 Análisis del texto literario	229
4.5.3 Análisis de la obra “ <i>Viva la Navidad</i> ”	231
4.5.3.1 Antecedentes	232
4.5.3.2 Análisis del estilo musical	232
4.5.3.3 Análisis del texto literario	235
4.5.4 Análisis de la obra “ <i>Saloma del dolor nacional</i> ”	237
4.5.4.1 Antecedentes	237
4.5.4.2 Análisis del estilo musical	238
4.5.4.3 Análisis del texto literario	242

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CANCIONES ESCOLARES DE GUATEMALA,

COSTA RICA Y PANAMÁ (1933-1982) 245

5.1 Lineamientos generales del capítulo. 247

5.2 Parte primera: perfiles generales de estilo musical 247

5.2.1 Perfil general del estilo musical del compositor Jesús María Alvarado 247

5.2.1.1 La categoría analítica Sonido (S) 247

5.2.1.2 La categoría analítica Armonía (A) 248

5.2.1.3 La categoría analítica Melodía (Me) 249

5.2.1.4 La categoría analítica Ritmo (R) 250

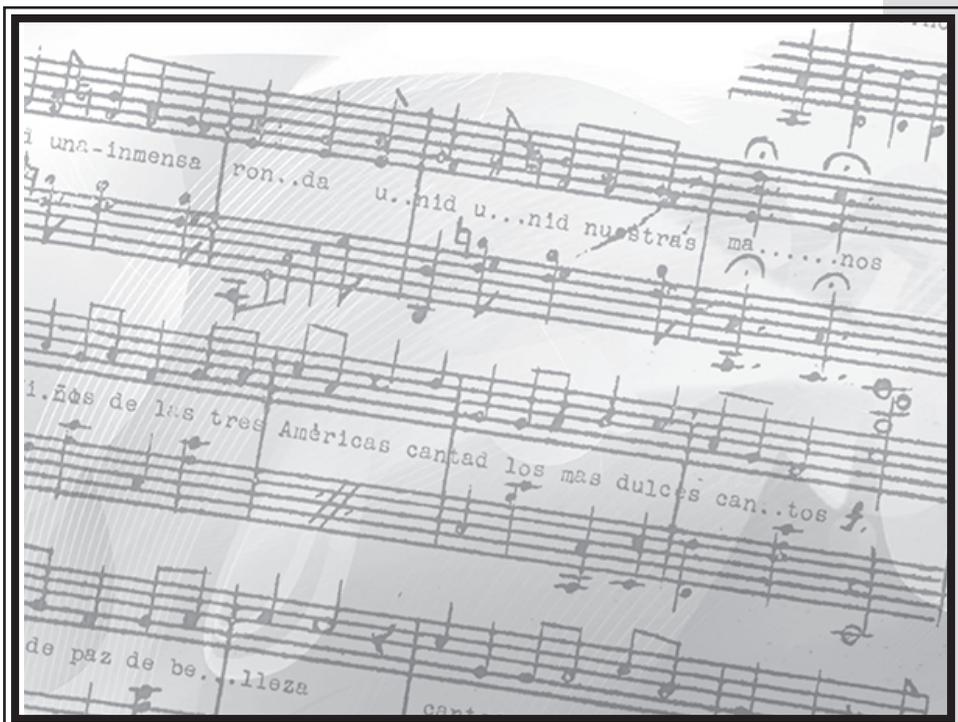
5.2.1.5 La categoría analítica Crecimiento (C) 251

5.2.2 Perfil general del estilo musical de la compositora Dolores Batres de Zea	252
5.2.2.1 La categoría analítica Sonido (S)	252
5.2.2.2 La categoría analítica Armonía (A)	253
5.2.2.3 La categoría analítica Melodía (Me)	254
5.2.2.4 La categoría analítica Ritmo (R)	255
5.2.2.5 La categoría analítica Crecimiento (C)	256
5.2.3 Perfil general del estilo musical del compositor José Daniel Zúñiga	257
5.2.3.1 La categoría analítica Sonido (S)	257
5.2.3.2 La categoría analítica Armonía (A)	258
5.2.3.3 La categoría analítica Melodía (Me)	259
5.2.3.4 La categoría analítica Ritmo (R)	260
5.2.3.5 La categoría analítica Crecimiento (C)	261
5.2.4 Perfil general del estilo musical del compositor Alcides Prado Quesada	262
5.2.4.1 La categoría analítica Sonido (S)	262
5.2.4.1 2 La categoría analítica Armonía (A)	263
5.2.4.1 3 La categoría analítica Melodía (Me)	264
5.2.4.1 4 La categoría analítica Ritmo (R)	265
5.2.4.1 5 La categoría analítica Crecimiento (C)	266
5.2.5 Perfil general del estilo musical del compositor Gonzalo Brenes Candanedo	267
5.2.5.1 La categoría analítica Sonido (S)	267
5.2.5.2 La categoría analítica Armonía (A)	268
5.2.5.3 La categoría analítica Melodía (Me)	269
5.2.5.4 La categoría analítica Ritmo (R)	270
5.2.5.5 La categoría analítica Crecimiento (C)	271
5.2.6 Perfil general del estilo musical de la compositora Julia Bermúdez Alemán	272
5.2.6.1 La categoría analítica Sonido (S)	272
5.2.6.1 2 La categoría analítica Armonía (A)	273
5.2.6.1 3 La categoría analítica Melodía (Me)	274
5.2.6.1 4 La categoría analítica Ritmo (R)	275
5.2.6.1 5 La categoría analítica Crecimiento (C)	276
5.3 Parte segunda. Análisis comparativo del microcosmos de valores hegemónicos examinado en las canciones escolares de Guatemala, Costa Rica y Panamá (1933-1982)	277
5.3.1 Elementos textuales	279
5.3.2 Elementos éticos	281
5.3.3 Elementos estéticos	285
5.3.4 Elementos hegemónicos	287
5.3.5 Elementos literarios	289

5.4 Parte tercera. Modelos hipotéticos de estilos musicales para canciones escolares, generados a partir de los parámetros arrojados por la investigación	290
5.4.1 Modelo de estilo musical para la temática “Patria”	291
5.4.2 Modelo de estilo musical para la temática “Madre”	292
5.4.3 Modelo de estilo musical para la temática “Canción de cuna”	294
5.4.4 Modelo de estilo musical para la temática: “Juegos escolares tradicionales”	295
5.4.5 Esquema comparativo de los modelos hipotéticos de estilo musical aplicado a cuatro temáticas	297
CAPÍTULO 6	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	299
6.1 Sumario	301
6.2 Conclusiones y aportes	303
6.3 Recomendaciones y otros comentarios	309
BIBLIOGRAFÍA	311
ANEXOS	337
Anexo N° 1: Diferencias entre los términos música infantil y música escolar: cuadro comparativo	339
Anexo N° 2: Partituras musicales, estudiadas en este libro	342
Anexo N° 3: Glosario de términos musicales utilizados en el libro	392

INTRODUCCIÓN

El estilo musical en las canciones
escolares de Guatemala,
Costa Rica y Panamá (1933-1982)
y su incidencia en la construcción
de valores hegemónicos



INTRODUCCIÓN

1. Presentación, objeto de estudio y justificación del tema

El punto de partida de este libro se fundamenta en la extensa gama de vinculaciones entre el estilo musical que caracteriza a las canciones tradicionales de un determinado pueblo o comunidad humana y el estilo social que identifica a los integrantes de dicha sociedad humana, principalmente, en sus actividades cotidianas y sentimentales (Lomax 2007, 3-10).

La canción (o de manera más amplia, el canto), en tanto acto de comunicación especializado, posee particularidades especiales, denominadas por Rubén López Cano *propiedades semióticas duales*, que refieren a la independencia articuladora, comunicativa, significativa, e incluso, receptiva, que preservan los dos sistemas semióticos originales (música y letra) con respecto al complejo semiótico resultante (López 2002b, 2). Así, al mismo tiempo que cada sistema semiótico mantiene su identidad semiótica individual, la canción se presenta como una unidad de sentido de profunda solidez integral y gran economía de recursos (2).

Un estudio integral del estilo musical de las canciones escolares conlleva, necesariamente, un análisis detallado de todos los elementos, musicales y literarios, que componen dichas piezas, considerando como elementos igualmente importantes aspectos como: el modo de formar del creador, su modo personal de organizar el material musical y literario, sus reacciones personales, sus pensamientos, sentimientos, ideales, preferencias artísticas, inclinaciones ideológicas y religiosas, etc.

El estilo musical de una canción escolar posee cualidades legitimadoras, que actúan como claves cognoscitivas que refieren a la persona a un determinado patrón cultural y le permiten acceder a una red de interrelaciones cotidianas, mediante un modelo de autoridad fluido y silencioso, que actúa directamente sobre las vidas de los miembros de una determinada comunidad humana porque “*lleva su mensaje de estructura social bajo la superficie*”¹. Para Alan Lomax, el estilo musical de una canción representa un cierto nivel de adaptación humana, un cierto estilo social que sistematiza la manera en la cual los seres humanos perciben y estructuran su experiencia y construyen patrones de comportamiento. Los elementos estilísticos de una

¹ Lomax 2007, 6-7. Traducción mía.

canción son capaces de producir consenso a un nivel casi imperceptible, logrando que los individuos de una determinada comunidad puedan ejecutar sonidos juntos en concordancia, o experimentar placer al escuchar a otros ejecutando dichos sonidos (Lomax 2007, 8, 12, 118) De esta manera, la elección de ciertas combinaciones armónicas sobre otras, la forma musical, el diseño melódico, el contorno melódico y todos aquellos elementos que intervienen en la conformación del estilo musical de la canción escolar, son determinantes respecto a ciertos patrones de comportamiento aprendido, que a su vez, refuerzan los aspectos organizativos y conductuales de la estructura social de una comunidad, posibilitando la ocurrencia de nuevas construcciones culturales (Eco 2001, 15).

En América Central, el estudio del estilo musical de las canciones escolares como elemento legitimador y potenciador de los valores hegemónicos² es un campo inexplorado. Por lo general, las investigaciones que han tratado algún aspecto de las canciones escolares (como por ejemplo, el estudio de la letra de los himnos nacionales o el análisis musical y antológico de la producción artística de algún compositor) han sido planteados desde una única perspectiva: la literaria o la musical. En este tipo de estudios, el estilo musical es considerado un factor más de la obra y no se profundiza en sus vinculaciones sociales.

La presente investigación proyecta localizar, identificar y asociar una serie de características del estilo musical de las canciones escolares con los conceptos culturales e ideológicos que emanan del núcleo hegemónico de la comunidad a través de las letras de dichas canciones, como parte del proceso de construcción de la identidad nacional. Concretamente, el objeto de estudio de la presente investigación se centra en el estilo musical de las canciones escolares de Guatemala, Costa Rica y Panamá del periodo 1933-1982 y su incidencia en el proceso de construcción de los valores hegemónicos que sustentan la identidad cultural de cada una de estas naciones. Es importante aclarar, sin embargo, que el trabajo no pretende hacer una descripción exhaustiva del citado fenómeno con base en mediciones exactas de componentes o principios estructurales, sino un estudio panorámico del campo, con el propósito de que estos fundamentos epistemológicos y metodológicos puedan ser útiles en futuras exploraciones.

² Siguiendo a Williams, se entiende por valores hegemónicos “*un conjunto de elementos pertenecientes a un sistema de significados y valores (fundamentales y constitutivos) que se confirman recíprocamente en la medida en que son experimentados como prácticas*”, Raymond Williams, *Marxismos y Literatura* (Barcelona: Ediciones Península, 1980) 129-142.

Siendo éste un campo de estudio novedoso, la presente es, básicamente, una investigación de carácter exploratorio, centrada en el reconocimiento y el análisis de las características particulares del estilo musical de las canciones escolares guatemaltecas, costarricenses y panameñas del periodo 1933-1982, y las correspondencias que existen entre dicho estilo musical y los esquemas de comportamiento conductual que los miembros de estas comunidades culturales consideran satisfactorios y valiosos. Para obtener los resultados óptimos, las canciones del corpus serán analizadas, tanto lo musical como en literario, por medio de dos instrumentos creados específicamente para ese fin, los cuales serán explicados más adelante. El análisis hace énfasis en tres aspectos básicos: la funcionalidad e interrelaciones de los elementos musicales presentes en la partitura, las particularidades de los componentes semióticos del texto literario y la manera en que los elementos musicales y literarios interactúan en la canción.

Los aportes del libro se centran en el diseño teórico metodológico, que propicia un estudio integral de la canción; es decir, como una unidad sonora de estilo musical y literario concreto, en la que se pueden distinguir los puntos de interacción de los dos sistemas semióticos que convergen en la canción (música y letra), su intertextualidad y su carga simbólica. Un segundo aporte, es el abordaje del estilo musical como clasificador de las particularidades sociales y culturales de las comunidades humanas estudiadas. El tercer aspecto se enfoca en la practicidad del análisis planteado, específicamente, con respecto a los dos instrumentos creados para este estudio, que ejemplifican la aplicación de prototipos analíticos para el estudio integral de las canciones. El último aspecto refiere a los aportes en cuanto a recopilación y ordenamiento sistemático del repertorio de canciones escolares de Guatemala, Costa Rica y Panamá, como fuente para futuras investigaciones.

El libro abre una nueva perspectiva de análisis, de naturaleza interdisciplinaria, para el estudio del estilo musical, en tanto componente esencial de la estructuración socio-cultural de las comunidades humanas, y aporta una base teórico-metodológica que permite analizar la función legitimadora del estilo musical de las canciones escolares y las formas en que opera sobre los distintos campos y grupos sociales. Adicionalmente, el trabajo valida el papel que desempeña la canción escolar en la construcción de los valores hegemónicos que soportan la identidad cultural de los pueblos.

El libro abarcó tres países de América Central: Guatemala, Costa Rica y Panamá, como muestra estadística representativa de la ocurrencia del fenómeno de la canción escolar en la región. Estos países presentan tres factores en común: un amplio repertorio escolar (merced a la participación activa de una gran cantidad de compositores y letristas nacionales); un consenso generalizado acerca de la importancia de la música para la formación cívica y moral de los ciudadanos; y el apoyo, directo o indirecto, de instituciones estatales en la producción, edición y publicación de libros de canciones escolares.

Con respecto a la delimitación temporal del trabajo, un estudio estadístico llevado a cabo al inicio de la investigación mostró que las dimensiones que alcanza la publicación de libros escolares, en los países estudiados, entre las décadas 1930 y 1980, no se repiten con la misma magnitud en ningún otro intervalo histórico del siglo XX. A partir de estos resultados, la delimitación temporal se fijó, específicamente, entre los años 1933 y 1982, un lapso de cincuenta años que coincide con el período de mayor productividad en la publicación de libros de canciones escolares en Guatemala, Costa Rica y Panamá.

El auge de la canción escolar en América Central, entre las décadas de 1930 y 1980, favoreció la aparición de figuras emblemáticas de la composición de música escolar (en su gran mayoría, maestros de música), que se encargaron de incentivar y consolidar este género musical en sus países de origen. Estos pioneros de la canción escolar, en su rol de compositores, recopiladores y editores, desarrollaron gradualmente un estilo musical con cualidades y esquemas particulares, aunque siempre enmarcado dentro de los parámetros convencionales que existen para las obras de este género musical. Algunas de las canciones escolares de estos compositores alcanzaron notoriedad local e internacional, por lo cual, es probable que su estilo musical también llegara a influenciar al resto de creadores de música escolar, tanto en sus respectivos países como en el resto de la región centroamericana.

En el libro, se escogieron seis compositores (dos por cada país), representativos de la producción de canciones escolares de Guatemala, Costa Rica y Panamá, en el período estudiado. Por Guatemala se seleccionó a Jesús María Alvarado Velásquez (1896-1979) y Dolores Batres de Zea (1920-1977); por Costa Rica, a José Daniel Zúñiga Zeledón (1889-1981) y Alcides Prado Quesada (1900-1984); y por Panamá, a Gonzalo Brenes Candanedo (1907-2002) y Julia Bermúdez Alemán (1919-2013). El *corpus* de

la investigación se extrajo de entre el repertorio de canciones escolares de cada uno de estos seis compositores emblemáticos, tomando como punto de partida dos criterios de selección:

1- Las canciones escolares del *corpus* deben aparecer impresas, *tanto en lo que refiere a la letra como a la partitura musical*, en los libros de cantos escolares publicados entre el período 1933 y 1982. Se excluyen de esta selección las piezas instrumentales, las canciones escolares que presenten únicamente la letra de la obra, las canciones escolares de autores extranjeros, los arreglos corales y las grabaciones de audio.

2- Las canciones escolares del *corpus* deben corresponder a alguno de los compositores citados y haber sido publicadas con el auspicio o la supervisión, directa o indirecta, de alguna entidad estatal (ministerios o secretarías de educación, ministerios de cultura, facultades de bellas artes, universidades y otros similares).

El primer criterio, tiene el propósito de supeditar el estudio a las partituras musicales de las canciones escolares que van a ser analizadas, mientras que el segundo, nos asegura que, tanto la edición como la publicación de las obras escogidas, se realizó con el aval de algún entidad estatal, en virtud del rol de la música escolar como vehículo legitimador de las ideas y valores que se consideran fundamentales para el desarrollo de la sociedad. Con respecto al segundo criterio de selección, es importante señalar, como prueba del interés de los Estados por este tipo de producciones, la creación de una serie de instituciones especializadas, que se encargaron de impulsar, estimular y regular la actividad artística y la publicación de material musical para el sistema educativo de cada uno de los países estudiados: la Dirección Técnica de Música, en Costa Rica; el Departamento de Educación Estética, en Guatemala; y el Departamento de Bellas Artes y Publicaciones (Sección de Cultura y Educación Musical), en Panamá.

2. La dimensión objetivable de la obra musical

La obra, categoría esencial de la música, existe en dos formas físicas: como *ondas sonoras*, que interactúan con el oyente cuando la obra es interpretada, pero también como una *partitura* (cuando existe), que ayuda a delimitar la forma en que la obra debe interpretarse. La partitura (o escritura musical) es la parte “*objetivable*” de la obra musical, una realidad física invariable que funciona como un mapa de las relaciones entre los elementos

musicales de la obra y las estrategias fijadas por el compositor, un *sustituto simbólico* del evento sonoro, sin el cual resulta imposible un análisis profundo de las obras (Sagot 1997, 58). Por esta razón, en el presente estudio, la *partitura* es la principal herramienta metodológica, con lineamientos teóricos y metodológicos claros, que permiten abordar los ejes problemáticos de las composiciones musicales, dado que disminuyen la complejidad del fenómeno artístico y el carácter reactivo de la obra musical, y conservan inalterables las características estilísticas originales de la obra.

La necesidad de tener un objeto físico estable y aprehensible obliga a los investigadores musicales a recurrir a “*artefactos conceptuales*”, con los cuales acceder a la dimensión objetivable de la obra musical, que se hace visible una vez que ésta se independiza del mundo intencional de su autor y comienza un proceso irreversible de “*objetualización*” y autonomía. Por esta razón, cuando analizamos una obra musical, “*lo que en verdad hacemos es explorar las potencialidades de la obra autonomizada, a la luz de nuestros conocimientos especializados*” (López 2002, 4, 14).

Por otra parte, el análisis del estilo musical enfrenta al investigador con la problemática de la “*intencionalidad*” del creador. Todo investigador parte de la idea de estar “*reconstruyendo*” los movimientos efectivos que realizó el compositor, pero en realidad hace uso de una “*intencionalidad autoral*”, creada a la medida de las necesidades y limitaciones de un “*autor modelo*”, distinta de la intencionalidad del “*autor empírico o biológico*”. Y, sin embargo, esta disparidad ayuda a explicar el mundo interior de la obra y su primera manifestación en el universo de las interpretaciones y transformaciones de las que depende enteramente el análisis de las obras musicales (López 2002, 14).

3. El estilo musical y los objetos estéticos

Entre el saber estilístico y los objetos estéticos existe una asimetría ontológica que, si bien no es constante ni uniforme, es irreductible.

No pertenecen a la misma esfera de conocimiento o acción sobre el mundo.

Rubén López Cano

Es usual que, en el campo de la teoría musical, el concepto de *estilo musical* esté relacionado con la estética musical y con la aplicación de ciertas técnicas de composición y organización del material musical comunes a

los compositores de una determinada época. Un ejemplo de lo anterior se puede observar en la definición de estilo musical de Donald J. Grout, para quien este concepto refiere a “*un continuo enfrentamiento entre los principios contrapuntístico y armónico, es decir, entre la independencia de las líneas melódicas, por una parte, y la unidad del efecto armónico, por la otra*” (1986, 174). Según Grout, este conflicto eterno tiene un carácter cíclico, que alterna ambos principios de acuerdo con los parámetros estéticos predominantes en un cierto momento histórico.

Sin embargo, el estilo musical ha sido estudiado de otras perspectivas, como aquellas que lo vinculan con determinados patrones sociales. Aristóteles, por ejemplo, establece un paralelo entre el estilo musical (en tanto patrones de texto, melodía, escala, tiempo, metro y ritmo) y el carácter humano, aduciendo que el primero es la expresión sonora del segundo (Rowell 1985, 60). En el siglo XX, Alan Lomax, establece una relación concreta entre estilo musical y estilo social por medio de la “*redundancia*” un elemento que organiza a las personas de una comunidad alrededor de ciertos patrones de interacción social que permiten la consolidación de conductas consensuadas. En todo caso, como afirma López, el estilo musical debe trascender la simple enumeración de rasgos recurrentes con el propósito de evitar que la obra quede reducida a una mera sumatoria de rasgos propios de un artefacto musical³.

Por otra parte, el epígrafe describe un conflicto con el cual no todos los investigadores musicales concuerdan: la asimetría ontológica que separa al estilo musical de los objetos estéticos. Para López, el estilo musical no pertenece a la misma esfera de conocimiento al que pertenecen los objetos estéticos, porque mientras primer concepto designa una serie de “*propiedades globales y complejas que los sujetos imprimen sobre los objetos sonoros a partir de procesos de categorización especiales*” (López 2001, 8), los objetos estéticos refieren a “[...] *categorizaciones de valor seleccionadas por la cultura vigente*” (Aullón [s. f.], 3). Estas diferencias se hacen más evidentes en la canción escolar, cuyo propósito, fundamentalmente funcional, no siempre se ajusta a los lineamientos estéticos. En todo caso, López es enfático en afirmar, siguiendo a Hatten, que los elementos y propiedades

³ De acuerdo con Rubén López Cano, “*la historia reduce la música a dato o documento, el análisis la reduce al artefacto y la estética o filosofía de la música la reduce a momentos específicos: sólo puede dar cuenta de pequeños momentos aislados de la experiencia musical, pues de no ser así, el discurso estético caería en contradicciones insalvables*” (López, 2001, 8).

del estilo musical no están enmarcados, necesariamente, dentro de un modelo estético determinado, sino que establecen una cadena de expectativas circunscritas a un espacio limitado que, simultáneamente, proporcionan las estrategias para eludir dichas expectativas y suscitar procesos únicos e irrepetibles, debido al balance que provee entre las constricciones y los principios productivos (López 2002, 13-14).

El *estilo musical* será estudiado mediante el análisis de los criterios musicales que regulan las funciones e interrelaciones entre los elementos musicales de la obra, las particularidades de los elementos que componen el texto literario, la manera en que éstos interactúan con los elementos musicales, la originalidad y creatividad con la que los elementos musicales y literarios son tratados por el compositor y las contribuciones provenientes de otros agentes (editores y arreglistas), que aportan su propia personalidad, conocimiento, criterios y valores al proceso formativo de la canción (Eco 2001, 28-29).

El concepto de “*canción escolar*” está delimitado por dos consideraciones generales muy importantes: en primer lugar, la canción escolar pertenece a un género musical distinto del que agrupa a las canciones “*clásicas*”, “*populares*” y folklóricas⁴, no sólo por las marcadas diferencias que existen en los formatos, propósitos, clientela y sistema de valores de este tipo de canciones, sino también por el conjunto de contextos, internos y externos, que condicionan y definen a la música escolar (Bresler 2004, 1-2); y, en segundo lugar, los conceptos canción escolar y canción infantil no se consideran sinónimos⁵. Entendemos las canciones infantiles como una colección de piezas para público infantil que provienen, principalmente, de la lírica tradicional y que, en última instancia, no forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje inherente de los sistemas educativos estatales⁶.

⁴ Los términos “*clásico*”, “*popular*” y “*folklórico*”, referidos a la música, son genéricos y de uso cotidiano. El primero, designa toda la música culta compuesta entre la Edad Media y el presente. El segundo, denota, en la actualidad, un conjunto multiforme de estilos musicales que se comercializan por medios concretos y se difunden profusamente a través de diferentes medios de comunicación de masas. El último término, la música “*folklórica*” o de “*tradicón folklórica*”, refiere a la cultura oral musical tradicional de un determinado pueblo. Aunque la música folklórica no se identifica, necesariamente, con etnias o naciones específicas, se considera distintiva del acervo cultural de países, regiones, idiomas, etnias, etc.

⁵ Un cuadro comparativo de las diferencias entre canción escolar y canción infantil se puede apreciar en el Anexo N° 1.

⁶ De acuerdo con Gullco, la canción infantil no es en sí un género musical, sino un genérico, término provisorio que agrupa canciones de muy disímiles géneros musicales, estilos, épocas, instrumentos y compositores (Gullco 2001, 5).

En algunos casos, canciones provenientes de otros géneros musicales se incorporan al repertorio de música escolar. Ese proceso de asimilación se nutre de numerosos agentes (maestros, padres de familia, niños), pero debe pasar por una serie de filtros antes de integrarse oficialmente al repertorio de canciones escolares. Una vez incorporadas al repertorio escolar, las canciones asimiladas se rigen por los contextos y parámetros establecidos para el resto de las canciones escolares del sistema educativo, aun cuando muchas de ellas aborden temáticas consideradas “*no aptas*” para los niños de edad escolar, como relatos de experiencias amorosas, borracheras o situaciones cuestionables. Lo contrario, es decir, la exclusión de una canción escolar del repertorio de música escolar, también puede suceder cuando se considera que la canción ya no cumple una función propicia dentro del conjunto de ideas hegemónicas que promueve la institución rectora de la educación pública⁷.

Hechas estas aclaraciones, se define el término “*canción escolar*” como un género de canciones que se compone, adapta y enseña a los niños y adolescentes como parte del programa formal de educación musical y académica, que participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos, valores morales, valores cívicos, lenguas y juegos infantiles, pero siempre subordinada a los tres contextos que la condicionan y le otorgan significado: las intenciones y la experiencia de los maestros de música, las estructuras y fines del sistema escolar, y las políticas educativas y valores socio-culturales predominantes⁸. Conforme a lo que expresa esta definición, la canción escolar se concibe como un objeto cultural lleno de conocimientos, que puede ser representado y reconstruido mediante un complejo proceso de adjudicación de sentido, y evoluciona de acuerdo con los distintos abordajes a los que se le somete; una representación cada vez más precisa y compleja del universo circundante y un efectivo agente legitimador, capaz de volver deseable y aprehensible un objeto o una idea hegemónica determinada.

4. Criterios generales de análisis e investigación

La importancia de la canción escolar como instrumento para la consolidación del poder simbólico y las prácticas ligadas a los principios de

⁷ Recuérdese, a modo de ejemplo, la exclusión gradual que experimentaron las canciones e himnos dedicados a Cristóbal Colón en el sistema educativo costarricense, hacia finales del siglo XX.

⁸ Los tres contextos mencionados refieren a la estructura planteada en la tesis de Liora Bresler (2004, 1).

diferenciación social está directamente vinculada al estilo musical de este género de obras, el cual opera como *agente de consenso* entre los individuos de una determinada comunidad (debido a su estrecha vinculación con las estructuras sociales y los patrones culturales hegemónicos) y como *vehículo legitimador* de todas aquellas ideas, valores, sentimientos, actitudes, aspiraciones y conductas (expresadas en el texto literario de la pieza) que intervienen en el proceso de construcción de la identidad nacional.

Si bien las vinculaciones sociales de la música ya han sido estudiadas en el pasado, principalmente desde el campo de la filosofía, el estudio del estilo musical de las canciones y su relación con el estilo social de una determinada comunidad humana arranca en la segunda mitad del siglo XX, a partir de las investigaciones de Alan Lomax, publicadas en 1968 con el título de *Folk Song Style and Culture*. El trabajo posterior de Lomax y su equipo de colaboradores requirió de muchos años de recolección de datos y materiales, y el análisis de un amplio corpus de grabaciones de canciones folklóricas provenientes de todos los países del mundo. En términos generales, la investigación de Lomax determinó que el estilo musical de la canción tradicional simboliza y refuerza ciertos aspectos básicos de la estructura social en todas las culturas, y que el estudio de dicho estilo musical puede ayudar a revelar la manera en que un determinado grupo humano percibe y estructura su experiencia y sus esquemas conductuales.

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizadas en este libro, no se pudieron localizar estudios regionales que interrelacionen estilo musical y estilo social, ni tampoco monografías o publicaciones sobre la temática de la canción escolar guatemalteca, costarricense y/o panameña sobre los cuales apoyar esta investigación. Ante este panorama, la investigación bibliográfica para sustentar el Estado de los conocimientos se dirigió hacia tres campos específicos, afines entre sí:

- 1) las investigaciones que abordan directa o indirectamente algún aspecto que refiera a las canciones escolares, sus características musicales y/o literarias y el rescate de obras de música escolar;
- 2) los estudios antológicos, biográficos, de análisis musical, de análisis literario, de análisis semiológico, de historia de la música y de historia de la educación que refieran, aunque sea tangencialmente, a las canciones escolares; y

3) los textos o ensayos sobre educación musical que aborden algún aspecto relativo a las canciones escolares o que contengan partituras musicales de canciones escolares de los países estudiados.

En la elaboración de este libro se aplicaron criterios de análisis, crítica y descripción comprensiva al corpus de canciones escolares propuesto, con el objeto de contemplar dichas obras de una manera integral; es decir: como formas orgánicas, intrínsecamente dinámicas, creadas con un determinado estilo musical, que no pueden definirse, únicamente, mediante esquemas de estructura apriorística y razonamiento normativo, y que incluyen el estudio biográfico y antológico de los compositores⁹, así como la determinación de sus rasgos creativos más importantes. La investigación se dividió en cuatro grandes fases: el acopio y selección del material, el análisis musical y literario del corpus, el estudio estadístico comparativo de los resultados y la creación de cuatro modelos de estilo musical a partir de una temática dada.

El análisis del corpus se realizó mediante dos instrumentos que fueron contruidos por el autor de esta investigación con ese fin: el “*Instrumento de análisis del estilo musical en las partituras de las canciones escolares*” y el “*Instrumento de análisis de los campos semánticos que componen los textos de las canciones escolares*”¹⁰. Ambos instrumentos poseen un diseño pragmático, que facilita registrar e interpretar las observaciones. A continuación se brinda una breve explicación de cada instrumento, así como las variables que comprende y las teorías que los sustentan.

5. El “*Instrumento de análisis de estilo musical de las canciones escolares*”

Se trata de un instrumento de análisis cualitativo de una serie de 37 variables que corresponden a los cinco elementos contributivos esenciales del esquema analítico de LaRue: *sonido, armonía, melodía, ritmo y crecimiento* (SAMeRC). El formato del “*Instrumento de análisis de estilo musical de las canciones escolares*” se inspiró en el instrumento Cantometrics, creado por Alan Lomax (1968), cuyo diseño pragmático y funcional resultó fundamental para la presente investigación. Como las variables creadas por

⁹ Estudios biográficos y antológicos que corresponden a cada compositor, así como las letras de las obras estudiadas se incluyen en cada capítulo correspondiente.

¹⁰ Una explicación detallada de la simbología, las variables y las categorías analíticas de estos instrumentos metodológicos aparecen en el desarrollo del libro.

Lomax para Cantometrics no eran adecuadas para un estudio de partituras, dado que fue diseñado para analizar grabaciones, las variables se tomaron del esquema de análisis de estilo musical de Jan LaRue (2004).

En el encabezado del “*Instrumento de análisis de estilo musical de las canciones escolares*” aparecen una serie de espacios, para anotar los datos generales de la canción examinada: el título de la canción; el nombre del compositor y del letrista; la fecha en que fue compuesta la pieza; el nombre de editor del libro; el título del libro; la fecha de publicación; el país y la región de procedencia; y la tipología musical (vals, mazurca, bolero, etc.). Seguidamente, se presenta la tabla de evaluación, que consta de tres columnas divididas, hacia abajo, en 37 casillas. Las casillas de la columna izquierda corresponden a cada una de las 37 variables que componen el esquema de análisis estilístico, las cuales están agrupadas por categorías analíticas. La columna del centro contiene las diferentes opciones que presenta cada variable y que están representadas por una escala de valoración numérica¹¹. La columna derecha muestra los símbolos que representan las diferentes opciones de adopta cada variable y su correspondencia con la escala de valoración numérica, de acuerdo con una tabla de equivalencias. La evaluación de los resultados, basada en los datos numéricos que arroja la columna central, se convierten en gráficos con el propósito de establecer diferencias y similitudes entre los estilos musicales que muestra cada una de las obras analizadas.

6. El “*Instrumento de análisis de los campos semánticos que componen los textos de las canciones escolares*”

Aunque el formato de este instrumento analítico es similar al instrumento anterior, no fue diseñado para medir las variables de acuerdo con una escala numérica. Todos los datos que corresponden a las variables responden a una serie de cuestionamientos que se le hacen al texto literario. El

¹¹ Las opciones para cada una de las variables están adecuadas a una escala de trece puntos posibles, que asigna un número, del 1 al 13, a cada opción. Con excepción de aquellas variables en las que existen 13 puntos a evaluar, las escalas no reflejan una continuidad numérica, sino que corresponden a un diseño simétrico, en el cual el punto 1 representa la menor ocurrencia (o bien, la no ocurrencia) de un hecho, y el punto 13, la mayor ocurrencia, complejidad, diferenciación, consolidación etc., del mismo hecho. No obstante, en algunos casos, la no-ocurrencia absoluta de un determinado fenómeno se designó con el número 13. En términos generales, los números asignados a los puntos intermedios se ubican simétricamente entre polos opuestos. (Véase tesis original).

“*Instrumento de análisis de los campos semánticos que componen los textos de las canciones escolares*” también consta de un encabezado, en el que se anotan los siguientes datos: el título de la canción; el nombre del compositor y del letrista; la fecha en que fue compuesta la pieza; el nombre de editor del libro; el título del libro; la fecha de publicación; el país y la región de procedencia; y la tipología musical (los mismos datos que se anotaron para el instrumento anterior). La tabla de resultados está compuesta por cinco columnas, una para cada uno de los cinco *campos semánticos*¹² propuestos (*elementos textuales, elementos éticos, elementos estéticos, elementos hegemónicos y elementos literarios*). Estos campos semánticos se basan en un entramado teórico compuesto por: el esquema de análisis textual y la clasificación general de la lírica popular de Carlos H. Magis (1968); el esquema de valores de Antonio Marlasca (2002); el esquema de valoración estética de Raymond S. Stites (1940); y la propuesta teórica de Raymond Williams (1980).

El campo de los *elementos textuales* incluye todas aquellas ideas y modelos que emergen directamente del cuestionamiento del texto escrito. El de los *elementos éticos*, refiere al conjunto de principios morales y manifestaciones éticas contenidos en las palabras y frases del texto poético, los cuales coinciden, en cierta medida, con los principios éticos que comparten el letrista y el compositor de la canción escolar. Los *elementos estéticos* son todas aquellas ideas dirigidas a la modelación de los criterios estéticos de la comunidad escolar, y están basados en la división de valores propuesta por Raymond S. Stites (1940), quien clasifica los valores estéticos en *formales, de asociación y utilitarios*. La evaluación de los *elementos hegemónicos* está fundamentada en el concepto de *hegemonía* planteado por Williams (1980), quien la define como una práctica humana continua, un proceso activo, que permite la interconexión y organización de los elementos culturales e ideológicos en torno a “*una cultura significativa y un orden social efectivo*” (Williams, 1980, 137). Por último, el campo de los *elementos literarios*, designa el conjunto de elementos poéticos arquetípicos, relacionados ante todo con la carga afectiva, las combinaciones acústicas y/o ciertos toques impresionistas que son utilizados en las poesías de la lírica popular, que sirven de base a las letras de las canciones escolares. Un análisis más detallado de cada uno de estos campos semióticos, las teorías y estudios que los sustentan, las variables que comprenden y los códigos de interpretación de cada una de ellas, (referirse a la tesis original).

¹² Utilizamos aquí el concepto *campos semánticos* para referirnos a grupos de palabras relacionados entre sí por determinados rasgos de sentido (Bekes, 2005, 30).

7. Fuentes para la elaboración de este libro

La búsqueda bibliográfica se desarrolló en los principales centros de documentación de Guatemala, Costa Rica y Panamá, dando énfasis a las bibliotecas públicas y a los sistemas de bibliotecas de universidades públicas y privadas, aunque también se consultaron colecciones y archivos privados. También constituyeron fuentes documentales una serie de archivos publicados en diferentes sitios de Internet, artículos publicados en periódicos y revistas locales de los citados países y la colaboración de personas allegadas a los compositores y compositoras estudiados.

En Guatemala las fuentes oficiales primarias fueron la Biblioteca Central de la Universidad de San Carlos de Guatemala, la Biblioteca de la Universidad del Valle de Guatemala y Biblioteca Landivariana de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, cuyos catálogos en línea permitieron la ubicación de una gran parte de los libros de canciones escolares publicados en el período 1933-1982. También se consultaron los archivos de la Biblioteca Nacional de Guatemala “*Luis Cardoza y Aragón*” y el de la Biblioteca de la Escuela Normal para Maestros de Música “*Jesús María Alvarado*”.

En el caso de Costa Rica, las principales fuentes de información fueron: el Sistema de Información Documental (SIDUNA) de la Universidad Nacional Autónoma, el Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI) de la Universidad de Costa Rica, la Biblioteca Nacional “*Miguel Obregón Lizano*” de Costa Rica, y el catálogo del Archivo Histórico Musical de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica. Además, los artículos aparecidos en los periódicos *La Nación* y la *Prensa Libre*, así como los de las revistas *Káñina* (UCR) y la *Revista de la Escuela de Filosofía* (UCR).

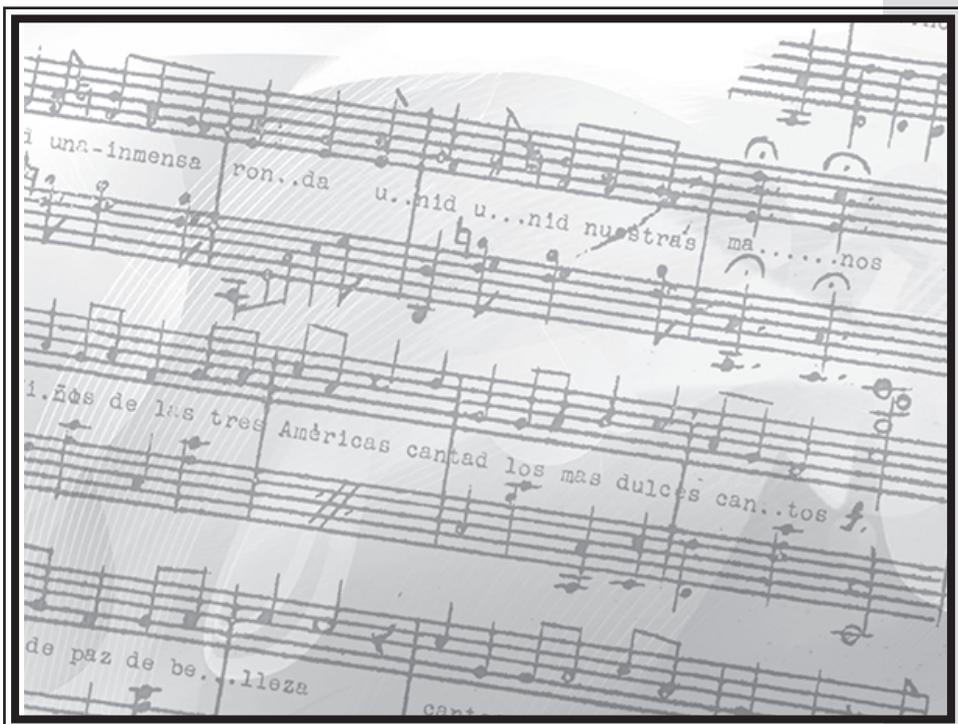
El principal centro de documentación oficial de Panamá fue la Biblioteca Nacional de Panamá “*Ernesto J. Castillero Reyes*”, donde se encontraron copias de prácticamente todos los libros de canciones escolares de ese país. Esta biblioteca posee una gran cantidad de libros virtuales en formato PDF, de los cuales se bajaron 24 textos con distintos grados de relevancia para la presente investigación. También se obtuvieron aportes de fuentes como: el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Panamá (SIBIUP), la Biblioteca Virtual “*Rogelio Sinán*” de la Universidad Latina de Panamá y la Biblioteca “*Monseñor Marcos Gregorio McGrath*” de la Universidad Católica Santa María La Antigua.

Dada la escasa información escrita acerca de la vida y la obra de los compositores y compositores que sirvieron de sustento al presente estudio, se contactaron a familiares cercanos de estas personas. En el caso de Guatemala, se recibió la colaboración, vía correo electrónico, de los señores Alfonso Alvarado Coronado y Jesús María Alvarado Mendizabal, hijos del compositor Jesús María Alvarado, y de la señora Ethel Marina Batres Moreno, sobrina-nieta de la compositora Dolores Batres de Zea. En Panamá, la señora Ana Elena Sosa Bermúdez y el señor Alcibiades Villareal Sosa, hija y nieto, respectivamente, de doña Julia Bermúdez Alemán, nos brindaron información acerca de la compositora. Algunos datos adicionales sobre los compositores costarricenses José Daniel Zúñiga Zeledón y Alcides Prado Quesada, fueron aportados por el Licenciado Enrique Cordero, quien realizó importantes investigaciones acerca de la vida y obra de varios compositores costarricenses. Los datos biográficos y antológicos del compositor panameño Gonzalo Brenes Candanedo se tomaron, en su mayor parte, de la tesis *Vida y obra del profesor Gonzalo Brenes Candanedo y la educación musical en Panamá*, de Alfonso Bonome y James Johnston.

Finalmente, fue de vital importancia para el éxito de la investigación la ayuda que brindaron un grupo de colaboradores voluntarios, quienes copiaron y enviaron una gran parte del material que se localizó en distintas bibliotecas, principalmente de Guatemala y Panamá, a quienes se debe mencionar aquí: Jorge Dávila, quien contribuyó a localizar material bibliográfico esencial en las bibliotecas de la Universidad de San Carlos y Rafael Zaldívar e incluso viajó hasta la ciudad de Quetzaltenango para coseguir un libro que solo estaba en la biblioteca local; y a Alonso Loreny Ruiz Abrego y Rafael Ruidíaz Ledezma, quienes copiaron y enviaron materiales bibliográficos de las bibliotecas panameñas. A ellos mi mayor agradecimiento.

CAPÍTULO 1

Panorama del desarrollo históricosocial de la canción escolar de Guatemala, Costa Rica y Panamá (siglos XIX y XX)



PANORAMA DEL DESARROLLO HISTÓRICOSOCIAL DE LA CANCIÓN ESCOLAR DE GUATEMALA, COSTA RICA Y PANAMÁ (SIGLOS XIX Y XX)

1.1 ANTECEDENTES

1.1.1 La canción como fenómeno socio-cultural

La función social del canto ha sido valorada por todos los pueblos humanos, desde los inicios de especie humana, como un componente fundamental en el desarrollo de las sociedades humanas. Por esta razón, ha sido estudiado desde distintas ópticas, concordando la mayoría de estos estudios en la importancia que tiene en el desarrollo físico y mental del ser humano, así como sus vinculaciones sociales. El canto es un elemento indispensable para la comunicación en el campo de la seguridad social e identificación de grupo (Jensen 2002, 1); también ha desempeñado un papel determinante en la conservación de los mitos de origen de las sociedades sin escritura (Le Goff 1991, 137-138); se conocen bien sus propiedades como facilitador e integrador de las actividades de índole social, como la división del trabajo y la solidaridad (Blacking 2006, 9, 14); además, es un catalizador en la expresión de emociones comunes a un mismo grupo humano (Barzuna 1988, 32); un “*factor civilizador*”, en tanto elemento coordinador y armonizador de todas las facultades humanas (Fubini, 1988, 41), y desempeña un papel importante en la consolidación y defensa de la identidad nacional (Aguirre, 2007, 5). La música resulta ser imprescindible incluso en la constitución de las geografías nacionales, por su capacidad para definir y reforzar la distribución del poder dentro de determinados espacios ceremoniales y la autoridad con la que dichos espacios están investidos. Los estudios de Leyshon, Matless y Revill, muestran que la música tiene capacidad “*para acarrear un significado ideológico específico, al tiempo que permanece abierta a interpretaciones variadas, en tanto elemento universal*” (1995, 426, traducción mía).

Por todas estas razones, el *canto* ha probado ser un elemento indispensable para el desarrollo integral de las personas, una estrategia de supervivencia y una característica inherente a la especie humana (Lomax 2007, 3). Entre sus principales contribuciones están aquellas relacionadas con el proceso de aprendizaje de los individuos, en virtud de las conexiones que el

cerebro construye (principalmente, en los primeros años de vida del individuo) como respuesta a los estímulos que recibe. El *canto* (y, en términos generales, la música) incide directamente sobre el “*estilo de aprendizaje*” del niño y facilita el proceso cognitivo, no sólo con respecto a las aptitudes musicales de la persona, sino también en el desarrollo de habilidades como el lenguaje y las matemáticas.

En el presente estudio, los términos *canto* y *canción* se reconocerán como sinónimos cuando se trata de consideraciones generales, en razón de sus relaciones de mutua dependencia. No así, cuando se trata de la terminología específica del análisis musical.

1.1.2 Música y educación: una relación ancestral

Aunque diferentes en sus bases y estrategias pedagógicas, los sistemas de educación más antiguos coinciden en tres aspectos fundamentales: la enseñanza de la religión, el proceso de conservación de la tradición oral de los pueblos y el uso de la música (específicamente, del canto) con fines pedagógicos. En China, por ejemplo, el uso de la música en los procesos educativos data de 4.000 años antes de nuestra Era, mientras que en Grecia, donde se produjo uno de los más sólidos e influyentes sistemas educativos del mundo antiguo, la música era considerada un elemento fundamental del proceso educativo, destinado a preparar a los jóvenes intelectualmente para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad. Grandes maestros griegos como Platón y Aristóteles, estudiaron los efectos éticos de la música y comenzaron a desarrollar el concepto de educación musical o educación a través de la música, como “*componente esencial de la educación humana*”. En este sistema, la música no sólo era el elemento coordinador del proceso pedagógico, sino el “*elemento de armonización entre todas las facultades del hombre*” (Fubini 1988, 41).

El valor pedagógico de la música, en la Edad Media, era ampliamente reconocido. La música formaba parte de los siete grandes saberes del modelo educativo medieval: Gramática, Retórica, Dialéctica (que conformaban el Trivium), Aritmética, Geometría, Astronomía y Música (que conformaban el Quadrivium). En la obra medieval *De Institutione Musica* de Boecio, por ejemplo, la música se considera una parte integral y esencial del universo y del hombre mismo, y se divide en tres categorías: la *música mundana*, que no se puede oír porque surge del movimiento de los astros y se reduce a

razones matemáticas; la *música humana*, responsable de la armonía entre las distintas partes del cuerpo, y de éste con el alma; y la *música instrumental*, es decir, la música producida por instrumentos o la voz humana (Grout 1986, 71-72).

Durante el Renacimiento, los pensamientos racionalistas y humanistas originaron nuevos enfoques estéticos, así como una dignificación y refinamiento de la profesión del músico-intérprete. El uso pedagógico de la música se fortaleció con el trabajo de educadores como los italianos Vittorino de Feltre y Guarino Veronese, quienes en 1425, establecieron escuelas en Mantua (Italia) en las que se impartían materias como ciencias, historia, geografía, música y formación física, que sirvieron como modelo para los educadores locales y extranjeros durante más de cuatrocientos años (Yokohama 1997, 5). La música también adquirió gran relevancia como parámetro del nivel cultural de los cortesanos, tal como lo sugiere el manual de buenas costumbres *El cortesano* (1528), escrito por Baltasar Catiglione (5).

En el siglo XVII, aparecieron algunos planteamientos teóricos que valoraban la importancia de la música en el desarrollo de la inteligencia, la sensibilidad y la habilidad motriz, entre los que destaca el planteado por el educador de origen eslavo Juan Amorós Komenski (1592-1670), quien asignó a la música un lugar privilegiado en la formación humana. Komensky, más conocido como Comenius o Comenio, atribuyó a la música un valioso contenido moral (como elemento necesario para la realización de la persona) y consideraba a la *canción* “*un factor medular en la formación musical y un elemento clave en la consolidación y defensa de la identidad nacional*” (Aguirre, 2007,5).

En los albores del siglo XIX, surgió un nuevo paradigma social y económico, el liberalismo, que se volvió popular en países como Francia, Inglaterra, Estados Unidos y, más tarde, en América Latina. El planteamiento teórico de Comenio se volvió central en el nuevo modelo educativo liberal, que se nutrió, además, de las innovaciones de La Salle (la clase grupal, y la enseñanza en lengua vernácula)¹³; del método pedagógico francés (inspirado en Rousseau), que promovía la utilización de canciones como práctica

¹³ A fin de adaptar los sistemas educativos nacionales a las ideas liberales, los pedagogos del siglo XIX reelaboraron las ideas de La Salle y Comenio, para resolver cuestiones novedosas de ese entonces como: la obligatoriedad, la extensión a toda la población de la enseñanza de ciertos contenidos, los efectos que esto podría llegar a causar, etc. Este proceso recibe, por primera vez en la historia, el nombre de *política educativa*. (Mondani 2006, 1)

pedagógica en la enseñanza de la música; de los planteamientos didácticos y metodológicos de Froebel y Pestalozzi; y del pensamiento filosófico de Herbert Spencer, en la cual la música pasó a ser un elemento importante para la integración de los conceptos de moralidad y sano deleite (Mondani 2006, 3).

De acuerdo con la hipótesis pedagógica liberal, un cambio evolutivo en el enfoque de los sistemas educativos tradicionales, dirigido hacia aspectos de naturaleza cultural, conduciría hacia la consolidación de la identidad cultural de los pueblos y, finalmente, a una evolución social integral de las expresiones materiales y espirituales (Vargas 2004, 211-212). Por esa razón, la inclusión de la materia Canto, como materia obligatoria del currículo escolar, fue bien recibida por los diversos sectores sociales de Guatemala, Costa Rica y Panamá. Su idoneidad para efectuar cambios positivos en la conciencia ciudadana (principalmente en el ámbito moral e ideológico) y su importancia estratégica en la consolidación de las bases ideológicas, sobre las que se pretendía construir la nueva identidad cultural nacional de las recién fundadas repúblicas, fueron ponderadas por casi todos los medios informativos del momento.

Paralelamente a la implementación del modelo educativo liberal surgió la necesidad de remediar la ausencia de un repertorio de canciones escolares auténticamente nacionales, que integraran las manifestaciones musicales, literarias, pedagógicas, ideológicas, políticas y filosóficas características de las comunidades guatemalteca, costarricense y panameña en la formación cívica y moral de los ciudadanos. La respuesta de las entidades gubernamentales encargadas de poner en práctica la novedosa iniciativa educativa fue distinta en los tres países que abarca el estudio, tal como se explicará más adelante, y enfrentó retos muy particulares, por ejemplo, la alternancia de gobiernos conservadores y liberales. Finalmente, fue la labor pionera de los educadores musicales la que llevó el proyecto adelante, muchas veces sin el esperado apoyo estatal.

Desde el punto de vista musical, el grueso de las canciones escolares guatemaltecas, costarricenses y panameñas de los siglos XIX y XX están basadas en los modelos neoclásicos, románticos y posrománticos de la música culta europea¹⁴ y en los modelos de música popular latinoamericana. Por esta razón, exhiben, usualmente, características tonales y armonizaciones de

¹⁴ Para Finzer, un fenómeno similar ocurre en el ámbito de la poesía, en la que predominan los modelos derivados del romanticismo, modernismo y posmodernismo (2008, 35).

tipo funcional tradicional, así como una base rítmica híbrida, en la cual lo europeo (valeses, mazurcas, danzas, contra-danzas, marchas, gavotas, barca-rolas) y lo latinoamericano (tangos, danzones, pasillos, boleros, sones, calle-geras) se mezclan continuamente (Anleu 1986, 96-100; Flores 1978, 126).

El texto literario de las canciones manifiesta, esencialmente, principios ideológicos y valores humanistas como: libertad, justicia, valentía, el amor a la madre, a la escuela, a la patria y a la naturaleza; conjuntamente con otros valores de índole religioso, como: el amor al prójimo, la obediencia y la hermandad. Seguidamente, se procederá a ubicar cronológicamente la producción de canciones escolares de Guatemala, Costa Rica y Panamá del siglo XX, dentro del contexto político, social y cultural del momento histórico en el que fueron compuestas, compiladas, editadas y publicadas.

1.2 DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN GUATEMALA

1.2.1 Reformas educativas e integración de la materia Canto al currículo escolar

La Constitución del Estado de Guatemala, promulgada el 11 de octubre de 1825, colocó las bases de la reforma educativa progresista, que alcanzó uno de sus puntos más altos durante la administración del doctor Mariano Gálvez (1831-1838). El nuevo currículo incluía la materia Canto, como asignatura regular del programa de estudio de escuelas y colegios (González 1970, 237). El primer intento de crear un repertorio de música escolar auténticamente guatemalteco lo realizó el compositor Benedicto Sáenz (hijo), quien en publicó, en la primera mitad del siglo XIX, un folleto titulado “*Tonadas e himnos patrióticos*”¹⁵. Sin embargo, la reforma educativa liberal de Gálvez fue abolida por el régimen conservador de José Rafael Carrera (1844-1848 y 1851-1865), que retomó los modelos de instrucción utilizados en tiempos de la colonia (González 1970, 253). Con la Revolución liberal de 1871, se restauró la reforma educativa, pero la lucha por el poder entre las dos tendencias políticas más importantes: los liberales y los conservadores, degeneró en largas dictaduras militares y enfrentamientos

¹⁵ El folleto “*Tonadas e Himnos Patrióticos*” carece de fecha de publicación; sin embargo, es posible ubicarlo entre los años 1831 y 1857. La primera fecha corresponde al momento en que el presidente de la Asamblea Legislativa guatemalteca autoriza al Poder Ejecutivo a llevar a cabo la organización o reforma de la instrucción pública y la segunda, a la muerte del célebre músico y compositor guatemalteco, víctima de la epidemia de cólera (Anleu 1986, 76).

armados, desde el año 1821 hasta la última década del siglo XX, afectando el crecimiento social y humano (principalmente de las clases más desposeídas) e incidiendo, significativamente, sobre la educación pública del país.

En 1898, tras el asesinato de Reyna Barrios, tomó el poder el general Manuel Estrada Cabrera, quien instauró una dictadura que se extendió hasta el año 1920. Como parte de su estrategia política, de corte liberal, Estrada se declaró a sí mismo *Protector de la Juventud Estudiosa* (Carrera [s.f], 2), reabrió las escuelas públicas que habían cerrado sus puertas por problemas económicos, e instituyó las Fiestas de Minerva (una celebración de origen griego), con el propósito de convertir a Guatemala en un país culto, civilizado y moderno, a la altura de las naciones más desarrolladas del continente europeo. A raíz de esta declaratoria, la educación guatemalteca se militarizó y los lineamientos curriculares se modificaron sustancialmente¹⁶.

A pesar de las esperanzas que las promesas de Estrada Cabrera despertaron en el pueblo guatemalteco, el nivel de la educación pública decayó y se deterioró notablemente a lo largo de su dictadura. El escaso impulso que recibió el sistema educativo guatemalteco se limitó a las ciudades más importantes, mientras que la población guatemalteca más desposeída continuó en el analfabetismo casi total¹⁷. No obstante, la materia Canto se mantuvo dentro del currículo, tal como se observa en el plan de estudios de la Escuela Normal de Maestras para Párvulos del 14 de junio del año 1928 y el nuevo plan de estudios primarios de 1929¹⁸.

¹⁶ Las “*Fiestas de Minerva*”, celebraciones de espíritu militar instituidas por Estrada Cabrera, fueron continuadas bajo el régimen de Ubico e incidieron considerablemente sobre el tipo de música que se utilizó en el medio escolar. Estas populares fiestas, dedicadas a la diosa Minerva, cumplieron un exitoso rol legitimador de los gobiernos dictatoriales de Estrada y Ubico, al punto de recibir elogios de intelectuales como José Santos Chocano y Rubén Darío, quienes las consideraban un excelente agente culturizador (Pérez 1985, 116).

¹⁷ Es importante aclarar que Guatemala es un país multicultural, en el cual, aparte del idioma oficial (español), hay unas 21 lenguas indígenas del tronco maya, principalmente quiché, mam, cakchiquel (o kakchikel), pokomam, kekchi y, en la costa del mar Caribe, garífuna, lengua de origen africano. Estas poblaciones han sido marginadas desde tiempos coloniales por la minoría, económica y políticamente poderosa, que gobernaba el país por medio de un cuerpo militar bien entrenado.

¹⁸ El *Canto* aparece en estos programas bajo el nombre de “*Música Vocal e Instrumental*” (González 1970, 352).

1.2.2 Los primeros libros de canciones escolares guatemaltecas: de la dictadura ubiquista hasta la revolución de 1944

A la muerte de Estrada Cabrera, se sucedieron varios gobiernos militares, hasta que, en 1931, triunfó en las elecciones el general de división, de tendencia liberal, Jorge Ubico Castañeda, quien retuvo el poder hasta 1944. Bajo la férrea dictadura ubiquista, se mantuvieron algunas de las políticas culturales del modelo implantado por Estrada Cabrera. Sin embargo su gobierno, se caracterizó por las restricciones en el campo de la publicación tipográfica de textos musicales y un limitado apoyo estatal para los artistas nacionales (Vásquez 1997, 7). Paradójicamente, fue durante el gobierno ubiquista que se publicó el primer libro de canciones escolares guatemaltecas del siglo XX: el *Álbum de cantos y rondas infantiles*, de Lucía Martínez Sobral de Sáenz (1934)¹⁹, casi cien años después del folleto de canciones escolares de Benedicto Sáenz.

Un año después de la publicación del libro de Martínez, la Ley Orgánica de Instrucción Pública se encargó de reorganizar la Secretaría de Educación Pública y creó el puesto de “*Inspector de Canto Escolar*” de las Escuelas Nacionales de Varones. En 1938, se organizaron dos cursos de capacitación en educación musical: el *Primer curso de capacitación para maestros de canto escolar*, creado y dirigido por la profesora María Teresa Mora, Inspectora de canto de las escuelas nacionales de niñas; y el curso *Música escolar*, adscrito al Conservatorio Nacional de Música, curso que se mantuvo vigente hasta la reforma educativa de la administración de Juan José Arévalo Bermejo (1945-1951), y que graduó a sus primeros tres egresados -Amanda Soberrón, Roberto Valle G. y Dolores Batres G.- en julio de 1942²⁰.

¹⁹ Lucía Martínez Sobral y Beteta (1888-1965), fue una ilustre educadora, que participó con las primeras generaciones de cantantes aficionados surgidos de las academias privadas guatemaltecas de principios del siglo XX. Hija del novelista Enrique Martínez Sobral, se casó con Pedro Sáenz de Tejada y Arzú (fallecido en 1958), de quien tuvo dos hijos. Por ser la autora del primer radioteatro infantil que salió al aire bajo el nombre de la Tita Corina, con la colaboración del barítono Guillermo Andreu Corzo (el “*Gigante de los tres pelos*”), se le considera la pionera de los programas educativos radiales de la TGW y de los posteriores programas infantiles televisivos en Guatemala. Martínez es la autora de la obra didáctica *Dramatizando aprendemos* y de las composiciones: *Himno al Creador* e *Himno a la madre* (Batres 1962, 94-95, 139; Tánchez 1987, 182).

²⁰ El curso tenía como objetivos principales la renovación de los sistemas educativos que habían permanecido sin cambio desde principios de siglo y la concientización de los docentes, acerca de la necesidad urgente de “*eliminar de la escuela las canciones sensuales, procaces, las selecciones de opereta y zarzuela, tan en boga, pero al mismo tiempo, tan apartadas de las finalidades de la educación de la sensibilidad de los niños y de sus intereses [...]*” (Batres 1962, 113).

En 1940, se publicó el segundo libro de canciones escolares guatemalteco: el *Álbum de canciones escolares educativas, de acción y juegos infantiles*, del profesor Adrián Orantes Dorantes (1908-1986)²¹, quien publicó, además, otros dos libros de canciones escolares en fechas posteriores, de los que no se tiene más que una referencia periodística²². Unos años más tarde, en 1944, el joven maestro de música Jesús María Alvarado²³, nacido en Mazatenango, publicó el folleto *Canciones escolares latinoamericanas*, tercer libro de canciones escolares guatemalteco del siglo XX (Batres 1962, 138)²⁴. Estos tres compositores son los pioneros de la música escolar de Guatemala; dos hombres y una mujer que comprendieron la importancia de generar canciones para el medio escolar, que enfrentaron (por lo menos en el caso de Alvarado) grandes dificultades para ver publicadas composiciones en un medio gubernamental hostil, que se distinguió por su falta de apoyo a los músicos nacionales.

1.2.3 Segunda generación de compositores de canciones escolares de Guatemala

La muerte de la maestra María Chinchilla, acaecida en las manifestaciones públicas de junio de 1944, desencadenó la huelga de “*brazos caídos*” y precipitó la caída del General Jorge Ubico, tras catorce años de dictadura. El 1 de julio de 1944, el mandato presidencial pasó, interinamente, a manos del General Federico Ponce Valdés, cuyo gobierno es interrumpido por un fuerte movimiento armado, al final del cual Ponce entregó el poder a la Junta Revolucionaria de Gobierno (20 octubre 1944-15 marzo 1945), conformada por los militares Capitán Jacobo Arbenz Guzmán y Mayor Francisco Javier Arana, y el civil, Jorge Toriello Garrido. Dicha Junta convocó a

²¹ Adrián Orantes se desempeñó como Inspector de Canto de la Sección de varones y, en las décadas de 1950 y 1960, dirigió el *Coro Belén*, agrupación dedicada a la interpretación de alabados, villancicos y música guatemalteca de Nochebuena, en las iglesias de la Nueva Guatemala de la Asunción. Entre sus composiciones más importantes destacan las canciones corales para voces iguales *Los inditos* y *Río Michatoya*; los himnos *Himno a la madre*, *Himno al maestro*, *A la patria*, y *15 de septiembre*; las obras de teatro infantil *El muñeco de cuerda*, *La Granja*, *Graduación de marinos*, *El corderito*; y las obras de género sacro *Misa del Señor de las Misericordias* y *Perdónanos Señor de Trujillo* (Batres 1962, 138 -139).

²² La referencia del segundo y tercer libro de Orantes se encuentra en el *Diccionario de Artistas Guatemaltecos*. Sin embargo, no se mencionan los títulos, ni las fechas de publicación de los mismos (Prensa libre.com 2003, 1).

²³ La biografía de Jesús María Alvarado se consigna en el Capítulo 2.

²⁴ Desconocemos la razón por la cual el propio Jesús María Alvarado no menciona este folleto entre sus publicaciones. Una razón posible es que Batres no haya citado el título correctamente, o bien, que Alvarado lo cambiara posteriormente.

una Asamblea Nacional Constituyente, con el objetivo de redactar una nueva Carta Magna, que vino a sustituir la que había estado vigente desde 1879. La Revolución de 1944 restableció la autonomía de los tres poderes del Estado, la de las municipalidades y la del Ejército Nacional. El avance, en materia de derechos humanos, igualdad social y educación, que experimentó Guatemala durante los mandatos de Juan José Arévalo Bermejo (1945-1951) y Jacobo Arbenz Guzmán (1951-1954), no tenía precedentes.

Entre los proyectos educativos más importantes de este período democrático destacan: el Comité de Alfabetización, el Departamento de Educación Rural y el Departamento de Educación Estética. Esta última institución, creada en 1945, auspició el *Concurso coral interescolar*, cuya primera versión tuvo lugar en el Teatro Capitol, en 1946. El concurso tuvo un efecto positivo sobre los compositores nacionales e incentivó la creatividad musical en el campo de la música vocal escolar y la publicación de varios de folletos de canciones escolares bajo el auspicio estatal (Batres 1962, 116).

Uno de los compositores más emblemáticos de la música escolar guatemalteca de este período es Jesús María Alvarado Velásquez (1896-1979). Alvarado publicó en México su *Álbum de cantos escolares*, en 1946, una colección de 31 canciones que abarcan un período de más de 17 años. Las letras corresponden a los escritores guatemaltecos: Antonio Javalois, Leonor Arroyave viuda de Orellana, Salomón Muñoz H., María Cristina Lemus, Monserrat Deliz, René Alvarado, Jaime Barrios Archila, Rolando Mundo, Blanca del Campo, Carlota Estévez, Juan José Arévalo, Luz Valle, Olimpia v. de Barrientos, Ángel Ramírez, Silverio León Natareno y León Vargas.

Durante los gobiernos de Arévalo y Arbenz la demanda de maestros de música se acrecentó. En 1946, se crearon 18 plazas nuevas de música escolar para las escuelas de párvulos. También dio inicio, en 1947, el *Primer cursillo regional de orientación artístico pedagógico*, en las ciudades de Quezaltenango y Chiquimula, seguidas por cursos similares en los años subsiguientes. No obstante, el proceso de recuperación de la música escolar en las escuelas públicas fue lento y el nivel de los maestros de música aún no era el óptimo. Por esta razón, en el año 1958, se crea la Escuela Normal para Maestros de Educación Musical (adscrita inicialmente al Departamento de Educación Estética), cuyo primer Director fue Manuel Alvarado Coronado, hijo del compositor Jesús María Alvarado. Paralelamente, se aprobó el Reglamento de Profesionalización de maestros de Música Escolar, mediante el

acuerdo gubernativo N° 1055 del 17 de diciembre de 1959, fijando en tres años el plazo para realizar los estudios, a partir de la fecha de su publicación (Batres 1962, 125-127).

En 1950, Jesús María Alvarado publicó el *Álbum de canciones escolares* (N° 2), una colección de 33 canciones, compuestas entre los años 1946 y 1950, sobre poemas de Olimpia v. de Barrientos, Carlota Estévez, Macrino Blanco, Fryda Schultz, R. F. de Alarcón, Jaime Barrios, María Cristina Lemus, Rafael Alberti, M. Leibovich, Monserrat Deliz, Fernando de León y Marta Capouillez. Además de las canciones para una voz con acompañamiento de piano, el álbum incluye arreglos para coro a 3 voces iguales y para coro a 4 voces mixtas.

Unos años después, en 1955, la compositora Dolores Batres²⁵, publicó el libro *Rondas de canciones*, una colección de 30 canciones, dedicadas a los niños pequeños o párvulos, con música de Batres y textos de la compositora y de los letristas nacionales: Luz Valle, Gilberto Zea Avelar, Olivia Escobedo, Roberto Valle G., María Isabel Lemus, Tomás Allende Iragorri, Germán Berdiales. Al siguiente año, Roberto Valle, otro destacado cantante y compositor de canciones escolares, colega de Batres, publicó sus *Canciones de la infancia* (1956): 28 canciones escolares para niños pequeños y párvulos, reconocido como uno de los libros de música escolar más importantes del medio educativo guatemalteco²⁶.

La reforma educativa, la capacitación y profesionalización progresiva de los maestros de música y, principalmente, la creación del Departamento de Educación Estética (1945), hicieron de los gobiernos de Arévalo y Arbenz, el período más productivo del siglo XX en lo que a publicación de canciones escolares se refiere. La bonanza productiva de música escolar se prolongó hasta 1974. En total, desde 1945 hasta 1974 (inclusive), se publicaron entre 9 y 15 libros de canciones escolares²⁷, la mayor parte de los

²⁵ Los datos biográficos de Dolores Batres de Zea se consignan en el Capítulo 4.

²⁶ Roberto A. Valle García (1918-1994), compuso alrededor de 500 obras y dejó varios libros de canciones escolares inéditos. Valle fue un connotado cantante lírico de su época (barítono) y participó como solista en muchas producciones de la Ópera Nacional. Además, fue integrante fundador del Coro Guatemala y Director de la Escuela de Música “*Jesús Castillo*” de Quetzaltenango (Batres 1962, 140).

²⁷ En esta sumatoria, se toman en cuenta cinco publicaciones atribuidas a Jesús María Alvarado, de las cuales únicamente tenemos la referencia bibliográfica de Matta (1993, 71). Siguiendo la numeración de Alvarado, estas cinco publicaciones se ubicarían entre los años 1961 y 1965.

cuales aparecieron entre los años 1945 y 1966. Si bien las composiciones de Alvarado, Batres y Valle destacan como las representativas de este período, hay muchos otros compositores y compositoras de canciones escolares que merecen ser mencionados. Varios de estos maestros de música no tuvieron la oportunidad de publicar sus obras, con excepción de aquellas canciones que aparecieron en la *Antología de la canción infantil guatemalteca* (1966), editada por Dolores Batres. A continuación, una pequeña reseña de algunos de los más destacados creadores de canciones escolares de esa época.

Antonio Vidal (n. 1925) fue un reconocido compositor de canciones escolares nacido en Esquipulas. Destacó como director y arreglista de la agrupación coral “*El Cancionero Nacional*”, que ganó el Primer concurso coral interescolar de 1946, con su obra para coro mixto y soprano sola “*Arrullo*” (Batres 1962, 106). Una de las cantantes del grupo “*Cancionero Nacional*” era Dolores Batres. Otras reconocidas canciones escolares de Vidal son: “*Tamborcito de mi aldea*” y “*El Sanmartineco*”, que ocupan un lugar importante en el repertorio escolar guatemalteco (Lehnhoff 2005, 312).

Jesús Eduardo Tánchez Coutiño (1918 -1995), oriundo de Huehuetenango, destacó como educador musical y compositor. Entre sus publicaciones en el campo de la educación musical destacan: *La música en Guatemala, algunos músicos y compositores*; *Guías para los programas de educación musical para bachillerato, Comercio y Secretariado*; *Prontuarios didácticos para el desarrollo programáticos de formación musical*; *Datos históricos sobre la música en Guatemala*, y *Minibiografías de músicos y compositores*. Su libro de canciones escolares, *Alegre amanecer*, contiene obras como: “*A mi mamita*”, “*El carnaval*”, “*Canción de cuna*”, “*Despedida*”, “*El lorito de mi abuela*” y “*Papá*”. Tánchez recibió la “*Orden Tita Corina*” de la Asociación de Maestros de Educación Musical, “*El botón de oro*”, “*La marimba de oro*”, y la “*Orden Rafael Álvarez Ovalle*” de la Asociación Guatemalteca de Autores y Compositores (Lehnhoff 2005, 312).

Berta Omery García Burgos (n. 1937), nació en la ciudad de Chimaltenango, pueblo que, años después, le otorgó el reconocimiento de “*Hija Predilecta*”. Realizó estudios en la Escuela Normal para maestros de Educación Musical y ejerció como docente en más de 25 escuelas. A García, catedrática de la Universidad Mariano Gálvez, se la conoce con el nombre de Omery de Tánchez, por su matrimonio con el también compositor Jesús Eduardo Tánchez. Creó más de 60 canciones escolares entre las que destacan: “*Yo quiero amistad*”, “*A ti Chimaltenango*”, “*Para qué recordar*”,

“*Mujer que te deja el tren*”, “*Yo por eso no me caso*”, “*La burocracia*”, “*Los tiempos de ayer y hoy*”, “*Gracias a tí*”, “*A ti Chimaltenango*”, “*Guatemala es primero*” y “*Mi perico presumido*” (Lehnhoff 2005, 312).

También incursionaron en el campo de la canción escolar los compositores: Salomón Muñoz (1917-1995), fagotista de la Sinfónica Nacional de Guatemala, autor de “*Guatemalhan*”, “*Labrador enamorado*” (para coro mixto), “*Labradora enamorada*” y “*15 de septiembre*”, (para voces iguales); Julio Aníbal Delgado Requena (1924-1998), autor de “*Azul y blanco*”, “*Los enanitos del bosque*”, “*Madrecita chapina*” y “*Niño torero*”; Julio Guillermo Segura Mazá (n. 1926), compositor de “*Carnaval*”, “*Guatemala*”, “*Juegos parvularios*”, “*Batonistas*”, “*María Beatriz*”, “*Niño estudioso*” y “*Oh, Madre mía*”; Manuel Juárez Toledo, autor de los corales “*El Sanjuanero*” y “*Padre maíz*”, y la canción “*El elefante jugueteón*”; Alfonso Sierra Acté (n. 1923), con sus canciones “*Dos tortolitos*”, “*Tecún Umán*” y “*Patria querida*”; María Isabel Lemus de Mejía compositora de “*El chinchincito*”, “*El comal*” y “*Mis dos manitas*”; Rafael Gutiérrez (1912-1994), autor de “*Patria centroamericana*”; Mario de Jesús Silva (n. 1910), autor de la canción “*10 de mayo*”; y Marina Prado Bolaños (n. 1928) (Lehnhoff 2005, 312-13).

1.2.4 Canciones escolares guatemaltecas de la segunda mitad del siglo XX

El optimismo político que sembraron en el pueblo guatemalteco los gobiernos democráticos de Arévalo y Arbenz no era compartido por la clase hegemónica, ni por las grandes transnacionales estadounidenses, quienes veían con malos ojos las reformas sociales y las políticas nacionalizadoras que comenzaron a emprenderse durante estas dos gestiones. Con el apoyo logístico del gobierno estadounidense, el general Carlos Castillo Armas condujo un movimiento militar que terminó con el derrocamiento del presidente Arbenz, el 27 junio de 1954. Los gobiernos autocráticos y represivos de Carlos Castillo Armas y Miguel Ydígoras Fuentes, provocaron una cruenta guerra civil, que dio inicio en 1960 y continuó hasta el año 1996. Durante ese período el panorama educativo guatemalteco se tornó desalentador, especialmente con respecto a la inversión estatal para el sector educación, que descendió de un 14.70%, en 1970, al 11.60%, en 1977 (Way 1986, iv).

Con pocas excepciones, el modelo de “*Golpes de Estado preventivos*”, ligado a otras prácticas nefastas como el fraude electoral abierto, las campañas electorales controladas (con escasa participación opositora) y los ‘pactos oligárquicos’ que limitaban y condicionaban la entrega del gobierno”, caracterizaron el período posterior a Ydígoras Fuentes (Pérez 1985, 118-119). Las pésimas condiciones políticas y económicas del sistema educativo, se reflejaron en la producción y publicación de canciones escolares, que descendió bruscamente entre los años 1970 y 1999.

A pesar de estas condiciones adversas, en 1960, Alvarado publicó el libro *Canciones escolares guatemaltecas para todos los niños del mundo: Álbum de canciones escolares e himnos de Centroamérica y Panamá*, una colección de 59 obras entre las que figuran canciones para voces al unísono, con acompañamiento de piano y arreglos para 4, 6 y 8 voces mixtas y para gran masa coral. Las letras de las canciones son de: Blanca del Campo, Marta Capouillez, Jaime Barrios, Fernando de León, Luz Valle, Olivia Escobedo, Marylena López, Daniel Armas, J. Arbizú, Germán Berdiales, Gastón Figueira, Gregorio M. Sierra, Andrés del Pozo, Carlota Figueroa, Josefina Orellana, José Martí, José Batres Montufar, Ángel Ramírez, Carlota Estévez, Eloy Amado Herrera y del mismo Alvarado.

Unos años más tarde, en 1966, Alvarado publicó el libro *Un nuevo recreo: nueva colección de cantos para niños*²⁸, una antología de treinta canciones, con letras de autores como: Elizabeth Escobar, Gustavo Adolfo Gaitán, Antonio Gil, Tita Corina, Adrián Ramírez, J. Manuel Cotta, Leonor Rosales y Alvarado. Ese mismo año, Dolores Batres de Zea publicó la *Antología de la canción infantil guatemalteca* una recopilación de 78 canciones escolares, para diferentes edades escolares, de una gran cantidad de compositores y letristas guatemaltecos, entre los que destacan: Rafael Arévalo Martínez, R. A. Castillo, Rafael Álvarez Ovalle, Roberto A. Valle, Guadalupe de Hernández, Leonor A. v. de Orellana, Lucía Martínez Sobral de Tejada, Marta Córdova Cerna, Gladys Flores, Joaquín Mejía, Mario Zelada, Arturo García, Elena L. De Lainfiesta, María Isabel L. de Mejía, Adrián Orantes, Eduardo Tánchez, Hilda G. de Gómez, José Luís Arriaza, Germán Alcántara, Ma. Cristina L. de Gutiérrez, Alfonso Sierra, Salomón Muñoz, Gabriel A. de León, Fabián Rodríguez, Carlos Rodríguez Cerna, José María Muñoz y Oscar Castellanos.

²⁸ Como el libro está cifrado con el número 7, presumimos que, entre los años 1960 y 1966, Jesús María Alvarado publicó los volúmenes 4, 5 y 6, de los cuales no se han podido localizar ejemplares.

La última publicación de música escolar de Jesús María Alvarado fue el folleto *Siempre alegres*, una colección de 26 canciones escolares con letras del propio compositor y de los poetas Juan Bautista Grosso, José Sebastián Tallón, Fernando de León Porras, Juana de Ibarbourou y Fermín Estrella, en 1973. El compositor, quien falleció en 1979, fue el más productivo de los creadores de música escolar de Guatemala del siglo XX. En reconocimiento a su labor musical, la Escuela Normal para Maestros de Educación Musical (institución en la que Alvarado estudió y egresó en su madurez), adoptó el nombre de Jesús María Alvarado Velásquez y, en 1977, el parque infantil de su ciudad natal, Mazatenango, fue bautizado con su nombre.

El clima político, de férrea represión militar, que imperó en Guatemala durante la segunda mitad del siglo XX alcanzó su clímax durante los gobiernos de los generales Benedicto Lucas García y José Efraín Ríos Montt, cuyos horrores fueron denunciados por Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz. No obstante, la producción de canciones escolares nunca se detuvo completamente. En 1982, la compositora Luz Pilar Natareno Cruz²⁹ publicó el libro *Poemas y Canciones Infantiles*, una colección de trece canciones escolares compuestas en las dos décadas anteriores y en 1989, la Universidad Rafael Landívar divulgó el folleto de canciones escolares *Vamos a la vuelta*, recopilado y editado por Moris Alberto Polanco Barrera, una colección de canciones para niños pequeños construidas sobre temas del ámbito folklórico y tradicional. Una segunda edición de este libro titulada: *Vamos a la vuelta: Rimas y canciones infantiles*, apareció en 1991, compilada y editada por Polanco. Ambas ediciones carecen de partituras musicales y aportan, únicamente, la letra de las canciones.

Hacia el final del siglo XX, en el año 1995, Basileo Eliseo De León Rosales³⁰ publicó el libro *Que canten todos: cancionero escolar*, una

²⁹ Luz Pilar Natareno Cruz (n. 1935) es la autora de todos los poemas que aparecen en el libro, pero comparte créditos en la composición musical con Darío Delgado Requema. Originaria de San Antonio Suchitepéquez, Luz Pilar Natareno Maestra de Educación Primaria Urbana en el Instituto Normal de Señoritas de Occidente de Quetzaltenango. Entre sus composiciones más conocidas destacan: “*Guatemala*” (1978); “*La Mariposa*” (1979); “*Amor Fugaz*” (1980); y “*Cosas Bellas*” (1982). Entre sus obras literarias destaca la “*Monografía de San Antonio Suchitepéquez*”, así como poemas y canciones románticas y escolares, de las cuales ha grabado una buena parte. Datos tomados de Luz Pilar Natareno Cruz, *Poemas y canciones infantiles* (1982, 5-7).

³⁰ Basileo Eliseo De León Rosales (n. 1941) es originario de Sololá y se graduó como Maestro de Educación Musical en la Escuela Normal para Maestros de Educación Musical “*Jesús María Alvarado*”. También obtuvo un posgrado en Educación Musical en la



colección de 50 canciones, compuestas en su totalidad por De León. Las canciones siguen el orden de las actividades y efemérides que se realizan durante todo el ciclo escolar y aportan tanto las partituras como las letras de las obras, algunas de las cuales traen acompañamiento de instrumentos de percusión.

Este período se caracterizó por ser una época de crisis: por una parte, la grave confrontación armada entre gobierno y guerrilla, que finalizó hasta mediados de la década de los años noventa; y por otra parte, los fenómenos naturales que azotaron el país, principalmente, los terremotos del 4 y 6 de febrero de 1976. Entre los años 1986 y 1990, durante la gestión presidencial del Lic. Marco Vinicio Cerezo Arévalo, el gobierno guatemalteco comenzó a buscar una salida negociada al conflicto armado. La estabilización del quetzal con respecto al dólar norteamericano y la recuperación de la economía guatemalteca impulsaron a Cerezo a convocar una cumbre de presidentes de los países centroamericanos, conocida como “*Esquipulas II*”, en procura de la pacificación de la región entera. El 29 de diciembre de 1996, el gobierno guatemalteco, presidido por Alvaro Arzú Irigoyen (1996-2000,) firma el Acuerdo de paz firme y duradera con la URNG, después de treinta y seis años de luchas internas y más de 200.000 muertos y desaparecidos. Durante este período de 25 años, se publican, en total, cuatro libros de canciones escolares; lo cual es consecuente con el estado de postración al que se vio sometida la nación guatemalteca (Cuevas 1995, 51). Si bien la cruenta guerra civil guatemalteca llegó a su fin con la firma de los Acuerdos de Paz entre la Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) y el Gobierno de Guatemala, la educación pública tardaría aún muchos años más en recuperarse completamente (Cuevas 2006, 46).

Un importante cambio en la política cultural se produjo con la desaparición, en 1996, de la Dirección de Educación Estética, la cual fue sustituida, en el año 2009, por el Departamento de Expresión Artística del Ministerio de Educación de Guatemala. En la actualidad, la educación musical guatemalteca muestra signos de una gran recuperación y la carrera de educación musical se imparte en instituciones estatales y privadas, tales como: la Escuela Normal para Maestros de Música “*Jesús María Alvarado*”, la

Facultad de Ciencias y Artes Musicales (INTEM) de la Universidad de Chile. Entre los reconocimientos que ha recibido por su labor docente destacan: la Orden “*Monja Blanca*”, con la que se le condecoró en septiembre de 1991, y la “*Orden Mutualista*” (junio de 1992), como Maestro Distinguido por el departamento de Sololá. Datos tomados de: Basileo Eli-seo De León Rosales, *Que canten todos. Cancionero escolar* (1995, 7-8).

Escuela Normal Cristiana para Maestros de Música “*Alfredo Colom*”, la Universidad de San Carlos de Guatemala, la Universidad del Valle de Guatemala y la Universidad Rafael Landívar de Guatemala.

1.3 DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN COSTA RICA

1.3.1 Antecedentes: la inclusión de la asignatura Canto en el currículo escolar durante el siglo XIX y la publicación del primer libro de canciones escolares costarricenses

Aunque la educación pública constituyó una prioridad para Estado costarricense desde el momento mismo de la Independencia, el panorama de las políticas educativas no se aclaró hasta bien avanzada la segunda parte del siglo XIX (Fischel 1990, 20-21). En 1849, se creó el Consejo Superior de Instrucción Pública y se publicó el Reglamento Orgánico del Consejo de Instrucción Pública, en el que apareció, por primera vez, la materia Música. Se la consideraba una actividad accesoria y de entretenimiento, que servía de apoyo a materias como gramática, aritmética y geografía, pero sin perder su carácter religioso³¹.

En 1869, se creó la Secretaría de Instrucción, que dirigió el proceso educativo hasta 1885, año en que fue reemplazada por la Secretaría de Educación Pública. Al amparo de la Ley General de Educación Común, promulgada el 26 de febrero de 1886, dio inicio la primera reforma educativa, durante la gestión de Mauro Fernández Acuña (1843-1905), Secretario de Instrucción Pública. La ley consolidó la figura del “*Estado educador*” o “*Estado docente*”, e inició, formalmente, la campaña de educación popular, “*entendida como un derecho de la población y como una condición necesaria para el progreso del Estado [...]*” (Dengo, 1995, 38).

Paralelamente a la promulgación de esta ley, se creó la Dirección General de Enseñanza, que tenía a su cargo la ejecución de la reforma educativa. Como parte de esta reforma educativa, la materia Canto se incorporó a los programas educativos de primera y segunda enseñanza, bajo la supervisión del músico español José Campabadal, uno de los primeros profesores de música nombrado por el gobierno costarricense³². En 1888, continuando

³¹ La materia música no se impartía en todas las escuelas públicas, estaba restringida, exclusivamente, a las escuelas de niñas (Chacón 2012, 5).

³² En 1886, la materia Canto sólo aparece en el programa de educación secundaria y no en el de primaria, con la especificación de que será impartida únicamente en las capitales de



con las políticas educativas instauradas por Fernández, se publicaron los primeros libros de teoría musical y canciones escolares de autores costarricenses: la *Cartilla musical*, de Mateo Fournier; el libro *Teoría musical*, de Manuel Jesús Núñez; y el libro *Cantos escolares*, con letra de Juan Fernández Ferraz y música de José Campabadal, la primera colección de canciones escolares costarricenses³³.

En la década de 1890, tuvo lugar una nueva reforma a los programas oficiales de Instrucción Primaria, que incluyó la asignatura Canto en el currículo obligatorio de las escuelas públicas. El nuevo programa de Canto, proporcionaba un detalle de los temas musicales y canciones correspondientes a cada uno de los seis grados primarios. Cuatro años más tarde, en 1894, la Secretaría de Educación creó el cargo de Inspector de Canto (posteriormente, Inspector de Música), encomendado inicialmente al profesor José Campabadal, con la responsabilidad de contratar, capacitar y fiscalizar la labor de los maestros de música. En ese mismo año, Campabadal publicó un nuevo libro de teoría musical para primaria: el *A.B.C. Musical*.

Hacia el final de la administración de Bernardo Soto (1890), estando en el ejercicio del poder Carlos Durán Cartín, como Designado en ejercicio temporal, se creó la Escuela Nacional de Música, institución que fue clausurada en 1894, por razones políticas. Ese mismo año, sin embargo, se fundó la Escuela de Música Santa Cecilia, institución privada, en la que se formaron muchos de los músicos de la primera mitad del siglo XX. La Escuela, cuyo primer director fue el eminente músico Alejandro Monestel, extendía un título de “*Idoneidad*” para sus graduados, que les permitía trabajar como educadores musicales (Flores 1978, 57-58).

1.3.2 La canción escolar costarricense en los albores del siglo XX

Para principios del siglo XX, mientras el sistema político de Costa Rica transitaba aceleradamente hacia una democracia electoral, la paz social comenzó a asociarse con la identidad costarricense y se convirtió en uno de los principales argumentos literarios de una nueva generación de intelectuales

provincia (Chacón 2012, 5). No obstante, María Clara Vargas asegura que el nombramiento de José Campabadal como profesor de música en las escuelas de Cartago, confirma que el curso también se impartió a nivel de las escuelas primarias (Vargas 2004, 212).

³³ El folleto contenía 32 piezas, entre temas de valores cívicos, valores morales, higiene y educación física, e incluía una de las primeras letras que tuvo el Himno Nacional de Costa Rica. Datos tomados de: José Campabadal y Juan Fernández Ferraz, *Cantos Escolares* (Barcelona: Imprenta La Plaza del Rey, 1888).

(radicales, como los llama Molina), entre los que destacaban Roberto Brenes Mesén, Joaquín García Monge, Carmen Lyra y Omar Dengo (2005, 2). José María (Billo) Zeledón, quien también era un prominente miembro de este grupo intelectual, utilizó ampliamente el argumento de la paz social en la elaboración de la letra actual del Himno Nacional de Costa Rica³⁴, temática central de la identidad nacional costarricense del siglo XX (Vásquez 1978, 27).

En términos generales, la tendencia de los gobiernos costarricenses de principios de siglo XX, fue la de reorientar el gasto estatal hacia las obras públicas, la educación y la salud, y, al mismo tiempo, reducir el presupuesto militar³⁵. En el marco de esta visión liberal, la educación cobró gran importancia como agente diseminador del argumento de diferenciación identitaria. La principal estrategia educativa en la construcción de la identidad nacional costarricense fue la canción escolar (Fischel 1990, 51, 59).

En 1905, el nuevo Inspector de Música, José Joaquín Vargas Calvo³⁶, dio inicio a una ardua tarea de recopilación y edición de las canciones escolares costarricenses más sobresalientes, compuestas hasta ese momento. Su trabajo fructificó en un nuevo libro de canciones escolares titulado *Cantos escolares para el uso de las escuelas y colegios oficiales de la República de Costa Rica*, publicado en 1907. El libro contiene un colección de canciones escolares de un grupo de compositores nacionales, la mayoría de los cuales

³⁴ El Himno Nacional de Costa Rica ha tenido cuatro letras. La primera fue escrita en 1873, por el poeta colombiano José Manuel Lleras, durante el gobierno del presidente Tomás Guardia (1877-1882), con el fin de fortalecer el aparato militar costarricense. Una segunda letra, del Padre Garita, fue estrenada en 1879, a modo de canto a la libertad. En el año 1888, se publica una nueva letra de Juan Fernández Ferraz (la cual nunca fue oficializada) en el primer libro de canciones escolares de Fernández y Campabadal, que recibió la declaratoria como libro de texto de escuelas y colegios por medio del Acuerdo N° 151 del 21 de julio de 1888. Y finalmente, la letra actual del Himno Nacional, de José María (Billo) Zeledón, que se oficializó el 30 de agosto del 1903, aunque el decreto no se publicó sino hasta cuarenta y seis años más tarde (Vargas, 1998-1999, 93-95).

³⁵ Especialmente después de las medidas represivas de la dictadura de los Tinoco y del pobre desempeño militar del ejército costarricenses en la guerra de 1921, contra Panamá (Molina 2005, 2).

³⁶ José Joaquín Vargas Calvo, fue un activo compositor, arreglista y director musical. Ocupó el puesto de Inspector General de Música entre 1907 y 1927. Vargas también fue fundador y director de la Compañía Infantil de Zarzuela, la Compañía de Zarzuela de la "Sociedad Musical", el Orfeón de Obreros y la célebre Escuela de Música Santa Cecilia (1894 - 1956), junto a Alejandro Monestel. Sus principales obras musicales son los cantos patrióticos *A la bandera de Costa Rica*, *La fiesta de la Patria* y el *Himno Patriótico del Niño* (Campos 2003, 17).

tenían una formación musical básica, que obtuvieron en la Escuela Nacional de Música (1890-1894) y en la Escuela de Música Santa Cecilia (1894-1956): Emmanuel J. García, Alfredo Morales, Octavio Morales, Emilio León, Luis Gutiérrez, José Campabadal, Ismael Cardona y José Joaquín Vargas, e incluye la nueva letra oficial del Himno Nacional de Costa Rica. Las canciones están divididas por niveles, siguiendo un orden de menor a mayor complejidad musical (Flores 1978, 56, 106).

Paralelamente a su labor como recopilador y compositor, Vargas desarrolló una amplia tarea de capacitación de los maestros de música y elaboró el *Programa de Música para las escuelas urbanas y rurales*, dividido en tres áreas básicas: la educación del oído y de la voz mediante el canto; el solfeo y la escritura musical, y la apreciación musical. Dicho folleto, publicado en 1925, contenía consejos prácticos sobre la escogencia de la letra de las canciones, la tesitura apropiada para las mismas, la correcta emisión de la voz, la postura, y referencias a temas de apreciación musical (Chacón 2012, 5-6).

Con excepción de una breve interrupción en el proceso democrático costarricense ocurrida durante el gobierno de Alfredo González Flores, el ambiente político y social costarricense de la primera parte del siglo XX gozó de una gran estabilidad política³⁷. No obstante, hacia el final de la década de los años 40, la polarización de la lucha política desembocó en un enfrentamiento armado entre el ejército estatal y fuerzas antagónicas, que finalizó con la rendición del gobierno de Teodoro Picado y la constitución de la Segunda República (1949).

1.3.3 Creación de la Dirección Técnica de Música

En 1925, se creó la Dirección Técnica de Música, una entidad adscrita a la Secretaría de Educación Pública y encargada de la organización, coordinación y dirección de la educación musical costarricense³⁸. La Dirección emprendió una amplia campaña de promoción de la actividad musical escolar (edición de folletos, guías y programas prácticos orientados primordialmente al canto, nociones elementales de notación y teoría musical, etc.) que

³⁷ En 1917, Alfredo González Flores fue derrocado por Federico Alberto Tinoco Granados, quien gobernó el país hasta su renuncia, en 1919.

³⁸ Existen dos criterios distintos acerca de la fecha de fundación de la Dirección Técnica de Música: la investigadora Lilliana Alicia Chacón la sitúa en 1925 y reconoce como su primer director a José Joaquín Vargas Calvo (Chacón 2012, 5-6); mientras que Bernal Flores la ubica en 1927, con José Daniel Zúñiga como primer Director Técnico (Flores 1978, 122).

se mantuvo por varias décadas y que resultó en un incremento de la producción y publicación de canciones escolares de autores costarricenses, principalmente entre las décadas de 1930 y 1980 (Flores 1978, 121).

A partir de la gestión administrativa de José Daniel Zúñiga, quien ocupó el cargo de Director Técnico de Música de 1927 hasta 1939, arrancó una de las más importantes etapas en la composición de canciones escolares del siglo XX. El primer grupo de folletos publicados por la Dirección Técnica de Música fueron, precisamente, tres composiciones de Zúñiga³⁹: *La danza; canto y baile* (1927) con letra de José Joaquín Salas Pérez; *Flores con alma; canto y baile* (1928) con letra de Auristela C. de Jiménez; y el vals *El trapiche* (1929), con letra de León Vargas. A éstos deben añadirse una serie de tres publicaciones realizadas por una comisión de músicos integrada por José Daniel Zúñiga, Roberto Campabadal, Roberto Cantillano y Julio Fonseca, quienes fueron nombrados por el entonces Secretario de Educación Pública, el escritor Luis Dobles Segreda, para investigar sobre el material musical folklórico autóctono costarricense: *Primer folleto de Música Nacional. Colección de bailes típicos de la provincia de Guanacaste* (1929), *Segundo folleto de Música Criolla. Colección de canciones y danzas típicas* (1934) y *Tercer folleto de Música Criolla. Colección de canciones y danzas típicas* (1937)⁴⁰. Estos folletos se incluyeron entre el material didáctico oficial de música de las escuelas y colegios públicos, en las décadas de 1930 y 1940.

En 1933, Zúñiga publicó el segundo libro de canciones escolares costarricenses del siglo XX, titulado *Canciones escolares para uso de las escuelas oficiales de la República de Costa Rica*, un compendio de 60 canciones de los compositores nacionales: Carlos María Gutiérrez, José Daniel Zúñiga, Francisco González Castro, Benjamín Herrera, Roberto Arce V., Juan Rafael Alfaro, Leticia F. De Céspedes, Emilio León R., Tertuliano Mora, Emmanuel J. García C., Ramón Rodríguez R., A. Isaac Barahona, Belarmino Soto, Emiliano Vega F., José Campabadal, Rogelio Solano M., José Guevara F., Julio Fonseca, Manuel J. Freer, J. Ismael Cardona, José Ángel Coto, José Castro Carazo, José Joaquín Vargas C., Gonzalo Sánchez Bonilla, Pedro Calderón Navarro, Manuel Alberto Coto, Julio Mata O., Víctor Manuel Sanabria, Virginia Mata y Roberto Campabadal.

³⁹ Zúñiga fue uno de los más importantes compositores de canciones escolares de todos los tiempos y su labor como editor lo llevó a publicar la mayor colección de cantos escolares costarricenses del siglo XX. Los datos biográficos de José Daniel Zúñiga se consignan en el Capítulo N° 3.

⁴⁰ La investigación se limitó a ciertas zonas del país, principalmente Guanacaste y algunos sectores de la Zona Norte. Muchas otras regiones, como la provincia de Limón y la región sur del país, quedaron excluidas de la investigación.

En ese mismo año, la Dirección Técnica publicó el folleto *Lo que se canta en Costa Rica*. El folleto fue concebido como una publicación compacta y de bajo costo económico, por lo cual únicamente se consignaron las letras de las canciones y no la partitura, en el entendido de que la mayor parte de los maestros de educación musical de esos días conocían la música de las obras. En su primera edición, *Lo que se canta en Costa Rica* recopiló las canciones escolares de los compositores: José Daniel Zúñiga, R. Rodríguez, Roberto Arce, José Guevara F., Benjamín Herrera, Roberto Campabadal, Belarmino Soto, Leticia F. De Céspedes, Juan Rafael Alfaro, Rafael Ángel Orozco, A. Isaac Barahona, Paco González Castro, Emilio León R., Paco Alvarado C., Tertuliano Mora P., Emmanuel J. García, Carlos Ma. Gutiérrez, Alfredo Morales F., Emiliano Vega, José Rafael Araya, Emiliano Vega, José Castro Carazo, José Joaquín Vargas Calvo, V. M. Sanabria León, Julio Fonseca, Juan Dávila, P. Francisco Maehler, José Ángel Coto A., Alcides Prado, Manuel J. Freer, Jorge Mata, Rogelio Solano M., Gonzalo Sánchez Bonilla, J. Ismael Cardona, Julio Mata O., Alejandro Monestel, Rafael Ángel Fonseca, Virginia Mata, Pasión Acevedo, Rodolfo Vargas, Manuel Ma. Gutiérrez, Octavio Morales, Julio Osma, Augusto Vega, Víctor Manuel Sanabria Castro, José Campabadal, Pedro Calderón Navarro, Manuel Alberto Coto, Cesar A. Nieto, Rosendo de Jesús Valenciano, Alfonso H. Vanegas, y Jimmy Fonseca. Este folleto cuenta, al momento del estudio, con doce ediciones⁴¹.

Entre 1935 y 1939, la Dirección Técnica de Música publicó los folletos: *Teatro escolar costarricense* (1935), con música de José Daniel Zúñiga y libreto de Manuel Segura Méndez, seis obras de teatro infantil con sus respectivas canciones; *Cuatro canciones nacionales*, de José Daniel Zúñiga (1935) (reeditadas en 1944 con el nombre de *Cuatro canciones y 1 danza*); el *Álbum de la Madre* (1938), una colección de once canciones e himnos de los compositores costarricenses: Alcides Prado Q., José Daniel Zúñiga, Mateo F. Fournier, José Joaquín Ureña y Miguel A. Hidalgo, además de una colección de poesías, dramatizaciones y pensamientos dedicados a la temática de la madre (reeditado en 1941 y 1971); y el *Álbum de la Patria*, una

⁴¹ En su décimo-segunda edición, *Lo que se canta en Costa Rica* (Zúñiga 1980) contabiliza unas 382 obras, la más grande colección de canciones costarricenses publicada hasta el momento, de uso obligatorio en escuelas y colegios. Este formato, que se continúa utilizando hoy en día, conlleva una gran problemática, debido a que gran parte de las melodías no se recuerda hoy en día, lo cual ha hecho del rescate de las mismas una tarea impostergable. Uno de los trabajos más importantes en ese sentido lo emprendieron, con gran acierto, los educadores musicales y directores corales Juan Rafael Camacho y Juan Ernesto Quesada, quienes en su tesis (1996) se propusieron recopilar la música de 172 canciones de las 382 que componen la 12ª edición de este libro.

colección de quince canciones (mayormente himnos) de los compositores costarricenses: Manuel María Gutiérrez, José Daniel Zúñiga, José Joaquín Vargas C., Pedro Calderón Navarro, José Campabadal, Julio Fonseca, Roberto Gutiérrez y Carlos López, José Guevara F., Rafael Ángel Orozco B. y Rafael Chaves Torres, con una sección de literatura patriótica en la primera parte del libro (reeditado en 1976).

Con motivo del cincuenta aniversario de la fundación del Colegio de Señoritas (1888) dicha institución publicó el folleto *Canciones nuestras* (1938), una colección de 10 canciones escolares e himnos de los compositores: Manuel María Gutiérrez, José Joaquín Vargas Calvo, Jimmy Fonseca M., Emilio León R., Carlos Gutiérrez G., Julio Mata O., Rodolfo Vargas C. y Julio Fonseca G.; así como las poesías de los letristas: José María Zeledón B., Juan de la Cruz Varela, J. J. Salas Pérez, José Albertazzi A., Rubén Yglesias H., Salvador Umaña, Carlos Gagini, José B. Acuña y Juan Dávila. José Daniel Zúñiga, bajo el acrónimo DANZUNI, fungió como editor de la publicación⁴².

1.3.4 Segunda etapa de la Dirección Técnica de Música

A partir de la victoria electoral del reformismo conservador de Rafael Ángel Calderón Guardia, en 1940, se iniciaron una serie de nuevas políticas, económicas y sociales, en las que la educación asumió un papel central, como garante de los valores que conforman y cimientan “*la nacionalidad y la civilización de un país*” (Quesada 2003, 25). Dio inicio, entonces, un proceso expansivo de la educación secundaria que favoreció a la enseñanza privada (aunque siempre bajo supervisión del Estado), que a partir de ese momento se constituyó en una opción educativa para la clase media alta⁴³. En razón del incremento en las instituciones educativas del país, la Dirección Técnica de Música se dividió en dos oficinas, con el propósito de abarcar distintas zonas geográficas del país. Los nuevos Directores Técnicos de Música, Alcides Prado Quesada y José Rafael Araya, incentivaron la preparación académica de los profesores de educación musical, así como la publicación de nuevos libros de canciones escolares⁴⁴.

⁴² Datos tomados de la introducción del libro *Canciones Nuestras* (1938).

⁴³ La educadora costarricense Victoria Garrón de Doryan, en una entrevista para el periódico *La República* del 18 de mayo de 1974, afirma que “*todavía a fines de la década de 1940, la educación secundaria había sido reservada a las élites, ya fueran estas de origen social, económico o intelectual. Una forma disimulada de discriminación*” (Quesada, 2003, 13).

⁴⁴ Entre los años 1933 y 1948, se publican, en total, 19 libros de canciones escolares. (Araya 1957, 47).

El primer libro de canciones escolares de la década de 1940, *Textos de himnos patrióticos costarricenses: para uso de escuelas y colegios* (1940), de Manuel Alberto Coto⁴⁵, es una selección de 10 himnos patrióticos compuestos por Coto, entre los que destaca el *Himno Patriótico a Juan Rafael Mora Fernández*, con letra de Carlos Luis Sáenz Elizondo.

Seguidamente, en 1942, la Dirección Técnica publicó el libro *Cantos de autores nacionales e Himnos de Centroamérica para escuelas y colegios*, editado por Alcides Prado Quesada⁴⁶ (1900-1984), una colección de canciones, himnos, música instrumental y música folklórica de los compositores costarricenses: Alejandro Monestel, Jesús Bonilla, Alcides Prado Q., José Daniel Zúñiga, José Rafael Araya, José Campabadal, Roberto Campabadal, José J. Vargas Calvo, Rafael Chaves Torres, Roberto Gutiérrez y Carlos López; que incluye, además, el Himno Nacional de Costa Rica y los himnos nacionales del resto de países de Centroamérica. También, ese mismo año, la Editorial del Instituto de Alajuela publicó el folleto *Cinco composiciones nacionales*, una edición conmemorativa, con el aval del Ministerio de Educación Pública.

La primera edición del folleto *Canciones populares para niños*, de la insigne educadora Emma Gamboa, una colección de 26 canciones infantiles extranjeras, compiladas y adaptadas al español por Gamboa, fue publicada en una fecha incierta de la década de 1940, con el apoyo de la Dirección Técnica de Música. Emma Gamboa fue una reconocida poeta y autora del libro de texto de primaria *Paco y Lola*, así como un ensayo sobre el pensamiento de Omar Dengo⁴⁷.

La última publicación de música escolar de la década de 1940 fue la obra *Tres dramatizaciones escolares* (1948), música de Alcides Prado Quesada, basada en los textos del folleto *Sonrisas de niño*, de Napoleón Martínez. Los títulos de las dramatizaciones musicalizadas eran: “*Madrecita*” para grados inferiores y “*Noche Buena*” y “*Ballet de la flores*” para grados superiores. El libro incluye dos canciones para Kindergarten de Alcides Prado.

⁴⁵ Manuel Alberto Coto, un profesor de música que realizó estudios musicales en Europa, ocupó el cargo de Director de las bandas de Cartago, Limón, Alajuela y San José, y se desempeñó como maestro de capilla y maestro de música en escuelas y colegios. (Araya 1957, 48).

⁴⁶ Los datos biográficos de Alcides Prado Quesada se consignan en el Capítulo N° 3.

⁴⁷ Emma Gamboa Alvarado (1901-1976), Doctora en Filosofía y Decana de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Nacional, fue declarada, en 1980, Benemérita de la Patria por la Asamblea Legislativa de Costa Rica. En la década de 1950, publicó otro libro de canciones con el nombre de *Canciones infantiles*, una colección de 31 partituras de autores no costarricenses, con versiones al español de la autora.

En 1942, la Secretaría de Educación Pública fundó el Conservatorio Nacional, una iniciativa que surgió en 1934 a través de la Asociación de Cultura Musical. Unos años más tarde, en 1944, el Conservatorio se adscribió a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Costa Rica (fundada en 1940), fecha que marcó el inicio del proceso de profesionalización de la carrera de músico ejecutante y compositor. A partir de la salida de Alcides Prado de la Dirección Técnica de Música en 1948, el programa experimentó una serie de cambios estructurales y quedó a cargo de José Rafael Araya, quien continuó como único director de la institución hasta 1954, año en que asumió la dirección Víctor Manuel Sanabria.

1.3.5 La producción de canciones escolares costarricenses durante el período socialdemócrata (1949-1979)

El 10 de mayo de 1948, unas pocas semanas después del cese de hostilidades de la llamada “*Guerra del 48*”, se firmó un pacto que da inicio a una nueva era política, social y cultural en Costa Rica (Cuevas 2006, 85-89). Uno de los aspectos más importantes de la nueva Constitución Política de 1949, fue la disolución del ejército nacional, un acto trascendental y unilateral, que colocó a Costa Rica como un país con una percepción cultural muy particular. Las políticas socio-económicas de los gobiernos socialdemócratas que dominaron este período histórico hasta 1980, iban dirigidas a hacer del Estado costarricense el principal empleador. La nueva política de extensión cultural, de carácter populista, procuraba “*civilizar a las masas incultas*” por medio de un nuevo plan de desarrollo formativo, para acercar la cultura al pueblo (91, 93-95).

En 1953, se fundó el Conservatorio de Castella, una nueva opción de estudio para los jóvenes costarricenses con talento artístico. Este prestigioso instituto, dirigido desde sus comienzos por su fundador, Arnoldo Herrera González (1923-1996), inició sus funciones como una institución de educación primaria, con énfasis en varias disciplinas artísticas: Música, Teatro, Danza y Artes Plásticas. Herrera la definió como “...*una escuela de expresión artística*” cuyo propósito final era formar “*educandos más sensibles, más libres, más equilibrados*” (Mora 1976, 32). En 1955, Herrera publicó el libro *Canciones* (1955), una colección de obras de compositores europeos (Rameau, Haydn, Mozart, Beethoven), arregladas para una, dos y tres voces. El libro estaba dirigido a los estudiantes del Conservatorio de Castella y no contiene canciones de compositores costarricenses⁴⁸.

⁴⁸ La colección comprende obras de compositores predominantemente europeos, aunque también se incluyen un par de obras del mexicano Blás Galindo.

Tras la primera graduación de Primaria, en 1960, Arnoldo Herrera inició una serie de gestiones para abrir el programa de educación secundaria de la institución, el cual se constituyó oficialmente en 1962. Los primeros graduados de secundaria del Conservatorio de Castella, entre los años 1964 y 1967, obtuvieron un título idéntico al que dan el resto de colegios públicos del país: Bachiller en Ciencias y Letras. Más tarde, en 1968 y 1969, se adicionó a este título un énfasis en alguna de las especialidades artísticas que se impartían, y en 1970, se aprobó un nuevo plan de estudios para el Conservatorio de Castella que contemplaba el título de “*Bachiller en Artes*”⁴⁹.

En 1958, Alcides Prado Quesada publicó el *Álbum de canciones y música costarricense (e Himnos de Centro América)*, una colección de 26 piezas entre canciones típicas y populares, marchas estudiantiles, marchas patrióticas, himnos patrióticos e himnos nacionales, arregladas para una, dos y tres voces iguales, de los compositores: Roberto Gutiérrez y Carlos López (Los Talolingas), Alejandro Monestel V., Jesús Bonilla, José Daniel Zúñiga, Alcides Prado Quesada, José Rafael Araya, José Campabadal, Roberto Campabadal, José J. Vargas Calvo, Manuel María Gutiérrez y Rafael Chaves Torres. Las letras son de los escritores: Manuel González Zeledón (Magón), Esperanza Alfaro de Romero, Carlos Mora Barrantes, José Fabio Garnier, J. J. Salas Pérez, B. Fontanes, Carmen C. de Prado, Rosendo Valenciano R., Juan F. Ferraz, Graciliano Chavarri y Porfirio Brenes Castro.

Durante la gestión del Director Técnico de Música Octavio Urroz, quien asumió en 1960, se publicó el folleto *Costa Rica: su música típica y sus autores* (1962), editado y compilado por Alcides Prado Quesada. Se trataba de una colección de 29 composiciones, entre canciones folklóricas, típicas y criollas, de los compositores: Julio Fonseca, Pasión Acevedo, Héctor Zúñiga R., Jesús Bonilla Ch., Manuel Rodríguez Caracas, Alcides Prado Q., Julio Mata Oreamuno, José Daniel Zúñiga, Carlos Gutiérrez Gamboa, Mario Chacón Segura, Pedro J. Prado Gómez, Manuel María Gutiérrez, Roberto Gutiérrez y Carlos López (Los Talolingas). Con letras de los escritores nacionales: Juan Morales, Roberto Arce, Aníbal Reni (Eulogio Porras), Carmen C. de Prado, J. J. Salas Pérez, Carlos Mora B., Jesús Muriello y José María Zeledón.

⁴⁹ Con la derogación del bachillerato, en 1974, el título se modificó a “*Diploma de Conclusión de Estudios de Educación Diversificada en Educación Artística*”. En la actualidad, el Conservatorio de Castella otorga el título de “*Bachillerato Artístico*” con énfasis en alguna de las especialidades artísticas que se imparten. (Carro 1994, 70 -73).

En 1964, se produjo un cambio radical a nivel de las estructuras rectoras del programa de educación musical para escuelas y colegios públicos. La Dirección Técnica de Música fue sustituida por la Asesoría de Educación Musical del Ministerio de Educación Pública. Al siguiente año, Alcides Prado publicó su último folleto de canto escolar titulado *Cantemos: álbum para la enseñanza media y primaria*, una colección de 36 piezas, compuesta por canciones patrióticas e himnos costarricenses y extranjeros. Entre los compositores costarricenses figuran: Miguel A. Hidalgo, Rodolfo Vargas Canalias, José Daniel Zúñiga, Julio Fonseca G., Alcides Prado Q., José Rafael Araya R., José Joaquín Ureña M., Saturnino Cubillo, Jorge Villalobos, Pasión Acevedo, Gilberto Murillo B., Roberto Valle, Julio Mata O., Manuel María Gutiérrez, Roberto Campabadal, Pedro Calderón Navarro, Manuel A. Coto, José J. Vargas Calvo, José Campabadal y Jesús Bonilla.

También en 1965, el compositor Julio Mata Oreamuno publicó el libro *Álbum musical: himnos y cantos para escuelas y colegios*, una colección de 10 obras escolares con letra y música de Mata, editados por la Librería e Imprenta Lehmann. Los títulos de los himnos y canciones eran: “*Adiós a las Tropas del 56*”, “*Madrileña*”, “*Cartago*”, “*Villancico*”, “*Himno al Niño Dios*”, “*Barrio querido*”, “*Mujeres de Costa Rica*”, “*Mi tierra natal*”, “*Ai nomasito*” y “*Marcha Patriótica*”⁵⁰.

En 1968, el primer Asesor Supervisor de Educación Musical de Enseñanza Media, Bolívar Ureña, promulgó el Reglamento de Profesionalización de Maestros de Educación Musical y fundó la Escuela Superior de Música, dedicada a la profesionalización de los educadores musicales de la segunda mitad del siglo XX⁵¹. Ese mismo año, la Asesora Supervisora de Educación Musical para I y II ciclos (Primaria), Flora Prado B., publicó el libro *La Patria canta: música y canciones. Autores de Costa Rica*, compilado y editado por José Daniel Zúñiga⁵². La colección está constituida por 32 piezas (mayormente himnos) de los compositores costarricenses: Manuel María Gutiérrez, Carlos Gutiérrez Gamboa, Julio Fonseca, José Daniel

⁵⁰ Julio Mata Oreamuno (1899-1969) es uno de los más importantes compositores costarricenses del siglo XX, reconocido por sus obras de música sinfónica, su zarzuela Toyupán y su ciclo de Lieder con letras de poetas centroamericanos (Matarrita 2011, 14; Cordero 1981, 189-192).

⁵¹ Esta institución cerró sus puertas en 1970, debido a las precarias condiciones económicas en que trabajaba. A pesar de su paso efímero, la Escuela Superior de Música sentó las bases para la creación del Profesorado en Educación Musical (Flores 1978, 114, 122).

⁵² Bernal Flores afirma que existen dos ediciones anteriores de este libro (1943 y 1944), pero no hay referencias a dichas ediciones en otras publicaciones de Zúñiga (1976, 44).

Zúñiga, Claudio Murillo M., Alcides Prado Q., José Joaquín Vargas C., Roberto Campabadal G., José Joaquín Ureña Morales, Julio Mata O., Manuel Rodríguez C., Jesús Bonilla Ch., Rafael Chaves Torres, Roberto Gutiérrez y Carlos López (Los Talolingas).

En 1970, el gobierno de José Figueres Ferrer, impulsó una reforma a la Constitución Política, que promovía la creación de importantes instituciones educativas y culturales como: el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes (1970), la Orquesta Sinfónica Nacional (reestructuración, 1970), la Compañía Nacional y el Taller Nacional de Teatro (1970), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (1971), el Programa Juvenil de la OSN (1972) y la Universidad Nacional Autónoma (1973), con la consigna de “*fortalecer la nueva concepción de hombre culto, practicante y amante de las diferentes artes.*” (Vincente 2010, 63). También promovió las manifestaciones culturales populares y folklóricas y el estudio de las culturas indígenas costarricenses. Dentro de este mismo contexto cultural se publicó, en 1970, el libro *Repertorio coral*, una amplia recopilación de canciones de compositores costarricenses y latinoamericanos, arreglada a tres y cuatro voces por el director coral de origen italiano Marco Dusi Sala, para el uso de los colegios de educación secundaria⁵³.

Entre los años 1970 y 1979, Costa Rica experimentó grandes problemas económicos causados por la deuda pública externa del Estado costarricense, que ascendió de 164 a 1.061 millones de dólares, aunados a la escalada de los intereses internacionales, que elevaron los índices de inflación a niveles sin precedentes en 1980 (Molina 2007, 73). Este hecho impactó negativamente las instituciones públicas costarricenses. A partir de 1971, la Asesoría de Educación Musical de Secundaria se dividió en la Supervisor de Educación Musical de I y II ciclo (Primaria) y la Supervisor de Educación Musical de III ciclo y Educación Diversificada (Secundaria). Unos años más tarde, en 1974, se fundó la Sección de Música de la Escuela de Bellas Artes de la UNA (actualmente, Escuela de Música de la Universidad Nacional), que abrió las carreras de Bachillerato y la Licenciatura en Educación Musical.

En 1974, el compositor guanacasteco Jesús Bonilla Chavarría⁵⁴ publicó el libro *Álbum de canciones típicas guanacastecas*, una colección de 13

⁵³ Marco Dusi Sala, fundador del Coro Sinfónico Nacional (1974), fue parte de la falange de músicos extranjeros que participó en la renovación cultural iniciada por el entonces Viceministro de Cultura, Juventud y Deporte, Guido Sáenz.

⁵⁴ Jesús Bonilla Chavarría (1917-1999), fue un distinguido compositor costarricense nacido en Liberia, Guanacaste. Fue flautista de la Banda de Alajuela y dirigió la Banda de



canciones escolares para coro mixto, de los compositores: Jesús Bonilla, Héctor Zúñiga Rovira, Medardo Guido Acevedo, Manuel Rodríguez Caracas, Juan Morales, Manuel María Gutiérrez y Julio Fonseca. Las letras de las canciones son de: Aníbal Reni, José Ramírez Sáizar, Ramiro Aráuz, Carlos Luís Sáenz y Félix Hernández.

En 1976, durante la gestión de Luís Gerardo Pineda como Asesor Supervisor de Educación Musical para I y II ciclos (Primaria), se publicaron tres libros de canciones escolares, dirigidos, principalmente, a suplir la necesidad de canciones apropiadas para el nivel preescolar (que se integró al sistema educativo público al principio de los años setenta)⁵⁵ y para los primeros años de primaria. El primero de estos libros, titulado *Canciones para Niños* (1979), fue compilado, musicalizado y editado por Cecilia Cabezas Caggiano de Espinosa⁵⁶. Se trata de una colección de canciones para niños pequeños, dividido en tres secciones: una serie de textos y melodías anónimas arreglados por la autora, con base en la metodología de Edgar Willems⁵⁷; un conjunto de canciones escolares de autores extranjeros como: María Laura Nardelli, Ester S. de Schneider, María Elena Walsh, Frances Wolf y Dina Poch; y finalmente, un grupo de canciones compuestas por alumnos y alumnas de Cabezas, entre las que destacan las obras de las estudiantes María

Liberia por muchos años. Su producción musical, de estilo nacionalista-descriptivo, consta de más de 300 obras, entre composiciones de estilo clásico, canciones populares, canciones típicas y canciones escolares, entre las que destacan “*Aquel arroyito*” y la obra musical “*Las bodas de la mariposa*”. (Bonilla 1974, contraportada).

⁵⁵ El carácter obligatorio de la educación preescolar en Costa Rica se oficializó hasta el año 1997, aunque se impartía desde la década de 1960, como parte de las políticas del modelo de desarrollo “*Estado Empresario*”, que alcanza su máxima expresión en los años setenta, con la creación de los CEN- CINAI del Ministerio de Salud (Chaves 2001; Diker 2011).

⁵⁶ Cecilia Cabezas Caggiano de Espinosa (1940-1999), era la hija mayor del connotado violinista Raúl Cabezas Duffner (1909-1992), y de la pianista Zoraide Caggiano De Maffutis (1913-1986). Estudió música en el Instituto Interamericano de Educación Musical de Chile, en 1967. En 1968, se graduó como Profesora de Música en la Universidad de Costa Rica, y en 1974, obtuvo su Licenciatura en Administración Educativa. Trabajó en el Conservatorio de Castella, el Liceo Laboratorio de la UCR, la Nueva Escuela Laboratorio de la UCR y la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica. Su obra incluye, un segundo folleto *Canciones para niños* (1979) y las grabaciones en cassette tituladas: *Juguemos con la música* (1993) e *Himnos y cantos de Costa Rica I-II* (1996).

⁵⁷ Willems planteaba la necesidad de enseñar la música como un lenguaje, desarrollando el oído o “*inteligencia auditiva*” y el sentido rítmico progresivamente. En esta metodología, la cantidad de sonidos melódicos de las canciones varía en función de la edad de niño: para los niveles iniciales, las melodías se construyen con tres o cuatro sonidos. Sin embargo, los intervalos preferidos son los consonantes (terceras y sextas mayores y menores; cuartas y quintas justas) (Willems 1962, cap. I).

Marta Tanco y Amelia Guevara. Las canciones están ordenadas por el número de sonidos que contienen y por la extensión interválica de la melodía (desde una tercera mayor hasta una octava justa).

El segundo libro, el folleto *Canciones y rondas infantiles: para nivel preescolar, I-II ciclo* (1979), editado por Flora Prado Barrientos, es una colección de 129 canciones escolares de varios autores, ordenadas por edades, para los niños de nivel preescolar y primero y segundo ciclo. Contiene juegos rítmicos musicales, rondas, cánones y villancicos, de los compositores y letristas: Juan Sáenz Sáenz, Roberto Valle, Gabriela Mistral, José Daniel Zúñiga, Efraím Prado Q., Abel Borbón Lobo, Marina Chaves, Alfonso H. Vanegas, Edwin Salas B., Napoleón Martínez, Alida Figueira, Blanca Estrella, Manuel Artavia, Aracelli Robles de Pérez y José G. Castro Cervantes. El tercer libro, *Los niños cantan: canciones para kindergarden y escuela primaria* (1979), de Wilber Alpírez Quesada⁵⁸ es una colección de 30 canciones escolares, compuestas en su totalidad por Alpírez, con letras suyas y de otros escritores y poetas como: Moisés Alpírez Garay, Graciela de Rojas, Gabriela Mistral, German Berdiales, Juan Bautista Grosso, Carlos Barella, Adolfo Márquez y José Sebastián Tallón. Durante este período se publicaron diecinueve libros de canciones escolares: nueve libros nuevos y diez reediciones de libros del período anterior: *Lo que se canta en Costa Rica*, reeditado en los años 1955 (5ª edición), 1957 (6ª edición), 1962 (7ª edición), 1965 (8ª edición), 1970 (9ª edición), 1974 (10ª edición) y 1979 (11ª edición); el *Álbum de la Madre* (reimpreso en 1971), el *Álbum de la Patria* (reeditado en 1976) y segunda edición de la obra *Canciones populares para niños*, de Emma Gamboa Alvarado (1979).

1.3.6 La producción de canciones escolares costarricenses durante las últimas tres décadas del siglo XX

El gobierno de Rodrigo Carazo Odio (1978-1981) debió afrontar la estrepitosa caída del colón con respecto al dólar americano, en una época en

⁵⁸ Wilber Alpírez Quesada (1931-2017) fue Asesor Supervisor de Educación Musical de Tercer Ciclo y Educación Diversificada desde 1971 hasta su jubilación. Entre sus principales composiciones musicales destacan: *Acuarelas del Mar* (suite sinfónica), *Michoacán* (fantasía para piano, orquesta y coro), *Garabito* (zarzuela en 3 actos), y las obras para piano *Malibú Beach*, *Mississippi Rhapsody* y *Preludios*. Además, publicó varios libros, entre los que destacan: *Didáctica moderna de la educación musical* (1971), *Música Indígena Costarricense* (1972), *Cuadros Cronológicos y Clasificación de la Música Típica Costarricense* (1975), *Nociones de Folklorología: antología para undécimo año* (1975) y *Canciones corales: álbum para la educación diversificada* (1976) (Alpírez 1979, contraportada).

que la recesión global afectó el precio del café, principal producto de exportación costarricense y redujo notablemente la cuota cafetalera (en un 40%). Estos factores, aunados al aumento en los precios del petróleo, elevaron el costo de la canasta básica, aumentaron la deuda interna y externa y provocaron la tasa de desempleo más alta de la historia del país. No obstante, los programas de austeridad en el gasto público implementados en el gobierno de Luis Alberto Monge (1982-1986), entre los que destacaban: la eliminación de los subsidios gubernamentales a varias actividades; los nuevos impuestos a la producción y a las exportaciones; la reactivación de las exportaciones y el turismo receptivo; la incentivación de la agricultura de riego y el cooperativismo y la reforma a la ley de la Moneda, lograron reducir significativamente la inflación y aliviaron el peso de la crisis económica del país. Durante el gobierno de Monge, Costa Rica avanzó a paso firme hacia la consolidación de una “*identidad nacional homogénea [...]*” (Cuevas 2006, 15), tal como se evidenció en la multitudinaria marcha que ratificó la declaratoria de Neutralidad Perpetua de Costa Rica, en mayo de 1984 (Molina 2005, 3).

En 1981, José Daniel Zúñiga publicó el libro *Música tradicional costarricense*, auspiciado por el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. Zúñiga, uno de los más importantes compositores y editores de música escolar costarricense del siglo XX, falleció ese mismo año. Se trata de una colección de 37 piezas, entre canciones de tradición folklórica, marchas patrióticas, cantos regionales (callejeras, tambitos, danzas, corridos, puntos, vales, jotas,), canciones escolares, himnos y canciones de cuna de los compositores y letristas: José D. Zúñiga, Rogelio Sotela, José María Zeledón, Juan J. Salas P., Amado Nervo, José Martí, Edwin Salas B., A. J. Echeverría, Carlos Luis Sáenz, Lisímaco Chavarría, Hernán Zamora E., Luis R. Flores, Ramón Leiva, León Vargas, López de Ayala, María del Rosario Ulloa y Auristela C. de Jiménez.

José Antonio Fernández Acosta publicó, en 1981, el libro de canciones escolares *Canciones*, un folleto sencillo, compuesto por 44 canciones escolares, música y letra de Fernández, con acompañamientos cifrados⁵⁹. Inclúan una canción en idioma inglés de J. Hoseppe Antony F. Ese mismo año, se publicó el folleto *Himnos patrióticos costarricenses*, editado por Flora M. Prado B. de García, Asesora de Educación Musical de I-II ciclos, una

⁵⁹ Los cifrados que utiliza Acosta son los mismos que se utilizan en la música popular para representar el acorde que acompaña la melodía, de acuerdo con el sistema de cifrado norteamericano.

colección de 13 himnos patrióticos (que no aportan partitura, únicamente las letras de las canciones) “*seleccionadas para las escuelas que carecen de maestro de música*” (Prado 1981, 1).

En 1982, Carlos Mora Araya publicó el folleto *Canciones escolares*, una colección de 31 cantos escolares compuestos (en su gran mayoría) por Mora, entre 1961 y 1980. Incluye las letras de Everardo Chaves, Carlos G. Vargas y Francisco Quere, y composiciones del maestro Claudio Brenes, un célebre cantante de ópera costarricense. Carlos Mora ejerció como profesor de educación musical, por muchos años, en la Escuela Pedro Pérez Zeledón, de San Isidro de El General, y dedicó su libro a sus alumnos del centro educativo.

El folleto *Cien cantos a mi Patria*, de Ángel Manuel Alvarado G., fue publicado en 1985, con auspicio del Ministerio de Educación Pública. Se trataba de una colección de 100 canciones con distintas temáticas: religiosas, patrióticas, heroicas, tradicionales, regionales, escolares y populares, así como temas de la vida cotidiana y dedicatorias a distintas ciudades costarricenses. Alvarado mismo recomendó dejar fuera del repertorio escolar cuatro canciones publicadas en el libro: “*El alegre cantor*”, “*El borrachito vacilón*”, “*La saca*” y “*Vinito e’ coyol*”, consideradas poco aptas para el repertorio escolar.

En 1986, el educador musical de origen colombiano Isidro Pardo Solórzano publicó el libro *Creciendo y cantando: rondas y canciones infantiles*, con arreglos musicales de Jesús Alberto Rey Mariño. Se trataba de la tercera edición de este folleto, publicado originalmente en Colombia, en los años 1983 y 1985. La colección consta de 26 canciones recopiladas del repertorio infantil de otros países latinoamericanos y viene acompañada por un cassette grabado en Colombia. Pardo, radicado en Costa Rica desde 1985, ha publicado varios de libros de teoría musical para secundaria.

En 1989, la Comisión Nacional Organizadora del Centenario de la Democracia Costarricense y el Ministerio de Educación Pública publicó el libro de canciones escolares *Los niños costarricenses cantan a la paz*, una colección de once canciones inéditas, dedicadas al tema de paz, que fueron escogidas y premiadas en el contexto de una actividad denominada “*Los niños costarricenses cantan a la paz*”, organizada por la Asesoría Nacional de Educación Musical para I y II Ciclos, con motivo de la celebración del Centenario de la Democracia Costarricense (1989). Participaron las

canciones de los compositores: Carlos Rovira B., Carlos Luis Peralta V., Carlos Luis Fallas Rojas, Álvaro Saborío A., Jorge Jiménez B., José Luis Piedra Aguilar, Freddy Camacho L., Amado Hernández S., Eduardo Le Maire, Milagro Rojas Meza y Carlos Luis Muñoz, con transcripciones musicales a cargo del guitarrista y compositor Luis Castillo Campos.

Aunque no es, estrictamente un libro de canciones escolares, el folleto *Descubro el maravilloso mundo de la música: texto de educación musical para tercer y cuarto año de la Educación General Básica* (1992), de Ana Isabel Vargas Dengo, contiene una gran cantidad de canciones escolares. El libro incluye cantos folklóricos y tradicionales (de Costa Rica y otros países), himnos patrióticos, música “clásica” y “popular”, nanas, canciones para la flauta dulce y canciones escolares de: Susan Wilson, Ana Lorena Marín, José Joaquín Vargas Calvo, José Daniel Zúñiga, Brunilda Portilla, Juan R. Alfaro y Manuel María Gutiérrez; con letras de: Verónica Agüero, J. J. Salas Pérez, Víctor Manuel Elizondo y José María Zeledón. Tanto la primera como la segunda edición (1996) fueron publicadas por la casa editorial *Susaeta Ediciones*, de España.

En 1997, aparece la última publicación de canciones escolares de canciones escolares costarricenses del siglo XX: el folleto *Tin Marín ¡a jugar!: más de 200 juegos, juguetes, canciones y rondas tradicionales costarricenses*, de Alfredo González Chaves. Se trata de una recopilación de juegos con cantos, rondas y canciones infantiles costarricenses, provenientes del acervo cultural folklórico. El libro contiene las partituras de algunas de las canciones, así como las indicaciones sobre la forma en que se juegan o se interpretan las canciones.

Por lo menos en lo que refiere a la publicación de libros de canciones escolares, este período final del siglo XX es el menos productivo, debido a varios factores: el uso de libros de canciones escolares en otras lenguas en las escuelas y colegios bilingües; la sustitución de los cantos escolares por la práctica de la flauta dulce; el uso de canciones populares en la práctica de educación musical; y el cambio que experimentan las políticas educativas, que ya no incentivan la creación de canciones escolares costarricenses. En total se publican diez libros de canciones escolares: nueve folletos nuevos y se reedita uno de los libros.

En la actualidad, los profesionales costarricenses en educación musical egresan, principalmente, de las carreras que ofrecen las universidades

públicas: la Escuela de Artes Musical de la Universidad de Costa Rica, la Escuela de Música de la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. Sin embargo, desde principios del siglo XXI, varias universidades privadas, como la Universidad Libre de Costa Rica y la Universidad Continental de las Ciencias y las Artes, entre otras, ofrecen la carrera de educación musical. Todas estas carreras están supervisadas por los organismos estatales encargados de velar por la calidad de los profesionales que se forman en estas universidades.

1.4 DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PANAMÁ

1.4.1 La educación musical en Panamá en la época departamental

En tiempos de la colonia, Panamá era, básicamente, una zona para el trasbordo del oro y la plata que venían del Perú hacia España; una región estratégica por su forma y ubicación geográfica, pero poco importante como centro poblacional. Por esta razón, el estado de la educación pública en Panamá durante todo el período colonial y la mayor parte del siglo XIX fue de rezago. En 1836, se gestan las primeras iniciativas para mejorar la educación pública local, cuando la Cámara Provincial de Panamá solicitó al Congreso “*fondos del producto de las rentas producidas por la alcabala (renta producida en Panamá) para construir el Colegio del Istmo y para sostener una escuela primaria pública en la parroquia*” (Céspedes 1981-84, 18). Sin embargo, para el año 1903, cada una de las 120 escuelas públicas que existían en 1899 habían sido cerradas indefinidamente, a causa de la Guerra de los Mil Días (47).

De acuerdo con Bonome y Johnston, la educación musical se incorporó al sistema educativo público a partir del último cuarto del siglo XIX, con maestros como Ángel C. Julio, Esteban Peralta y su hija, y el reverendo Azumendi. A pesar del interés que mostraron compositores como Jean Marie Víctor Dubarry, José Manuel Rodríguez y los cubanos Lino Boza y Máximo Herculano Arrate, por la composición de himnos y cantos diversos para las escuelas del siglo XIX, no se conocen publicaciones de canciones escolares panameñas de este período (1993, 1-5).

1.4.2 Inicios del período republicano: primer libro de canciones escolares panameñas

A partir del 4 de noviembre de 1903, la nueva República de Panamá comienza gestionar su reconocimiento como nación independiente. Fue una época de moderada estabilidad política, en la que los gobiernos panameños oscilaban entre la sumisión completa a las políticas que emanaban de Washington y las responsabilidades que debían asumir como república independiente y democrática (Pizzurno y Andrés 1996, 13, 45). Entre sus primeras medidas políticas, el Presidente Manuel Amador Guerrero (1904-1908) ordenó la reconstrucción del Palacio de Gobierno y el Teatro Nacional de Panamá, la oficialización del Himno Nacional, la supresión del Ministerio de Guerra y Marina y la disolución del ejército (35, 37). Pero también se gestaron dos medidas culturales inmediatas que cabe destacar: la creación de la Escuela de Música (que, a partir de 1911, pasó a llamarse Conservatorio de Música) bajo la dirección de Narciso Garay Díaz (1876-1953), compositor, violinista, investigador, ensayista y abogado; y la creación de dos sistemas de becas para estudios superiores de música en Italia.

Más tarde, en la década de 1920-1930, surgieron varios sindicatos, federaciones y partidos políticos (la Federación Obrera, el Sindicato General de Trabajadores, la Liga Inquilinaria, el Movimiento de Acción Comunal, y otros) interesados en la problemática política y social panameña, quienes compartían el rechazo total al intervencionismo norteamericano; factor que, posteriormente, hacia los años 1958 y 1959, incidirá en varios levantamientos populares tendientes a reivindicar la soberanía nacional y la jurisdicción sobre la Zona del Canal (Beluche 1997, 95-96). En este marco político, la canción escolar no parecía insinuarse aún como un recurso estratégico importante en la construcción de la identidad nacional. De hecho, entre 1903 y 1955, no hay registro de publicaciones de canciones escolares panameñas⁶⁰, con excepción de un apartado en el libro de poesías escolares *Parnaso escolar: selección de poesías para recitaciones y enseñanza del lenguaje*, editado y publicado en 1937 por Ernesto Castellero Reyes⁶¹, en el que

⁶⁰ De acuerdo con una referencia bibliográfica de la Biblioteca Nacional de Panamá, en algún momento entre 1950 y 1960 se publicó un folleto de canciones escolares titulado: *Cantos a mi Patria*, del Ministerio de Educación. No obstante, no hay mayores datos acerca de este folleto, cuyo único ejemplar fue declarado “perdido” por la Biblioteca Nacional Santiago Anguizola de Chiriquí.

⁶¹ Ernesto de Jesús Castellero Reyes (1889 - 1981), fue un connotado historiador panameño, que ejerció la docencia por tres décadas y fungió como director General de Educación de la República, además de Fundador y Director de la Biblioteca Nacional de Panamá (de

aparecen las letras de los himnos nacionales de varios países, incluido el nuevo Himno Nacional de Panamá.

Con el regreso al país del insigne educador musical Gonzalo Brenes Candanedo⁶², en 1931, se inició una reforma estructural de los programas de educación musical del momento. Brenes, quien realizó estudios superiores de música en el Conservatorio de Leipzig, Alemania, en campos como Teoría general, Dictado musical, Piano, Armonía, Contrapunto, Fuga, Formas Musicales, Historia de la Música, Lectura de Partituras y Composición, se dedicó junto a Ofelia Cooper, condiscípula suya en el Instituto Nacional, a componer canciones didácticas sobre temas auténticamente panameños, dando inicio a una nueva era para la canción escolar panameña. En 1936, se creó el puesto de “*Inspector de Música de los Colegios Públicos*” (únicamente para los colegios la ciudad capital) para el que fue nombrado el pianista catalán Arturo Merel Murt, quien de inmediato inició una campaña de modernización de la enseñanza musical, que pretendía concientizar a la población acerca de los beneficios de una buena educación musical.

La nueva Constitución del 2 de enero de 1941, decretada durante la administración de Arnulfo Arias Madrid, creó el Ministerio de Educación de Panamá y planteó una nueva política cultural, cuyos principales logros fueron: la creación de la Orquesta Sinfónica Nacional, bajo la dirección de Herbert de Castro, la restauración del Teatro Nacional de Panamá, a cargo del prestigioso arquitecto Guillermo De Roux, y la reapertura del Conservatorio Nacional de Música y Declamación, dirigido por el violinista Alfredo de Saint Malo (Ingram 2002, 453). La educación musical también se vio beneficiada con las nuevas políticas culturales y con las capacitaciones que comenzaron a gestarse para el campo. Estas capacitaciones incluyeron una serie de artículos, publicados entre los años 1944 y 1946, en la revista *Armonía*, órgano oficial del Conservatorio, entre los que destacan: “*Contribución a la enseñanza de la música y el canto coral en las escuelas primarias*” (Corte 1944a), “*Preparación y aprendizaje de los cantos escolares*” (Corte 1944b), “*La enseñanza del canto en las escuelas de Panamá*”

1942 a 1945), que lleva su nombre a partir del 13 de julio de 1982. Entre sus publicaciones destacan: *Panamá en la gran Colombia*; *Historia de Panamá*; *Historia de los protocolos del Istmo*; *Guía histórica de Panamá*; *Bolívar en Panamá*; *La ciudad de Panamá*; entre otros. Fuente: Biblioteca Nacional de Panamá (Biografías panameñas).

⁶² Gonzalo Brenes Candanedo (1907 - 2002) es, sin lugar a dudas, el más importante compositor de canciones escolares del siglo XX. Sus datos biográficos se consignan en el Capítulo 4.

(Rebolledo 1945) y “*La música y el canto: la enseñanza intuitiva*” (Toscano 1946), que prepararon el terreno para la publicación, por parte de las instituciones estatales, de los primeros folletos de canciones escolares panameñas.

La primera colección de canciones escolares auténticamente panameñas apareció en el primer tomo del libro *Tonadas del Trópico Niño Para Voces Infantiles y Piano*, por Gonzalo Brenes Candanedo, publicado en 1955⁶³. Muchas de las canciones de este libro fueron creadas en las dos décadas anteriores y algunas de ellas fueron publicadas en revistas mexicanas. La colección, publicada con el apoyo del Departamento de Bellas Artes del Ministerio de Educación, está compuesta por 24 canciones para estudiantes de educación primaria y los primeros niveles de educación secundaria (o media). Los textos utilizados comprenden poetas panameños y latinoamericanos, entre los que figuran: Mario Augusto Rodríguez, Fernando Luján, María Olimpia de Obaldía, Federico García Lorca, Ofelia Hooper, Juan de Ibarbourou, Emma Botello, Emiliano Arosemena y Dora de Zárate. Las canciones escolares más conocidas de este primer libro son: “*Caballito Moro*”, “*Tonada de la Paloma Titibúa*”, “*El Sueño Ausente*” y “*La Matita de arroz*”, las cuales exhiben características propias tanto de la música folklórica panameña como de la música clásica europea, una mezcla que Brenes definió como “*nacionalismo musical*” (Bonome y Johnston 1993, 58).

1.4.3 Producción de canciones escolares panameñas y nacionalismo: las primeras tres décadas de la segunda mitad del siglo XX

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los panameños se abrieron hacia una nueva visión de mundo, de espíritu nacionalista, cuyas bases se cimentaban en el resentimiento histórico generado por el intervencionismo de los Estados Unidos de América en los asuntos del Estado panameño. Una de las metas principales de los gobiernos de este período fue la recuperación de la soberanía nacional en la Zona del Canal, con base en el nuevo tratado bilateral firmado con el gobierno de Estados Unidos, después de los dolorosos hechos acaecidos el 9 de enero de 1964, que incentivaron el espíritu cívico del pueblo panameño (Pedreschi 1974, 7).

⁶³ De acuerdo con los investigadores Bonome y Johnston, la colección completa consta de 70 canciones (1993, 46). No obstante, hasta esta donde se ha podido determinar en la presente investigación, sólo el primer tomo del libro *Tonadas del Trópico Niño Para Voces Infantiles y Piano* fué publicado.

En 1968, el General Omar Torrijos Herrera (1929 - 1981) llamó a elecciones para nombrar una Asamblea Constituyente que redactara una nueva Constitución Política (1971), la cual le otorgó a Torrijos el título de “*Líder Máximo de la Revolución Panameña*”, con el encargo de liderar la nación, con poderes casi absolutos, por espacio de seis años. La firma de los tratados Torrijos-Carter (1977) fue uno de los momentos cumbres de este período nacionalista, que terminó súbitamente con la muerte del General, el 31 de julio de 1981 (Pizzurno y Andrés 1996, 560).

Dentro de esta nueva visión cultural panameña, íntimamente ligada al proyecto de reafirmación de la nacionalidad panameña, se produjo un despertar en la composición de canciones escolares. Muchas de estas canciones reflejaban el interés que estimularon las investigaciones sobre el folklore panameño llevadas a cabo por investigadores como Dora Pérez de Zárate, autora de varios otros textos importantes como⁶⁴: *Alrededor del folklore* (1946); *Nanas, rimas y juegos infantiles que se practican en Panamá* (tercer premio del concurso Ricardo Miró, 1956); y *Algunas manifestaciones artísticas de folklore panameño* (1958); y su esposo, Manuel F. Zárate, con quien coescribió el libro *La décima y la copla en Panamá* (premio Ricardo Miró, 1952). También fueron muy significativas las investigaciones llevadas a cabo por Gonzalo Brenes Candanedo: *La música en la antigüedad; Música y danza; El Teatro Nacional; Casa de la Cultura y Ofrenda Lírica*.

El primer libro de canciones escolares de la segunda mitad del siglo XX, compuesto por la pianista y educadora Julia Bermúdez Alemán fue *Rondas y fantasía*, publicado en 1962⁶⁵. Se trata de una colección de diez canciones con acompañamiento pianístico, con música de Bermúdez y letra de la poetisa y escritora panameña Matilde Real de González. Las melodías, los ritmos y la temática de las canciones giran alrededor de lo vernáculo (de lo

⁶⁴ Dora Pérez de Zárate (1912-2001) fue una reconocida folklorista, educadora y escritora panameña, graduada de la Escuela Normal de Institutoras como Maestra de Enseñanza Primaria (1930), del Instituto Pedagógico de Panamá como Profesora de Español (1937), y de la Universidad de Panamá, como Licenciada en Filosofía y Letras (1939). Su extenso trabajo de investigación le mereció la Condecoración Vasco Núñez de Balboa, en el grado de Comendador (1956); la Condecoración Manuel José Hurtado (1977); el galardón Tambor y Socavón, de la Universidad de Panamá (1972); la Orden Municipal, otorgada por el Municipio de Panamá (1988), el galardón del Ministerio de Educación por su labor folklórica (1967) y la Medalla Félix Amor (1998). Fuente: Biblioteca Nacional de Panamá (Biografías panameñas).

⁶⁵ Julia Josefina Bermúdez Alemán (1920-2013), pianista y compositora de canciones, es una importante referente de la música autóctona panameña. Sus datos biográficos se consignan en el Capítulo 4.

istmeño), dando por resultado piezas movidas y “pegajosas”, que se pres-
tan para ejecutar bailes con ritmos de sabor panameño (Bermúdez 1962, 1).
En el año 1963, Bermúdez publicó su segundo libro de canciones escolares,
Alboradas navideñas, una colección de doce villancicos, escritos expresa-
mente para el medio escolar, el cual fue grabado en CD varios años después,
con la colaboración de su hijo Ramiro Sosa.

En 1966, la maestra de escuela y poetisa Emma Botello C.⁶⁶ publicó el
libro *Canciones Escolares*, una colección de 41 canciones con letra y músi-
ca de Botello, sobre tópicos muy variados.⁶⁷ Las partituras están escritas a
mano y las letras mimeografiadas, pero no hay números de página. El libro
contó con el apoyo del Instituto Nacional de Música.

En 1967, la maestra de primaria Conchita Tejeira de Román⁶⁸ publicó el
libro *Evocaciones: colección de cantos escolares*. Se trata de una recopilación
de 45 piezas, entre cantos escolares, arrullos y recitaciones de diversos autores
y épocas. De acuerdo con la autora, las canciones recopiladas en esta colección
formaron parte del repertorio escolar panameño por más de medio siglo, y
algunas de ellas se remontan a la época departamental de Panamá. La trans-
cripción al pentagrama de las canciones estuvo a cargo de Inés Endara de Riba,
Rebeca de Vergel y Berta Barsallo de Ortega, profesoras del Instituto Nacional
de la Música.

El 8 de diciembre de 1968, el Departamento de Textos y Material Didác-
tico del Ministerio de Educación de Panamá publicó el libro de canciones
escolares *Madre*, una colección de 21 canciones escolares sobre el tema de
la madre, que incluye las obras de compositores y letristas como: Gonzalo
Brenes C., Alcides Prado, Hersilia R. de Argote, Amado Nervo, Germán
Bardiales, Gabriela Mistral, Juan B. Huyke, Oscar de León, Bonifacio

⁶⁶ Poco se pudo averiguar acerca de la profesora Emma Botello C. A partir de las palabras
introdutorias del libro de canciones de Botello, se deduce que era maestra del Primer
Ciclo y que tenía pocos conocimientos de escritura musical, por cual debió solicitar de la
ayuda de la pianista Rebeca de Vergel, profesora del Instituto Nacional de Música, para la
transcripción de sus canciones al pentagrama.

⁶⁷ Únicamente la música de la canción “*Lo que yo debo comer*” es obra de Rebeca J. De
Vergel (Botello, 1966, 5).

⁶⁸ Conchita Tejeira de Román (1890-197?), nacida en Penonomé, provincia de Coclé,
fue maestra de enseñanza primaria. Fungió como Subdirectora del Colegio Inmaculada
Concepción y Directora de las Escuela República del Perú y la Escuela Simón Bolívar de
Panamá. En la actualidad, la residencia familiar de los Tejeira, ilustre familia de Penono-
mé, alberga al Museo de esa ciudad. Conchita Tejeira es la autora de una imagen de su

Byrne, Tomás Allende Iragorri, Jorge Rubio Muñoz, Alfredo Cooper, Olegario V. Andrade y Manuel López Cano. El libro contiene, además, dramatizaciones, ensayos, pensamientos y poemas sobre el mismo tema y fue declarado de uso obligatorio en las escuelas y colegios públicos de Panamá.

En 1970, con motivo de la celebración del Año Internacional de la Educación, el Director del Departamento de Textos y Material Didáctico del Ministerio de Educación de Panamá, Antonio Espino B., publicó el libro *Cantos infantiles* (3a. edición), una colección de 149 obras, entre canciones folklóricas y regionales e himnos panameños y latinoamericanos, de compositores y literatos como: Mercedes Leal, Francisco Gabilondo Soler, Tito del Moral, Gonzalo Brenes C., Ángel Ramírez, Germán Berdiales, Carmen Avellano de Sánchez, María Luisa Muñoz, Emma Pérez, Virgilio Dávila, Henry Carey, Alberto Galimany, Marco Tulio Collazos, J. Obelleiro Carvajal, Henry Bishop, Thomas Koschat, Gladys De La Lastra, Chiche Broce, Ricardo Fábrega, Simeón Concepción, Martina Andrión, José Daniel Zúñiga, Felipe Coronel Rueda, Santos Jorge A., Hersilia Ramos de Argote, John Albert Phillips y A. Joly. El libro incluye una pequeña introducción sobre los cantos infantiles y escolares, así como algunas recomendaciones sobre la escogencia del repertorio escolares dirigida a los educadores musicales.

Hacia el final del período presidencial de Demetrio Basilio Lakas, en 1978, se publicó el libro *Volvamos a cantar* de Hildemarta Díaz de Riera, una recopilación de 177 obras, entre canciones, recitaciones, juegos y arrullos de distintos autores de diferentes épocas y orígenes. Díaz recoge desde los arrullos más antiguos cantados por el pueblo panameño, hasta los “cantitos y recitaciones que enseñaban las maestras sin decirnos quiénes eran los autores y también juegos”⁶⁹.

En 1979, las educadoras Avis Dick (preparadora) y Marcela de Díaz (directora) de la Escuela de la Zona del Canal, publican el folleto *Canciones escolares de Panamá*, con apoyo de la editorial Canal Zone School Curriculum Office. El libro es un ejemplo notable de los cambios políticos y culturales que tuvieron lugar en la Zona del Canal durante este período, en vísperas del acuerdo canalero Carter-Torrijos. Las escuelas norteamericanas

infancia titulada: *Magdalena, mi pequeña maestra*, que fue incluida en el libro *Semblanza Biográfica de Don Ángel María Herrera*, escrito por su amiga de la infancia, Magdalena Herrera de Pezet y publicado en 1959 (Tejeira 1967, 2; Herrera 1959).

⁶⁹ Fragmento de la introducción del libro, a cargo de la autora, de quien no se pudieron obtener datos biográficos (Díaz 1978, 1).

“zonistas”, que tradicionalmente impartían todas sus materias en idioma inglés, adaptaron los cantos escolares norteamericanos al español e incluyeron el Himno Nacional de Panamá y algunas piezas importantes del repertorio escolar panameño (aunque no indican el nombre de los autores). La colección de 50 piezas está dividida en seis grupos de canciones, de acuerdo a los seis niveles escolares.

Durante este período, que podríamos denominar “nacionalista”, los compositores de cantos escolares panameños comenzaron a profundizar en sus raíces musicales y literarias, motivados por la necesidad de reafirmación de la identidad nacional panameña. Se publicaron, en total, ocho libros de canciones escolares nuevos, algunos de cuales se reeditaron en años posteriores.

1.4.4 La producción de canciones escolares panameñas en las últimas dos décadas del siglo XX

El 8 de marzo de 1982, poco después de la muerte del General Torrijos, los militares Rubén Darío Paredes, Armando Contreras, Manuel Antonio Noriega y Roberto Díaz Herrera, miembros del Estado Mayor, suscribieron un pacto secreto denominado el “*Plan Torrijos*”, por medio de cual cada uno de ellos se turnaría en el ejercicio del poder político, en el siguiente orden: Florencio Flores Aguilar gobernaría del 1 de agosto de 1981 al 3 de marzo de 1982, Rubén Darío Paredes estaría a cargo del país del 3 de marzo de 1982 al 12 de agosto de 1983 y Manuel Antonio Noriega presidiría del 12 de agosto de 1983 al 20 de diciembre de 1989). No obstante, una vez en el poder, Noriega se apoderó del mando absoluto del país y estableció un gobierno autoritario, calificado por parte de la prensa local e internacional como “*narcodictadura*”, por sus nexos con el tráfico de drogas (Pizzurno y Andrés, 1996, 599).

Por medio de un notorio fraude electoral, Noriega impuso a Nicolás Ardito Barletta como Presidente. Sin embargo, en setiembre de 1985, lo destituyó. Unos años más tarde, en 1987, Noriega destituyó al jefe del Estado Mayor, Díaz Herrera, quien acusó a Noriega de haber participado (en complicidad con la CIA) en la muerte de Omar Torrijos.

Aunque estas acusaciones tenían un cierto fundamento, fue la evidente complicidad de Noriega en el trasiego de drogas hacia los Estados Unidos lo que motivó al gobierno norteamericano a lanzar una amenaza de invasión a Panamá, si el dictador no se comprometía a detener el trasiego. La Asamblea Nacional de Representantes de Corregimientos, respondió con la

declaración de “*Estado de Guerra*” y el nombramiento de Noriega como Jefe de Gobierno de la República de Panamá. El 20 de diciembre de 1989, poco después de la medianoche, el ejército de Estados Unidos invadió Panamá y puso fin a la dictadura militar de Noriega.

De acuerdo con Pizzurno y Andrés, Noriega convirtió a Panamá en “*un país en ruinas, aislado internacionalmente, con una extraordinaria deuda externa, una elevadísima tasa de desempleo, masiva pobreza, concentración del ingreso en pocas manos y ocupado por el ejército de los Estados Unidos*” (1995-2000, 1). De hecho, la tarea inicial del gobierno de Guillermo Endara consistió en cubrir los exorbitantes montos que se adeudaban desde 1987, por medio de la creación del Programa de Modernización Económica, de la Autoridad de la Región Interoceánica y de la eliminación del Ejército.

Durante esta época de gran inestabilidad política, los profesores de música Edward Vernisiniz y Rosalía Trejos, auspiciados por el Ministerio de Educación de Panamá, publicaron el folleto de canciones escolares *Rosy canta a los niños* (1986). La colección comprendía 58 canciones escolares de temas variados, para los distintos niveles de la Educación Básica General. Los autores omitieron el nombre de los compositores y letristas de muchas de las canciones recopiladas. Una segunda edición del libro se publicó en 1999, con una dedicatoria del Presidente Ernesto Pérez Balladares para los niños y niñas de la República de Panamá.

En la década de 1990, se publicaron cuatro libros de canciones escolares nuevos. El primero de éstos es el folleto *Cancionero escolar*, de Armonía González M., que carece de fecha de publicación. Se trata de una colección de obras de autores panameños y extranjeros, que agrupa canciones escolares, himnos, juegos con canciones, cantos religiosos, entre otros géneros de canciones. El folleto, en el que se omitieron los nombres de los compositores y letristas, fue utilizado como libro de trabajo de los niveles de enseñanza primaria y secundaria durante la década de los años 1990. La compositora también publicó el libro *Nociones de cultura musical*, que se utilizó como texto oficial del Ministerio de Educación para educación secundaria durante la misma época.

El segundo libro, *Cantemos juntos*, publicado por el Ministerio de Educación de Panamá (sin fecha de publicación), era una variada colección de canciones de autores y épocas distintas. No se menciona el nombre del

compilador o compiladores de las canciones, como tampoco el nombre de la gran mayoría de compositores y letristas. El libro fue utilizado como texto oficial del Ministerio de Educación para educación secundaria.

En 1997, se publicó el libro de canciones escolares *Voces del patio escolar: cancionero infantil*, una colección de himnos, marchas, rondas y canciones escolares compuestas por Nicolás de J. Caballero⁷⁰, algunas de las cuales fueron premiadas en concursos de canción infantil a nivel provincial y nacional. Finalmente, en 1998, se publicó el libro *Lo mejor de la literatura para niños: cantos y arrullos*, editado por Norma E. Gamboa Castro y Cecilia E. Audirac Soberón⁷¹; una colección de canciones y obras de literatura infantil, dirigidas a los niveles de educación preescolares y escolares. La obra consta de dos volúmenes: el primero subtítulo *cantos y arrullos* y el segundo *leyendas* y tiene la aprobación del Ministerio de Educación de Panamá.

Entre los años 1986 y 2000, se publicaron cinco libros de canciones escolares nuevos y se reeditó el libro *Rosy canta a los niños*, para un total de seis libros. Lo anterior concuerda con el gran esfuerzo que realizaron los gobiernos democráticos de la década de 1990 por recobrar la credibilidad en la democracia representativa, el balance económico del país y el reconocimiento internacional, proceso que dio inicio con la reestructuración de la identidad cultural panameña.

⁷⁰ Caballero (n. 1925) es un reconocido educador y escritor chiricano. Tiene un profesorado en segunda enseñanza con especialidad en pedagogía y una licenciatura en filosofía, letras y educación. Fue presidente de la Comisión Provincial de Cultura de Veraguas entre 1980-1985. Sus obras teatrales “*La hija de don Pastor*” (1948) y “*Maestro por accidente*” (1949), marcaron su debut como director de teatro en Boquete, Chiriquí. Además, es autor del libro de literatura infantil “*Bambalinas*” (1973), publicado por el Instituto Nacional de Cultura y Deportes, y se le distinguió con la Orden Manuel José Hurtado (Caballero, 1997, 3-4).

⁷¹ Norma E. Gamboa Castro y Cecilia E. Audirac Soberón, maestras de educación primaria y preescolar, son autoras de varios libros de texto para niveles de educación básicos, publicados por la Editorial Fernández de México.

1.5 CONSIDERACIONES FINALES: LA CANCIÓN ESCOLAR, UN FENÓMENO DE LA MODERNIDAD

La música escolar [...] influye en la conciencia pasando ser de una simple impresión externa captada por los sentidos, a una vibración espiritual determinante de los estados psíquicos. [...] Esta influencia, condicionada por un proceso educativo, conduce a una especial modelación del carácter dentro de un plano de perfeccionamiento del sentido moral y estético, y por ende, a los fines de la educación: el perfeccionamiento del individuo y de la sociedad hacia una mejor convivencia humana.

Héctor Montfort Rubín (1946)

El panorama histórico esbozado en este capítulo inicial ilustra las diferentes circunstancias que han rodeado a la integración de la materia Canto (educación musical) en los sistemas educativos de Guatemala, Costa Rica y Panamá durante los siglos XIX y XX. También muestra las influencias que ha recibido la educación musical de las modas ideológicas y pedagógicas. Son destacables además las funciones, a veces radicalmente distintas, que ésta ha adoptado a lo largo de los años: desde las meramente utilitarias (como aprender a leer partituras para la interpretación del canto religioso y patriótico), pasando por las orientaciones humanísticas que pretendían cultivar la mente y el espíritu, hasta los enfoques pedagógicos modernos, en los que se le considera un medio de autoexpresión y una válvula de escape para los niños de cualquier edad.

Los beneficios éticos y estéticos de la música en los niños y adolescentes ya eran bien conocidos en el siglo XIX, razón por la cual, los defensores modelo educativo liberal, laico y de orientación práctica, se dieron a la tarea de introducir la práctica musical en la estructura curricular del sistema educativo local, con la intención de que sirviera, además, como auxiliar en el aprendizaje de mensajes cívicos y morales (Vargas 2004, 212). En el siglo XX, los efectos de la música en el desarrollo integral de los niños se convirtieron en uno de los principales argumentos de las nuevas metodologías educativas, las cuales se enfocaron en la canción escolar, como elemento central de la clase de música.

Merced al impulso estatal, la canción escolar se desarrolló como un fenómeno de la modernidad, producto de un largo proceso de diferenciación, en el cual adquirió un estilo musical definido y una identidad propia. Este proceso, que incluyó la adaptación de este tipo de canciones a una serie de condicionantes musicales, literarios, semiológicos, interpretativos y receptivos, así como a un procedimiento de selección editorial específico,

hizo de la canción escolar un género musical separado, distinto de otros tipos de canciones en aspectos tan cruciales como: el tipo de público al que está dirigida, los contextos externos e internos que la determinan, los objetivos que persigue y el sistema de valores que la orienta (Bresler 2006, 2).

Por estas razones, resulta apropiado afirmar que la educación musical se fundamenta en la canción escolar y que sólo a través del estudio de este repertorio de canciones se puede llegar a comprender el papel que estas pequeñas piezas musicales han desempeñado en la formación de la identidad nacional de cada uno de los países estudiados. La importancia de la canción escolar en la educación musical se puede apreciar de manera integral en las afirmaciones de Amalia Lodi y Elida A. Giúdice de Bonvone:

“[...] el pilar de toda buena educación musical [es] la canción. La canción y su permanencia en el niño, a través de su voz, de su oído, de su vocabulario, de su gusto por la música y su criterio selectivo. Ambas, lengua y música, confluyen en la canción y con ella se atesoran en el pluriverso del niño, creciendo con él y con sus mundos en permanente transformación”. (1986, 34-35).

Paradójicamente, hacia el final del siglo XX y principios del siglo XXI, la producción de canciones escolares parece declinar, debido principalmente al cambio en las políticas educativas en el área musical, que promueven el uso de la flauta dulce, las grabaciones de audio y la sustitución de las canciones escolares tradicionales por canciones populares, además de otros factores como: el deficiente adiestramiento vocal de los maestros y profesores de música, la falta de compromiso cívico y la poca formación cultural. Las palabras de la educadora panameña Yolanda G. de Cohn a este respecto son elocuentes:

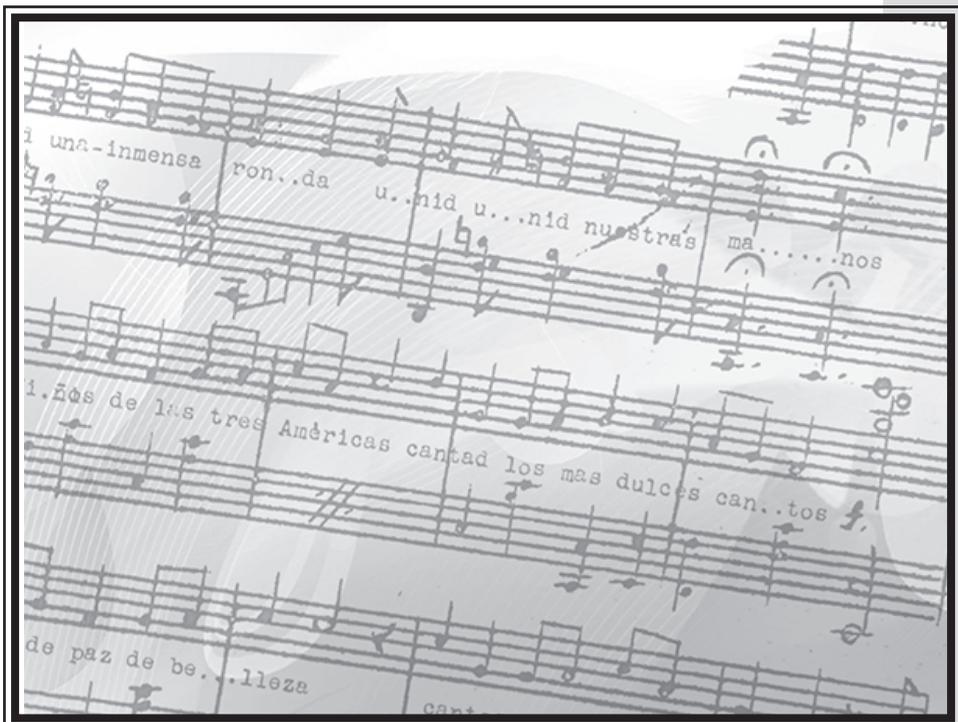
“el gusto por el canto, el aprovechamiento del mismo para el logro de todas las virtudes que de él se han destacado, ha disminuido considerablemente en nuestros niños, en nuestros futuros hombres, porque en las escuelas cada vez se canta menos”. (1996, 67).

Como se corroboró en este primer capítulo, el período comprendido entre las décadas de 1930 y 1980 es el más productivo del siglo XX, en lo que composición de canciones escolares refiere. Entre la gran cantidad de compositores que intervinieron en este proceso productivo musical, a lo

largo del período señalado, se escogieron seis compositores y compositoras (dos por cada país), representativos de la producción de canciones escolares de Guatemala, Costa Rica y Panamá: Jesús María Alvarado Velásquez (1896-1979) y Dolores Batres de Zea (1920-1977), por Guatemala; José Daniel Zúñiga Zeledón (1889-1981) y Alcides Prado Quesada (1900-1984), por Costa Rica; y Gonzalo Brenes Candanedo (1907-2002) y Julia Bermúdez Alemán (1919-2013), por Panamá, a cuyas obras están dedicados los tres capítulos siguientes.

CAPÍTULO 2

Análisis musical de las canciones escolares de Guatemala (1933-1982): Jesús María Alvarado Velázquez y Dolores Batres de Zea



ANÁLISIS MUSICAL DE LAS CANCIONES ESCOLARES DE GUATEMALA (1933-1982): JESÚS MARÍA ALVARADO VELÁZQUEZ Y DOLORES BATRES DE ZEA

2.1 LINEAMIENTOS GENERALES DEL CAPÍTULO

En este capítulo, se procederá al análisis del estilo musical de las canciones escolares guatemaltecas del período 1933-1982, por medio de un estudio formal de las canciones escolares de Jesús María Alvarado Velásquez y Dolores Batres de Zea, seleccionadas con ese propósito de entre el repertorio de estos dos emblemáticos compositores. La obra de Alvarado y la de Batres es representativa de las canciones escolares creadas por las primeras generaciones de compositores guatemaltecos del siglo XX, quienes legaron a su país una vasta cantidad de música escolar, la mayor parte de la cual quedó inédita por falta de apoyo editorial, en una época de transformaciones políticas y culturales que afectó a toda la región centroamericana.

Alvarado, el más prolífico compositor de canciones escolares guatemaltecas del siglo XX, publicó alrededor de doce volúmenes de canciones escolares (Lehnhoff 2005, 311) mientras que Batres, destacada educadora, cantante y compositora, publicó cuatro libros de cantos escolares (Batres 1962, 245-46)⁷². Las canciones escolares de ambos compositores presentan diferencias de estilo importantes. Las piezas de Dolores Batres mantienen el rigor propio de su formación académica, unido a la sencillez de una línea melódica sin acompañamiento. Las canciones escolares de Jesús María Alvarado, un pianista autodidacta y educador musical empírico casi toda su vida, exhiben elementos y ritmos de la música popular guatemalteca e internacional y ciertos elementos de la música escénico-musical ligera (opereta, zarzuela, musicales).

La metodología de análisis del estilo musical de las canciones consiste en la aplicación de dos herramientas predeterminadas: *el Instrumento de análisis del estilo musical en las partituras de las canciones escolares*, y *el*

⁷² El cuarto libro de canciones escolares publicado por Batres, *Antología de la Canción Infantil Guatemalteca* (1966), recopila las canciones escolares de un nutrido grupo compositores guatemaltecos de la primera parte del siglo XX, pero no incluye ninguna de sus composiciones, por una decisión personal de la compiladora.

*Instrumento de análisis de los campos semánticos que componen los textos de las canciones escolares*⁷³. Si bien el examen de las canciones es eminentemente cualitativo, el mismo integra algunos datos de orden cuantitativo y opiniones críticas sobre los resultados del análisis.

2.2 DATOS BIOGRÁFICOS DEL COMPOSITOR JESÚS MARÍA ALVARADO



El maestro Jesús María Alvarado V., luciendo la Orden Magisterial Francisco Marroquín. Foto cortesía de su hijo, Jesús Alvarado Mendizábal.

Jesús María Alvarado Velásquez (1896-1979), originario de Mazatenango, no sólo es el más emblemático de los compositores de canciones escolares de Guatemala, sino también es uno de los más productivos de América Central. Sus padres Jerónimo Alvarado Betancourt y Agapita Velásquez Hurtado, miembros de las familias de músicos quetzaltecos Hurtado y Betancourt, lo incentivaron a aprender a tocar la marimba desde la adolescencia. Alvarado no sólo llegó a tocar magistralmente este instrumento tradicional, sino que se convirtió, eventualmente, en “*tiplista*” de la *Marimba Hermanos Alvarado* y director del conjunto *Azul y Blanco*.

Alvarado aprendió a tocar piano de manera autodidacta, con un instrumento que compró con sus propios ahorros. Al poco tiempo ya era maestro de capilla del templo parroquial de Mazatenango, y más tarde, en 1917, de la parroquia de Escuintla. En 1941, obtuvo el puesto de maestro de capilla interino en la Catedral de Guatemala, del cual llegó a ser propietario en 1945 y en cual se mantuvo por espacio de cuatro años más. Obtuvo una plaza de maestro de música en la Escuela Nacional para Niñas de Mazatenango (1924), para trasladarse luego a las escuelas de párvulos y de primaria de Mazatenango (1931).

Alvarado aprendió a tocar piano de manera autodidacta, con un instrumento que compró con sus propios ahorros.

⁷³ Una explicación detallada sobre la simbología y el significado de cada una de las variables de estos dos instrumentos se encuentra en los Anexos N° 3 y N° 4 de la tesis original.

Según relata Rafael Matta Retana (1993), Alvarado obtuvo un diploma por un curso de ingeniería radiofónica que recibió por correspondencia, en 1936; pero nunca pudo ejercer la profesión, debido a que el equipo que le adjudicaron fue confiscado por agentes del gobierno del general Jorge Ubico (70). Sin embargo, sus grandes aptitudes musicales, le permitieron desempeñarse como pianista acompañante de la compañía lírico-literaria Frégoli Vargas y de las compañías de variedades que se presentaban en el *Teatro Ciani*. Participó también en la estudiantina *Lira Mazateca* y fue integrante y director de la Banda Militar de Mazatenango.

Las composiciones de Jesús María Alvarado se inscriben, principalmente, dentro de la música escolar, en la que compuso desde canciones sencillas hasta obras más complejas e innovadoras, como sus óperas para niños *La resurrección del Ratoncito Pérez* (1952), *La Bella Durmiente* (1964), *Blanca Nieves y los siete enanitos*, y los ballets infantiles *El reloj encantado y Ninfas en recreo*. En 1946, publicó su primer libro de canciones escolares, el *Álbum de Cantos Escolares*, una colección de 31 obras que abarcan un período compositivo de 17 años e impreso en México⁷⁴. En 1950, publica el *Álbum de Canciones Escolares* (Nº 2), una colección de 33 canciones, compuestas por Alvarado entre los años 1946 y 1950. El tercer libro de Alvarado, *Canciones escolares Guatemaltecas para todos los niños del mundo: Álbum de Canciones Escolares e Himnos de Centroamérica y Panamá* (1960), es una colección de 59 obras.

Entre los años 1961 y 1965, se producen los volúmenes de canciones escolares 4, 5 y 6, de los cuales no se pudieron localizar ejemplares en ninguna de las fuentes consultadas, ni se conocen los títulos. Sin embargo, Matta (1993) atribuye a Jesús María Alvarado los siguientes títulos: *Canciones y Coros*; *Canciones y Cantos Cívicos*; *Canciones para Niños*; *Canciones Patrióticas y Cívicas*; *Canciones a la Madre*, pero no indica las fechas de publicación. (71). Tampoco se pudieron localizar ejemplares de estos libros⁷⁵. En 1966, Alvarado publicó el libro *Un Nuevo Recreo: Nueva*

⁷⁴ De acuerdo con Batres, la primera publicación de música escolar de Alvarado data del año 1944 y lleva el título de *Canciones escolares latinoamericanas* (1962, 138). No obstante, el mismo Jesús M. Alvarado, en el prólogo de su segundo libro de canciones escolares, asegura que su primer libro de canciones es el *Álbum de Cantos Escolares*, publicado en México, en 1946 (1950, 9).

⁷⁵ Alfonso Alvarado Coronado, hijo de Jesús María Alvarado, asegura que el libro de canciones dedicadas a la madre fue el noveno libro de su padre y que se publicó en 1974. De acuerdo con su testimonio, la única copia que su padre se dejó de este libro, se perdió y no han podido localizar otro ejemplar. Estos datos fueron tomados de una conversación informal con Alfonso Coronado por medio de correo electrónico.

colección de cantos para niños N° 7, que contiene treinta canciones de distintas temáticas. Y en enero de 1973, publicó el libro *Siempre alegres*, su última colección, constituida por 26 canciones.

En total, de acuerdo con los datos que pudieron constatar, Alvarado publicó, al menos, diez libros de canciones escolares. De hecho, Lehnhoff (2005), le atribuye a Alvarado “*no menos de doce volúmenes con cantos infantiles y escolares*”, aunque tampoco indica los títulos de éstos, ni las fechas en las que fueron publicados (311). Esto convierte a Jesús María Alvarado en el compositor de canciones escolares más prolífico de Guatemala por lo menos en lo que respecta a obras publicadas.

En su madurez Alvarado estudió y egresó de la Escuela Normal para Maestros de Educación Musical (institución fundada por su hijo, Manuel Alvarado Coronado, en 1945) que posteriormente fue bautizada con su nombre, en reconocimiento a su gran trayectoria musical. Alvarado recibió en vida la *Orden Magisterial Francisco Marroquín* (1962), el galardón *La Monja Blanca* que otorga la Asociación de Periodistas de Guatemala (1962) y el reconocimiento *Maestro Abanderado del Año*, por parte de Orquesta Sinfónica Juvenil (1976). En 1977, el parque infantil de su ciudad natal se bautizó con su nombre. En los apartados que siguen, se consignan los libros de canciones de Alvarado y algunos datos importantes acerca de las obras que aparecen en ellos. En todos los casos, se sigue el orden cronológico de aparición de las publicaciones.

2.3 LAS CANCIONES ESCOLARES DE JESÚS MARÍA ALVARADO VELÁSQUEZ. (1896-1979)

La tarea de acopio de los folletos de canciones escolares de Jesús María Alvarado fue ardua. Mediante comunicaciones informales, vía correo electrónico, con Alfonso Alvarado Coronado y Jesús María Alvarado Mendizábal, hijos de Jesús María Alvarado, quedó claro que su padre enfrentó una gran cantidad de dificultades para la impresión de sus libros en Guatemala. A pesar de eso, sólo el primero de sus libros de canciones escolares fue publicado fuera del país, en México. Entre los cinco libros recopilados⁷⁶, se perciben algunas diferencias notables (principalmente en lo que refiere a notación musical, armonización y presentación general) entre los primeros tres (1946, 1950, 1960) y los últimos dos (1966 y 1973). Los primeros tres

⁷⁶ Los demás folletos se perdieron sin que quedara ningún ejemplar de los mismos.

fueron copiados por Vitalino Coronado y editados con minuciosidad de detalles y criterios musicales estrictos, indicaciones de metrónomo para los tempos (principalmente en los volúmenes 2 y 3), con muchas dinámicas y modulaciones, así como varios arreglos corales *a cappella*, entre los que destaca la canción La Niña de Guatemala, para ocho voces. En contraste, los dos últimos libros, copiados por el propio Jesús María Alvarado, tienen un punto menos elaborado y presentan una gran austeridad en los arreglos musicales, una menor cantidad de canciones, el uso de métricas y tonalidades sencillas y muy pocas indicaciones de tempo y dinámicas. Las cuatro canciones seleccionadas abarcan los períodos creativos iniciales, medios y finales de Alvarado. Los títulos de estas piezas son: “*Patria*” del libro *Álbum de canciones escolares* (1946); “*Bella patria mía*” del libro *Álbum de Canciones Escolares e Himnos de Centroamérica y Panamá* (1960); “*Himno a la madre*” del libro *Un Nuevo Recreo* (1966); y “*El niño limpio*” del libro *Siempre alegres* (1973).

2.3.1 Análisis de la canción “*Patria*”

Patria

Olimpia v. de Barrientos

Patria mía, yo te adoro
yo te canto, por ti oro,
y a Dios pido, mieles en el nido,
buques en el mar.

Patria mía yo te quiero, yo prefiero
a los pájaros cantores,
esos grandes de motores
que te puedan defender
cuando te quieran robar.

Por eso Dios mío,
yo te pido, si algo me has de dar
para esta patria mía,
muchos buques en el mar,
y muchos pájaros de acero
por si me la quieren quitar.

2.3.1.1 Antecedentes

La canción “*Patria*” pertenece al libro *Álbum de cantos escolares*, publicado en México en 1946. A diferencia de otras canciones escolares de Alvarado, “*Patria*” no reaparece en ninguna otra de las publicaciones de Alvarado recopiladas. Aunque se desconoce la fecha exacta de creación de la canción (música y letra), la colección completa fue escrita en un lapso de 17 años, entre 1930 y 1945, que coincide con la dictadura de Ubico, período en que la educación pública estaba militarizada. La letra de la canción es de la señora Olimpia v. de Barrientos⁷⁷, quien también escribió las letras de las canciones escolares “*Orientación*”, “*Primavera*” y “*Enero*”.

En el poema analizado, la patria es imaginada como madre de los ciudadanos, un ente virginal digno de adoración por su naturaleza pura e inmaculada. Estas imágenes, que proceden del ideario religioso católico, son los principales componentes ideológicos del paradigma, de tipo patriarcal, que gobierna el discurso poético. La patria, en el texto poético, se presenta como “*un objeto de adoración en peligro permanente*” al que es necesario defender con las armas (representadas aquí por los buques y aviones). La transición poética de lo religioso a lo militar se realiza de manera análoga en la música: un himno religioso que se transforma, gradualmente, en una gloriosa marcha militar.

2.3.1.2 Análisis del estilo musical⁷⁸

A) Sonido (S): La obra fue concebida para coro de niños al unísono, con acompañamiento pianístico de estilo clásico, altamente ornamentado y complejo. El tipo de textura/trama utilizado es *melodía con acompañamiento*. La canción posee un ámbito vocal *adecuado* y dinámicas que varían de *piano* (*p*) a *fortísimo* (*f*), en forma de terraza escalonada. En términos generales, la pieza transita de una baja a una alta densidad de

⁷⁷ De la vida y obra de Olimpia v. de Barrientos es poco lo que se pudo averiguar. Integró el grupo Unión de Mujeres Democráticas fundado en agosto de 1947, grupo que se encargó de organizar uno de los primeros encuentros femeninos de área centroamericana: el Congreso Interamericano de Mujeres Democráticas, llevado a cabo del 21 al 27 de ese mismo mes. En la década de 1950, la señora de Barrientos dirigía y editaba la revista *Mujer*, una de las primeras revistas femeninas centroamericanas, junto a las también escritoras Eunice Lima, Ángela Acuña y Malin d’Echevers (Meza 2004, 3).

⁷⁸ La letra, la música y el análisis del estilo musical de la canción “*Patria*” pueden consultarse en el Anexo N° 6 (a, b, c) de la tesis original de doctorado. Las variables de estilo musical se explican, detalladamente, en el Anexo N° 3 de la tesis original de doctorado de Fulvio Villalobos Sandoval.

notas, con dinámicas que alternan entre *piano* y *forte* y, hacia el final la obra, un acelerado crecimiento de *forte* a triple *forte* (*fff*).

B) Armonía (A): Armónicamente la pieza transcurre en la tonalidad unificada de Re mayor, con modulación a la dominante (desde el compás 13 hasta 21) y retorno a la tonalidad original, a partir del compás 22. Este hecho divide la pieza en tres secciones. La primera sección, caracterizada por el Re “*pedal*” que unifica la pieza en la tónica desde el compás 1 hasta el compás 8, es homofónica y finaliza con una cadencia que ratifica la tonalidad de Re mayor. La segunda sección modula a La mayor y recurre a un ritmo de acorde más rápido. En la tercera sección, hay un retorno a la tonalidad original, el ritmo de acorde se acelera aún más y la mano izquierda del acompañamiento ejecuta escalas ascendentes y descendentes que sugieren la alternancia, predominantemente, de los acordes de tónica y dominante.

Figura N° 1

Estructura armónica del fragmento inicial de la canción “*Patria*”, de Jesús M. Alvarado, mostrando el Re “*pedal*” en el bajo y las elaboraciones que se producen sobre dicho pedal

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Alvarado hace uso de ciertos recursos armónicos especiales, como la nota Mi sostenido (Mi#) que coloca en el acorde de Sol mayor (compases 3- 4), convirtiéndolo en un acorde de sexta aumentada, que se percibe auditivamente como un acorde séptima de dominante (ver Figura N° 1). También utiliza una serie de dominantes secundarias, por ejemplo, en el compás 15, cuando el acorde de Do#, tercer grado de la escala de La mayor, se convierte en acorde dominante del acorde de Fa# menor (VI grado de La mayor). La obra es polifónica, sin cambios modales, ni disonancias significativas.

C) Melodía (Me): Melódicamente, la canción presenta un contorno melódico oscilante, a veces ondulado y a veces quebrado, con frases largas de 4 compases, compuestas por módulos de notas que se repiten. La nota final de la melodía es la más alta del rango escogido: Re 6, y la amplitud interválica total es de una octava. El modelo de “*continuación*” es de naturaleza *contrastante*, en la que no hay fragmentos melódicos que se repitan, sino tres enunciados melódicos distintos.

Figura N° 2

Temas melódicos de la canción “*Patria*”, de Jesús M. Alvarado

Melodía **Patria** Jesús María Alvarado

The musical score for the melody of "Patria" is presented in three distinct melodic themes, each with two phrases. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is common time (C). The score is written on a grand staff with two treble clefs.

- Tema Melódico A:**
 - Frase 1A: A four-measure phrase starting on G4, moving stepwise up to D5.
 - Frase 2A: A four-measure phrase starting on G4, moving stepwise up to D5, then down to G4.
- Tema Melódico B:**
 - Frase 1B: A four-measure phrase starting on G4, moving stepwise up to D5, then down to G4.
 - Frase 2B: A four-measure phrase starting on G4, moving stepwise up to D5, then down to G4.
- Tema Melódico C:**
 - Frase 1C: A four-measure phrase starting on G4, moving stepwise up to D5, then down to G4.
 - Frase 2C: A four-measure phrase starting on G4, moving stepwise up to D5, then down to G4, ending with a coda.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

El tema melódico A, contiene dos frases contrastantes, esencialmente diferentes (compases 3 a 6 y 9 a 12). El tema melódico B está constituido por dos frases que derivan de un mismo motivo melódico (compases 13 a 16 y 17 a 21). Finalmente, el tema melódico C, tiene un carácter lírico y consta dos frases en forma de pregunta-respuesta (compases 22 a 25 y 26 a 31) (ver Figura N° 2). El flujo melódico aumenta progresivamente la actividad interior de la obra, sin perder la unidad y estabilidad de la canción.

D) Ritmo (R): En la primera sección, se percibe una sensación de uniformidad estática, con predominio de blancas y negras, y una nota pedal. El esquema se acelera gradualmente, cambiando a negras y corcheas, y luego a corcheas hacia el final de la pieza. El módulo rítmico preponderante es el “*motivo*”. Se observan tres motivos rítmicos principales: *motivo rítmico 1* (4 negras); *motivo rítmico 2* (4 corcheas y 2 negras); *motivo rítmico 3* (8 corcheas) (ver Figura N° 3). De estos tres motivos rítmicos derivan otros motivos secundarios: 2 blancas (compases 1-3, y 13-18); 1 blanca y dos negras y su inversión (compases 4 a 8, 11 a 12); 4 corcheas y 1 blanca (compases 11, 24); 3 negras y 2 corcheas (compás 15); 4 corcheas, negra con puntillo y corchea (compases 24, 27).

Figura N° 3

Motivos rítmicos de la canción “*Patria*”, de Jesús M. Alvarado



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

La indicación “*Con majestad*” refiere a un tempo moderado, que se mantiene a lo largo de la pieza. La métrica de 4/4 es constante, con excepción de un único compás de 5/4 (compás 19), inusual en canciones escolares, con el cual Alvarado resuelve un problema de fluctuación métrica del texto poético. El tejido es homorítmico, la interacción ocurre por “*ritmo armónico*” y el diseño general es de tensión final: CTrT (calma, transición, tensión).

E) Crecimiento (C): La pieza se transforma gradualmente, de un himno religioso en una marcha militar. La forma de la canción es ABC, tres partes distintas, enlazadas por un movimiento constante que incrementa su actividad conforme transcurre la pieza. No se evidencia ninguno de los tipos de articulación previstos. La influencia del sonido de las palabras

sobre la textura y el carácter de la canción es alta; igual sucede con respecto a la evocación de las palabras del texto. La influencia de la entonación natural del poema, en cambio, es mediana. Por otra parte, la influencia del ritmo de las palabras y la métrica del poema en la música es alta, lo mismo que el grado de adherencia y la correspondencia entre la música y el texto⁷⁹. Sin embargo, la música refleja medianamente el cambio de carácter del poema. La repetitividad de las palabras, o frases, es intermedia (23 palabras de un total de 79 se repiten).

2.3.1.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

- a. **Asunto:** amor y defensa de la patria.
- b. **Tema:** la patria como objeto de adoración y de oración (análogo al tratamiento que recibe la Virgen María en la tradición de la Iglesia Católica).
- c. **Subtema:** la defensa de la patria ante Dios, el Estado y la comunidad.
- d. **Argumento:** el ciudadano debe venerar a la patria, orar a Dios por ella y pedir buques y aviones (poderío militar) para defenderla de quienes quieren robarla.

Análisis general: la obra puede considerarse una canción monotemática del tipo *canción con motivo*: la defensa de la patria. El texto encaja en las series formales heterogéneas, como una combinación de tres estrofas que van aumentando gradualmente en el número de versos (4/5/6) y que se unifican por medio de clichés.

B) Elementos éticos: En este modelo, Dios funge como el “*defensor incondicional de la patria*”, y el poderío militar, como el medio divino aprobado para la defensa de la patria, por lo cual los dos principios ordenadores son: la *patria*, que establece la noción de *pertenencia*

⁷⁹ Las indicaciones *religioso* (para el piano) y *fervoroso* (para la voz) en la segunda frase, por ejemplo, le imprimen, al texto de esa parte musical, un carácter solemne y subordinado, que lo distinguen de los fragmentos subsiguientes.

(“*Patria mía*”/ “*Madre mía*”) e *identidad*; y Dios, a quien se reconoce poder absoluto sobre todas las cosas. La problemática moral central se enfoca en la necesidad de que los “*hijos*” de la nación oren a Dios por el bienestar de la *patria*, e implícitamente, estén dispuestos a luchar por ella. El proyecto ético general es *eleva*r a la *patria* al *sitial más alto del alma del ciudadano*, como objeto de oración a Dios y de ser defendida con la vida. Algunos valores son de tipo religioso, como *adorar, orar, pedir, obtener*, y otros de “*espíritu cívico*”, como la *valentía* y el *amor por la patria*. De acuerdo con el marco ideológico del poema, las oraciones por la patria deben dirigirse a Dios, como Ser Omnipotente que prefiere a los “*hijos de la patria*” sobre los “*otros*”, y que justifica el uso de la persuasión militar para defenderla de los agresores.

C) Elementos estéticos: La metáfora “*mieles en el nido*” evoca los valores formales *dulzura, hogar, cobijo*, mientras otras metáforas como: “*buques en el mar*”, “*pájaros cantores [esos grandes de motores]*” y “*pájaros de acero*”, evocan imágenes idílicas y nostálgicas de rasgos militares. El sema “*pájaro*” evoca la *libertad* y refiere, en este caso concreto, a los aviones militares, que protegen a la patria y fundamentan la idea de *seguridad y paz social*. Entre los valores de asociación, el más importante es la noción de *patria*, que está asociada con la idea de *madre* y actúa como un cohesivo social para los individuos de la comunidad. El valor utilitario de la canción reside en su capacidad para vincular a la religión con el aparato militar por medio de la literatura como práctica social (Cros 1986, 42) y por medio del estilo musical de la canción, que surge de la combinación de dos tipos de himnos: el religioso y el patriótico-militar. Los parámetros de belleza de ambos tipos de himnos le confieren a la obra un valor simbólico y que actúan como catalizadores de la maniobra propagandística del Estado, que sirve, a su vez, para justificar la adquisición de armamento militar, en un momento histórico en el que la educación pública guatemalteca se encuentra militarizada.

D) Elementos hegemónicos: Las frases alegóricas “*buques en el mar*”, “*pájaros de acero*”, “*pájaros cantores [...] de grandes motores*”, asociadas la noción de “*defensa de la Patria*”, forman parte del discurso hegemonía militar vigente, el cual está incorporada dentro del paisaje cultural guatemalteco como una tradición ancestral, plenamente aceptada. El cuerpo militar guatemalteco (específicamente la fuerza naval y la fuerza aérea), es la institución identificable del texto. Se presenta sublimada y legitimada como paladín de la *patria*. Las tendencias más evidentes del texto son la *religiosa* y la *militarista*, que convergen dentro de una corriente de orden *nacionalista*.

E) Elementos literarios: El poema utiliza principalmente fórmulas de la lengua artística, para crear un ambiente místico, nostálgico y solemne, en el cual las imágenes literarias como la metáfora y la alegoría son utilizadas profusamente. Como recursos de intensificación predomina la reiteración de voces y frases (anáforas), tales como “*Patria mía*”, que aparece en las tres estrofas del poema⁸⁰. La versificación es fluctuante, con versos principalmente octosílabos, alternando con otros de 6, 10 y 12 sílabas. De las tres estrofas del poema, la primera es una cuarteta, la segunda un quintilla y la tercera, una sextilla. La primera y segunda estrofas tienen la misma cantidad de palabras: 23, a pesar de que la primera tiene 4 versos y la segunda 5. Además, el número de palabras que se repiten en el texto también suma 23.

2.3.2 Análisis de la canción “*Bella patria mía*”

<p style="text-align: center;"><i>Bella patria mía</i></p> <p style="text-align: right;">Jesús María Alvarado</p> <p style="text-align: center;">Bella patria mía, Guatemala linda. Fresca florecilla mi “<i>Monjita Blanca</i>”.</p> <p style="text-align: center;">Te canta el poeta, “<i>Primavera eterna</i>” inocente y tierna como la violeta.</p> <p style="text-align: center;">Tu pueblo sufrido pero agradecido bendice tu nombre: Guatemala libre.</p> <p style="text-align: center;">Bella y soberana Centroamericana elévase al cielo en fúlgido vuelo.</p>

⁸⁰ Este paralelismo (repetición de estructuras sintácticas semejantes) entre los versos iniciales de las dos primeras estrofas, está relacionado con la idea de “*identificación-poseción*” que impera en el texto.

2.3.2.1 Antecedentes

“*Bella patria mía*” viene incluida en el libro *Álbum de canciones escolares e himnos de Centroamérica y Panamá* (Nº 3), publicado en Guatemala, en 1960. La canción, fechada 4 de mayo de 1950, se ubica, históricamente, al inicio del período presidencial de Jacobo Arbenz, sucesor del presidente Juan José Arévalo. No se trata de una nueva composición, sino de una adaptación de una canción anterior de Alvarado: “*La mañana*”, de inspiración regional y compuesta en abril de 1948⁸¹. La letra de la canción “*Bella patria mía*” presenta a la patria de dos formas: la *patria-mujer*, con cualidades femeninas como: belleza, ingenuidad, inocencia y frescura; y la *patria-religión*, que se elabora a partir de la Monjita Blanca, la flor nacional. En esta última, las metáforas y alegorías como: eternidad, elevación y perfección (“*bendice*”, “*monjita*”, “*elévase al cielo*”, “*eterno*”, etc.), están asociadas a un ritmo popular regional (son) y se utilizan para evocar la perspectiva tradicional y el ideal nacionalista.

2.3.2.2 Análisis del estilo musical⁸²

A) Sonido (S): Esta canción utiliza, principalmente, elementos musicales del folklore regional guatemalteco. El timbre vocal es *coro de niños al unísono* y el ámbito melódico es *reducido*, pero está ubicado en un rango muy agudo para las voces infantiles (llega hasta Fa 6). El acompañamiento de piano presenta escasa complejidad sonora. Las dinámicas (básicamente *forte* y *piano*) están distribuidas en forma de *terrazza escalonada*, y la textura/trama es *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La pieza transcurre en la tonalidad unificada de Fa mayor, sin modulaciones de tonalidad o modalidad. La estructura armónica se ubica en la escala mayor y está compuesta sólo por acordes primarios (I, IV y V) adornados con suspensiones 9-8 y 4-3, en algunos compases. No se evidencian acordes secundarios. La frecuencia de cambio de acorde y el ritmo de acorde son constantes y simétricos, aunque se aceleran levemente hacia la segunda sección de la pieza. Hay poca complejidad vertical, lo mismo que disonancias. El planteamiento contrapuntístico es *imitativo*, sobre todo en las voces superiores del acompañamiento (ver Figura Nº 4).

⁸¹ El texto de “*Bella Patria Mía*” aparece junto al de la canción original, con la indicación de ser ejecutado con la música de “*La mañana*”. La canción “*La mañana*”, con letra de Romelia F. De Chacón, se publicó como un arreglo a 3 voces mixtas sin acompañamiento, en la tonalidad de Mi bemol mayor (Alvarado 1950, 22-23, 52-53).

⁸² La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran detalladamente en el Anexo Nº 6 (a, d, e) de la tesis original de doctorado.

Figura N° 4

Tratamiento contrapuntístico imitativo en un fragmento del acompañamiento de la canción “*Bella Patria Mía*”, de Jesús M. Alvarado

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es básicamente “*ondulado*”, con frases largas y simétricas de 4 compases. La amplitud del intervalo total de la melodía vocal es de una séptima (de Sol 5 a Fa 6) y el modelo de continuación es, principalmente, *reiterativo*. La nota final de la melodía (La 5) se ubica en la parte baja del rango total. Se presentan dos temas A y B, cada uno compuesto por dos frases a modo de pregunta respuesta. En el Tema A, la repetición de las frases *a* y *b* experimenta una variación melódica. En la repetición del Tema B, las frases *c* y *d* son idénticas (ver Figura N° 5).

Figura N° 5

Temas melódicos de la canción “*Bella patria mía*”, de Jesús M. Alvarado

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): El motivo rítmico principal (ver Figura N° 6) se repite constantemente, tanto en la melodía vocal, como en la mano derecha del acompañamiento y está conformado por una anacrusa de 4 corcheas, negra y corchea ligada a negra con puntillo, la cual se extiende hacia el siguiente compás por medio de una ligadura con una negra.

Figura N° 6

Motivo rítmico principal de la canción “*Bella patria mía*”, de Jesús M. Alvarado



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

En la mano izquierda del acompañamiento se producen tres motivos rítmicos: el *motivo 1*, trémolo de fusas (un intervalo de quinta justa); el *motivo 2*, está conformado por un silencio de corchea con punto, una semicorchea, una corchea, silencio de corchea, corchea y silencio de corchea; y el *motivo 3*, silencio de corchea y 5 corcheas (ver Figura N° 7). El diseño general de tensión intermedia, TrTC (transición, tensión, calma), gobierna la interacción entre los distintos módulos rítmicos. La indicación de tempo inicial ($\text{♩} = 58$) refiere a un tempo moderado, que se mantiene a lo largo de la pieza, lo mismo que la métrica de 6/8. Las interacciones se producen por ritmo de contorno y el tejido es, básicamente, *homorítmico*.

Figura N° 7

Motivos rítmicos de la mano izquierda del acompañamiento de la canción “*Bella patria mía*”, de Jesús M. Alvarado



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La canción muestra una articulación *estratificada* (en razón de la anacrusa), mientras que el flujo musical presenta un movimiento repetitivo de los motivos rítmicos, al estilo de las canciones populares. La estructura de la canción es AA¹B (con repetición exacta de B). Hay una mediana incidencia de los sonidos de las palabras del

texto en el carácter de la obra, pero el realce de las palabras del texto por medio de los acordes es bajo. La influencia de la entonación de las palabras en la línea melódica (que fue construida antes del texto) es baja, lo mismo que la influencia del ritmo natural de las palabras en el ritmo musical. En cambio, la influencia del metro poético en la métrica utilizada, así como la adherencia palabras-música es de nivel intermedio. La concordancia entre los cambios de carácter del texto poético y el texto musical es baja, y no se dan repeticiones en el texto poético.

2.3.2.3 Análisis del texto literario

A) *Elementos textuales:*

Analogía temática:

a. Asunto: imágenes tradicionales y afectivas idealizadas de la patria guatemalteca.

b. Tema: alabanza a la patria.

c. Subtemas: soberanía, belleza, libertad, sufrimiento, bendición.

d. Argumento: se describe a la patria ideal por medio de imágenes que resaltan el valor del pueblo guatemalteco frente a la adversidad.

Análisis general: Es una canción monotemática del tipo *canción con tema desarrollado*. El texto pertenece a las series homogéneas. Los versos son regulares, de seis sílabas cada uno, y se relacionan entre sí por medio del encadenamiento de imágenes idealistas y estereotipadas. La *patria* se asocia con la figura femenina y con valores que se plantean como positivos, mayormente asociados a lo delicado, lo puro y lo tierno (“*inocente y tierna, pura y linda, florecilla*”).

B) Elementos éticos: Se distinguen dos principios generadores: *Guatemala, la patria*, cuyos atributos naturales y culturales aparecen idealizados; y los conceptos de *libertad* y *soberanía*, que se asocian al valor del pueblo guatemalteco. La problemática moral se enfoca en el sufrimiento que tuvo que soportar el pueblo guatemalteco para obtener y gozar de su libertad. El proyecto ético es: *la exaltación de la belleza natural y la*

soberanía de Guatemala. Los valores morales primordiales son: *bendecir a la patria y gozar de su libertad*. No se evidencian actitudes de tolerancia, más bien de intolerancia y rechazo a las injusticias que provocaron el sufrimiento del pueblo. No se emiten juicios morales, pero se instaura el concepto de que Dios mismo justifica el amor a la patria y bendice a sus ciudadanos. Ideológicamente, la *patria* se presenta como un lugar utópico, donde confluyen los ideales éticos, cívicos y estéticos más sublimes del pueblo.

C) Elementos estéticos: Los valores formales más destacados del poema son: la *belleza* (interior y exterior) de la *patria* (bella, linda, inocente, tierna) y el sentimiento de *libertad*, en el marco de la *soberanía* nacional. La belleza de la patria se manifiesta a través de varias frases alegóricas, entre las que destacan las frase: «*fresca florecilla, mi “Monjita blanca”*» y «*“Primavera eterna” inocente y tierna como la violeta*». Los valores de asociación más destacados son: la *gratitud* y *solidaridad* del pueblo guatemalteco y su vocación de *sacrificio* por la *patria*. El principal valor utilitario reside en los componentes musicales y literarios de origen regional, que aluden a la naturaleza pacífica de la nueva nación y a los valores que la caracterizan.

D) Elementos hegemónicos: Una de la frases más reveladoras del texto es, sin duda, la que dice, textualmente: “*tu pueblo sufrido pero agraciado bendice tu nombre: Guatemala libre*”, que podría referir al sentimiento de libertad que experimentó el pueblo guatemalteco en 1944, con de la caída del régimen ubiquista. A partir de ese momento, la libertad se incorpora activamente a la tradición cultural guatemalteca, ya no como una referencia vacía, sino como una realidad. El texto no menciona instituciones estatales específicas. La formación más relevante del texto es la democracia, que el compositor celebra con optimismo y esperanza en el nuevo gobierno guatemalteco y en la consolidación de la libertad de expresión.

E) Elementos literarios: Predominan los estereotipos tradicionales, en el lenguaje coloquial⁸³, como: “*Mi monjita blanca*” y “*Centroamericana*”, muchas metáforas y alegorías. La frase “*Primavera eterna*”, que

⁸³ Aunque algunos teóricos literarios contemporáneos ha tratado de rebatir la distinción que aún se hace entre la lengua poética artística y la lengua poética coloquial, el presente estudio se remite a la diferenciación que establece Magis (1968). No obstante, es posible coincidir en que el lenguaje coloquial está repleto de metáforas y que es, en algunos aspectos,



refiere a Guatemala, es utilizada a modo de refrán⁸⁴. La reiteración se concentra en “*Guatemala*” (“*Guatemala linda*”, “*Guatemala libre*”), con intención de recalcar el amor a la Patria. El poema consta de 4 estrofas. La versificación corresponde a la cuarteta tradicional, con versos de seis sílabas cada uno y dos patrones de rima consonante distintos (aaaa y aabb).

2.3.3 Análisis de la canción “*Himno a la madre*”

Himno a la madre

Leonora Rosales v. de Ramírez

A la madre un altar levantemos,
como un símbolo inmenso de amor.
De la madre su nombre evoquemos,
con cariño, dulzura y honor.

La mujer que la vida nos dió
lleva siempre una luz en el alma
para darnos la paz y la calma;
que es la luz que de Dios recibió.

Hoy la vemos feliz y dichosa
entre flores sonrisas de amor,
del hogar ella sea una Diosa;
que nos una por siempre al Creador.

2.3.3.1 Antecedentes

La canción “*Himno a la Madre*” fue compuesta el 18 de abril de 1963 y se publicó en 1966, en el folleto *Un nuevo recreo*, sétimo libro del compositor Jesús María Alvarado⁸⁵. La letra de la canción es obra de la señora

tan artístico como la lengua poética tradicional. El criterio de análisis del lenguaje poético utilizado en los textos literarios de las canciones escolares estudiadas, tratan de sopesar la intención estilística del autor y de proporcionar los elementos poéticos que utiliza, para definir la lengua poética utilizada.

⁸⁴ El refrán, un recurso paremiológico, que identifica a Guatemala, con “*el país de la eterna primavera*”, es una frase de tipo publicitario, análoga a la que identifica a Costa Rica con “*la Suiza centroamericana*”.

⁸⁵ De acuerdo con la numeración que se indica en el folleto citado.

Leonora Rosales v. de Ramírez, de quien no se ha podido obtener mayores datos. La canción fue creada pocas semanas después del derrocamiento del presidente Ydígoras Fuente, acaecido en marzo de 1963. El nuevo presidente, el Coronel Peralta Azurdía, estabilizó la situación financiera del país, empezando por pagar puntualmente los salarios a los trabajadores del Estado y promulgando una nueva Constitución Política, en la cual se redujo el periodo presidencial de seis a cuatro años. Entre otras medidas, el nuevo gobierno reconoció el pago del aguinaldo a los trabajadores y se adoptaron una serie de nuevos códigos penales y mercantiles. En el campo de la educación pública, Peralta prestó atención inmediata y prioritaria al problema del analfabetismo por medio del proyecto “*Operación escuela*”, el cual dotó al país de nuevas escuelas, colegios y programas curriculares. La canción “*Himno a la madre*” se enmarca, entonces, dentro de un período de bonanza para el sector educativo y económico guatemalteco.

2.3.3.2 Análisis del estilo musical⁸⁶

A) Sonido (S): El timbre vocal de la canción es *coro de niños al unísono*, y está encajado en un ámbito vocal *muy amplio* (11va) y agudo. El acompañamiento, para el piano, tienen una estructura sonora muy compleja e incorpora ciertas peculiaridades armónicas, propias de la música popular y del himno patriótico. Las numerosas indicaciones estilísticas (*amoroso y elegante; con expresión, con ternura, dulce, animado*) realzan las sencillas dinámicas de la obra, las cuales están dispuestas en forma de *terrazas*. La textura/trama de la pieza es *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La primera parte de la pieza transcurre en la tonalidad unificada de Do mayor, mientras la segunda modula a Fa mayor. Se trata de una estructura armónica compleja, en la que la mayor parte de los acordes, pertenecientes a la escala mayor, son combinaciones de los grados I, IV y V, adornados con suspensiones en algunos compases. Los acordes secundarios son dominantes secundarias de la tonalidad unificada de Do mayor⁸⁷. En los compases 3 y 11, Alvarado utiliza ornamentos armónicos, situadas a medio tono o un tono completo de los acordes fundamentales (I, IV, V), a manera de apoyaturas triples, con el objeto de confirmar el acorde de dominante (ver Figura N° 8).

⁸⁶ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 6 (a, f, g) de la tesis original de doctorado.

⁸⁷ De hecho, el compositor crea dominantes secundarias en todos los grados de la escala, con excepción del séptimo grado #4 (sostenido 4).

El planteamiento contrapuntístico es sencillo, y la frecuencia de cambio de acorde y el ritmo armónico constantes y simétricos. Las disonancias son, esencialmente, suspensiones del tipo 9-8 y 4-3. En el compás 13, el compositor hace uso de la “*armonía en segundas*” (Do 7-9-Reb dim 9-Do 7), una práctica relacionada con la “*escala de tonos enteros*”, utilizada por los compositores impresionistas. También resulta interesante el uso de ornamentaciones melódicas (compases 26, 27 y 28) y armónicas (compases 3 y 11), que funcionan como notas de paso.

Figura N° 8

Fragmento armónico de la introducción del “*Himno a la Madre*”, de J. M. Alvarado, mostrando el acorde de Sol disminuido 7 (enarmónico) con 9ª agregada, utilizado para destacar el acorde de Sol 7 del compás 3

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es *descendente*, con algunas secciones horizontales. Predominan las frases largas, de 4 compases c/u. La amplitud interválica total de la melodía vocal es de una onceava justa (Do 5 a Fa 6) y la nota final (Fa 6) es la más aguda de la melodía. El modelo de continuación es de *desarrollo* temático. La canción tiene una estructura melódica compleja, que se puede interpretar de dos maneras: como dos temas melódicos (A y B), basados en la estructura armónica bipartita de la canción (Do mayor-Fa mayor); o como tres temas melódicos (ABC), considerando las frases B1 y B3 como dos temas melódicos distintos. Para efectos del presente estudio, la primera opción es la más acertada. De acuerdo con esta posición, la introducción (compases 1-4) se elabora con material melódico de la segunda frase del Tema A. El Tema A (en Do mayor) está constituido por dos frases simétricas y complementarias (pregunta-respuesta), de 8 compases de extensión (compases 4 a 7 y 7 a 12) y elaborado a partir de cuatro distintos motivos melódicos (*a*, *b*, *c*, y *d*). El Tema B (en Fa mayor) está dividido en dos frases contrastantes B1 y B3 (compases 12 a 16 y 20 a 24, respectivamente)

separados por una frase que sirve de puente (compases 16 a 20), elaborada con material melódico del motivo melódico *d*. La frase final es una coda (compases 24 a 28), construida a partir de una variación (y aumentación de algunas notas) del motivo melódico *b* (ver Figura N° 9).

Figura N° 9

Temas melódicos de la canción “*Himno a la Madre*”, de J. M. Alvarado

The image displays a musical score for the song "Himno a la Madre" by J. M. Alvarado. It is organized into two main sections: Tema Melódico A and Tema Melódico B. Tema Melódico A consists of two phrases: Frase A1 (pregunta) and Frase A2 (respuesta). Tema Melódico B consists of three phrases: Frase B1, Frase B2 (puente), and Frase B3, followed by a Coda final. Each phrase is annotated with specific melodic motifs and their variations. The score is written on a grand staff with treble clefs and a key signature of one flat (B-flat).

- Tema Melódico A:**
 - Frase A1 (pregunta):** Contains *motivo melódico a* and *motivo melódico b*.
 - Frase A2 (respuesta):** Contains *motivo melódico c* and *motivo melódico d*.
- Tema Melódico B:**
 - Frase B1:** Contains *motivo melódico e* and *motivo melódico e¹ (variación rítmico-melódica)*.
 - Frase B2 (puente):** Contains *motivo melódico d² (variación)* and *motivo melódico d² (variación-secuencia)*.
 - Frase B3:** Contains *motivo melódico f* and *motivo melódico f (repetición exacta)*.
 - Coda final:** Contains *motivo melódico b¹ (variación aumentada)*.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): El motivo rítmico fundamental (**a**) está conformado por una anacrusa de corchea con puntillo-semicorchea, seguido de negra (que se repite a lo interno del compás), típico de los himnos patrióticos y militares. Derivan de éste otros dos: a) anacrusa de corchea con puntillo-semicorchea, seguido por negra con puntillo-corchea-negra (o bien, dos corcheas) (**a¹**) y b) anacrusa de corchea con puntillo-semicorchea, seguido de negra, dos corcheas y negra (**a²**) (ver Figura N° 10). En la mano izquierda del acompañamiento predominan negras y grupos de 4 corcheas. De acuerdo con el esquema rítmico que muestra la canción, la tensión se acumula hacia el final de la pieza (C Tr T: calma, transición,

tensión). La indicación de tempo inicial, *Larghetto*, refiere a un tempo lento. El modelo de interacción es por *ritmo de textura*. La métrica de 4/4 es *constante* y el tejido es *polirítmico*.

Figura N° 10

Motivos rítmicos de la canción “*Himno a la Madre*”, de J. M. Alvarado



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La forma de canción es bipartita (AB), con una coda final derivada de un motivo expuesto en el Tema melódico A. La articulación es estratificada debido al uso de anacrusas. Se evidencia una fuerte incidencia de los sonidos de las palabras del texto sobre el carácter solemne de la obra. La estructura armónica, por su parte, acentúa ciertas palabras del texto; la palabra “*madre*”, por ejemplo, está asociada al acorde de tónica (Do mayor), mientras que las palabras “*mujer*” y “*hogar*”, al acorde de Fa mayor, después del cambio de tonalidad. La entonación de las palabras ejerce gran influencia sobre la línea melódica, si bien la concordancia entre el ritmo natural de las palabras y el ritmo musical es de nivel medio. La influencia del metro poético, la adherencia palabras-música y la concordancia entre los cambios de carácter del texto poético y el texto musical es alta. La baja repetitividad de las palabras del texto poético es consecuencia de la complejidad de su mensaje. Las significativas palabras “*madre*”, “*luz*” y “*amor*”, por ejemplo, se repiten sólo una vez cada una, mientras que la palabra “*Dios*” se repite en su forma femenina (“*diosa del hogar*”) con referencia a la madre.

2.3.3.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

a. Asunto: Alabanza y devoción a la madre.

b. Tema: La madre: símbolo y receptora del amor divino.

c. Subtemas: El hombre se une a Dios mediante su madre, quien actúa como mediadora de la misma manera que la Virgen María (de acuerdo con las tradiciones de la Iglesia Católica Romana).

d. Argumento: La madre es merecedora de una adoración particular, similar a la que se debe a la Virgen María, por ser la encargada de unir al hombre con su Creador a través del don divino de la maternidad. De acuerdo con la lógica del texto: la madre merece un altar propio en el corazón de cada hijo e hija.

Análisis general: el “*Himno a la madre*” es una canción monotemática del tipo *canción con tema desarrollado*, con versos regulares de 10 sílabas cada uno y rima consonante. El texto corresponde a las series homogéneas y los versos se relacionan entre sí por medio del encadenamiento de una serie de imágenes estereotipadas de la madre, que recalcan sus atributos espirituales y su relación directa con el Creador, paradigma que corresponde a una lógica patriarcal.

B) Elementos éticos: Los principios generadores del poema son: el sintagma “*madre/mujer*” y “*Dios*” (también llamado “*Creador*”). El problema moral se centra en la imagen de la madre (“*diosa del hogar*”) y sus atributos, un ser a quien se otorga una naturaleza divina por su relación con Dios, pero cuyas atribuciones se circunscriben al espacio doméstico y a su misión de llevar a sus hijos al “*Creador*”. El proyecto ético del poema se limita a “*divinizar*” el amor de la madre, con el propósito de liberarla de todo contenido sexual y erótico, y presentarla como exponente visible del amor de Dios. Los valores morales del poema son: *amor, felicidad, cariño, dulzura, honor, paz y calma*. El concepto de tolerancia y equidad, que emana del texto, deviene del principio universal de que todos los seres humanos tienen una madre. La actitud que el poema se justifica en el hecho de que *Dios mismo constituye a la madre como su intermediaria*. Ideológicamente, el texto refuerza el dogma tradicional de *lo femenino* asociado a lo pasivo: la madre no es ejecutora de acciones autónomas, sino un monumento, un altar al que se le colocan flores por su condición de “*dadora de vida*” y, por lo tanto, colaboradora de Dios.

C) Elementos estéticos: La carga emotiva parte de los valores formales del poema: *amor, felicidad, cariño, dulzura, honor, paz y calma*, que cimientan el estereotipo estético idílico de imagen materna. Los valores

de asociación más importantes son: *la evocación* y *la veneración de la madre* (ante una altar espiritual). El valor utilitario de canción deviene de su condición de *canto de alabanza a la imagen materna*, cuya vigencia universal e intemporal se sustenta en el rol intercesor de la Madre ante el Creador (paralelo al rol la Virgen María en la tradición Católica-Romana).

D) Elementos hegemónicos: Aunque el Día de la Madre ya era celebrado en Guatemala desde principios del siglo XX, no es sino hasta la década de 1960, específicamente durante el periodo presidencial de Julio César Méndez Montenegro, que el gobierno acepta una propuesta del diario *El Imparcial* para conmemorar el “*Día de las Madres*”, en la misma fecha que se celebra en México (10 de mayo)⁸⁸. La oficialización de la festividad motiva a Jesús María Alvarado a componer el “*Himno a la madre*”⁸⁹. La idealización de la madre, como elemento central de la familia y componente básico de toda sociedad humana, es parte importante de las estrategias hegemónicas del Estado guatemalteco. La formación más relevante es el concepto universalista de *la madre como pilar de la familia*, pero se extiende a los derechos de reivindicación política de las mujeres guatemaltecas, quienes en ese momento histórico luchaban por ser consideradas ciudadanas activas, con derecho al voto⁹⁰.

E) Elementos literarios: La letra del “*Himno a la madre*” está inspirada en el lenguaje poético clásico. Utiliza metáforas, principalmente alegorías, que movilizan estereotipos tradicionales respecto al ideal de *lo femenino*. No se evidencian recursos paremiológicos, ni reiteración de frases. Las tres estrofas del poema tienen una estructura de cuarteta tradicional, con versos de diez sílabas cada uno y dos tipos de rimas consonantes (abab) (abba).

⁸⁸ Véase, MuniGuat.Com, Cultura (Ciudad de Guatemala, julio de 2010), 1, consultado 24 julio, 2011, <http://cultura.muniguatate.com/index.php/component/content/article/83-monumentomadre/524-porqudiamadres>

⁸⁹ Entre las canciones de Alvarado dedicadas al tema de la madre y escritas con anterioridad al Himno a la Madre figuran: “*A mi madre*” (1948) con letra de Carlota Estévez; “*Mamaíta*” (1951), con letra de J.M. Alvarado; “*Oye mamá*” (1952), con letra de J.M. Alvarado; y “*A mamita*” (publicada en 1960), con letra de German Berdiales. Alvarado también compuso una canción para la celebración del Día del Padre, en 1951.

⁹⁰ Las mujeres alfabetizadas guatemaltecas pudieron votar por primera vez en 1945. En 1965, este derecho fue otorgado también a las mujeres analfabetas (García y Gomáriz. 1989, 216).

2.3.4 Análisis de la canción “*El Niño Limpio*”

El niño limpio

Jesús María Alvarado

Yo me baño,
yo me peino,
y me cambio
mi vestido.

Mis zapatos,
también lustro
y después mis
manos lavo.

Cuando juego
no me gusta
que mi traje
se me manche
y por eso
todos dicen
que soy el niño
más limpio.

2.3.4.1 Antecedentes

La canción “*El niño limpio*”, compuesta el 17 de febrero de 1967, fue publicada en el libro *Siempre alegres* (1973), el octavo (y posiblemente, último) libro de canciones escolares de Jesús María Alvarado, caracterizado por obras más sencillas en el aspecto musical y literario, dirigidas, principalmente, a niños de edad preescolar. La letra, obra de Alvarado, plantea una equivalencia entre la *limpieza* y la *rectitud moral*, que enfatiza la importancia que tiene la pulcritud moral en los ciudadanos respetables. Lo contrario, la *suciedad*, está asociada a todo aquello que es negativo, en términos morales. El color blanco, que suele asociarse en el mundo Occidental a semas como: pureza, paz y perfección, se utiliza mucho. La mayoría de las composiciones del libro *Siempre Alegres* fueron creadas durante la

presidencia de Julio César Méndez Montenegro (1966-1970)⁹¹, pero fueron publicadas hasta el período presidencial de Carlos Manuel Arana (1970-1974).

2.3.4.2 Análisis del estilo musical⁹²

A) Sonido (S): El timbre vocal es *coro de niños al unísono* y el ámbito melódico vocal *reducido* y ubicado dentro de una tesitura media. El acompañamiento es para piano. Aunque la canción es melódicamente sencilla, el encadenamiento armónico está finamente elaborado, por lo cual se diría que la complejidad sonora es de nivel medio. No hay indicaciones de dinámicas, ni de tempo. El tipo de textura/trama utilizado es *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La pieza transcurre en la tonalidad unificada de Re mayor. La estructura armónica primaria se compone de los acordes de tónica y dominante, mientras que la estructura armónica secundaria está compuesta por dominantes secundarias, que se manifiestan, principalmente, por acordes alterados como: el acorde de segundo grado en modo mayor, el acorde de quinto grado aumentado y un acorde disminuido construido sobre el primer grado sostenido (Re #) (Figura N° 11). El planteamiento vertical es, principalmente, *homofónico*. La frecuencia de cambio de acorde y el ritmo de acorde son constantes y simétricos. La canción exhibe una complejidad armónica media y no se producen disonancias significativas.

Figura N° 11

Fragmento armónico de “*El niño limpio*”, de J. M. Alvarado

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

⁹¹ El gobierno de Méndez fue conocido popularmente como el “*Tercer Gobierno de la Revolución*”, en virtud de su afinidad con los programas de gobierno que implementaron las administraciones de Arévalo y Arbenz.

⁹² La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 6 (a, h, i) de la tesis original de doctorado.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es *nivelado*, con frases largas, de 4 compases (a veces divididas a la mitad por un silencio). Tanto la primera como la segunda sección son simétricas (8 compases) y muy similares en forma. La amplitud interválica total de la melodía vocal es de una 6ª mayor. El modelo de “*continuación*” es *reiterativo*.

Figura N° 12

Temas melódicos de “*El niño limpio*” de J. M. Alvarado

The image shows two staves of musical notation in G major and 6/8 time. The first staff, labeled 'Tema melódico A', contains two phrases: 'Frase 1A' (4 measures) and 'Frase 2A' (4 measures), followed by a first ending bracket. The second staff, labeled 'Tema melódico B', contains four sequential half-phrases: 'semifrase 1B' (2 measures), 'semifrase 1B (secuencia)' (2 measures), 'semifrase 1B (secuencia)' (2 measures), and 'semifrase 1B¹ (coda secuencial)' (2 measures), followed by a second ending bracket.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

El Tema melódico A, compuesto por dos frases asimétricas, se repite idéntico, seguido por el Tema melódico B, el cual está construido secuencialmente, a partir de un único motivo melódico (ver Fig. N° 12). El Tema B se ejecuta sólo una vez, seguido por una última exposición del Tema A. La nota final (Re 5) es la más baja de la melodía.

D) Ritmo (R): El motivo rítmico que se utiliza a través de toda la canción es: anacrusa de negra y corchea seguido por dos negras con puntillo, la última de las cuales puede ser prolongada al siguiente compás (ver Fig. N° 13). En la mano izquierda del acompañamiento se utiliza un submotivo derivado del motivo principal: negra-corchea. La métrica de 6/8 es constante. La tensión es intermedia (Tr T o CTTr). No hay indicación de tempo al inicio de la canción, pero tiende a ser un tempo moderado. El tejido es homorítmico y el modelo de interacción corresponde a ritmo armónico.

Figura N° 13

Motivo rítmico principal de la canción “*El niño limpio*” de J. M. Alvarado

The image shows a single staff of musical notation in 6/8 time. The rhythm is: anacrusis (quarter note, eighth note), dotted quarter note, dotted quarter note (tied to the next measure), and eighth rest.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): Esta es una típica forma ABA, con repetición exacta de la sección inicial. La articulación es *estratificada*. Hay una mediana incidencia de los sonidos de las palabras del texto en la obra musical, pero la influencia de la acentuación de las palabras del texto sobre la estructura armónica y la repercusión de entonación de las palabras sobre la línea melódica es baja. La concordancia del ritmo natural de las palabras con el ritmo musical es alto. La influencia del metro poético, la adherencia palabras-música y la concordancia entre los cambios de carácter del texto poético y el texto musical son de nivel medio. Los pronombres (“Yo”, “me”, “mis”, “mi”) son las palabras que se repiten, en razón del enfoque personalista del mismo.

2.3.4.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

- a. **Asunto:** el aseo diario.
- b. **Tema:** la pulcritud que debe tener la vestimenta cotidiana.
- c. **Subtemas:** la higiene personal diaria.
- d. **Argumento:** la persona debe practicar un ritual de aseo diario y mantener impoluta su vestimenta a lo largo del día.

Análisis general: “*El niño limpio*” es una canción monotemática del tipo *canción con tema desarrollado*. El poema corresponde a las series homogéneas, con 4 estrofas de 4 versos cada una, que se encadenan entre sí por medio de una serie estereotipos acerca de la importancia de la limpieza corporal e indumentaria del niño y su aseo.

B) Elementos éticos: El texto poético establece un paralelismo entre la *limpieza y pulcritud* que muestra la indumentaria de la persona, por un lado, y la *rectitud o pureza moral* que debe acompañar al ciudadano toda su vida, por el otro. Los principios orientadores del poema son: *la limpieza*⁹³ y *la pulcritud*; normas de conductas que contradicen la regla

⁹³ Mientras que su contraparte, *la suciedad (las manchas)*, está vinculada con todo aquello que es negativo, en términos morales: el desacato a las normas, el mal comportamiento, el

general del sentido común: *los niños siempre se ensucian al jugar*, lo cual provoca una problemática moral. El proyecto ético consiste en *inculcar en el niño los preceptos del aseo diario*, en especial, la limpieza de su indumentaria. Esta posición es definitivamente intolerante, porque únicamente premia al niño que no ensucia su ropa al jugar. Ideológicamente, el aseo y la limpieza de la indumentaria es un requisito obligatorio de todo “*buen ciudadano*” y un reflejo de la pureza moral de sus actos.

C) Elementos estéticos: El *aseo personal*, el valor formal más perceptible del poema, está asociado aquí a un estereotipo de *belleza y corrección moral*, que gobierna la imagen estética del estudiante (y del ciudadano) en todo momento. La vestimenta debe permanecer limpia todo el día, a pesar del contacto físico que demandan los juegos en los que participa y el campo en el que se llevan a cabo⁹⁴. También se puede establecer una relación entre *limpieza y disciplina* (principalmente, dentro del ámbito militar): el uniforme escolar debe llevarse con la misma pulcritud que el uniforme militar. El *juego*, el valor de estético de asociación que suscita el texto literario, está condicionado a la limpieza de la vestimenta escolar⁹⁵. El resto de la sociedad (el “*todos*” del poema) reconoce al “*niño más limpio*” como el niño-modelo, obediente y pulcro, al que retribuye en términos de prestigio social frente a los demás. El valor estético utilitario de la canción radica en la sencillez y precisión del mensaje.

D) Elementos hegemónicos: La higiene diaria y el cuidado de la imagen personal son elementos importantes de la cotidianidad humana en las sociedades occidentales, y por lo tanto, parte de la tradición cultural de estos pueblos. Esta conductual apela a la moral del estudiante. En el texto se reconocen dos instituciones formadoras de este tipo de conducta: el *hogar* y la *escuela*, las cuales trabajan coordinadamente suministrando las rutinas diarias que quedarán plasmadas en los hábitos del individuo. No se distinguen formaciones o tendencias.

E) Elementos literarios: El poema utiliza imágenes de la cotidianidad, que corresponden más a la lengua coloquial que a la artística. Es un

pecado, etc.

⁹⁴ En última instancia, el ideal del niño limpio va más allá de un tema de salubridad o limpieza, se trata de un arquetipo de ciudadano modelo; uno que no se ensucia, uno que obedece, uno que no cuestiona...

⁹⁵ Con lo cual pasa de ser un espacio de experimentación a un espacio normado, donde deben respetarse reglas de comportamiento muy rígidas.

lenguaje familiar y concreto, en el cual, a pesar de que no se usan metáforas, símiles o alegorías, el texto mismo, visto como construcción discursiva, puede leerse como una gran metáfora de lo que debe ser un “*ciudadano modelo*”. El poema usa un simbolismo indirecto, por medio de frases cortas, sin mayores “*adornos*”, que evocan, efectivamente, el universo de la cotidianidad y que buscan, con ello, lograr la identificación de grandes segmentos de la población con el modelo planteado. Tampoco hay indicios de uso de recursos paremiológicos, ni reiteración de frases. La versificación está basada en la cuarteta tradicional, con versos de cuatro sílabas cada uno, a excepción de las últimas dos líneas (una de 5 y otra de 3) que se complementan para formar un verso compuesto de 8 sílabas, con ayuda de la parte musical. Las primeras dos estrofas tienen rima consonante y las últimas dos, asonante.

2.4 Datos biográficos de la compositora Dolores Batres de Zea



Dolores Batres de Zea. Foto cortesía de Ethel Marina Batres Moreno, sobrina-nieta de la compositora.

Dolores Batres Gutiérrez, conocida como Lolita Batres, nació en Ciudad de Guatemala el 23 de marzo de 1920 y falleció, en su ciudad natal, el 27 de julio de 1977. Se casó con el connotado poeta y educador guatemalteco Gilberto Zea Avelar, quien ocupó un alto puesto en la Dirección General de Educación Estética durante las décadas de 1960 y 1970 y ejerció como Catedrático de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos⁹⁶. Siguiendo las costumbres de la sociedad guatemalteca de la primera mitad del siglo XX, al casarse, la educadora adoptó el nombre de Dolores Batres de Zea, con el cual se dio a conocer como educadora musical, directora de grupos corales, cantante lírica y compositora.

⁹⁶ Datos aportados por Ethel Marina Batres Moreno, reconocida educadora musical guatemalteca y sobrina-nieta de la compositora.

Como cantante solista (soprano), Batres actuó en varias producciones de la Ópera Nacional y en una gran cantidad de recitales de canto clásico. Además, fue integrante y fundadora de varias de las agrupaciones corales más importantes de Guatemala de las décadas de 1950 y 1960: el Coro Guatemala, el Coro de Bellas Artes, el grupo Cancionero Nacional y el Coro Femenino “*Arrullo*”. Ésta última, una destacada agrupación vocal femenina que Batres fundó y dirigió, y para la que compuso varias obras y arreglos corales.

Dolores Batres estudió en el Conservatorio Nacional de Música y se graduó con el título de Preceptora de Canto Escolar el 19 de julio de 1942, sin embargo, ya laboraba como maestra desde el año 1939 (Batres 1962, 115, 241). Su larga experiencia como maestra de música, a nivel primario y pre-primario, escuelas primarias, normales y colegios, influyó notablemente en su producción de canciones escolares, las cuales dirigió, particularmente a los niños pequeños. Fungió como profesora de la Cátedra de Canto en el Conservatorio Nacional de Música y como Supervisora Técnica de Canto del Departamento de Educación Estética, donde tuvo una destacada labor en la promoción del canto escolar y de los concursos corales.

Batres fue también una notable investigadora en el campo de la canción escolar. Delimitó a cinco los principios fundamentales que todo compositor de canciones escolares debe aplicar en sus canciones escolares: a) un texto literario escrito en un lenguaje apropiado, con un contenido objetivo y un tema que vaya de acuerdo a los intereses de los niños; b) una línea melódica sencilla (sin caer en la monotonía), de fácil afinación, sin intervalos difíciles y con una extensión vocal acorde a la edad de los niños; c) un ritmo sencillo, que no abuse del contratiempo y la síncopa; d) una estructura armónica simplificada hasta el máximo; y e) una estructura tonal de tonalidades mayores (aunque la tonalidad menor también se puede practicar) (Batres, 1962, 188-190).

Su primer libro de canciones escolares, *Rondas de canciones*, publicado en 1955, está dedicado enteramente a los niños pequeños o párvulos. Se trata de una colección de 30 canciones, con letras de varios poetas y letristas guatemaltecos como: Luz Valle, Gilberto Zea Avelar, Olivia Escobedo, Roberto Valle G., María Isabel Lemus, Tomás Allende Irigorri, Germán Berdiales y Dolores Batres. Entre sus publicaciones, destacan varios títulos publicados en la revista *Música de Guatemala*, patrocinada por la Dirección General de Bellas Artes: *Folleto de ocho canciones para coro mixto* (Nº 3);

Indita morena (Nº 8); *Flor de Pascua* (Nº 26); *Jugando con la música: folleto de canciones para niños* (Nº 47); *Arrullo: doce canciones para coro femenino* (Edición especial); *Chapincita* (Edición especial); *Canción de la fraternidad* (Edición especial); y *18 canciones recreativas para todos los niveles*. Con excepción de la última obra, todas estas canciones fueron publicadas entre los años 1955 y 1962.

En 1966, Batres publicó su *Antología de la canción infantil guatemalteca*, una colección de 78 canciones de diversos compositores, divididas en 7 secciones, con canciones y arreglos específicos para los diferentes niveles escolares. La *Antología* de Batres es, sin duda, la mayor recopilación de música escolar guatemalteca del siglo XX, compuesta por canciones escolares guatemaltecas de las décadas de 1940, 1950 y 1960. Entre los compositores de esta colección están: Guadalupe Hernández, Roberto A. Valle G., Leonor A. viuda de Orellana, Lucía Martínez Sobral de Tejeda, Martha Córdoba C., Gladys Flores, Joaquín Mejía, Mario Zelada R., Arturo García, Elena L. de Lainfiesta, María Izabel L. de Mejía, Mario Zelada Ramos, Adrián Orantes, F. Eduardo Tánchez, Hilda G. de Gómez, José Luis Arriaza V., María Cristina de Gutiérrez, Alfonso Sierra, Salomón Muñoz H., Gabriel Antonio de León, Fabián Rodríguez, Arturo García Tejada, José María Muñoz Siliézar y Oscar Castellanos D. Por decisión propia, y con el propósito de que se pudieran publicar la mayor cantidad obras de otros compositores, Batres declinó incluir alguna de sus obras de música escolar en esta gran colección (1966, 3-4).

Publicó textos de teoría musical como: *Evolución de la música vocal a través de la historia* (1962), *Manual para un director de coros* (sin fecha) y *Tratado sobre el desarrollo del Programa de Educación Musical* (sin fecha), estudios que sirvieron de base para la instrucción didáctica de los maestros de educación musical de la década de 1950 y 1960, y como referencia histórica del fenómeno musical guatemalteco de la primera mitad del siglo XX. Poco antes de morir, el 29 de julio de 1977, Dolores Batres G. recibió la condecoración *Marimba de oro*, de la Asociación guatemalteca de autores y compositores (AGAYC).

2.5 Las canciones escolares de Dolores Batres de Zea (1920-1977)

El análisis estilístico de las canciones escolares de Dolores Batres de Zea se enfocará sólo en las obras publicadas en el libro *Rondas de canciones* (1955), el único que se pudo recopilar de sus composiciones para el

medio escolar. De ese folleto se escogieron las siguientes obras: “*Mamá lunita*”, con letra de Roberto Valle; “*Arrullo*”, “*El relojito*” y “*A mi maestra*”, todas ellas, letra y música de la compositora Dolores Batres. Las piezas escogidas fueron escritas para los niveles de Kindergarten y Primer grado de primaria. En términos generales, se trata de melodías sin acompañamiento instrumental, ni cifrado armónico de ningún tipo. Aunque no se indica la fecha exacta de creación en ninguna de las canciones, es probable que fueran compuestas entre los años 1939 (año en que Batres comenzó a trabajar como maestra de párvulos) y 1955 (fecha de publicación del libro *Rondas de canciones*).

2.5.1 Análisis de la canción “*Mamá lunita*”

Mamá lunita

Roberto Valle G.

Mamá lunita
qué linda eres
y cómo alumbras
la noche azul,
le dicen todas
las estrellitas
que en sus cunitas
van a dormir.

¿Por qué no sales
todas las noches
redonda y blanca
como hoy estás,
luciendo siempre
por todo el cielo
tu albo traje
de claridad?

Las estrellitas
y luceritos
en sus cunitas
van a dormir,
mientras la luna
blanca y hermosa
por el espacio
se va pasear.

2.5.1.1 Antecedentes

La letra de la canción “*Mamá lunita*”, publicada en 1955, es obra del también compositor, cantante y educador musical Roberto A. Valle G. (1918-1994), quien fuera compañero de estudio y colega de Dolores Batres, pero además, cantante solista (barítono) en los escenarios de ópera y en las agrupaciones corales. La canción “*Mamá lunita*”, letra y música de Roberto Valle, no aparece publicada en su libro *Canciones de la infancia* (1950); sin embargo, es una de las piezas más conocida del medio escolar guatemalteco (Lehnhoff 2004, 311). La versión de Dolores Batres es una melodía para niños preescolares, básicamente, un vals infantil.

2.5.1.2 Análisis del estilo musical⁹⁷

A) Sonido (S): La canción “*Mamá lunita*” es una sencilla melodía para niños pequeños al unísono; no obstante, fue escrita con un ámbito vocal *amplio*. No posee ningún tipo de acompañamiento instrumental, por lo cual la complejidad sonora es mínima. La textura/trama es *homofónica* y no se indican dinámicas, ni repeticiones, únicamente el tempo inicial de la obra.

B) Armonía (A): Dada la ausencia de acompañamiento o de cifrado de acordes, las anotaciones sobre los aspectos armónicos de la canción se basaron en los arpeggios de la melodía. La tonalidad inicial es La menor, corroborado por el uso de Sol#, como sensible, en los compases 5, 13 y 15. Sin embargo, el uso posterior de Sol natural en el compás 18, sugiere una modulación momentánea a Do mayor (compás 20-21), que se refuerza con la repetición del arpeggio de Sol (7) en los compases 22 y 23. A partir del compás 24 y hasta el final de la segunda parte, se producen dos posibles secuencias armónicas, las cuales presentamos en la Tabla N° 3. La Opción 1, revela una modulación momentánea al modo mayor (Do mayor) y un retorno a la tonalidad menor, a partir del compás 30. La secuencia armónica de la Opción 2, muestra una cadencia auténtica que desemboca en el acorde de tónica (La menor). La pieza es marcadamente tonal y no presenta contrapunto alguno.

⁹⁷ La letra, la música y el respectivo análisis musical más detallado de “*Mamá Lunita*” se encuentran en el Anexo N° 8 (a, b, c) de la tesis original de doctorado.

Tabla N° 1
 Secuencias armónicas sugeridas para una sección de la canción
 “*Mamá Lunita*” de Dolores Batres (del compás 24 al 32)

N° compás	24	25	26	27	28	29	30	31	32
Opción 1	Do mayor	Do mayor	Fa mayor (6) o Re menor	Sol mayor (7)	Do mayor	Do mayor	Mi mayor (7)	Mi mayor (7)	La menor
Opción 1	Mi mayor (7)	Mi mayor (7)	Fa mayor (6)	Mi mayor (7)	La menor	La menor	Mi mayor (7)	Mi mayor (7)	La menor

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es ondulado (básicamente, arpeggios ascendentes y descendentes). En términos generales, las frases son largas, de 4 compases cada una, y la primera repetición ocurre después de 2 frases simétricas. El Tema melódico A consta de dos frases (1A y 2A) que se repiten, con una pequeña variación (cadencial) al final. La frase 2A deriva de la frase 1A. El Tema melódico B, está constituido por cuatro frases simétricas. La frase 1B¹ es una variación de la frase 1B; la frase 2B es una secuencia invertida de 1B y la última frase (3B), aunque también deriva melódicamente de la frase 1B, es distinta de las anteriores (ver Figura 16). Las dos primeras frases del Tema B constituyen la *pregunta*, y las dos últimas, la respuesta de esta sección. La nota final (La 5) se ubica en la mitad de la tesitura melódica de la obra y la amplitud interválica total de la melodía es una novena menor (Mi 5 a Fa 6). El modelo de continuación que mejor describe a la melodía total es el de *recurrencia*, si bien la segunda sección se puede interpretar también con el modelo de *pregunta-respuesta*.

Figura N° 14

Temas melódicos de la canción “*Mamá Lunita*”,
de Dolores Batres de Zea

The figure displays four staves of musical notation in 3/8 time. The first staff, labeled 'Tema melódico A', contains two phrases: 'frase 1A' and 'frase 2A'. The second staff, 'Tema melódico A (repetición con una pequeña variación)', shows a variation of the first phrase, ending with a double bar line and the word 'Fine'. The third staff, 'Tema melódico B (pregunta)', contains two phrases: 'frase 1B' and 'frase 1B¹ (variación)'. The fourth staff, 'Tema melódico B¹ (respuesta)', contains two phrases: 'frase 2B' and 'frase 3B', ending with a double bar line and 'D.C. al Fine'.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): La indicación es *Tempo de Vals*, un tempo moderado. El metro (3/8) es regular a lo largo de la pieza, y el tejido, *homorítmico*. Las interacciones obedecen al “*ritmo armónico*”. El diseño de cambio

más apropiado para describir esta obra es el de *tensión intermedia* TrTC (transición, tensión, calma). El módulo rítmico predominante es el motivo, distinguiéndose un único *motivo*, de dos compases, que se repite constantemente a lo largo de toda la canción: tres corcheas, negra y corchea (ver Figura N° 15).

Figura N° 15

Motivo rítmico principal de la canción “*Mamá Lunita*”, de Batres



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La canción tiene forma ABA, con repetición exacta de la primera parte y una sección intermedia contrastante. No se evidencia ningún tipo de articulación específico. La compositora trata de respetar y destacar la entonación natural del poema, el ritmo de las palabras, la métrica, el grado de adherencia y los cambios de carácter del poema, por medio de los elementos musicales de la canción; por lo que consideramos todas estas variables como altas. Sólo la repetitividad textual es baja, porque únicamente 5 palabras de un total de 71 se repiten.

2.5.1.3 Análisis del texto literario

A) *Elementos textuales:*

Analogía temática:

a. Asunto: descripción metafórica de la luna en el entorno nocturno.

b. Tema: la Luna (la madre) y las estrellas (sus hijos).

c. Subtema: la hora de dormir.

d. Argumento: la Luna, en su papel de madre, se pasea por el espacio alumbrando la noche, mientras las estrellas, sus niños pequeños, se preparan para dormir.

Análisis general: se trata de una canción monotemática que parece encajar dentro del tipo *canción con cuento* por su cercanía con la estructura clásica de las *nanas* o canciones de cuna, a pesar de tratarse de un texto mucho más complejo que el utilizado tradicionalmente. El poema, una sucesión de 3 estrofas regulares, de ocho versos de 5 sílabas cada uno, pertenece a las series formales homogéneas y contiene una serie de imágenes estereotipadas y metáforas del firmamento nocturno.

B) Elementos éticos: El principio ordenador es la *analogía entre el rol que asume Mamá lunita por la noche con las estrellitas y el que asumen las madres con sus respectivos hijos*. La problemática moral se resume así: *la luna, como madre de las estrellas y luceros, tiene autoridad sobre ellos y determina la hora a la que hay que acostarse*. La imagen poética trascurre en un clima de paz, armonía, tolerancia y sumisión. No se evidencian juicios morales de ningún tipo, más bien hay un clima de obediencia y tolerancia de parte de los niños a la autoridad materna. El proyecto ético es: *evidenciar que la autoridad de la madre sobre sus hijos está sustentada en los mismos principios que mantienen el orden celestial*. El valor ético más destacable es la *obediencia*. El concepto ideológico principal es la *subordinación a la autoridad*.

C) Elementos estéticos: La belleza natural del firmamento nocturno, la luna y las estrellas, se utiliza como analogía de la belleza espiritual y física de la madre, y de sus hijos obedientes. Destacan el color blanco y la hermosura de Mamá lunita, dos valores formales utilizados para resaltar *la belleza ideal de la madre y su pureza espiritual*. El valor de asociación más notable es *la convivencia familiar armónica*. El valor utilitario de la obra radica en su uso cotidiano para reforzar la rutina que cada madre establece para sus hijos, a la hora de dormir.

D) Elementos hegemónicos: El texto es una analogía acerca de *la subordinación y la obediencia*. La familia, papel que posteriormente ocuparán el Estado y sus instituciones, se fundamenta en la obediencia y la subordinación voluntaria de los miembros a una determinada jerarquía y normativa. La analogía puede describirse de esta manera: así como la luna (madre) tiene derecho a recorrer el cielo nocturno con su traje de luz (órbita lunar) y las estrellas (hijos) deben quedarse dormidas en sus respectivas cunas (aparente estatismo estelar), la madre tiene el derecho a determinar la hora en que sus hijos deben ir a la cama, pero es libre de

determinar la hora a la que ella se retira a dormir. La institución identificable es *la familia*, base de la sociedad humana. Las tendencias del poema son de naturaleza patrimonial.

E) Elementos literarios: El poema utiliza un lenguaje coloquial infantil, lleno de metáforas y alegorías sencillas. No hay reiteración de voces o frases como recursos de intensificación, excepto por la frase “*en sus cunitas van a dormir*”. La versificación es regular y simétrica. El poema consta de 3 estrofas de 8 versos cada una. Cada verso consta de 6 sílabas con rima irregular, que sigue un patrón principalmente de asonancia (abacaad/ abaabcba/ abacaaba). La primera y segunda estrofas contienen 24 palabras cada una y la última 23.

2.5.2 Análisis de la canción “*Arrullo*”

Arrullo

Dolores Batres G.

I

Duérmete, duérmete,
que la noche llega,
la canción que oyes
tu mamita cantó,
cierra tus ojitos
que es tarde ya,
y los angelitos
te arrullarán.

II

Ro, ro, ro, ro
suena a tu mamita
que velando está,
cuando duermes tú
la cunita mece
con esta canción,
y los angelitos
te arrullarán.

2.5.2.1 Antecedentes

La canción “*Arrullo*”, letra y música de Dolores Batres, carece de fecha de creación. El título de la canción “*Arrullo*” debió tener un significado especial para la compositora, puesto que lo volvió a utilizar para su obra “*Arrullo: 12 canciones para coro femenino*”, publicada entre los años 1955 y 1962, en la revista Música de Guatemala y para su Conjunto coral femenino “*Arrullo*” (Batres 1962, 103-104, 246)⁹⁸.

2.5.2.2 Análisis del estilo musical⁹⁹

A) Sonido (S): La canción escolar “*Arrullo*” carece de acompañamiento instrumental o cifrado de acordes. Es, básicamente, una melodía para coro de niños pequeños al unísono. El ámbito vocal es *reducido*, pero la tesitura escogida (La 5-Fa# 6) es aguda para las voces de niños de corta edad (incluso da la impresión de haber sido concebida para ser cantada por personas adultas y no por niños). La tesitura también parece inadecuada tratándose de una canción de cuna, cuyo propósito final es adormecer al niño¹⁰⁰. La textura/trama es “*homofónica*” y no se evidencian dinámicas.

B) Armonía (A): Con base en la armadura y los arpeggios que se forman entre las notas de la melodía, determinamos que la pieza está en la tonalidad unificada de La mayor. El criterio armónico se apoya en la alternancia de dos acordes: tónica (La mayor) y dominante (Mi mayor). No hay evidencia de acordes secundarios, ni cambios de modo o de tonalidad. El ritmo armónico se mantiene constante en la primera parte de la canción, pero se acelera en la segunda. El contrapunto, las disonancias y la complejidad vertical no aplican, en este caso, dada la ausencia de un acompañamiento instrumental.

⁹⁸ Este grupo, fundado y dirigido por Batres en el año 1951, estaba conformado inicialmente por 12 personas, que cantaban un repertorio universal. Sus integrantes eran “*maestras de canto escolar en servicio, que tenía como finalidad hacer programas de apreciación para los niños de las escuelas*”. Más adelante, en 1955, el coro se reorganizó y comenzó una serie de giras a México y Estados Unidos bajo el nombre de “*Coro Arrullo*”.

⁹⁹ La letra, la música y el respectivo análisis musical de “*Arrullo*” se encuentran en el Anexo N° 8 (a, d, e) de la tesis original de doctorado.

¹⁰⁰ La canción de cuna tradicional utilizan una melodía sencilla, llana y monótona, similar a la que se usa en la salmodia, con el objeto de tranquilizar al niño e inducirlo al sueño (Pérez 1958, 23).

C) Melodía (Me): El contorno melódico es principalmente *ondulado*, con una tendencia descendente, principalmente en la primera sección. Las frases son largas, de 4 compases cada una, y la primera repetición ocurre luego de 4 frases simétricas. A pesar de insinuarse en la tonalidad de La mayor, la melodía no pasa por la tónica en ningún momento, hasta el último compás. Se evidencian dos temas melódicos (A y B), compuestos, a su vez, por dos motivos melódicos, sus variaciones y sus secuencias. El primer motivo (*a*), de un compás de extensión, se mueve de forma descendente, por grado conjunto (Mi, Re, Do#), y se repite. El segundo motivo (*b*), de dos compases de extensión, deriva melódicamente del primer motivo, pero es mucho más repetitivo. El Tema melódico A, consta de dos frases, a modo de pregunta-respuesta. La frase 2A (la respuesta) es, básicamente, una secuencia de la frase 1A (la pregunta), pues utiliza variantes de los mismos motivos, tal como se aprecia en la Figura N° 16.

Figura N° 16

Temas melódicos de la canción “Arrullo”, de Dolores Batres

The figure displays two musical staves in G major (one sharp) and 2/4 time. The top staff, labeled 'Tema melódico A', consists of two phrases: 'Frase 1A (pregunta)' and 'Frase 2A (respuesta secuencial)'. 'Frase 1A' contains two motifs: 'motivo melódico a' and 'motivo melódico b'. 'Frase 2A' contains two motifs: 'motivo melódico a (secuencia)' and 'motivo melódico b¹ (retrogradación)'. The bottom staff, labeled 'Tema melódico B', also consists of two phrases: 'Frase 1B' and 'Frase 1B¹'. 'Frase 1B' contains two motifs: 'motivo melódico b²' and 'motivo melódico b² (variación)'. 'Frase 1B¹' contains two motifs: 'motivo melódico b²' and 'motivo melódico b² (variación-final)'. All motifs are shown as descending eighth-note patterns.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Figura N° 17

Retrogradación invertida e inversión del submotivo 1b¹, en el Tema melódico B de la canción “Arrullo”, de Dolores Batres

The figure displays two musical staves in G major and 2/4 time. The top staff shows 'Motivo melódico b¹' with two sub-motives: 'Submotivo melódico 1b¹' and 'Submotivo melódico 2b¹'. The bottom staff shows three variations: 'Retrogradación invertida del submotivo 1b¹', 'Apocopcación del submotivo melódico 2b¹', and 'Variación interválica del submotivo melódico 2b¹'. The first variation is an inverted sequence of the first sub-motiv. The second variation is a truncated version of the second sub-motiv. The third variation is an intervallic variation of the second sub-motiv.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

El Tema melódico B, consta de una única frase (1B), que se repite de manera casi idéntica. Las frases 1B y 1B¹ se desarrollan a partir de inversiones y retrogradaciones invertidas del motivo melódico *b*¹, específicamente de los submotivos 1*b*¹ y 2*b*¹, tal como se explica, gráficamente, en la Figura N° 17. La nota final es la más baja de la melodía (La 5) y la amplitud interválica total de la línea melódica es de una sexta mayor. El modelo de continuación más apropiado es el de *desarrollo*, en razón del uso extenso de recursos compositivos como secuencias, técnicas de inversión y retrogradación invertida, para la construcción de los temas melódicos.

D) Ritmo (R): El tempo inicial es *Andante* y la métrica 2/4. Ambos se mantienen constantes a lo largo de la pieza. El tejido es homorítmico y el diseño es el de tensión inicial TC (tensión, calma). Las interacciones obedecen al *ritmo armónico* de los arpeggios. El módulo rítmico predominante es el *motivo*, distinguiéndose dos: el primero, corchea con puntillo, semicorchea y negra; y el segundo, de dos compases: cuatro corcheas y dos negras (o una blanca) (ver Figura N° 18).

Figura N° 18

Motivos rítmicos de la canción “*Arrullo*”, de Dolores Batres



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La forma de la canción es AB. No hay indicación de repeticiones, pero el hecho de que existe una segunda letra, indica que la canción se repite completa una vez. No se evidencian articulaciones específicas. El sonido, la entonación y el ritmo de las palabras del texto poético influyen medianamente en la composición. En cambio, la influencia de la métrica del poema sobre el metro musical es alta. El grado de adherencia y los cambios de carácter del texto influyen medianamente en la estructura musical. Hay escasa repetitividad de las palabras del texto (solo 8 de un total de 53).

2.5.2.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

a. Asunto: los niños deben aprender a dormir a determinada hora de la noche.

b. Tema: la canción de la madre que vela a su hijo en la cuna.

c. Subtema: la hora de dormir del niño.

d. Argumento: La madre entona su canción de cuna, mientras su hijo, acomodado en su cama, se rehúsa a dormir.

Análisis general: Se trata de una canción monotemática, del tipo *canción con tema desarrollado*. El poema, compuesto por dos estrofas de estructura regular, se ubica entre las series formales homogéneas. Cada estrofa contiene 8 versos de 6 sílabas cada uno. La rima no es un factor determinante, posiblemente por convicción estilística.

B) Elementos éticos: Los principios ordenadores del texto son dos: *el cuidado de la madre que vela a su hijo y la canción para dormir que entona*. El problema moral está enfocado en la premisa de que *el niño debe aprender a dormir a la hora que establece su madre*. El proyecto ético, entonces, es: *fixar en el niño el hábito de dormir siempre a la misma hora por medio de la canción de cuna de la madre*. Los valores más destacables son: *la paciencia* (de la madre) y *la canción* (como acto comunicativo de orden espiritual). No se evidencian juicios morales o actitudes de tolerancia o de rechazo. La frase “*es muy tarde ya*”, está ligada a una recompensa: “*y los angelitos te arrullarán*”, lo que coloca al evento nocturno del sueño en el campo espiritual, bajo la supervisión divina (representada por la presencia de la madre que vela y mece a su hijo).

C) Elementos estéticos: Aunque no hay una referencia directa a valores estéticos formales específicos, el canto de la madre se presupone lleno de *belleza y pureza espiritual*. El principal valor de asociación es *el cuidado de Dios*, (el “*arrullo de los ángeles*”, o bien, la presencia de la madre al lado de la cuna del hijo), que ubica el evento tanto dentro del

campo espiritual como del campo de lo social, junto a todos los demás niños y niñas que duermen a esa hora. El valor utilitario de la obra se enfoca en su interés como canción de cuna de uso ordinario, o bien, su rédito como canal comunicativo entre la madre y su hijo pequeño.

D) Elementos hegemónicos: El sueño nocturno es una conducta natural de los seres humanos y, por lo tanto, una costumbre socialmente aceptada y valorada. De acuerdo con el esquema patriarcal que domina a la sociedad guatemalteca de ese momento, la madre asume la tarea de velar por el sueño de los niños. El padre, en cambio, rara vez es mencionado en las canciones de cuna como participante en este tipo de labores. En su lugar, se propone la relación *Dios-ángeles-sueño*, que proviene de la tradición judeo-cristiana y es inherente a la normativa social. La familia es la institución encargada de transmitir a los niños los hábitos primarios y la obediencia a las normas sociales establecidas.

E) Elementos literarios: El poema presenta un lenguaje infantil cotidiano, prácticamente, sin recursos metafóricos. De hecho, el texto es simple. Prevalece la idea generalizada de que Dios guarda el sueño de los niños durante la noche (“*y los angelitos te arrullarán*”). La voz coloquial “*ro, ro, ro, ro ...*”, una aliteración, es usada tradicionalmente en las nanas, como recurso de intensificación, para inducir el sueño. El poema consta de 2 estrofas de 8 versos pequeños, de 26 y 25 palabras cada uno, respectivamente. La versificación del poema es de 6 sílabas por verso. La rima entre los versos resulta irrelevante para la autora.

2.5.3 Análisis de la canción “*El relojito*”

El relojito

Dolores Batres G.

I

Tic, tac, tic, tac, tac,
 las ocho suenan,
 el relojito
 nos da la hora
 tic, tac, tic, tac, tac,
 vamos corriendo
 lleguemos pronto
 a estudiar.

II

Nuestra maestra
 ya nos espera
 el relojito
 nos recordó,
 que a la Escuela
 siempre se llega
 muy tempranito
 a estudiar.

2.5.3.1 Antecedentes

La canción “*El relojito*”, al igual que las dos canciones anteriores, carece de fecha de creación. Fue publicada en el primer libro de canciones de Batres, en 1955. La letra de la obra fue creada por la compositora, con fines meramente didácticos, para el trabajo en clase de niños de nivel preescolar y de primer año de escuela, tal como lo revela la indicación inicial: “*Para párvulos y Primer año*” La letra refiere a una personificación del reloj, al que idealiza como un “*buen amigo*”, que ayuda al niño a llegar temprano a la escuela. Se trata de un tema cotidiano, que deben abarcar los maestros del nivel pre-escolar y primer grado: la importancia del reloj como aparato que regula el horario de actividades diarias.

2.5.3.2 Análisis del estilo musical¹⁰¹

A) Sonido (S): La canción “*El relojito*” fue creada para coro de niños al unísono. Es básicamente, una melodía sin acompañamiento, ni cifrado de acordes. El ámbito vocal es *adecuado*, tanto en lo que refiere al intervalo melódico como al rango dentro del que está ubicado. No se indican dinámicas de ningún tipo. La textura/trama es “*homofónica*” y la complejidad acústica es baja.

B) Armonía (A): Infiriendo la posible estructura armónica a partir del diseño melódico, se aprecia que la canción se ubica en la tonalidad unificada de Mi mayor. No se presentan cambios de tonalidad o de modo. La estructura armónica está regida únicamente por acordes primarios; no se evidencian acordes secundarios. Los arpeggios de tónica y dominante, se alternan cada 4 compases en la primera parte de la obra y cada 2 compases en la segunda, indicando una aceleración en el *ritmo de acorde*. Dada la naturaleza esencialmente melódica de la canción, no se puede hablar de contrapunto. La complejidad vertical es baja y no se presentan disonancias.

C) Melodía (Me): El contorno melódico corresponde al de *terrazza escalonada*, conformada por arpeggios ascendentes y descendentes. Las frases son largas (4 compases c/u) y la repetición ocurre luego de dos frases simétricas. Los dos temas melódicos que componen la canción

¹⁰¹ La letra, la música y el respectivo análisis musical de “*El relojito*” se encuentran en el Anexo N° 8 (a, f, g) de la tesis original de doctorado.

derivan de dos motivos melódicos similares pero opuestos: el Motivo melódico 1, con tendencia ascendente, y el Motivo melódico 2, con tendencia descendente (ver Figura N° 19).

Figura N° 19

Motivos y sub-motivos melódicos de la canción
“El Relojito”, de Dolores Batres

The image shows a musical staff in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 2/4 time signature. It contains two melodic motifs. The first motif, labeled 'Motivo melódico 1', consists of two sub-motifs: 'sub-motivo 1 a' (quarter note G4, quarter note A4) and 'sub-motivo 1 b' (quarter note B4, quarter note C5). The second motif, labeled 'Motivo melódico 2', consists of two sub-motifs: 'sub-motivo 2 a' (quarter note B4, quarter note A4) and 'sub-motivo 2 b' (quarter note G4, quarter note F4).

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

El Tema melódico A, de 8 compases de extensión, utiliza los motivos melódicos 1 y 2, y se repite completo, con una cadencia en los últimos dos compases de la repetición. El Tema melódico B, que también abarca 8 compases, está construido únicamente a partir del motivo melódico 2. El Tema B se repite completo, finalizando en una cadencia en los últimos dos compases de la repetición (ver Figura N° 20). La amplitud de intervalo total es de una octava (Re# a Re#) y la nota final (Mi 5) está en la sección más baja del rango melódico. El modelo de continuación es el de *recurrencia*.

Figura N° 20

Temas melódicos de la canción “El relojito”, de Dolores Batres

The image shows four staves of musical notation in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 2/4 time signature. The first staff is labeled 'Tema melódico A' and contains two phrases: 'frase 1A' and 'frase 2A'. The second staff is labeled 'Tema melódico A (repetición exacta, con variación en la cadencia final)'. The third staff is labeled 'Tema melódico B' and contains two phrases: 'frase 1B' and 'frase 2B'. The fourth staff is labeled 'Tema melódico B (repetición exacta, con variación en la cadencia final)'. The notation shows the melodic structure of these themes and their repetitions with variations in the final cadence.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): Existe un único motivo rítmico, de dos compases, formado por silencio de corchea, tres corcheas y dos negras (ver Figura N° 21). La indicación de tempo es *Allegretto*, una velocidad de moderada a rápida, que se mantiene a lo largo de la pieza. La métrica es regular (2/4) y el tejido *homorítmico*. Las interacciones ocurren por *ritmo de contorno* y el diseño general es de tensión inicial (TTr, tensión, transición).

Figura N° 21

Motivo rítmico único de la canción “*El Relojito*”, de D. Batres



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La canción tiene una forma binaria (AB) tradicional. No se evidencian articulaciones. El sonido onomatopéyico “*tic tac tic, tac tac*”, está relacionado con el arpeggio ascendente del acorde de tónica, a manera de un sonido de alarma amigable, lo cual muestra la incidencia de ciertos sonidos y palabras claves sobre la melodía. Sin embargo, la evocación del texto y la incidencia de la métrica del poema sobre la parte musical es baja. La influencia de variables como: el ritmo de las palabras, la entonación poética, el grado de adherencia del texto literario al texto musical y los cambios de carácter, son de nivel intermedio. La repetitividad es baja, en vista de que sólo 4 versos de un total de 16, se repiten en el texto literario.

2.5.3.3 Análisis del texto literario

A) *Elementos textuales:*

Analogía temática:

- a. **Asunto:** la función del reloj.
- b. **Tema:** el reloj como instrumento para controlar el tiempo y regular las actividades diarias.
- c. **Subtema:** el hábito de llegar temprano a clases.

d. Argumento: el reloj indica la hora a la que el estudiante debe levantarse para llegar a tiempo a la escuela y, por ende, es un buen amigo.

Análisis general: es una canción monotemática del tipo canción con cuento. El poema encaja en el patrón de series formales homogéneas, con dos estrofas regulares de ocho versos cada una. La rima es consonante en algunas estrofas y asonante en otras.

B) Elementos éticos: El uso *adecuado del tiempo* es el principio ordenador del poema. El “*relojito*” regula el horario de las actividades diarias de índole social. La problemática moral es: *aprender a levantarse temprano, con el propósito de llegar a tiempo a la escuela*. El proyecto ético se puede definir como: *habituarse al estudiante a llegar temprano a las actividades escolares*. Se percibe dos valores fundamentales del educando (y del educador): *disciplina y puntualidad*. El texto sugiere, sutilmente, una intolerancia hacia la impuntualidad, que riñe con la normativa escolar (y social). Por esta razón, el concepto ideológico central es la *puntualidad*, que diferencia a la persona formal de la informal.

C) Elementos estéticos: La personificación del “*relojito*”, como un ayudante ideal del niño escolar, nos permite inferir que la “*amistad*” y el ideal de belleza asociado a ésta, son los valores formales más importantes del poema¹⁰². Los dos valores de asociación son: “*llegar temprano*” y “*estudiar*”, que se conjugan bajo la perspectiva social asociada al pronombre “*nosotros*” (“*nos da la hora*”, “*vamos corriendo*”, “*lleguemos pronto*”, “*ya nos espera*”, “*nos recordó*”). El valor utilitario de la canción está relacionado con su uso en el medio escolar, como coadyuvante en la inducción del hábito de llegar a tiempo a las actividades cotidianas.

D) Elementos hegemónicos: El mandato hegemónico, que transmite su letra, se puede puntualizar como: *el correcto aprovechamiento del tiempo*. Todas las comunidades humanas desarrollan horarios para ejecutar las actividades cotidianas (comer, dormir, trabajar, descansar, orar, etc.), que dependen, principalmente, de la normativa hegemónica vigente y de las costumbres de la época, y se integran como parte importante de la tradición selectiva de cada pueblo. De ahí la importancia que se le da a la correcta administración del tiempo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo

¹⁰² Si se tratara de un reloj de pulsera habría que añadir este elemento al valor estético del aparato.

niño y adolescente. La escuela y el hogar, donde se forjan estos hábitos, son las instituciones más relevantes del texto. No se evidencian tendencias o formaciones en el texto.

E) Elementos literarios: El lenguaje que se utiliza en el poema es sencillo, directo y coloquial, totalmente adaptado al pensamiento infantil. La personificación del reloj, como amigo del niño, se realiza por medio de imágenes infantiles estereotipadas, pero sin recurrir a metáforas, símiles o alegorías. La tradicional onomatopeya “*tic, tac*”, que simula el sonido del reloj de péndulo o cualquier otro reloj mecánico, actúa como recurso paremiológico. El uso del pronombre personal *nosotros*, unido a frases como “*llegar temprano*” y “*a estudiar*” potencian la idea de amistad entre el niño y el reloj. El poema consta de 2 estrofas de 8 versos de 5 sílabas cada uno, donde se utilizan, a criterio de la autora, tanto la rima consonante como la asonante.

2.5.4 Análisis de la canción “*A mi maestra*”

A mi maestra

Dolores Batres G.

I

En este día
yo cantaré
a mi maestra
con gratitud;
quiero ofrendarle
mi corazón
por sus bondades
y abnegación.

II

Muy estudioso
siempre seré
y mis lecciones
aprenderé
tra, la, la, tra, la, la,
¡que viva el día
del profesor!

2.5.4.1 Antecedentes

Tanto la letra como la música de la canción “*A mi maestra*”, son obra de la compositora Dolores Batres. Al igual que las anteriores obras de Batres, la pieza carece de fecha de creación. Forma parte de la colección de cantos escolares del libro *Ronda de canciones*, publicado en 1950 y está orientada a reforzar, positivamente, la imagen de la maestra de escuela, y en general, la de los educadores. La letra enfatiza dos aspectos interrelacionados: la celebración del “*Día del maestro*”¹⁰³ y la imagen maternal, bondadosa y abnegada de la maestra de grado.

2.5.4.2 Análisis del estilo musical¹⁰⁴

A) Sonido (S): El timbre vocal es *coro de niños al unísono* y el ámbito vocal es *adecuado*¹⁰⁵. En este caso, la tesitura usada está ubicada en un rango apto para el canto infantil. No hay acompañamiento, ni cifrado de acordes. La complejidad sonora es baja, no hay dinámicas u otras indicaciones y la textura/trama de la obra es *homofónica*.

B) Armonía (A): Infiriendo partir del diseño melódico, la pieza está en la tonalidad unificada de Mi bemol mayor y no presenta cambio de modo o de tonalidad. La estructura armónica primaria (deducida de la línea melódica) está basada en los acordes de tónica y dominante, con un rápido cambio al cuarto grado (compases 2, 6, 14 y 18). No hay acordes secundarios, contrapunto, ni disonancias y exhibe una escasa complejidad vertical. El ritmo de acorde muestra un patrón constante, que se acelera levemente en la sección central, para volver luego al patrón inicial.

¹⁰³ El “*Día del Maestro*” se celebra en Guatemala el 25 de junio de cada año. Cobró especial relevancia a partir del jueves 6 de julio de 1944, día en que la Asociación Nacional de Maestros acordó rendir tributo a la memoria de la maestra María Chinchilla Recinos, muerta el 25 de junio de 1944 durante una marcha pacífica en contra del dictador Jorge Ubico; que fue reprimida violentamente por la policía y el ejército guatemalteco. La indignación que produjo este acto criminal, obligó a Ubico a renunciar al cargo presidencial tan sólo cinco días después del incidente.

¹⁰⁴ La letra, la música y el respectivo análisis musical de “*Arrullo*” se encuentran en el Anexo 8 (a, h, i), de la tesis original de doctorado.

¹⁰⁵ El término *adecuado* forma parte de las opciones de la variable “*ámbito vocal*” y refiere aquí al intervalo de una octava justa, considerado por muchos investigadores el intervalo ideal para realizar los arreglos para las voces de los niños menores de 12 años (Perelló, Caballé y Quitart 1982, 86- 87). Véase Anexo N° 3b, de la tesis original de doctorado.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es *descendente*, con frases melódicamente asimétricas, de 2 compases cada uno. La primera repetición temática ocurre después de dos frases. La nota final es la más baja de la melodía (Mi bemol 5) y la amplitud interválica total es de una octava justa. El modelo de continuación más apropiado es el de *recurrencia simple*. Se distinguen dos temas melódicos con la misma estructura rítmica. El Tema melódico A, que consta de una melodía que desciende por grado conjunto desde Mi bemol 6 (la nota más aguda de la melodía) hasta Mi bemol 5 (la más baja), en dos frases a modo de pregunta-respuesta. El Tema melódico B, de sólo 4 compases (compases 11-12), es un tema contrastante, que contiene fragmentos nivelados y pequeños ascensos, mayormente sobre las notas centrales de la melodía (ver Figura N° 22). El Tema melódico A se repite completo desde el compás 13 hasta el 20.

Figura N° 22

Temas melódicos de la canción “*A mi maestra*”, de Dolores Batres

The figure displays three staves of musical notation in 2/4 time with a key signature of two flats (Bb and Eb).
 - The first staff, labeled 'Tema melódico A', shows two phrases: 'Frase 1A (pregunta)' and 'Frase 2A (respuesta)'.
 - The second staff, also labeled 'Tema melódico A', shows 'Frase 1A (pregunta)' and 'Frase 2A¹ (respuesta cadencial)'.
 - The third staff, labeled 'Tema melódico B', shows 'Frase 1B (pregunta)' and 'Frase 1B¹ (respuesta)'.
 Brackets and lines connect the phrases to their respective labels and the overall theme names.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): La indicación inicial de tempo es *Allegretto* y se mantiene con regularidad a lo largo de la pieza, lo mismo que la métrica inicial (2/4). El tejido es *homorítmico*, con acentuaciones de *ritmo de contorno*. El diseño general de la obra es el de tensión inicial (TCTr). El módulo rítmico preponderante es el *motivo*, distinguiéndose un único patrón rítmico: corchea-dos semicorcheas y dos corcheas (o una negra) (ver

Figura N° 23). Sin embargo, debemos hacer una observación sobre la correspondencia texto- ritmo musical, debido a que, a pesar de la sencillez de la melodía, no hay concordancia entre los pulsos fuertes del ritmo y los acentos gramaticales de las palabras del texto. Esta discordancia se puede apreciar fácilmente en el hecho de que el acento fuerte de las palabras se ubica en el tercer pulso y no en el primero, como debería corresponder. Esto pudo corregirse, de manera muy sencilla: haciendo que las dos semicorcheas de la figura corchea-dos semicorcheas se interpretara como una anacrusa y que la corcheas aparezcan en el primer pulso de cada compás.

Figura N° 23

Patrón rítmico único de la canción “*A mi maestra*”, de Dolores Batres



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La canción es tripartita, de la forma ABA, con repetición exacta del primer tema. La influencia que tienen el sonido y la evocación de las palabras del texto poético sobre la música de la composición y la influencia es alta. En cambio, la influencia de entonación de las palabras y del ritmo de las mismas sobre la estructura musical es baja, en vista de que la compositora no logra hacerlos concordar con la acentuación del ritmo musical. La métrica del poema, el grado de adherencia y el carácter del texto son de nivel medio. Hay escasa repetitividad de las palabras del texto literario: únicamente la tradicional expresión “*tra, la, la, la, la*” se repite cuatro veces en el poema.

2.5.4.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

a. Asunto: canto de celebración del “*día del profesor*”.

b. Tema: los alumnos le cantan su maestra, en del “*día del profesor*”.

c. Subtema: gratitud, compromiso y obediencia.

d. Argumento: los estudiantes celebran el “*día del profesor*” con un canto de agradecimiento para su abnegada maestra y sus sabias enseñanzas.

Análisis general: Se trata de una canción monotemática, del tipo *canción con tema desarrollado*. El poema se ubica en las series formales homogéneas. Son dos estrofas de estructura regular, con ocho versos de cinco sílabas cada una¹⁰⁶. La rima es libre, siendo por momentos consonante, pero principalmente, asonante.

B) Elementos éticos: El principio ordenador es la figura abnegada y bondadosa de *la maestra de escuela*, quien recibe el canto de gratitud de sus estudiantes. No se evidencia una problemática moral, de ningún tipo. El proyecto ético tiene dos propósitos: *el elogio a la labor docente de la maestra y el compromiso del estudiante con el estudio*. Entre los valores morales destacan: la *gratitud*, la *perseverancia*, la *responsabilidad* y la *obediencia* (por parte del estudiante), y la generosidad y la abnegación (por parte de la maestra). No se distinguen actitudes de tolerancia o de intolerancia. El texto llama al respeto por la labor del docente y emite un juicio de valor importante: *las enseñanzas del profesor son invaluableles y merecen la gratitud permanente del estudiante*. La justificación es que *la actitud estudiosa del estudiante es el producto de la labor abnegada del docente y, por lo tanto, a ella se le debe gratitud*. El concepto ideológico se centra en la idealización de la educación, principalmente, en la figura de la maestra de escuela.

C) Elementos estéticos: *El canto del estudiante a su maestra*, cargado de sentimientos de gratitud, admiración y cariño hacia su maestra, es el principal valor formal de la canción, aunque también es un valor de asociación, junto a la *responsabilidad* y la *obediencia* de los estudiantes para con su maestra. El valor utilitario de la canción tiene dos vertientes interrelacionadas: *una función conmemorativa de la figura de la maestra de escuela*, como ideal de sacrificio y abnegación, y *una función justificadora de la importancia de la educación*, por medio del enaltecimiento de la labor pedagógica del docente.

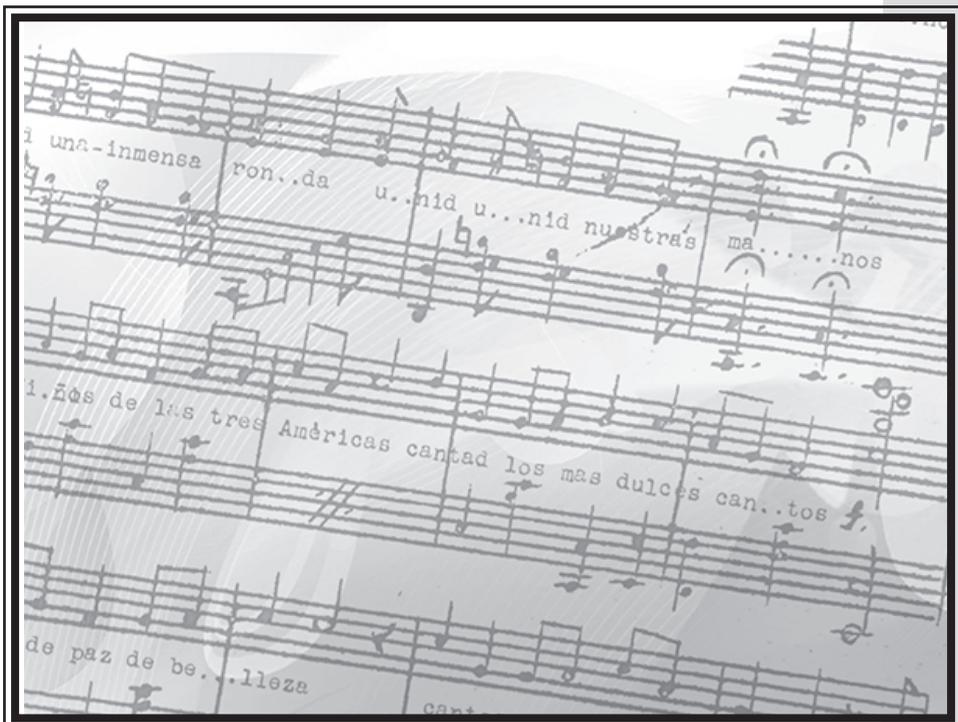
¹⁰⁶ En el poema, el quinto verso de la segunda estrofa (“*tra, la, la, tra, la, la,*”) consta de seis sílabas, pero en la canción, dicho verso se convierte en “*tra, la, la, la, la,*” y se repite, constituyendo los versos 5 y 6.

D) Elementos hegemónicos: La ideología del poema se centra en la importancia de la educación formal y en la relevancia de valores como: la obediencia, la responsabilidad, la perseverancia y la gratitud en los estudiantes, principalmente hacia los y las educadoras. Sin embargo, cobra mayor relevancia *la figura de la maestra*, que encarna el modelo tradicional (patriarcal) de la mujer, en virtud de lo cual, es objeto del mismo tipo de veneración y gratitud que se debe a la madre. La fecha conmemorativa del “*día del profesor*”, adoptada durante el gobierno del Dr. Juan José Arévalo Bermejo (15 marzo 1945-15 de marzo 1951), no sólo destaca la figura abnegada del maestro o la maestra de escuela, sino también su importancia como ícono de la nueva sociedad guatemalteca, democrática y humanista, en la que la educación ocupa un lugar relevante. La Escuela, como el sitio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el lugar donde reside la maestra durante el período lectivo, es la institución que se identifica en el texto. Las tendencias son: la corriente filosófica educativa liberal y el humanismo.

E) Elementos literarios: Se utiliza un lenguaje coloquial, sencillo, con pocas metáforas e imágenes. La principal metáfora son los personajes (la maestra y los estudiantes), que se utilizan para simbolizar instituciones y los valores positivos de la sociedad. La voz tradicional “*tra, la, la, tra, la, la*”, se utiliza como recurso de intensificación para evocar un sentimiento de alegría. El poema consta de 2 estrofas: la primera con ocho versos y la segunda con sólo siete. El poema utiliza una versificación tradicional con 5 sílabas por verso y rima libre (principalmente asonante) entre los versos.

CAPÍTULO 3

Análisis musical de las canciones escolares de Costa Rica (1933-1982): José Daniel Zúñiga Zeledón y Alcides Prado Quesada



ANÁLISIS MUSICAL DE LAS CANCIONES ESCOLARES DE COSTA RICA (1933-1982): JOSÉ DANIEL ZÚÑIGA ZELEDÓN Y ALCIDES PRADO QUESADA

3.1 LINEAMIENTOS GENERALES DEL CAPÍTULO

Este capítulo está dedicado al análisis del estilo musical de las canciones escolares costarricenses del período 1933-1982. Las canciones seleccionadas para este corpus corresponden a los compositores costarricenses José Daniel Zúñiga Zeledón (1889-1981) y Alcides Prado Quesada (1900-1984), quienes dedicaron una gran parte de su obra a la creación de música escolar. Como en el capítulo anterior, el análisis del estilo musical y de los campos semánticos del texto literario están limitados a cuatro canciones escolares por compositor. De la misma manera, la metodología de análisis de las obras consiste en la aplicación de las herramientas predefinidas: *el Instrumento de análisis del estilo musical en las partituras de las canciones escolares* y *el Instrumento de análisis de los campos semánticos que componen los textos de las canciones escolares*.

Las trayectorias profesionales de Zúñiga y de Prado comparten coincidencias. Ambos compositores se formaron como “*cuerdistas*” (Zúñiga tocaba el violín y Prado la viola) y participaron activamente en el medio musical nacional, tanto en el campo clásico como en el popular. En 1940, fueron colegas en la Orquesta Sinfónica Nacional, fundada y dirigida por el maestro Hugo Mariani. En el campo de la docencia, los dos se desempeñaron como profesores de música en diversas instituciones y ambos llegaron a ocupar el puesto de Director Técnico de Música del Ministerio de Educación Pública (Zúñiga, de 1925 a 1939, y Prado, de 1940 a 1948), desde el cual se encargaron de editar una gran cantidad de libros de canciones escolares. La obra creativa de estos dos compositores también muestra coincidencias notables, a pesar de sus diferencias de estilo. La mayor parte de su producción creativa la constituyen las canciones escolares y el resto, una colección de obras de música clásica y popular. Las composiciones populares de José Daniel Zúñiga incluyen danzas, barcarolas, mazurcas, valeses y tangos, mientras Prado, compuso zarzuelas, operetas y una ópera, además de una gran cantidad de pasillos, valeses, danzones y boleros. Ambos compositores se dedicaron a la recopilación y promoción de la música escolar

costarricense, publicando no sólo sus propias obras, sino también las de muchos otros colegas. Tanto Zúñiga como Prado se identificaron con el movimiento musical nacionalista, llegando a constituirse en referentes de esa tendencia artística.

3.2 Datos biográficos del compositor José Daniel Zúñiga Z.



José Daniel Zúñiga Zeledón, frente a la Catedral de Buenos Aires, Argentina (Marzo 1956). Foto cortesía de Patricia Alvarado Rodríguez, bisnieta del compositor.

José Daniel Zúñiga Zeledón, uno de los más importantes compositores y editores de música escolar costarricense del siglo XX, nació en San José, el 24 de mayo de 1889. Su pasión por la música se inició cuando, a los cinco años de edad, su padre Francisco Zúñiga Molina le regaló un violín. Unos años después, inició estudios musicales formales en la Escuela de Música de Santa Cecilia, bajo la tutoría de los maestros José Joaquín Vargas Calvo, Emilio León, Alfredo Morales e Ismael Cardona, su profesor de violín. Zúñiga se convirtió en un destacado violinista y participó en varias orquestas de su época, entre las que cabe destacar la Orquesta Sinfónica formada por el maestro Juan Loots, en 1927, y la Orquesta Sinfónica Nacional fundada y dirigida por Hugo Mariani, en 1940.

En 1909, obtuvo el “*Certificado de Idoneidad para la Enseñanza de la Música*” que extendía la Escuela de Música de Santa Cecilia, que lo capacitaba para optar por una plaza de educador musical. Su primer trabajo como docente fue en una escuela de Cartago, en 1910, pero al año siguiente lo trasladaron a la ciudad de Puntarenas, donde trabajó por espacio de cinco años (1911-1916). En 1917, se mudó a la ciudad de Alajuela, donde ejerció como docente por otros cinco años en varias escuelas y colegios de esa provincia, entre los que destaca el Instituto de Alajuela. Su carrera como educador musical finalizó en la ciudad de San José (1921 a 1927), en las aulas de la Escuela Metodista y el Colegio de Señoritas.

En el año 1927, Zúñiga asumió el cargo de Director Técnico de Música del Ministerio de Educación, una institución creada unos años antes (1925) para organizar, unificar y dirigir todas las actividades musicales de escuelas y colegios, y para capacitar a los docentes dedicados a la educación musical. Desde la Dirección Técnica de Música, y bajo el seudónimo de DAN-ZUNI, Zúñiga recopiló, organizó, editó y publicó, todos los materiales musicales que se iban a utilizar en las escuelas y colegios públicos del país. Los folletos de música escolar publicados por José Daniel Zúñiga, dieron a conocer una gran cantidad de canciones escolares, de los más destacados compositores y letristas de la época, muchas de las cuales llegaron a formar parte del repertorio tradicional de escuelas y colegios costarricenses.

El mismo año que José Daniel Zúñiga asumió la Dirección Técnica de Música, el entonces Secretario de Educación Pública, el escritor Luis Dobles Segreda, convocó a los más importantes músicos del país a una reunión, con el fin de identificar la existencia (o no) del elemento “*nacional*” en la música costarricense (Vargas 2004, 211-212). Ante las posiciones divergentes de la asamblea, Dobles optó por conformar una comisión de alto nivel, integrada por José Daniel Zúñiga (Director Técnico de Música y Coordinador general), Julio Fonseca (un destacado compositor costarricense) y Roberto Cantillano (Director General de Bandas), para que recopilara, ordenara y publicara toda la música folklórica y tradicional costarricense de la que se tuviera noticia. El proceso investigativo de la comisión se centró, principalmente, en la provincia de Guanacaste (donde se creía estaba la mayor cantidad de música autóctona del país) y en otras zonas alejadas como San Ramón, San Carlos y Puntarenas. Quedaron por fuera de la investigación, por diversas consideraciones (de orden, principalmente, político), la provincia de Limón, cuna de la música afro-caribeña, y la “*Zona Sur*” del país, donde se ubican la mayor parte de los grupos indígenas del país. A partir del material recopilado, la Dirección Técnica de Música publicó tres libros: Primer folleto de música nacional. *Colección de bailes típicos de la provincia de Guanacaste* (1929), *Segundo folleto de música criolla. Colección de canciones y danzas típicas* (1934) y *Tercer folleto de música criolla. Colección de canciones y danzas típicas* (1935). En 1937, se publicó una selección del material de los tres primeros folletos, con algunas canciones nuevas, titulado *Música Folklórica de Costa Rica*.

Como compositor, José Daniel Zúñiga es, sin duda, uno de los más fecundos creadores musicales costarricenses del siglo XX. Su primera canción, “*El caracol*”, data del año 1911. Según Flores (1976), la obra

compositiva completa de Zúñiga se puede dividir en dos grandes grupos: su música típica y/o popular y su música escolar. Tiene alrededor de 326 composiciones: 185 canciones escolares, 31 piezas típicas y populares, 15 canciones de cuna, 13 canciones religiosas, 57 himnos de escuelas, colegios y otras instituciones, y 25 composiciones entre valsos, tangos, foxes¹⁰⁷ y pasillos. Sus canciones más conocidas son “*Caña dulce*” y “*El boyero*” (ambas con letra de José J. Salas Pérez), de inspiración tradicional, y las canciones populares “*Gitana*” (un tango, con letra J. D. Zúñiga) y “*Auroral*” (con letra de Ramón Leiva). La música de Zúñiga es sencilla y melodiosa, con influencia tanto de la música clásica y romántica, como de la música popular y tradicional (costarricense y latinoamericana).

Zúñiga se pensionó como docente en 1939, pero continuó activo por muchos años más como editor de música escolar. Además de las doce ediciones del folleto *Lo que se canta en Costa Rica* (que sigue siendo obligatorio para los cursos de educación musical de los colegios públicos costarricenses), publicó dos folletos de canciones escolares nuevos y reeditó tres de sus primeros libros de música escolar, entre 1940 y 1987. José Daniel Zúñiga, el más importante compositor y editor de canciones escolares costarricenses, murió el 23 de noviembre de 1981, a los noventa y dos años de edad.

3.3 Las canciones escolares de José Daniel Zúñiga Zeledón (1889-1981)

Las cuatro canciones escolares de José Daniel Zúñiga que se escogieron para el análisis no pertenecen, necesariamente, a las obras más renombradas del compositor. Se trata de canciones escogidas al azar, procurando abarcar los distintos períodos creativos de Zúñiga, cuyas composiciones escolares pertenecen, en su gran mayoría, al período ubicado entre los años 1933 y 1940. Las obras seleccionadas para el estudio analítico son: “*La canción del niño*”, del libro *Canciones Escolares para el uso de las Escuelas Oficiales de la República de Costa Rica* (1933); “*Canto a la madre*”, del libro *Álbum de la madre* (1938); “*El Soldado Juan*”, del libro *Álbum de la patria* (1939); y “*La envidia*”, recogida en el libro *José Daniel Zúñiga: Un estudio antológico* (Flores 1976).

¹⁰⁷ Término utilizado para denominar a las piezas compuestas en ritmo de “fox trot”.

3.3.1 Análisis de “*La canción del niño*”

La canción del niño

Hernán Zamora Elizondo

I

Yo soy un niño costarricense
que está buscando mucha bondad
en la escuelita linda y pequeña,
linda y pequeña como un hogar.

II

Hay en mi dulce, mi buena escuela
una maestra que viene y va;
manos de seda y andar ligero
y ojos de nene llenos de paz.

III

Ella sonrío, ella acaricia,
de nuestras aulas hace un hogar;
tiene los gestos de una hermanita
y los cuidados de una mamá.

IV

Nada más lindo que mi escuelita,
linda y pequeña como un hogar;
ningún ejemplo como el ejemplo
de la maestra que viene y va.

3.3.1.1 Antecedentes

La partitura de “*La Canción del niño*” aparece por primera vez en el libro *Canciones Escolares para el uso de las Escuelas Oficiales de la República de Costa Rica*, publicado en 1933. También aparece publicada en el folleto *Lo que se canta en Costa Rica* (1933) y en el libro *José Daniel Zúñiga: un estudio antológico* del Dr. Bernal Flores (1979). La letra de la

canción es del poeta costarricense Hernán Zamora Elizondo¹⁰⁸. “*La Canción del Niño*” se publicó durante el tercer gobierno de Ricardo Jiménez Oreamuno (1932-1936).

3.3.1.2 Análisis del estilo musical¹⁰⁹

A) Sonido (S): La canción está escrita para un coro de niños al unísono. El ámbito vocal es *adecuado* y la tesitura utilizada se adapta muy bien a las voces infantiles. El acompañamiento de piano es de un nivel técnico medio y exhibe una complejidad sonora de nivel medio, con escasa ornamentación. No se presentan dinámicas y la textura/trama corresponde a la categoría *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La pieza se ubica en la tonalidad unificada de Re mayor. En el compás 21, después de repetir la primera sección, la canción modula a Sol mayor; para retornar luego, en el compás 36, a la tonalidad inicial. No hay cambio modal. La relación armónica primaria se basa en los acordes de la escala mayor (I, V, IV, vi, iii), mientras que la relación armónica secundaria se asienta en acordes prestados y dominantes secundarias. Un recurso muy peculiar de Zúñiga, es el uso de la segunda inversión del segundo grado mayor con sétima, que luego se convierte en segundo grado medio disminuido (con Si bemol en el bajo), para realzar el paso de tónica a dominante en el compás 6 (ver Figura N° 24). La organización contrapuntística es una polifonía sencilla. El ritmo de acorde es constante y la complejidad vertical de nivel medio, con pocas disonancias.

¹⁰⁸ Hernán Zamora Elizondo (1894-1967) fue un connotado literato, abogado y profesor. Fue Director del Colegio de Señoritas y del Instituto de Alajuela, Catedrático en la Universidad de Costa Rica y Secretario de Educación Pública, durante la administración de Teodoro Picado. También fue asesor técnico del Ministerio de Educación de Guatemala (1949 a 1950), delegado de Costa Rica ante las Naciones Unidas (1958), Embajador de Costa Rica en Colombia (1959 a 1960 y miembro de la Academia Costarricense de la Lengua. Otros poemas suyos fueron musicalizadas por compositores como: Carlos Gutiérrez Gamboa (“*Himno a América*”) y Miguel A. Chaverri (“*Himno del Liceo de Tilarán*”).

¹⁰⁹ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 10 (a, b, c) de la tesis original de doctorado.

Figura N° 24

Cadenencia armónica (cc. 5, 6 y 7) de “La canción del niño”, de José D. Zúñiga

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Figura N° 25

Temas y motivos melódicos de “La canción del niño”, de José D. Zúñiga

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): La melodía presenta un contorno *quebrado*, con frases largas, de cuatro compases cada una. La nota final es Re 6, la más aguda de la melodía, y la amplitud interválica vocal es de una octava. El

modelo de continuación corresponde al de *desarrollo*. Se distinguen dos temas melódicos A y B. El Tema melódico A, en Re mayor, y su variante (A¹), forman una gran sección de tipo pregunta-respuesta (antecedente-consecuente). El Tema melódico B, en Sol mayor, y su variante B¹, está constituido también por 2 frases contrastantes, a manera de pregunta-respuesta, construidas a partir de los elementos rítmicos y melódicos del Tema A. El recurso técnico más utilizado es la secuencia de *motivos melódicos* (ver Figura N° 25).

D) Ritmo (R): El módulo rítmico más significativo es el *motivo*. Se distinguen tres motivos principales, todos de un compás de extensión: el *motivo rítmico 1*, negra-dos corcheas; el *motivo rítmico 2*, dos negras; y el *motivo rítmico 3*, cuatro corcheas; y dos motivos secundarios derivados de los motivos principales (ver Figura N° 26). El diseño de cambio es de tensión intermedia (TrTC). El tempo inicial es *Moderato*, pero se vuelve más lento (*meno*) en la segunda parte de la pieza. El metro de 2/4 permanece regular a lo largo de toda la obra. El tejido es *polirítmico*, dado que existe una cierta independencia entre las distintas líneas de la trama. La interacción de los ritmos de superficie se produce, principalmente, por *ritmo armónico*.

Figura N° 26

Motivos rítmicos de “La canción del niño”, de José D. Zúñiga

The figure shows a musical staff with a 2/4 time signature. Five rhythmic motifs are labeled above the staff with brackets. Motivo 1 consists of a quarter note followed by two eighth notes. Motivo 2 consists of two quarter notes. Motivo 3 consists of four eighth notes. Motivo 1 (variación) consists of a quarter note, an eighth note, another eighth note, and a quarter note. Motivo 2 (variación) consists of a quarter note, another quarter note, an eighth note, and another eighth note.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La forma de la canción es ternaria, ABA, con repetición exacta de la primera parte. No se evidencian articulaciones. El movimiento de la pieza obedece a los cambios que surgen por el desarrollo de los motivos melódicos y rítmicos. El sonido de las palabras potencia las texturas rítmicas, mientras que los acordes realzan las palabras al final de cada verso. La entonación de palabras y frases textuales es alta, porque ayudan a delinear las frases melódicas y el ritmo natural de las mismas. También es alta la métrica poética, la adherencia del texto y los cambios de carácter del poema. La repetitividad es intermedia, destacándose las palabras claves: “*escuela*”, “*hogar*”, “*linda*”, “*pequeña*” y “*maestra*”.

3.3.1.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

- a. **Asunto:** La vida escolar (desde la perspectiva de un niño).
- b. **Tema:** El niño, la maestra y el medio escolar.
- c. **Subtema:** La escuela: un segundo hogar.
- d. **Argumento:** El niño debe considerar su escuela como un segundo hogar y a su maestra como una segunda madre o una hermana.

Esquema general: Se trata de una *canCIÓN monotemática con tema desarrollado*. Se ubica entre las series homogéneas. Tiene cuatro estrofas regulares, con rima asonante, y utiliza las imágenes estereotipadas, las metáforas y los símiles como recursos.

B) Elementos éticos: El poema tiene dos principios orientadores: *la maestra*, que trasciende su rol de educadora para presentarse también como una madre o una hermana amorosa; y *la escuela*, representada con el símil “*linda y pequeña como un hogar*”, un microcosmos ideal, armónico y seguro, donde no existen conflictos. La problemática moral se concentra en la *percepción ideal del medio escolar*. El proyecto ético consiste en *presentar a la escuela como un “segundo hogar” y a la maestra como una “segunda madre”*. El texto hace referencia a cuatro valores éticos: *bondad, integridad, compañerismo y empatía*, que están asociados a la frase de identidad nacional “*Yo soy un niño costarricense*”. Hay una actitud de tolerancia y respeto hacia las personas que integran el medio escolar y se emite un juicio de valor sobre la maestra ideal, ejemplo de los más altos valores y principios de actuación. Nótese que, en esta visión ideológica, la educación, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar formal, recaen en la mujer, como madre y maestra, y (aparentemente) no en el hombre, quien ocupa un escenario distinto.

C) Elementos estéticos: La maestra personifica a la *belleza*, el valor formal predominante. La imagen es la de una “*mamá*” o una “*hermanita*” (que evoca un lazo sanguíneo y amoroso), con “*manos de seda*” (delicada y femenina), “*andar ligero...*” (naturaleza infantil) y “*...ojos de nene llenos de paz*” (la paz es un valor muy utilizado en los discursos nacionalistas); calificativos que refieren a otros dos valores: *inocencia* y *espiritualidad*. Además, la frase “*una maestra que viene y va*”, hace énfasis en la vida activa y trabajadora de la docente. La *escuela*, por su parte, descrita como “*linda*”, “*pequeña*”, “*dulce*” y “*buena*”, constituye una metáfora de la propia nación costarricense, y está relacionada, a su vez, con los valores de asociación: *humildad* y *sencillez*¹¹⁰. El valor utilitario de la canción radica en su importancia como medio de divulgación de las ideas sociales del texto poético.

D) Elementos hegemónicos: El modelo escolar laico, impulsado por los gobiernos liberales costarricenses del siglo XIX, consolida una de las más importantes finalidades del Estado: formar ciudadanos leales a la nación. Dentro de ese contexto, *la maestra de escuela* y la propia *escuela*, son metáforas de la nación costarricense. La primera, como el modelo que los niños deben seguir, como futuros ciudadanos; y la segunda, metáfora del suelo patrio, simboliza el hogar en el que los niños aprenden a convivir como ciudadanos costarricenses y en el que prevalecen la armonía, la unión fraternal, la paz y el conocimiento. La institución reconocible en el texto es la escuela, que define e identifica, cultural y socialmente a los costarricenses (Quesada 2003, 3). Las imágenes del poema coinciden con la ideología positivista.

E) Elementos literarios: El texto poético utiliza un lenguaje coloquial (aunque dentro de un esquema clásico formal). Las principales imágenes son los símiles y las metáforas. Se evidencia, ante todo, una adjetivación poética de los elementos centrales de la obra: *la maestra* y *la escuela*. No se manifiestan sentencias o dichos, ni se evidencian elementos de intensificación en el texto. La versificación es regular: cuatro cuartetas de diez sílabas cada una, con rima, principalmente, asonante (abbb) (abaa).

¹¹⁰ Estos adjetivos fueron muy utilizados, desde la perspectiva filosófica del Olimpo (un círculo de intelectuales liberales positivistas, pertenecientes a las clases hegemónicas costarricenses) para establecer la idea de igualdad social, dentro del proyecto cultural “*Orden y Progreso*” (Cuevas 2006, 71).

3.3.2 Análisis de la canción “*Canto a la madre*”

Canto a la madre

J. J. Salas Pérez

Aquí en el pecho, madre del alma,
tengo un santuario de vivo amor
donde tu imagen venero a solas
como si fueras también un dios.

En mi tristeza me das consuelo,
en mi amargura me das valor;
eres la estrella de mi destino;
eres mi gloria y eres mi amor.

En tus regazos crecí dichoso;
con tus canciones yo me dormí;
en el silencio mi voz te llama;
piensa que siempre yo vivo en ti.

3.3.2.1 Antecedentes

La canción “*Canto a la madre*” pertenece al *Álbum de la madre*, publicado en 1938 por la Dirección Técnica de Música de la Secretaría de Educación Pública. La copista musical es Lilia viuda de Harrison. El *Álbum de la madre* se reeditó en 1971, con la colaboración del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. La letra de la canción es obra del maestro, poeta y compositor ramonense José Joaquín Salas Pérez¹¹¹. La publicación de la obra “*Canto a la madre*” coincide con el final de la gestión presidencial de León Cortés Castro (1936-1940), último gobierno liberal del siglo XX.

¹¹¹ José Joaquín Salas Pérez (1891-1970), conocido como J. J. Salas Pérez y originario de San Ramón de Alajuela, trabajó como maestro de escuela toda su vida. Salas fue un exitoso letrista de canciones escolares, marchas y canciones populares. Entre sus letras más conocidas destacan: “*Canción del Montañez*”, con música de José Ángel Coto; “*España de mis ensueños*”, con música de Julio Mata; “*Patria mía*”, con música de Julio Fonseca; “*Madre*”, música y letra de J. J. Salas Pérez; “*Oh Costa Rica*”, con música de Julio Fonseca; “*El boyero*”, con música de José Daniel Zúñiga; “*Caña dulce pa’ moler*”, con música de José Daniel Zúñiga; “*La danza*”, con música de José Daniel Zúñiga; y “*Canción de cuna*”, con música de José Daniel Zúñiga.

3.3.2.2 Análisis del estilo musical¹¹²

A) Sonido (S): El timbre vocal en “*Canto a la madre*” corresponde a la categoría *coro de niños al unísono*. El ámbito vocal es *amplio*, aunque siempre dentro de la tesitura de los niños pequeños. El acompañamiento de piano es de mediana complejidad, debido a la ornamentación armónica que exhibe. Las dinámicas tienen forma de *terrazza*, debido a única indicación de dinámica (*mezzoforte*) que aparece al inicio de la pieza. La textura/trama es del tipo *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La pieza inicia en la tonalidad unificada de Fa mayor, modula a la tonalidad de Re menor en el compás 14, y regresa a la tonalidad inicial en compás 21, a partir de donde se repite la primera sección completa, para luego saltar a la coda. La estructura armónica primaria se apoya en los acordes fundamentales de la escala de Fa mayor y Re menor. Los pocos acordes secundarios que aparecen no son significativos. Corresponden a *alteraciones disonantes* que surgen producto de una escala cromática descendente (ver Figura N° 27). El ritmo de acorde es constante, con una pequeña desaceleración en la sección menor. La pieza posee una complejidad armónica de nivel medio y un arreglo polifónico sencillo.

Figura N° 27

Fragmento armónico de la canción “*Canto a la madre*”, de José D. Zúñiga

The musical score for Figure 27 is presented in a grand staff with two systems. The upper system is the treble clef, and the lower system is the bass clef. The key signature has one flat (Bb). The time signature is 2/4. The score consists of seven measures. The right hand plays a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the left hand plays a steady accompaniment of chords. Below the bass staff, the chords are labeled: I, V, V⁶, I, I^{7b}, IV, IV⁶, and I. A dashed line connects the notes of the chromatic descending line in the right hand to the label "notas de paso disonantes".

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): La melodía presenta un contorno *ondulado*, con frases cortas de 1 1/2 a 2 compases de extensión. La primera repetición del material melódico ocurre a las ocho frases asimétricas. La amplitud interválica de la línea vocal es de una novena mayor (14 semitonos),

¹¹² La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 10 (a, d, e) de la tesis original de doctorado.

demasiado amplia tratándose de voces infantiles. La nota final (Fa 5) se ubica en la parte baja del rango melódico. La continuidad melódica obedece al modelo de *recurrencia*. Se distinguen dos temas contrastantes, ambos a modo de “*pregunta-respuesta*” (antecedente-consecuente). El Tema melódico A, de tendencia ascendente, da inicio en forma de anacrusa en el compás 5. La “*pregunta*” culmina en el compás 9, mientras que la “*respuesta*”, de tendencia descendente, se extiende del compás 9 al compás 13. El Tema melódico B es un tema contrastante, también a manera de “*pregunta-respuesta*”. La “*pregunta*” se extiende del compás 13 al 17, y la “*respuesta*”, del compás 17 al 21 (ver Figura N° 28). El Tema melódico B constituye, principalmente, un puente armónico entre la tonalidad de Re menor (en la que inicia) y la tonalidad de Fa mayor (en que concluye).

Figura N° 28

Temas melódicos y motivos rítmicos de “*Canto a la Madre*”, de José D. Zúñiga

The figure displays four staves of musical notation in 6/8 time, illustrating melodic themes and phrases. The first staff, 'Tema Melódico A (pregunta)', begins with an anacrusa and contains phrases 'a' and 'b'. Below it, 'Tema Melódico A' (respuesta)' continues with phrases 'a'' and 'c'. The third staff, 'Tema Melódico B (pregunta)', features phrases 'd' and 'd''. The final staff, 'Tema Melódico B' (respuesta)', shows phrases 'e' and 'f', noted as derivatives of 'a' and 'b'. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings, with specific rhythmic motifs labeled 'motivo rítmico 1' and 'motivo rítmico 2'.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): La métrica de 6/8 es regular a través de toda la pieza. El módulo rítmico predominante es el *motivo*. Se distinguen dos motivos (que bien podrían interpretarse como un solo motivo compuesto, dada la frecuencia con la cual uno sigue al otro): el *motivo rítmico 1* (negra-corchea);

y el motivo *rítmico 2*, (tres corcheas, generalmente en anacrusa) (ver Figura N° 28, segundo compás). El diseño de cambio es de tensión intermedia (TrTC). El tempo inicial es *Moderato*, pero se acelera (*più mosso*) en la segunda parte de la pieza, para regresar al tempo inicial en el compás 21. El tejido es *polirítmico*, con mayor independencia entre las líneas de la trama. El patrón de ritmos de superficie (o interacciones) se basa en el *ritmo armónico*.

E) Crecimiento (C): La forma de la canción es ternaria: ABA, con repetición exacta de la primera sección y una pequeña coda. La estructura es *estratificada*, dado que los temas vocales comienzan en anacrusa. Zúñiga logra un buen acople entre el texto poético y la estructura musical propuesta. La evocación del texto es alta, lo cual se evidencia en la frase “*en mis tristezas*”, donde el compositor coloca el cambio de la tonalidad de Fa mayor a Re menor. La entonación de palabras y frases textuales favorece ampliamente el fraseo melódico y la métrica poética se acomoda al flujo rítmico de la canción. Hay un alto grado de adherencia a la estructural formal de la pieza y a los cambios de carácter del poema. La repetitividad es casi nula.

3.3.2.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

- a. **Asunto:** Alabanza a la madre.
- b. **Tema:** La madre: sublime guía espiritual de cada hijo (a).
- c. **Subtema:** El impacto del cuidado materno sobre la vida de cada persona.
- d. **Argumento:** Cada persona tiene un “*santuario*” en el alma dedicado a su madre, donde conserva la memoria de todas las cosas que aprendió y compartió con ella; un altar, donde le rinde culto a su imagen y a su memoria.

Análisis general: La canción es monotemática, del tipo *canción con motivo*. El texto se ubica entre las series homogéneas y utiliza algunas

fórmulas estereotipadas y metáforas como recurso temático-formal. La letra subraya la estrecha y permanente relación que existe entre la madre y el hijo a través de toda su existencia y aún después de la muerte de uno de los dos.

B) Elementos éticos: El principio orientador, el *culto a la imagen materna*, constituye también la problemática moral, debido a que dicha *veneración* se plantea en un plano equivalente al que se rinde a la Virgen María, o incluso a Dios (“*como si fueras también un dios*”). El proyecto ético del poema es la *sublimación del amor maternal*. El *amor a la madre* se perfila como el valor más importante de todo ser humano, tanto individual como socialmente, paralelamente a valores como: el *consuelo*, el *valor*, la *dicha* y la *alegría*, atribuidos a la guía espiritual de la madre. El *amor a la madre* también justifica la *veneración* de que es objeto. La madre es, ideológicamente, una metáfora de la patria, digna de eterno respeto y reverencia.

C) Elementos estéticos: La figura idealizada de la *madre*¹¹³ (unida a los conceptos de *consuelo*, *valor* y *dicha*), está íntimamente ligada a la idea de *belleza sublime*, el valor formal central del poema. El *amor*, tanto el que se prodiga a la *madre* (en el plano individual), como el que debe a la *Patria* (en el plano colectivo), y la *veneración*, como acto social de connotación religiosa, funcionan como valores de asociación. El valor utilitario de la canción radica en su función sublimadora de la imagen materna¹¹⁴.

D) Elementos hegemónicos: El *amor a la madre* es una conducta tradicional en todas las sociedades humanas. El poema aprovecha el sentimiento de amor incondicional e intemporal que siente el hijo hacia su madre, como analogía del amor que todo ciudadano debe sentir por su patria. La *madre* es una institución en sí misma, el elemento cohesivo del núcleo familiar y el componente básico de toda sociedad humana,

¹¹³ La imagen idealizada de la madre se construye a partir de imagen de la Virgen María, un ser llamado a dar consuelo a quienes sufren y a actuar intermediaria entre lo terrenal y lo divino. El regazo materno se convierte en un refugio contra el dolor (“*en tus regazos crecí dichoso*”) y símbolo de eternidad y comunión mística entre el hijo y la madre (“*piensa que siempre yo vivo en tí*”).

¹¹⁴ Se pudo comprobar, en conversaciones informales con personas mayores de 80 años, que la canción escolar “*Canto a la Madre*” tuvo un efecto muy positivo en las generaciones escolares de la primera mitad del siglo XX.

además de fuente perpetua de sabiduría y modelo a imitar. El texto poético sugiere un enfoque humanista-liberal, ubicado entre lo secular y lo religioso y articulado a través de la figura femenina.

E) Elementos literarios: El texto utiliza los elementos formales del lenguaje artístico. La figura materna es evocada con metáforas y símiles que despiertan las ideas de sublimidad, eternidad y hasta divinidad, en frases como: “*la estrella de mi destino*”, “*como si fueras también un dios*” y “*eres mi gloria y eres mi amor*”. No se evidencian recursos paremiológicos, como sentencias o dichos. Las palabras *dios*, *estrella*, *gloria*, *amor*, se usan como factores de intensificación de la imagen de la *madre*. La versificación es regular y el poema consta de tres cuartetos de diez sílabas cada uno, con rima asonante (abab).

3.3.3 Análisis de la canción “*El Soldado Juan*”

El Soldado Juan

Letra: No se indica
(posiblemente J. Daniel Zúñiga Z.)

El soldado Juan
héroe de verdad
tiene en Alajuela
regio pedestal.

Símbolo de gloria
de fe y de valor
significa el bronce
fundido en su honor.

Juan Santamaría
tu tea triunfal
seguirá alumbrando
tu hazaña inmortal.

3.2.3.1 Antecedentes

“*El Soldado Juan*” es parte de la colección de canciones escolares del libro *Álbum de la Patria* (publicado por DANZUNI en 1939 y reeditado en 1976). El texto literario es de José Daniel Zúñiga y la copia musical de Otoniel Rojas. La canción fue publicada hacia el final del gobierno de León Cortés Castro (1936-1940), la última administración liberal del siglo XX¹¹⁵. La figura central del texto poético es Juan Santamaría, el Héroe Nacional de Costa Rica. El poema reafirma la obligación que tiene todo ciudadano costarricense de amar y defender a su Patria ante cualquier tipo de amenaza, ofrendando su propia vida, de ser necesario. La estatua en honor a Juan Santamaría, a la que alude el texto, obra del escultor francés Aristide Onésime Croisy, fue develada el 15 de setiembre de 1891 y simboliza la “*defensa desinteresada de la Patria de todos los costarricenses por parte de un humilde hijo del pueblo*” (Cuevas 2006, 112). A partir del año 1915 se instituye una fiesta cívica en honor al soldado alajuelense (que coincide con la fecha 11 de abril), pero no es sino hasta el 11 de abril del año 2011 que se declara, oficialmente, a Juan Santamaría como Héroe Nacional¹¹⁶.

3.3.3.2 Análisis del estilo musical¹¹⁷

A) Sonido (S): La canción escolar “*El Soldado Juan*” fue escrita para coro de niños al unísono. El ámbito vocal es *adecuado*. El acompañamiento es multitímbrico: piano, clarines y un tambor. La introducción

¹¹⁵ Las políticas nacionalistas de los gobiernos liberales costarricenses estaban orientadas a “*centralizar el poder, secularizar la sociedad, promover la expansión del capitalismo agrario, civilizar a las culturas populares (es decir, difundir entre campesinos, artesanos y trabajadores los valores asociados con la ideología del progreso, en su versión capitalista y positivista) y configurar y difundir una cierta identidad nacional*” (Molina 2007, 33).

¹¹⁶ Este humilde soldado alajuelense, a quien se atribuye la gesta heroica de la quema del Mesón de Guerra que obligó al ejército filibustero de William Walker a huir de Rivas, Nicaragua, el 11 de abril de 1856, fue proclamado Héroe Nacional de Costa Rica durante las administraciones de los liberales Próspero Fernández (1882-1885) y Bernardo Soto (1885-1889), como parte del “*Proyecto Nacional*” que pretendía homogenizar las diferencias sociales y reafirmar la identidad del pueblo. De acuerdo con el historiador Iván Molina, a partir del decenio de 1880, el proceso de invención de la identidad nacional costarricense, tiene por eje la guerra contra Walker y no el discurso civilizador acerca de la índole pacífica de los costarricenses, en razón de que lo militar permite vincular estratégicamente la nacionalidad y la masculinidad. Sin embargo, a partir de las primeras décadas del siglo XX, el discurso de la paz se vuelve a activar como soporte de la identidad costarricense (Molina 2005, 1-2).

¹¹⁷ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 10 (a, f, g) de la tesis original de doctorado.

(denominada “*llamada militar*”) está a cargo de los clarines, al unísono y sin acompañamiento. El acompañamiento de piano es de escasa complejidad, con poca ornamentación. La parte vocal es interrumpida por la intervención de los clarines y del tambor, que divide la pieza en dos secciones vocales. Las dinámicas están dispuestas en forma de terraza (*forte*, *mezzoforte*, *forte*). La *textura/trama* corresponde a la categoría “*melodía con acompañamiento*”.

B) Armonía (A): La pieza da inicio en la tonalidad unificada de Sol mayor, modula a Do mayor (c. 25), y regresa a la tonalidad de Sol mayor. Entre las tonalidades de Sol mayor y Do mayor hay un puente de 8 compases para tambor solo (cc. 21-28). No hay cambio de modo. La primera sección mantiene un ritmo de acorde lento, que se acelera por poco tiempo y vuelve a disminuir poco antes de que comience la repetición de la primera sección. La segunda sección presenta mayor variación en el ritmo de acorde que la primera parte (ver Figura N° 29).

Figura N° 29

Estructura armónica del segundo tema vocal (en Do mayor)
de la canción “*El Soldado Juan*” de José D. Zúñiga,
mostrando aceleración y desaceleración en el ritmo de acorde

The musical score for the second vocal theme of "El Soldado Juan" is presented in a grand staff format. The upper staff contains the vocal melody, and the lower staff contains the piano accompaniment. The tempo of the chords is indicated as "aceleración en el ritmo de acorde" (acceleration in the chord rhythm) and "desaceleración en el ritmo de acorde" (deceleration in the chord rhythm). The score ends with "D.C. al Fine". The harmonic structure is detailed below the staff.

Harmonic structure (Roman numerals):

I (V) I (vi) IV VI^{#6}/₃ II IV iv⁷/₃ I⁶/₄ I⁶ V⁶/₅ V I I

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

El arreglo polifónico es sencillo, con pocas disonancias y escasa complejidad vertical en la parte del piano. El esquema armónico está regido por los acordes de tónica, dominante y subdominante, y contiene unos pocos acordes alterados, principalmente, dominantes secundarias.

C) Melodía (Me): El contorno melódico presenta dos formas predominantes: forma de *terrazza* en el tema introductorio; y *ondulado* en la parte vocal, el cual hemos seleccionado como el más representativo de la canción.

El Tema melódico A, denominado aquí “*llamada militar*”, no es un tema vocal, sino un tema instrumental, con funciones de ambientación. Es ejecutado por los clarines y se repite con una pequeña variación al final, en su primera exposición (Tema A¹). El Tema A² es una variación del Tema A y sugiere la aplicación de inversiones y ampliaciones del tema original (ver Figura N° 30). El Tema melódico B en Sol mayor, primer tema vocal de la canción, se caracteriza por frases cortas (de dos compases cada una). Las primeras dos, están expuestas a manera de secuencia melódica y separadas por un silencio de corchea, mientras que las dos siguientes, derivadas del material precedente, están ligadas entre sí por medio de una nota puente (Si). El Tema melódico C, en Do mayor, segundo tema vocal, está compuesto por 4 frases, de 2 compases de extensión. Las primeras dos son secuencias, separadas entre sí por silencios, mientras que las dos frases siguientes derivan del material melódico del Tema B. (ver Figura N° 31). Los Temas B y C están separados entre sí por un *solo de tambor*, a modo de puente instrumental, en referencia directa al Soldado Juan. La amplitud interválica de los temas vocales (B y C) es de una novena (de Do 5 a Re 6); pero si se toma en cuenta la tesitura del tema militar (A), podría ser de una doceava (Do 5 a Sol 6). La nota final (Sol 5) está ubicada en la parte baja del rango melódico. El modelo de continuación utilizado es el de *desarrollo*.

Figura N° 30

Tema melódico A (llamada militar) de la canción “*El Soldado Juan*”, de José D. Zúñiga

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): La métrica de 6/8 es regular, a través de toda la pieza, y el módulo rítmico predominante es el motivo. Hay tres motivos rítmicos principales, de un compás de extensión: el *motivo rítmico 1* (corchea-dos

semicorcheas y dos corcheas); el *motivo rítmico 2* (cuatro corcheas); y el *motivo rítmico 3* (dos negras o una negra y silencio de negra), que se muestran en la Figura N° 31. La tensión es inicial (TCTr). Hay dos indicaciones de tempo: *Marcial*, para la primera parte y *Maestoso*, para el segundo tema vocal. El tejido es *polirítmico* y la interacción obedece al *ritmo de textura*.

Figura N° 31

Temas melódicos B y C (temas vocales) de la canción
“El Soldado Juan”, de José D. Zúñiga

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La forma de la canción es ternaria, ABA, con repetición exacta del de la primera sección. No se evidencia ningún tipo de articulación. El acople entre el texto poético y la estructura musical es de nivel medio. El sonido de las palabras del texto potencia moderadamente las texturas rítmicas y melódicas, aunque la influencia evocativa del texto es acertada y evidente. La entonación de palabras y el ritmo de las mismas favorecen el fraseo melódico e influyen positivamente en el ritmo musical, aunque la métrica poética tiene poca influencia sobre el flujo rítmico de la canción. El grado de adherencia del texto y la influencia del cambio de carácter del poema es de nivel medio y la repetitividad es casi nula.

3.3.3.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

- a. **Asunto:** legitimación del heroísmo patriótico.
- b. **Tema:** Juan Santamaría: modelo por seguir.
- c. **Subtema:** heroísmo e identidad del pueblo costarricense.
- d. **Argumento:** la estatua del Soldado Juan nos recuerda la hazaña de este humilde soldado alajuelense, símbolo del heroísmo del pueblo costarricense.

Análisis general: Se trata de una canción monotemática, del tipo *canción con motivo*. Pertenece a las series homogéneas y utiliza las formas estereotipadas como recurso temático. Está compuesta por tres cuartetas de 6 sílabas c/u, con rima consonante (abab).

B) Elementos éticos: Los principios orientadores son: *la legitimación de Juan Santamaría como Héroe Nacional e idealización de su hazaña heroica*. La problemática moral se funda en *la obligación que tiene todo ciudadano costarricense de dar su vida por la Patria*. El proyecto ético es *exhortar a los futuros ciudadanos (los niños y niñas costarricenses) a defender de la patria*. Destacan como valores: *la gloria, la fe, el valor, el triunfo, el heroísmo y la inmortalidad*. *La defensa de la Patria* es el más elevado objetivo del ciudadano costarricense, y justifica los medios que se utilicen y sus consecuencias (la muerte de atacantes y defensores). El concepto ideológico se enfoca en *la obligación moral del costarricense a defender su patria*.

C) Elementos estéticos: Los valores formales más relevantes son *la belleza y el simbolismo patriótico (y de identidad nacional)* de la estatua de Juan Santamaría. Entre los valores de asociación más relevantes están: *la gloria, la fe, el heroísmo y el valor* del pueblo costarricense. El valor utilitario se basa en la difusión y legitimación de la imagen heroica de Juan Santamaría a través de la música, por medio de los efectos

instrumentales que resaltan el espíritu militar (los clarines) y la sencillez del personaje central (el solo de tambor), unidos al mensaje simbólico del texto poético.

D) Elementos hegemónicos: El concepto hegemónico más importante de la canción es *la legitimación de Juan Santamaría como Héroe Nacional*; un nuevo modelo de identificación nacional que se distancia del patrón pacifista de la primera parte del siglo XIX por su inclinación militar. Este nuevo modelo relaciona los conceptos de nacionalidad y masculinidad, con las nociones de valor, compromiso y heroísmo. La legitimación se efectúa a partir de “*la figura de un héroe de extracción popular: Juan Santamaría*”, un soldado raso que tocaba el tambor, con rasgos físicos amulatados, hijo de una mujer sola y perteneciente al estatus social más humilde de su comunidad, con un objetivo fundamental: *la idealización de una sociedad igualitaria, donde las diferencias sociales se obvian en función del interés colectivo de la comunidad costarricense*¹¹⁸. La estatua conmemorativa, que simboliza el espíritu valeroso del pueblo costarricense, se convierte también en una institución estatal en sí misma. El texto se fundamenta en la ideología liberal.

E) Elementos literarios: El texto poético está construido con elementos formales del lenguaje artístico, con el propósito de conferirle un carácter sublime. Metáforas como: “*héroe de verdad*” y “*tu hazaña inmortal*”, colocan el evento por encima de cualquier otro acto heroico y lo ubican en un rango épico, cuasi mítico, que trasciende el tiempo y se proyecta en el futuro, como un modelo a seguir por los ciudadanos costarricenses. Sobresale el uso literario del *fuego*, sema¹¹⁹ que funciona como elemento purificador y como luz, que ilumina el camino que deben seguir la Patria y sus hijos. Los tiempos verbales del poema son utilizados para eternizar el mito, por medio de un movimiento que se proyecta del presente hacia el futuro. Los principales factores de intensificación son las metáforas de tipo heroico, como “*la tea triunfal*”, que además, adquieren carácter de sentencia. La versificación es regular: tres cuartetas de seis sílabas cada una, con rima consonante (abab).

¹¹⁸ Molina 2005, 1-2.

¹¹⁹ Término utilizado en la lingüística, para hacer referencia a una marca o rasgo semántico que se constituye en la unidad básica de significado lexical o gramatical (Bekes 2013, 30).

3.3.4 Análisis de la canción “*La envidia*”

La envidia

J. Daniel Zúñiga Z.

I

El niño que es envidioso
es tratado como necio
no puede inspirar aprecio
ni premios puede obtener.

II

Su vida corre muy triste,
para él no hay más que amargura;
no comprende la dulzura
que lleva al alma el deber.

III

Huyamos de esa desgracia
cual huir se debe al crimen,
lloremos con los que gimen
gocemos con el feliz.

IV

Pero jamás en el alma
demos cabida al veneno
que nos hace odiar al bueno
que no cometió un desliz.

3.3.4.1 Antecedentes

La canción escolar “*La envidia*”, creada con un propósito didáctico, no figura en ninguna de las colecciones de canciones escolares publicadas por José Daniel Zúñiga. Fue recopilada de los manuscritos de Zúñiga por Bernal Flores y publicada en el libro *José Daniel Zúñiga: un estudio antológico* (1976). Se trata de una canción escolar didáctica, destinada a influir en la formación moral de los estudiantes de primaria. Aunque carece de fecha de creación, es muy probable que se ubique entre las décadas de 1930 y 1940. Flores no indica la autoría de la letra, por lo que se asume que el autor es José Daniel Zúñiga (19).

3.3.4.2 Análisis del estilo musical¹²⁰

A) Sonido (S): La canción “*La envidia*” fue escrita para coro unísono de niños con acompañamiento de piano. El ámbito vocal es amplio y el acompañamiento de piano es medianamente complejo, con cierta ornamentación armónica. Las dinámicas tienen forma de terraza, alternando siempre entre piano (p) y mezzoforte (mf). La variable textura/trama corresponde a melodía con acompañamiento. La pieza se repite completa, con una segunda letra.

B) Armonía (A): La canción transcurre toda en la tonalidad unificada de Do mayor, pero comienza en la dominante (Sol mayor). No hay cambio de modo o de tonalidad. La relación tonal directa está regida por los acordes de tónica, dominante y subdominante; la indirecta por un pequeño grupo de acordes alterados (sobre todo dominantes secundarias) y disonancias de segundas y séptimas, que resuelven rápidamente (ver Figura N° 32). La complejidad vertical es baja y lo mismo que la complejidad polifónica del acompañamiento. La velocidad de cambio de acorde es variable, siendo la opción de aceleración-disminución-aceleración la más adecuada en este caso.

Figura N° 32

Fragmento armónico de “*La envidia*”, de José D. Zúñiga

The musical score shows a piano accompaniment for two measures. The first measure begins with a piano (p) dynamic. The second measure contains a sequence of chords: ii⁷, iv^{3/5}, V², V, vii⁶, V², V⁷, V², (I), V², and I⁶. A large 'V' is written below the second measure, indicating a dominant function.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico de la canción es *quebrado*, con frases cortas, de 2 compases de extensión. La repetición ocurre después de 4 frases asimétricas. La nota final (Do 5) se ubica en la parte baja del rango melódico vocal (Si 4 a Re 6), cuya amplitud interválica es de una

¹²⁰ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 10 (a, h, i) de la tesis original de doctorado.

décima menor (15 semitonos). El tratamiento del material melódico corresponde al modelo de *recurrencia* simple. Se distingue un único tema, el Tema melódico A, compuesto por cuatro frases asimétricas, que se repite con una variación conclusiva en las últimas dos frases, que derivan del material precedente, por lo cual lo hemos denominado Tema melódico A¹ (Ver Figura N° 33).

Figura N° 33

Temas melódicos A y A¹ de “La envidia”, de José D. Zúñiga

The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Tema A' and contains four phrases: 'frase 1a' (p), 'frase 2a', 'frase 3a' (mf), and 'frase 4a'. The bottom staff is labeled 'Tema A¹' and contains four phrases: 'frase 1a' (p), 'frase 2a', 'frase 3a¹' (mf), and 'frase 4a¹'. The notation is in treble clef with a 4/4 time signature.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): La métrica de 4/4 es regular a través de toda la pieza. El módulo rítmico predominante es la *frase*, compuesta por dos motivos rítmicos básicos, que varían continuamente y que están asociados a un diseño melódico recurrente, cuya estructura, de naturaleza secuencial, está sujeta a las técnicas de variación. La carga tensional es mayor hacia el final de las exposiciones de los temas A y A¹ (TrCT). El tempo inicial, *Moderato*, se mantiene inalterable a lo largo de la pieza y el tejido es homorítmico. El patrón de ritmos de superficie obedece al modelo de *ritmo de contorno*.

F) Crecimiento (C): La canción es *unitemática* (AA¹) y la articulación, *estratificada*. El acople entre el texto poético y la estructura musical es de nivel intermedio, lo mismo que la potenciación de las texturas rítmicas y melódicas por medio de las palabras y la evocación del texto. El acople del ritmo de las palabras con el ritmo musical es alto, no así la métrica poética, cuyo aporte al flujo rítmico de la canción es de nivel medio, lo mismo que el grado de adherencia general (música-texto). El

cambio de carácter es de nivel alto y evidencia un paralelismo entre las frases literarias y las dinámicas asociadas¹²¹. Ninguna palabra del texto literario se repite.

3.3.4.3 Análisis del texto literario

A) *Elementos textuales:*

Analogía temática:

a. Asunto: moraleja.

b. Tema: *la envidia*: comportamiento moral erróneo y sus consecuencias.

c. Subtema: rechazo a las conductas socialmente incorrectas.

d. Argumento: los niños deben evitar la envidia, una conducta socialmente inaceptable que tiene graves consecuencias para quien la práctica.

Análisis general: Se trata de una canción monotemática con tema desarrollado. Pertenece a las series homogéneas. Son 4 cuartetos de ocho sílabas cada uno, con rima consonante (abbc). La canción se enfoca en las consecuencias sociales de una conducta envidiosa.

B) Elementos éticos: El texto está cargado de amonestaciones morales, voluntad correctiva y consejos didáctico-morales, por lo cual la definición de un principio orientador único se vuelve difícil. No obstante, el vínculo más importante del poema pretende presentar a la envidia como *una conducta inadecuada, que se debe evitar a toda costa*. La problemática moral radica en *el rechazo social que experimenta la persona envidiosa*. El texto establece una distinción entre la persona que hace el bien y quien hace el mal (el “bueno” y el “malo”), a través del contraste de valores negativos (la *envidia*, la *necedad*, la *desgracia*, la *tristeza*, la

¹²¹ Esto se evidencia, principalmente, en el hecho de que las frases que contienen valores negativos (marcadas con las palabras *envidia*, *necio*, *desgracia*, *triste*, *amargura*, *crimen*, *veneno*) son señaladas con la dinámica *piano* (*p*); mientras que las frases con valores positivos (designadas con las palabras *aprecio*, *obtener*, *dulzura*, *deber*, *feliz*, *bueno*), se resaltan con la dinámica *mezzoforte* (*mf*).

amargura y el *crimen*) y valores positivos (el *aprecio*, la *empatía*, la *humildad*, la *dulzura*, la *felicidad* y la *bondad*). El proyecto ético es *advertir a los niños sobre los riesgos de adoptar la envidia como un hábito conductual*. Se evidencia tolerancia hacia la persona “*noble*” e intolerancia hacia la persona “*envidiosa*”. El poema emite un juicio de valor pesimista sobre la vida que le espera a la persona envidiosa y justifica la actitud de rechazo social que experimenta esta persona. El texto contiene una ideología moralista, de inclinación positivista.

C) Elementos estéticos: Las actitudes morales positivas o “*buenas costumbres morales*” están relacionadas con valores formales como la *belleza*, la *felicidad*, la *virtud* y la *verdad*; y las actitudes negativas, con antivalores como: la *fealdad*, la *amargura espiritual*, el *egocentrismo* y la *mentira*. Con esto se busca crear un paralelismo que haga más evidente la postura moral del texto: el contraste entre lo bueno y lo malo, la virtud y el vicio, lo bello y lo feo. Los valores de asociación están claramente establecidos: quienes adoptan una actitud noble llevan una vida de gran belleza espiritual y tienen el aprecio de los demás; pero quienes asumen una conducta envidiosa se exponen al rechazo social y son condenados a llevar una vida imperfecta, triste y desgraciada. El valor utilitario de la obra reside en su aplicabilidad en programas de formación de valores morales.

D) Elementos hegemónicos: Las prácticas morales se encuentran firmemente ancladas en la tradición del pueblo costarricense¹²². La metodología de enseñanza de dichas prácticas, confiada al sistema educativo laico del Estado, se basa en la asimilación y reproducción de valores positivos (y el rechazo de los antivalores), los cuales no se presentan aislados los unos de los otros, sino íntimamente ligados entre sí y jerárquicamente organizados, en un universo dual. El texto tiene una formación positivista proveniente del liberalismo predominante, el cual atribuyó a la educación cívica la importante tarea de formar ciudadanos ejemplares (Quesada 1990, 44-45).

E) Elementos literarios: El poema está construido dentro del estilo del lenguaje artístico o formal, con incorporación de algunos elementos del lenguaje cotidiano. La estructura es regular: cuatro cuartetas octosílabas con rima consonante entre las estrofas 2 y 3, y entre la cuarta estrofa de

¹²² Una de las metas de los gobiernos liberales de los siglos XIX y XX fue promover una educación política, ideológica y moral para sus ciudadanos (Molina 2007, 18, 28).

los versos contiguos. El principal recurso es el encadenamiento de ideas y el contraste entre las buenas y malas actitudes. La intensificación surge del contraste de valores positivos y negativos, en razón de la estructura dual del universo moral planteado. Ninguna palabra del texto se repite.

3.4 Datos biográficos del compositor Alcides Prado Quesada



Maestro Alcides Prado Quesada, violista y compositor costarricense. Foto Tomada del libro “Las canciones más bellas de Costa Rica” de Jaime Rico Salazar (1982).

Alcides Prado Quesada (1900-1984) nació en San Ramón de Alajuela, el 5 de noviembre del año 1900. Inició sus estudios musicales con su padre, Pedro J. Prado, un reconocido músico ramonense, compositor de la jota “*La Ramonense*”, publicada en el libro *Música tradicional costarricense* (1981) de José Daniel Zúñiga. Alcides cursó sus estudios primarios en su natal San Ramón, pero al iniciar su adolescencia, su padre fue contratado para hacerse cargo de la banda cantonal de Cartago y la familia se mudó antigua capital. Prado continuó sus estudios secundarios en el Colegio Salesiano. Todos los hijos varones de don Pedro: Efraín, Marco Aurelio, Mariano, Alcides y Edelberto (Beto) estudiaron música y llegaron a ser reconocidos músicos, algunos con su propia orquesta de música popular¹²³.

Las destrezas musicales de Alcides Prado comenzaron a emerger a temprana edad. A los diez años tocaba el clarinete en varios grupos musicales de adultos, con su padre, quien lo inició en las artes musicales (Zaldívar 2011). Más tarde estudió en la Escuela de Música de Santa Cecilia, donde recibió piano con Manuel de J. Freer, violín con Alfredo Morales, y composición y armonía con Julio Fonseca.

¹²³ A esta numerosa familia musical se la conoció en el medio musical costarricense como: la “*dinastía Prado*”.

En 1919, Alcides Prado se incorporó como violista a la Compañía de ópera italiana de Adolfo Bracalle, una de las mejores compañías de ópera del momento, que tenía entre sus cantantes a figuras de primer nivel, como los tenores José Palet y Alessandro Bonci, el barítono Edoardo Faticanti, la soprano Rossina Storchico y el bajo Vincenzo Bettoni, quienes formaban parte del elenco de la Scala de Milán y del Metropolitan Opera House. Entre estos cantantes también figuraba el tenor costarricense Manuel *Melico* Salazar, quien compartió con Prado en muchas de las giras que la compañía realizó a Sudamérica, Centroamérica y las Antillas.

En 1924, Alcides Prado retornó brevemente a Costa Rica, pero luego se trasladó a Panamá, donde fundó la Orquesta Prado, un reconocido grupo musical, que se presentaba en los mejores hoteles, restaurantes y teatros panameños. En el año 1926, mientras aún radicaba en Panamá, compuso el pasillo “*No digas que no*”, que fue grabado a dúo en 1927 por los cantantes Margarita Cueto y José Moriche, y comercializado por el sello Víctor. La canción se convirtió en un éxito en poco tiempo y vendió miles de copias. El primer cheque de Prado, por concepto de regalías, fue por doscientos ochenta dólares (US\$280.00), una suma fabulosa en aquellos días¹²⁴.

Prado regresó en Costa Rica, en 1931, para ocupar el cargo de Director de la Banda de Alajuela y fue profesor de música en varios colegios y escuelas del país. En 1940, fue nombrado Director Técnico de Música del Ministerio de Educación (1940-1948). Ese mismo año, se incorporó como profesor del Conservatorio Nacional y como violista de la recién fundada Orquesta Sinfónica Nacional, en la que permaneció aún después de la reestructuración que experimentó dicha agrupación en 1970. De 1962 a 1977, ocupó el cargo de Organista Titular de la Catedral Metropolitana de San José

La labor editorial de Alcides Prado se extendió de 1940 hasta 1965. Los títulos de sus publicaciones son: *Cantos de autores nacionales e himnos de Centroamérica* (1942); *Tres dramatizaciones escolares* (1948), música de Alcides Prado Q. y letra de Napoleón Quesada; *Álbum de canciones y música costarricense (e himnos de Centro América)* (1958); *Costa Rica: su música típica y sus autores* (1962); *Cantemos: álbum para la enseñanza*

¹²⁴ Ramonense blogspot, “¿Quién fue Alcides Prado Quesada?”, publicado miércoles 5 de septiembre de 2007 y consultado 23 setiembre, 2011, <http://ramonense.blogspot.com/2007/09/quien-fue-alcides-prado-quesada.html>

media y primaria (1965); y el folleto *Apuntes sintéticos sobre la historia y producción musical de Costa Rica*, editado por el Ministerio de Educación bajo el nombre de *Apuntes sobre la vida musical de Costa Rica* (1942).

Aunque no existe un estudio antológico cuantitativo de su extensa obra compositiva, se sabe que Alcides Prado abarcó, prácticamente, todos los géneros musicales. Compuso un gran número de canciones populares, entre las que destacan el pasillo “*No digas que no*”; los tangos “*Déjame morir a solas*” (dedicado su maestro Julio Fonseca) y “*Tristeza*” y los fox-trot “*Triunfador*”, “*Gran Pílon*” y “*Carmen*” (con letra de Jorge Sáenz C.), ésta última dedicada a la señorita Carmen Carvajal Martínez, con quien se casó en 1929. Sus canciones escolares son innumerables, abarcando casi todos los niveles. Destacan sus canciones a la madre y varios himnos de escuelas, colegios, e instituciones, como los himnos de ANDE, APSE y la Unión de Músicos Costarricenses. Su último himno, el Himno latinoamericano (con letra de Efraín Núñez Madriz), fue premiado en México en el año 1979, entre 23 himnos presentados al concurso.

En el campo de la música clásica, específicamente en el campo escénico-musical, Prado es uno de los compositores costarricenses más prolíficos del siglo XX, con cuatro obras: la ópera “*María*”, la opereta “*Aladino*” y las zarzuelas “*Nuestra tierra*” y “*Milagro de amor*”. Entre sus obras sinfónicas, se encuentran el intermezzo indígena “*En el palenque*” (1933); la suite para orquesta de cuerdas “*Dulce hogar*”, (1963); los poemas sinfónicos “*Tamira*” (1969) y “*Remembranza*” (1971); la “*Suite indígena*” para orquesta de cámara (inédita); la “*Cantata de la Independencia*”, para banda, orquesta y coro (1971); la “*Acuarela guanacasteca*” para coro y piano (1967); la fantasía coral navideña “*Siguiendo la estrella*” (1963) y varias misas.

Grabó tres discos de larga duración con música costarricense: el primero, con himnos y marchas costarricenses, entre las que destaca el Himno Nacional de Costa Rica; el segundo, grabado con una orquesta sinfónica y dedicado a los compositores nacionales, estaba dedicado a la música típica costarricense, con ocasión del 150 aniversario de la Independencia Nacional (1821-1971); y el tercero, fue destinado a la grabación de 14 composiciones propias. En 1982, Prado recibió el *Premio Nacional Aquileo Echeverría en la rama de Música*, por su larga y fructífera trayectoria musical. Falleció en San José, el 9 de octubre de 1984.

3.5 Las canciones escolares de Alcides Prado Quesada (1900-1984)

Las cuatro canciones de Alcides Prado Quesada, escogidas pertenecen al período 1938-1958. Todas fueron publicadas con el auspicio de la Dirección Técnica de Música y de otros organismos estatales. Las obras seleccionadas para el estudio analítico son, en orden cronológico de publicación: “*Himno a las madres*” (letra de B. Fentanes), publicada por primera vez en el libro *Álbum de la madre* (1938); “*La flor de mis amores*” (letra de J. J. Salas Pérez), publicada por primera vez en el libro *Cantos de autores nacionales (e himnos de Centro América)* para escuelas y colegios (1942); “*Canto del pastor*” (letra de Napoleón Martínez), publicada por primera (y única) vez en el folleto *Tres dramatizaciones escolares* (1948); y “*América libre*” (letra de Rosendo Valenciano), publicada originalmente en el libro *Álbum de canciones y música costarricense (e himnos de Centroamérica)* (1958).

3.5.1 Análisis de la canción “*Himno a las madres*”

Himno a las madres

B. Fentanes

Madre mía, tu nombre bendito
es un canto de gloria en mi voz;
es poema que en mi alma va escrito
por la mano divina de Dios.

Resplandezca tu ser adorado
en su dulce santuario, el hogar
donde el culto de amor acendrado
de tus hijos te erigen un altar.

Celestial devoción madre mía,
es la que hoy de mi pecho feliz
lleva al tuyo la fresca alegría
de los lirios que enjoyan mí abril.

Madre bella, perduren los lazos
que me ligan a ti con fervor,
y me ofrecen un nido en tus brazos
y en tus ojos un cielo de amor.

3.5.1.1 Antecedentes

La temática de la madre es una de las más significativas para Prado, quien inicia su trayectoria como compositor, en 1914, con una canción para su propia madre. La canción *Himno a las madres* fue publicada por primera vez en el libro *Álbum de la madre* (1938), editado por José Daniel Zúñiga, y coincide con el periodo presidencial de León Cortés Castro (1936-1940). La fecha exacta de creación de la pieza es desconocida. La obra se publicó, además, en los libros *Álbum de canciones y música costarricense (e himnos de Centroamérica)* (1958) y *Cantemos: álbum para la Enseñanza Media* (1965), editados por Alcides Prado Q. El “*Himno a las madres*” fue adoptado como himno oficial durante la gestión de Prado como Director Técnico de Música. El letrista está identificado en la partitura como “*B. Fentanes*”¹²⁵.

3.5.1.2 Análisis del estilo musical¹²⁶

A) Sonido (S): Al oficializarse el “*Himno a las madres*” como un himno para ser ejecutado por niños (y adolescentes) al unísono, se clasificó como tal, aunque el ámbito vocal es *muy amplio* e inadecuado para voces infantiles. El acompañamiento para piano muestra una complejidad sonora que se ubica entre los niveles *medio* y *alto*. Las dinámicas están planteadas en forma de *pendiente* y la textura/trama es *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La pieza inicia en la tonalidad unificada de Si bemol mayor, modula a Mi bemol en la segunda parte y regresa a Si bemol mayor. La relación armónica directa privilegia los acordes de tónica, dominante y subdominante en ambas tonalidades, mientras que la relación armónica indirecta se basa en dominantes secundarias, del tipo dominante de la dominante (V de V), elaboradas a partir de una serie de cromatismos (como los señalados en la Figura N° 34).

¹²⁵ El autor de la letra es, presumiblemente, el escritor veracruzano Benito Fentanes Lavalle (1870-1953), un reconocido educador mexicano, profesor de la cátedra de gramática y lenguaje en la Escuela Secundaria y Preparatoria Libre de Veracruz y en la Escuela Normal Veracruzana. Fentanes fue, además, un reconocido poeta y cuentista, con títulos como: *Jaspes y Bronces*, *Fosforescencias* y *De Primavera y Otoño*. **Fuente:** *Documentos históricos del Sotavento Veracruzano, Benito Fentanes Lavalle (1870-1953)* (México: Veracruz Antiguo, 13 de junio, 2012), 1, consultado 12 noviembre, 2012, <https://aguapasada.wordpress.com/2012/06/13/benito-fentanes-lavalle-1870-1953/>.

¹²⁶ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 12 (a, b, c) de la tesis original de doctorado.

Figura N° 34
 Fragmento armónico de la canción escolar
 “*Himno a las madres*”, de Alcides Prado

The image shows a piano accompaniment for the song "Himno a las madres". It consists of two staves: a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a harmonic accompaniment. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4. The score includes several performance markings: *f* (forte) at the beginning, *ff* (fortissimo) in the middle, and *rall....* (rallentando) above the melody. The word *cromatismos* (chromaticisms) is written above the melody with arrows pointing to specific intervals. The word *a tempo* appears below the melody. Below the bass staff, Roman numerals indicate the harmonic structure: I⁵, I⁶, II⁷₂₈, V⁵, V⁷, and I.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Las disonancias son escasas y no hay cambio de modo. La complejidad de la estructura armónica va de mediana a alta. El cambio de acorde ocurre por múltiples aceleraciones y desaceleraciones, y el tratamiento polifónico es reducido.

Figura N° 35
 Temas melódicos de la canción escolar “*Himno a las madres*”, de Alcides Prado

The image displays four melodic themes from the song "Himno a las madres". The first theme is labeled "Tema melódico A (pregunta)" and is marked "Marcial" with a tempo of quarter note = 96 and dynamic *mf*. The second theme is labeled "Tema melódico A (respuesta)" and is marked with dynamic *p*. The third theme is labeled "Tema melódico B (pregunta)" and is marked "Molto meno". The fourth theme is labeled "Tema melódico B (respuesta)" and is marked with dynamics *f* and *ff*, and includes a *rall....* marking. All themes are written in a single treble clef staff with a key signature of two flats.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es principalmente *quebrado*, con frases largas, de cuatro compases de extensión, que inician en forma de anacrusa. La primera repetición de un tema se presenta luego de cuatro frases asimétricas. La amplitud del ámbito vocal es de una 11ª justa (Si bemol 4 a Mi bemol 6) y la nota final es Si bemol 5, ubicado en parte alta del registro. El Tema melódico A está conformado por 4 frases de 2 compases cada una, a modo de pregunta-respuesta. El Tema melódico B es un tema contrastante, constituido también por cuatro frases, a modo de pregunta-respuesta (ver Figura N° 35). El tema B se repite completo, con una variación en los últimos dos compases. Para el final de la canción, el tema A se repite completo, con una coda que sustituye los últimos dos compases de la exposición inicial del tema. El modelo de continuación melódica que mejor corresponde es el de *desarrollo*.

D) Ritmo (R): El módulo rítmico fundamental es el *motivo*. El motivo principal (corchea con puntillo-semicorchea, seguido de una negra) experimenta una serie de variaciones. Además, se evidencian tres motivos secundarios: a) corchea-dos semicorcheas seguido de dos corcheas y negra; b) cuatro corcheas y dos negras (o bien 8 corcheas); y c) cuatro negras (ver Figura N° 36). El diseño de cambio es de *tensión intermedia* (TrTC). Se presentan dos indicaciones de tempo *Marcial* (aprox. ♩ = 100) y *Molto Meno* (aprox. ♩ = 80). Por un error de edición, la indicación métrica inicial es de 2/4; sin embargo, la métrica real es de 4/4 a lo largo de la pieza. El tejido es *homorítmico* y las interacciones se producen principalmente por medio del *ritmo armónico* o ritmo de acorde.

Figura N° 36

Motivos rítmicos de la canción escolar “*Himno a las Madres*”, de Alcides Prado



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La forma de la canción es ABA, y el crecimiento se articula por *estratificaciones*. El acople del texto musical con el texto literario es el óptimo: las vocales y consonantes se ajustan de manera precisa con las inflexiones rítmicas y melódicas; los acordes reafirman y le dan movimiento al texto literario; las líneas musicales y el fraseo de los textos concuerda perfectamente; los cambios en el tempo, el ritmo y

la métrica musical están ajustados al comportamiento del texto literario. El grado de adherencia es alto, la música se ajusta perfectamente a las propiedades líricas del texto y a los cambios de carácter del mismo. La repetitividad es escasa, limitándose a palabras claves como “*madre*” y “*amor*”.

3.5.1.3 Análisis del texto literario

A) *Elementos textuales:*

Analogía temática:

- a. **Asunto:** Alabanza a la figura materna.
- b. **Tema:** La madre: su amor y lo que simboliza.
- c. **Subtema:** El amor de los hijos hacia su madre.
- d. **Argumento:** Dios ha escrito un poema de amor para la madre en el corazón de cada uno de sus hijos, que permanece eternamente vivo en el alma humana.

Análisis general: Es una *canción monotemática con motivo* (único). Pertenece a las series homogéneas y utiliza como recursos temáticos los estereotipos.

B) Elementos éticos: Distinguimos dos principios orientadores: *el amor de la madre por sus hijos y la devoción que los hijos deben a su madre*. La problemática moral se centra en la condición cuasi divina del amor maternal (“*Madre mía, tu nombre es bendito*” y “*Celestial devoción madre mía*”), que justifican el culto o devoción (representado por el altar o santuario en el alma) que los hijos deben a su madre. El proyecto ético se enfoca en *convertir en devoción los lazos de amor que ligan a los hijos con su madre* y los valores morales más relevantes son: el amor, la devoción, la adoración, el fervor, e incluso, el canto, que se presenta como una actividad ética, ligada al culto. No se evidencian actitudes de tolerancia o de rechazo. La madre aparece en una posición privilegiada, cercana a Dios.

C) Elementos estéticos: El valor formal central, *la belleza sublime de la madre* (“*Madre bella*”), se refuerza con dos imágenes estéticas artísticas: la belleza de la música (“[...] *tu nombre bendito es un canto de gloria en mi voz*”) y la belleza de la poesía (“*es poema que en mi alma va escrito por la mano divina de Dios*”). Ambas imágenes artísticas y sus vinculaciones religiosas, asocian la belleza de la imagen materna con del ideal de belleza propio de los elementos celestiales y a las expresiones más profundas del alma humana. A nivel social, el *amor recíproco* (madre-hijos/ hijos-madre), es el valor de asociación más relevante del poema. El valor utilitario del “*Himno a las Madres*”, una de las canciones escolares más populares y difundidas (no sólo en los cancioneros escolares costarricenses, sino también en otros cancioneros centroamericanos) se centra en la alabanza al amor materno y la reafirmación de la devoción a la madre, símbolo de belleza y pureza espiritual.

D) Elementos hegemónicos: El gran significado que tiene para todos los seres humano la maternidad, la vuelve parte fundamental de todas las tradiciones culturales. Pero, además, su uso metafórico, como símbolo de identificación cultural y social, permite asociarla con algunas formas de colectividad imaginaria, como la *nación* y la *patria*. En sentido metafórico, la imagen sublime de la madre es una institución en sí misma, que representa a la *Madre Patria*. En el texto se combinan las ideas del pensamiento liberal laico, con las creencias religiosas (principalmente, católicas).

E) Elementos literarios: El texto, de estilo artístico, utiliza estereotipos de belleza, devoción y espiritualidad asociados a la temática de la madre. Las imágenes más utilizadas son las metáforas, los símiles y los símbolos (“*por la mano divina de Dios*”, “... *tus hijos te erigen un altar*”, “*celestial devoción madre mía*”, “*en tus ojos un cielo de amor*”). Muchas de estas imágenes, de origen religioso, funcionan como recursos paremiológicos. La reiteración de las palabras “*madre*” y “*amor*” se utiliza como factor de intensificación y eje de significación. El poema está constituido por cuatro cuartetas, con versos de diez sílabas y rima consonante (abab).

3.5.2 Análisis de la canción “*La flor de mis amores*”

La flor de mis amores

Letra: J. J. Salas Pérez

Pajarillo de los cielos
que feliz aquí has venido
con canciones y con flores
yo te haré también un nido.

Mariposa de las brisas
juguetona mariposa
que le has dicho dulcemente
a los lirios y a las rosas.

Azucena de los campos
tan gallarda y placentera
tú eres copo de belleza
de la fértil sementera.

Y vosotros pajarillos
y vosotras lindas flores
para todos mis canciones
y la flor de mis amores.

3.5.2.1 Antecedentes

La canción escolar “*La Flor de mis amores*”, aparece publicada por primera vez en el libro *Cantos de autores nacionales (e himnos de Centro América) para escuelas y colegios* (1942). Posteriormente, reaparece en los libros *Álbum de canciones y música costarricense (e himnos de Centroamérica)* (1958) y *Costa Rica: su música típica y sus autores* (1962), editados por Alcides Prado Q.; y en el folleto *Lo que se canta en Costa Rica* (1970, 1974, 1979, 1980) editado por DANZUNI. La letra de la canción es de José Joaquín Salas Pérez (1891-1970), conocido como José J. Salas, cuyos datos biográficos reseñamos arriba.

3.5.2.2 Análisis del estilo musical¹²⁷

A) Sonido (S): El timbre vocal de la canción es *coro de niños al unísono*. El acompañamiento musical, escrito para piano, presenta escasa complejidad sonora. El ámbito vocal es *adecuado*. No se indican dinámicas de ningún tipo y el modelo de textura/trama es *melodía con acompañamiento*. La sonoridad sencilla de la pieza se debe a la continua repetición de los mismos intervalos y acordes.

B) Armonía (A): La pieza inicia y se mantiene en la tonalidad unificada de Do mayor hasta el final de la obra. La relación armónica directa se basa los acordes de tónica, dominante y sub-dominante. La relación armónica indirecta no aplica en este caso, ante la ausencia de acordes secundarios. No hay cambio de modo, ni de tonalidad. Tampoco se percibe ningún tipo de organización polifónica y el ritmo armónico se mantiene constante a lo largo de toda la canción. La complejidad vertical es mínima y las disonancias son pocas.

Figura N° 37

Tema melódico A o tema alusivo de la canción escolar
“La flor de mis amores” de Alcides Prado

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es, principalmente, *ondulado*, con frases largas, de 4 compases cada una, y períodos de 4 frases simétricas. La nota final, Do 5, es la más baja del rango melódico vocal, que se extiende de Do 5 a Do 6 y el modelo de continuación melódica es el de *recurrencia*. El Tema melódico A, denominado *tema alusivo* o *leitmotif*, es una especie de estribillo instrumental recurrente, que representa a los

¹²⁷ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 12 (a, d, e) de la tesis original de doctorado.

pajarillos y animales del poema. Lo conforman dos frases de 4 compases c/u, a modo de pregunta-respuesta, que se ejecutan una octava más alta de lo escrito, con un trino sobre la nota central (ver Figura N° 37).

Figura N° 38

Tema melódico B, primer tema vocal de la canción escolar
“La flor de mis amores”, de Alcides Prado

The image displays two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Tema melódico B (pregunta)' and contains two phrases: 'frase 1B' and 'frase 2B'. The bottom staff is labeled 'Tema melódico B (respuesta)' and contains two phrases: 'frase 1B¹ (variación)' and 'frase 2B¹ (variación)'. Both staves are in treble clef and show a melodic line with various note values and rests.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Figura N° 39

Tema melódico C, segundo tema vocal, de la canción escolar
“La flor de mis amores”, de Alcides Prado

The image displays two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Tema melódico C (pregunta)' and contains two phrases: 'frase 1C' and 'frase 1C¹ (variación)'. The bottom staff is labeled 'Tema melódico C (respuesta)' and contains two phrases: 'frase 2C' and 'frase 3C'. Both staves are in treble clef and show a melodic line with various note values and rests.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

El Tema melódico B es un tema vocal. Se extiende de los compases 11 a 26 y se repite completo en los compases 35 a 50, seguido en ambas ocasiones por el tema reiterativo A (cc. 27-34 y 51-58). El material melódico del Tema B se produce a partir de una inversión libre del material del Tema A. Está compuesto por 4 frases melódicas simétricas: las frases 1B y 2B constituyen la pregunta y sus repeticiones y variaciones (1B¹ y 2B¹), la respuesta (ver Figura N° 38). El Tema melódico C también es un tema vocal, que se extiende de los compases 59 a 74 y repite completo a partir del compás 83 hasta el compás 98, seguido también, en ambas

ocasiones, por una nueva reiteración del Tema A (cc. 75-82 y 99-106). El Tema C es un tema contrastante compuesto por 4 frases (1C, 1C¹, 2C y 3C), a modo de pregunta-respuesta. (ver Figura N° 39). Las repeticiones de los Temas melódicos están separadas por medio de silencios.

D) Ritmo (R): Se evidencian dos motivos principales: el *motivo rítmico 1*, constituido por una anacrusa de 2 negras, que concluye en la primera negra del siguiente compás; y el *motivo rítmico 2*, que comienza en el primer tiempo y está constituido por una blanca y una negra. Sin embargo, cabe la posibilidad de considerar los dos motivos anteriores como sub-motivos de un motivo más extenso (el *motivo rítmico 1-2*), tal como se muestra en la Figura N° 40. El diseño de cambio es de *tensión final* (TrT). La partitura no tiene indicación del tiempo. La métrica es regular (3/4) y las interacciones rítmicas obedecen al *ritmo armónico*. El tejido es *homorítmico*.

Figura N° 40

Motivos rítmicos de la canción escolar “*La flor de mis amores*”, de Alcides Prado

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La estructural formal de la canción es de *rondó* (ABACA) y el crecimiento se articula por medio de *estratificaciones*. Los sonidos y la entonación de las palabras potencian medianamente la melodía de la canción, mientras que la evocación del texto, a través de acordes y tonalidades, es prácticamente inexistente. Por otra parte, la influencia de la estructura rítmica del texto sobre el ritmo de la pieza es alta, lo mismo que la incidencia de la métrica poética sobre la métrica musical. La adherencia es de nivel medio, pero el efecto sobre los cambios de carácter del texto es bajo. La repetitividad es de nivel medio (alrededor de un 20% del texto se repite).

3.5.2.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

- a. **Asunto:** Oda a la naturaleza.
- b. **Tema:** Canto a la naturaleza (pájaros, la mariposa, la azucena).
- c. **Subtema:** Amistad y empatía con la naturaleza.
- d. **Argumento:** El autor alaba el canto de los pájaros, la dulzura de la mariposa y la belleza de la azucena, y les dedica sus canciones.

Análisis general: Se trata de una *canción monotemática con motivo*. Pertenece a las series homogéneas: cuatro estrofas de 4 versos octosilábicos, con rima consonante en los versos pares. Utiliza como recursos temático-formales algunos estereotipos de animales y plantas, a los que personifica y trata como amigos.

B) Elementos éticos: El principio racional orientador es la *amistad del hombre con la naturaleza* (animales, insectos, plantas); una visión optimista e idealista que no evidencia alguna problemática moral. El proyecto ético es *incentivar en los niños el amor por la naturaleza*. Destacan dos valores fundamentales: la *amistad* y el *amor*. Hay una actitud de tolerancia y respeto hacia todas las especies, animales y vegetales y no se emiten juicios de valor. Se trata de hablar de una visión ideológica moralista y naturalista, que justifica y promueve el respeto por todo ser viviente.

C) Elementos estéticos: El valor formal más importante es la *belleza*, expresado a través de los sentimientos que provocan en las personas todas las especies de seres vivos (como en la frase “*tú eres copo de belleza*”, referida a la azucena). La *amistad* es, sin duda, el valor de asociación extra-estético más importante del poema y el motor que impulsa las acciones sociales prácticas. Los valores asociados al concepto de amistad son: la *felicidad*, la *dulzura* y la *gallardía*, relacionados también con buenos sentimientos y acciones loables. La canción presenta un tema musical instrumental recurrente (un *leitmotif*) que representa a los pájaros y a los demás animales y flores del poema, y que funciona como un elemento didáctico de evocación.

D) Elementos hegemónicos: El poema trata de introducir el concepto de “*estar en armonía con la naturaleza*” como una noción fundamental, que debe ser incorporada en la tradición cultural y social de los costarricenses. El “*buen ciudadano*” debe ser sensible a la naturaleza y desarrollar un sentimiento de amor por ella, que le permitirá, en última instancia, desarrollar lazos de afecto y amistad con sus congéneres. No hay presencia de instituciones identificables. La tendencia ideológica naturalista del poema fomenta una mayor conexión del hombre con la vida silvestre.

E) Elementos literarios: El texto utiliza los elementos formales de la lengua artística y un léxico que no es habitual en el registro coloquial infantil (como en la frase “tú eres copo de belleza de la fértil sementera”). El texto está cargado de metáforas e imágenes estereotipadas de animales y plantas. El título de la obra, “*La flor de mis amores*”, se presenta a modo de sentencia o refrán una única vez, al final del poema. La reiteración de las palabras “flores” y “*canciones*” es recurso evocador y musicalizador. La versificación, cuatro cuartetas octosílabas con rima consonante en los versos pares (abab), es característica de la tendencia literaria modernista.

3.6.2 Análisis de la canción “*Canto del pastor*”

Canto del pastor (Noche Buena)

(Tres dramatizaciones escolares)

Letra: Napoleón Martínez

Es la noche buena
la alegre noche
flores y tambores
sonrisas doquier.

Las flores abriendo
su broche a la luna
abriendo su broche
a la luna llena.

Sonrisas de niño
al ver las estrellas
cascadas de risas
que son las caricias.
de su alma tan bella
más blanca que armiño
de su alma tan bella
más blanca que armiño.

3.6.2.1 Antecedentes

El “*Canto del pastor*” forma parte de la obra infantil “*Noche buena*”, que viene incluida en el folleto *Tres dramatizaciones escolares*, publicado en junio del año 1948. La “*Noche buena*” está basada en un tema navideño tradicional y consta de tres canciones: “*Canto del pastor*” (para canto solo), “*Villancico*” (coro tradicional) y “*Venimos a adorar, oh Virgen María*” (para solistas y coro). Completan el folleto otras dos dramatizaciones: “*Madrecita*” (para grados inferiores) y “*Ballet de las rosas*” (para grados superiores). El texto poético es del costarricense Napoleón Martínez Leiva, quien publicó éstas y otras dramatizaciones en el folleto titulado *Sonrisas de los niños* (1947)¹²⁸. La obra *Tres dramatizaciones escolares* se publicó en un momento políticamente convulso: la Guerra Civil de 1948, y se encuentra entre las últimas publicaciones que hiciera Prado como Director Técnico de Música.

3.6.2.2 Análisis del estilo musical¹²⁹

A) Sonido (S): La canción “*Canto del Pastor*”, fue escrita para un niño solista, acompañado por un coro de “*niños de varias edades*” (según la indicación del compositor), razón por la cual, se clasificó como *Coro de niños y solista*. El ámbito vocal es *amplio* (una novena) y el acompañamiento, escrito para piano, tiene una complejidad sonora muy reducida. La única indicación dinámica de toda la canción es un “*piano*” (*p*) al principio de la pieza, por lo cual se consideró el diseño dinámico como *terrazza*. La textura/ trama corresponde a *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La canción transcurre en la tonalidad unificada de Do Mayor. No hay cambio de tono o de modo. La relación armónica directa involucra los tres acordes fundamentales: tónica, supertónica y dominante. La relación armónica indirecta, en cambio, se basa en el acorde de La Mayor 7, que funge como acorde de paso y como dominante secundaria del acorde de Re menor (IV grado).

¹²⁸ Pocos datos se lograron recabar sobre la vida y obra literaria de Napoleón Martínez Leiva. Se sabe que se graduó de maestro y laboraba como “*Visitador de Escuelas*” en la provincia de Cartago. El folleto *Sonrisas de los niños* tuvo amplia divulgación (por su carácter de texto oficial). Martínez aparece entre los normalistas graduados en 1930 (Escuela Normal de Costa Rica 1933, 27).

¹²⁹ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 12 (a, f, g) de la tesis original de doctorado.

La nota Si bemol, que se adiciona a este acorde alterado, produce la sensación de modulación momentánea a Re menor, y es una de las pocas disonancias que aparece en la canción (ver Figura N° 41). El ritmo de cambio de acorde es constante y la complejidad vertical es mínima. La organización contrapuntista revela un arreglo polifónico muy sencillo.

Figura N° 41

Fragmento armónico de la canción escolar “*Canto del pastor*”, de Alcides Prado

The musical score for Figure 41 is in 2/4 time and G major. It consists of two staves: a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the bass line. The melody starts with a piano (*p*) dynamic. A dissonance (Si bemol) is indicated above the fifth measure. The chord progression is: I⁵, II⁵, V⁷, I⁵, VI⁶/₃ (La mayor 7), II⁵, V⁶/₄ ⁷, I⁵.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Figura N° 42

Temas melódicos de la canción escolar “*Canto del pastor*”, de Alcides Prado

The musical score for Figure 42 shows two melodic themes, Tema A and Tema B, in 2/4 time. Tema A is composed of four phrases: *frase 1A*, 1^a secuencia de 1A (1A¹), 2^a secuencia de 1A (1A²) (con variación melódica), and 3^a secuencia de 1A (1A³) (con variación rítmico-melódica). Tema B is composed of four phrases: *frase 1B*, *frase 2B*, *frase 2B¹* (variación), and two variations of *secuencia de 2B* (2B¹ and 2B²).

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es *ondulado*, con frases cortas, de 2 compases de extensión. El Tema melódico A está compuesto por 4 frases simétricas que resultan de la repetición secuencial de la frase 1A, con algunas variaciones rítmicas y melódicas (1A¹, 1A², 1A³). El Tema A se repite completo, con una segunda letra. El Tema melódico B no es, estrictamente, un tema contrastante, debido a que deriva, rítmica y melódicamente, de la frase 1A y de sus variantes. Al igual que el Tema

A, está compuesto por 4 frases simétricas que progresan, secuencialmente, a partir de la frase 2B (ver Figura N° 42). El Tema B se repite (con dos casillas distintas) y regresa al Tema A, que finaliza con una coda. La nota final (Do 6) está ubicada en la parte alta del registro melódico, que comprende una novena mayor (de Do 5 a Re 6). El modelo de continuación es de *recurrencia*.

D) Ritmo (R): El módulo rítmico más importante es el *motivo*. Se presenta un motivo único, de dos compases de extensión, que se repite, igual o con una pequeña variación, a lo largo de toda la pieza. Este motivo rítmico primario está compuesto por cuatro corcheas y dos negras, con una variante: corchea con puntillo y semicorchea, dos corcheas y dos negras, tal como se aprecia en la Figura N° 42. El diseño rítmico de cambio es *intermedio* (TrTC). El tempo *Andante* (indicado con la abreviación Adt. al principio de la pieza) es un tempo medianamente lento, que se mantiene regular a lo largo de la obra. La métrica de 2/4 se mantiene regular a lo largo de toda la canción. Las interacciones obedecen al *ritmo armónico* y el tejido es *homorítmico*. El ritmo general se asemeja al de una “*habanera*”.

E) Crecimiento (C): No se distinguen articulaciones. La forma de la obra es **ABA¹** (más exactamente, **A[A]BA¹**). Las vocales y consonantes no tienen un efecto potenciador sobre la estructura melódica, ni se percibe algún tipo de realce armónico de las palabras. La influencia de la entonación de las palabras sobre la melodía es baja. El ajuste del ritmo literario a la estructura rítmica de la pieza es de nivel medio, pero la métrica poética no coincide con la métrica musical. La adherencia del texto a la música es pobre y los cambios de carácter casi inexistentes. La repetitividad es alta (cercana al 50% del texto).

3.6.2.3 Análisis del texto literario

A) *Elementos textuales:*

Analogía temática:

a. **Asunto:** Relato navideño tradicional.

b. **Tema:** Celebración de la Noche Buena (víspera del nacimiento de Jesús).

c. Subtema: La alegría e inocencia espiritual de los niños.

d. Argumento: Un Pastor (solista) describe la tradicional Noche Buena y las expectativas que tienen los niños la noche que antecede a la Navidad.

Análisis general: Es una canción monotemática, del tipo canción con motivo. La forma del poema es homogénea, con estrofas regulares de seis sílabas cada una, con rima asonante en los versos pares. Destacan como recursos temático-formales, los estereotipos, los símiles, las analogías y las metáforas.

B) Elementos éticos: El principio orientador es la *idealización de la nochebuena y los sentimientos que despierta*. No se evidencia ninguna problemática moral. Algunos acontecimientos naturales, como la floración de la plantas y el firmamento nocturno, son utilizados para elaborar la atmósfera milagrosa de la obra. El proyecto ético se puede describir de la siguiente manera: *los eventos celestes y naturales se vuelven sobrenaturales en nochebuena, para alegrar el alma pura de los niños*. Los valores más destacados son: la *alegría*, la *belleza* y la *blancura*. Que remite a la ausencia de pecado y a la idea de “*pureza*” e “*inocencia*” del alma del niño. Se evidencian actitudes de tolerancia a los “*elementos sobrenaturales*” de la Nochebuena. La magnitud del evento justifica el sentimiento de alegría y espiritualidad generalizado. El concepto ideológico subyacente es de índole religiosa.

C) Elementos estéticos: El valor formal más importante es la *belleza*, que se manifiesta en tres formas: la belleza de la naturaleza, la belleza del firmamento nocturno y la belleza del alma del niño, siendo esta última la más importante de todas. El valor de asociación es la *alegría*, que se genera a partir de los sentimientos que surgen de la belleza circundante, la cual contagia a niños, adultos, y hasta a los elementos y fenómenos naturales (“*la alegre noche*”, “*sonrisas doquier*”, “*sonrisas de niño*”, “*cascadas de risas*”). El valor utilitario de la canción reside en su temática navideña, muy apreciada en los cierres de curso lectivo y de disfrute popular.

D) Elementos hegemónicos: La celebración de la Nochebuena, una de las tradiciones populares más arraigadas en Latinoamérica, está ligada a las creencias religiosas de los pueblos de habla hispana. En este caso, se

evidencia la influencia de dos instituciones: el sistema educativo estatal y la tradición religiosa¹³⁰. La tendencia o formación del texto es de carácter religioso, aunque enfocada desde una perspectiva popular.

E) Elementos literarios: El texto literario utiliza los elementos de la lengua poética coloquial, cuyas principales imágenes (metáforas y símiles) provienen de la tradición navideña costarricense, de origen católico, que sugieren una atmósfera de alegría y de pureza espiritual. No se evidencian sentencias o refranes. El autor del texto apela a una serie de recurrencias acústicas (principalmente, anáforas del tipo retórico), que recalcan la naturaleza milagrosa de los eventos que tienen lugar en esa noche. La versificación utiliza un formato tradicional: cuatro cuartetas de seis sílabas cada una, con rima asonante en los versos pares (abab).

3.7.2 Análisis de la canción “*América libre*”

<i>América libre</i>	
	Letra: Rosendo Valenciano R.
Salve a Ti noble América libre Salve a Ti que jamás morirá el amor y la fe que tu pueblo por la paz y la unión ostentó.	El tirano que azota inclemente y destruye el don libertad nunca, nunca profane tu suelo el sagrado sendal de tu honor.
Ante el mar que brumoso te baña y los Andes enhiestos gigantes te juramos oh América virgen ser patriotas y leales a Ti.	Pues la sangre del gran continente que abomina cadenas de esclavo inundando tus montes y valles logrará tu feliz redención.

¹³⁰ La relación de la Iglesia Católica Romana con el Estado costarricense se consigna en el segundo capítulo del Pacto Social Fundamental Interino de la Provincia de Costa Rica o Pacto de Concordia (1821-1823), que se mantiene vigente hasta nuestros días, merced al artículo 75 de la Constitución Política de 1949. Esto contrasta con la condición secular de la educación costarricense, decretada durante los gobiernos liberales de próspero Fernández y Bernardo Soto, y los grandes conflictos que surgieron entre el Estado y la Iglesia Católica durante la segunda mitad del siglo XIX. (Quesada 1990, 14).

3.7.2.1 Antecedentes

La canción escolar “*América libre*”, aparece publicada, por primera vez, en el folleto *Álbum de canciones y música costarricense (e himnos de Centroamérica)* (1958), que coincide con el primer período presidencial de José Figueres Ferrer (1953-1958). La canción aparece, posteriormente, en el folleto *Cantemos: Álbum para la Enseñanza Media* (1965). El texto literario de la marcha es de Rosendo de Jesús Valenciano Rivera¹³¹.

3.7.2.2 Análisis del estilo musical¹³²

A) Sonido (S): La marcha “*América Libre*” fue escrita para *coro y solista* (coro-solista-coro). Posee un ámbito vocal *amplio* dentro del rango de las voces infantiles y juveniles. El acompañamiento de piano, de estilo marcial, es de mediana complejidad. Predomina la forma de *terrazza* en las dinámicas, aunque hay algunas con forma de pendiente. La textura/trama es *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La pieza inicia en la tonalidad unificada de Fa mayor, modula a Si bemol mayor y retorna a Fa mayor. No hay cambio de modo. La relación armónica directa sigue dos modelos principales: *tónica-supertónica-dominante*; y *tónica-dominante-tónica*. Con respecto a la relación armónica secundaria, destacan dos acordes secundarios: Sol bemol mayor, un acorde prestado en la tonalidad de Si bemol mayor (ver Figura N° 43) y Do mayor, un acorde de dominante de la dominante,

¹³¹ El Canónigo Rosendo de Jesús Valenciano Rivera (1871-1962), fue un personaje polifacético y figura venerable del Clero Costarricense; además de escritor, poeta, cantante y compositor. Fue ordenado sacerdote por el obispo Bernardo Thiel el 2 de agosto de 1894 y laboró como Capellán, Maestro de Catecismo del Servicio Doméstico, Cura Párroco, Canónigo del Venerable Cabildo, Mayordomo de la Inmaculada Concepción, Prelado Doméstico (designado por S. S. Pío XII, 1954) y profesor de Literatura y otras asignaturas en el Colegio Seminario (por espacio de 22 años). Fundó y dirigió los semanarios el “*Eco Católico*” (1899-1901) y el “*Orden Social*” (1902-1909); las revistas mensuales “*La Mujer Cristiana*” (1906-1907) y “*La Infancia*” (1912); y cofundador del diario “*La Época*” (1910). Su obra, como compositor, es poco conocida. Consta, mayormente, de canciones e himnos religiosos, como el de Santa Cecilia y el de Cristo Rey (1953). Compuso once misas. En el campo literario destacan sus artículos: “*El problema de la Educación sexual*” (1910), “*Elogio fúnebre de S. S. Pío X*” (1914), “*Protestantismo fanfarrón*” (1928), “*Devocionario del cristiano para las familias católicas*” (1930) y “*Cómo se escribió la música del Himno Nacional de Costa Rica*” (1950).

¹³² La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 12 (a, h, i) de la tesis original de doctorado.

utilizado al final de la primera sección. El entramado armónico es *homofónico* y la polifonía sencilla. El ritmo de acorde es constante al principio y se acelera en la segunda parte. La complejidad vertical es de nivel medio.

Figura N° 43

Fragmento armónico de la segunda parte de la canción escolar “*América libre*”, de Alcides Prado

40

I⁵ V⁴₃ 7 / I⁵ ⁶₄ / bVI⁵_(b1) / I⁵ /

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Figura N° 44

Temas melódicos A y B de la canción “*América libre*”, de Alcides Prado

Tema melódico A¹ (pregunta)
frase 1A frase 1A¹ (variación)

Tema melódico A² (respuesta)
frase 1A² (secuencia) frase 2A

Tema melódico A² (variación)
frase 1A³ (secuencia y variación) frase 3A

Tema melódico B¹ (pregunta)
frase 1B frase 2B

Tema melódico B² (respuesta)
frase 3A¹ (secuencia-variación) frase 2A² (variación)

Tema melódico B² (variación)
frase 2A³ (variación)

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es *quebrado*, con frases largas, de cuatro compases de extensión. Cada tema está compuesto por 4 frases simétricas. El Tema melódico A, consta de una pregunta (A¹) y una respuesta (A²). Todas las frases del Tema A, con excepción de las frases 2A y 3A, son variaciones y secuencias de 1A. El Tema melódico B, también consta de una pregunta (B¹) y una respuesta (B²). Las frases 1B y 2B derivan de la frase 1A. La respuesta del Tema B se desarrolla a partir de variaciones de las frases 3A y 2 A (ver Figura N° 44). El rango melódico vocal es de una novena mayor (Do 5 a Re 6) y la nota final (Fa 5) se ubica en el centro de la misma. El modelo de continuación es de recurrencia.

D) Ritmo (R): El módulo rítmico predominante es el *motivo*: negra, corchea y negra con puntillo, que le imprime a la canción un carácter marcial. El modelo de tensión es intermedia (TrTC). La indicación *Marcha* sugiere un tempo de mediano a rápido, que tradicionalmente se desacelera en la parte del solista, para acelerarse nuevamente en la entrada del coro. La métrica de 6/8 es regular y las interacciones ocurren por *ritmo armónico*. El tejido es *homorítmico*.

E) Crecimiento (C): Es una obra tripartita, **ABA**, con estructura *estratificada*. El efecto del sonido de las vocales y consonantes sobre la articulación melódica y rítmica es de nivel alto, lo mismo que entonación de las palabras sobre la estructura melódica y el grado de adherencia textomúsica. En cambio, la evocación de las palabras por medio de acordes, la influencia del ritmo y del metro poético sobre la métrica musical y la representación de los cambios de carácter de poema son de nivel medio. La repetitividad de palabras es baja.

3.7.2.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

a. **Asunto:** Apología.

b. **Tema:** La libertad y soberanía del continente americano.

c. **Subtema:** El destierro de la tiranía.

d. Argumento: Los ciudadanos del continente americano juran, como un solo pueblo, mantener la libertad, la paz y la unión de esta tierra, contra la tiranía y la esclavitud.

Análisis general: Se trata de una *canción monotemática con tema desarrollado*, y se ubica dentro de las series homogéneas. Entre los recursos temáticos destacan las fórmulas estereotipadas (principalmente, fórmulas de la poesía apologética). El poema es también un juramento, que destierra cualquier forma de tiranía y esclavitud.

B) Elementos éticos: El principio orientador del poema es *la libertad del pueblo americano*. La problemática moral recae en *la tiranía y la esclavitud*, conceptos antagonistas de idea de la libertad sobre los cuales se emite un juicio de valor. El proyecto ético es un *juramento de lealtad patriótica*, que realizan los ciudadanos del continente americano. Los valores éticos más destacados del poema son: *libertad, amor, fe, paz, unión, lealtad, honor, felicidad*. Se evidencia un sentimiento de *aceptación y tolerancia para los patriotas leales* y un *rechazo total a quienes no defienden su patria*. La base ideológica es liberal.

C) Elementos estéticos: Destacan dos valores formales, que se enlazan con la idea de *“belleza espiritual”*, la *libertad* y la *lealtad*, a los que se incorpora el *honor*. El principal valor de asociación es la *pureza espiritual* que exhibe el continente americano (representado con el símil *“América virgen”*), que debe ser salvaguardada, por los patriotas leales, de aquellos que traten de mancillarla. El valor utilitario de la canción radica en su función como himno patriótico, de orden continental.

D) Elementos hegemónicos: El concepto hegemónico central, de ideología liberal, es el rechazo al despotismo y la tiranía. La *“noble América libre”*, la *“América virgen”*, el “[...]gran continente que abomina cadenas de esclavo” sólo puede existir en *libertad* y depende enteramente del *patriotismo* y *lealtad* de sus ciudadanos. El poema reivindica las luchas por la independencia territorial y política del continente americano frente a un tirano anónimo (*“El tirano que azota inclemente y destruye el don libertad”*), que puede aludir tanto a la *“Madre España”*, como a las potencias económicas del imperialismo moderno. No hay referencia a instituciones específicas.

E) Elementos literarios: La lengua poética del texto es de estilo artístico y emplea fórmulas de la poesía apologética, como la expresión “*Salve a Tí*”, un recurso frecuente en la lírica tradicional que, a manera de refrán, refiere a una alabanza extrema o una invocación de estilo directo. Entre las principales imágenes destacan los símiles (“... *oh América virgen*” y “*la sangre del gran continente*”), las metáforas, las alegorías (“*el tirano que azota inclemente*”) y los símbolos, que el autor utiliza para personificar al continente americano. La intensificación se logra por medio de las interjecciones y recurrencias del tipo de la anáfora. La versificación es regular: cuatro cuartetas de diez sílabas cada una, con rima libre.

CAPÍTULO 4

Análisis musical de las canciones escolares de Panamá (1933-1982): Gonzalo Brenes Candanedo y Julia Bermúdez Alemán



ANÁLISIS MUSICAL DE LAS CANCIONES ESCOLARES DE PANAMÁ (1933-1982): GONZALO BRENES CANDANEDO Y JULIA BERMÚDEZ ALEMÁN

4.1 LINEAMIENTOS GENERALES DEL CAPÍTULO

El *corpus* de ocho canciones escolares escogidas para el capítulo IV corresponde a las obras de los compositores panameños Gonzalo Brenes Candanedo (1907-2003) y Julia Bermúdez Alemán (1920-2013). Las obras escolares de estos dos creadores poseen un ardiente espíritu nacionalista, que se evidencia en la gran cantidad de elementos de la música popular y folklórica de Panamá que incluyen. Al igual que para los dos capítulos anteriores, el análisis del estilo musical y de los campos semánticos del texto literario están limitados a cuatro canciones escolares por compositor y la metodología de análisis consiste en la aplicación de las dos herramientas predeterminadas: **el Instrumento de análisis del estilo musical en las partituras de las canciones escolares y el Instrumento de análisis de los campos semánticos que componen los textos de las canciones escolares.**

Gonzalo Brenes Candanedo, el padre de la música escolar de Panamá, realizó sus estudios musicales en Leipzig, Alemania, los cuales concluyó en el año 1931. Por esta razón sus canciones escolares presentan una admirable combinación de elementos rítmicos, armónicos y melódicos de la música del siglo XX, con los aires folklóricos de las distintas culturas regionales panameñas, destacando entre éstos “*la influencia de giros melódicos de tuna o de tamborito, de la saloma o del aire de mejorana*” (Bonome y Johnston, 1993, 47). Brenes también fue un estudioso del fenómeno folklórico panameño y escribió una serie de importantes investigaciones sobre distintos aspectos de ese campo.

La compositora Julia Bermúdez Alemán, por su parte, dedicó su vida entera a la educación musical de niños pequeños, en el Kinder Musical Obarrio, una institución que ella misma fundó. Al igual que Gonzalo Brenes, Bermúdez desarrolló un repertorio musical adecuado para los niveles preescolares y escolares, que incluye elementos propios del medio musical, cultural e ideológico panameño. Las canciones escolares de Julia Bermúdez, que exceden las pocas que aparecieron en los dos folletos publicados

en la década de 1960, incorporan elementos de la música popular y folklórica panameña, pero se mantiene dentro de los límites de los cánones compositivos de la tradición musical escolar para niños pequeños: los ritmos y melodías sencillas y fáciles de recordar, unidos a letras también sencillas, pero con gran contenido ideológico.

4.2 Datos biográficos del compositor Gonzalo Brenes Candanedo



Gonzalo Brenes Candanedo. Foto tomada de la Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe (ENCARIBE). (<http://www.encaribe.org>)

Gonzalo Agustín Brenes Candanedo, nació el 18 de mayo de 1907 en David, provincia de Chiriquí, Panamá. Inició sus estudios de música en su ciudad natal, en 1915, con los profesores panameños Elena Jované y Santiago B. Sosa. En 1923, ingresó al Instituto Nacional de Panamá, gracias a una beca estatal, de donde se graduó en 1927. Continuó sus estudios musicales con Nicolle Garay, Adriana Orillac y Rafael Estrada, quienes lo ayudaron a conseguir una beca para estudiar en Europa. En 1927, Brenes partió para el Conservatorio de Leipzig, en Sajonia, Alemania, donde realizó estudios de teoría musical general, piano, armonía, contrapunto, fuga, formas musicales, historia de la música, lectura de partituras y composición.

A su retorno al país, en 1931, Brenes se estableció en su natal David, donde comenzó a trabajar como profesor de música, historia nacional y cívica, en el Colegio Metodista “*Instituto Panamericano*”. A finales de ese mismo año, fundó el diario “*Adelante*” y se incorporó al Partido Agrario Chiricano, agrupación política con la que fue electo diputado, primer suplente, en 1932.

No obstante, su pasión por la docencia y su preocupación por el estado en que se encontraba la enseñanza musical del país, lo llevó a renunciar a ese puesto político y a solicitar una plaza en la Escuela Normal de Institutoras y

otra en el Instituto Nacional de Panamá, las cuales le fueron otorgadas por Harmodio Arias Madrid, Presidente de la República de Panamá. En una entrevista posterior, Brenes explicó al periodista Boris Armando Brenes, el porqué de su solicitud, citando éstas palabras:

Pedí la Sección Normal, la que forma maestros, pues yo quería que mi trabajo trascendiera de los maestros al pueblo panameño. Una vez que llegué al Instituto Nacional lo primero que me puse a hacer fue componer un cancionero panameño que le dijera al niño panameño algo y no canciones extrañas (Gómez 2001, 1).

En el año 1938, se le trasladó a la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena de Santiago de Veraguas, durante la presidencia de Juan Demóstenes Arosemena, institución en la que se mantuvo hasta el año 1940. De 1940 a 1943 volvió a ejercer la docencia en su ciudad natal, David; y entre 1943 y 1947, se desempeñó como maestro especial de música en varias instituciones educativas de la República de Costa Rica: la Escuela Juan Rafael Mora, el Colegio Seminario de los Padres Paulinos y el Liceo Nocturno Domingo Faustino Sarmiento. Además, dirigió el Orfeón de la Sociedad de Cultura Musical y el Orfeón Obrero de Vanguardia Popular, prestigiosas agrupaciones vocales costarricenses.

En 1948, Gonzalo Brenes viajó a México, donde tuvo la oportunidad de interactuar con connotados músicos como: Rodolfo Halfter, Luis Sandí, Manuel Ponce y el musicógrafo español Adolfo Salazar. Al año siguiente, se le contrató como Director asociado del diario chiricano *Ecos del Valle*, y dirigió las dos ediciones extraordinarias ilustradas, publicadas en el Primer Centenario de la Provincia de Chiriquí.

De 1953 a 1960, obtuvo el puesto de Jefe de la Sección de Cultura y Educación Musical del Ministerio de Educación de Panamá y, más tarde, el de Director Asesor del Instituto Nacional de Música, puesto en el que compartía la dirección del Conservatorio Nacional de Música y Declamación, con el compositor Roque Cordero, Director Ejecutivo y con Jorge Luis McKay, Director Administrativo. Durante sus últimos años, fue profesor en el Centro Regional Universitario de Chiriquí (posteriormente, Universidad de Chiriquí), de donde se retiró (en contra de su voluntad) en el año 2001 (Gómez 2001, 1). También trabajó en la Universidad Santa María la Antigua y en el Colegio Nuestra Señora de los Ángeles, de David, Chiriquí.

En el campo de composición, Gonzalo Brenes es uno de los más importantes representantes de la música nacionalista panameña del siglo XX, con más de 150 obras musicales, entre las que destacan piezas para piano y otros instrumentos, música para ballet y una gran cantidad de canciones escolares. Su carrera como compositor de música escolar dio inicio en el año 1934. Utilizó letras de poetas locales e internacionales, entre los que destacan los poemas de Ofelia Hooper, discípula suya en el Instituto Nacional, musicalizados en las canciones escolares “*Caballito moro*” y “*La paloma titibú*”, (México, 1946). Sin embargo, fue con la música de la farsa infantil *La Cucarachita Mandinga* (1937), que se estrenó ese mismo año en el Teatro Nacional de Panamá que Brenes alcanzó un mayor reconocimiento del medio musical panameño. El libreto de la obra es del acreditado poeta, dramaturgo y escritor panameño Rogelio Sinán (seudónimo de Bernardo Domínguez Alba, 1902-1994). Otras importantes obras musicales de Gonzalo Brenes son: *Seis piezas para piano*; *Elegía al Pájaro Dela, para oboe y piano*; *El pecado montuno*; *Himno a la juventud*; *Cinco cantos de amor*; *Patria, poema para coro* (con versos del poeta Ricardo Miró); *Cansancio*; *Himno a la paz*; *Tonadas del trópico niño*; *Serenata montuna, para clarinete en Si bemol y piano*; *Soliloquio, para oboe solo*; *La novia*; y las canciones *Miedo* (con letra de Gabriela Mistral), *El fantasma* y *Canto a la madre*. Su identificación con los elementos propios de la música folklórica y popular panameña, le confirieron la denominación de “*propulsor del nacionalismo musical*” (Alvarado 2003, 1).

Gonzalo Brenes también fue conocido por su labor de exploración etnomusicológica de todas las regiones culturales de Panamá, en la que trabajó junto a los investigadores, Manuel Zárata y su esposa, Dora Pérez de Zárata (conocida como Eda Nela), autores de varios estudios sobre el folklore panameño. El trabajo de recopilación de Brenes dio inicio en la década de 1940 y llegó a grabar 110 rollos de cinta magnetofónica con lo más representativo de la producción musical panameña. Este material se dio a conocer públicamente en 1962, en el marco de la Primer Conferencia Interamericana de Etnomusicología, celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, donde Brenes asistió como invitado del Centro Interamericano de Música de la Unión Panamericana. Entre sus trabajos de investigación sobresalen: *La música en la antigüedad*; *Música y danza*; *El Teatro Nacional*; *Casa de la Cultura* y *Ofrenda lírica*. Se encuentran aún inéditos los escritos *Historia de la música en los pueblos de la Antigüedad*, *El Teatro Nacional: Casa de la Cultura 1908-1958*, *El mejoranero y el diablo*, *Cancionero* y *Recado de la saloma*.

El 28 de junio del año 2000, se creó, en el Centro Regional Universitario de Veraguas, el Instituto de Estudios de Tradiciones Étnicas y Culturales (INESTEC), cuya dirección fue encomendada a Gonzalo Brenes. La Biblioteca Nacional de Panamá, se convirtió en depositaria de la vasta colección musical de investigaciones etnomusicológicas de Gonzalo Brenes: la Colección de Música Folclórica Panameña, recogida en 85 discos compactos, dado el deterioro que sufrieron las cintas magnetofónicas que contenían las grabaciones originales. En agosto del año 2001, Brenes recibió la condecoración de la orden *Manuel Amador Guerrero*, en grado de *Gran Oficial*, por parte del gobierno de la República de Panamá, por su labor en favor de la cultura nacional. Falleció el 5 de enero de 2003 en su natal Chiriquí, y fue despedido con una gran cantidad de actos culturales por sus compatriotas.

4.3 Las canciones escolares de Gonzalo Brenes Candanedo (1907-2003)

De las cuatro piezas escogidas para efectuar el análisis musical y textual de las canciones escolares de Gonzalo Brenes, las tres primeras pertenecen al primer volumen del libro *Tonadas del trópico niño para voces infantiles y piano* (1955), una colección de 18 canciones, algunas de las cuales fueron publicadas, previamente, en los folletos *Las voces matinales*, *Arrullos de hamaca* y *Ronda de niños*, impresos por la Editorial de México, en el año 1946¹³³. La última canción es una publicación separada, aparecida en la edición 1957 de la *Revista de Educación*. Los títulos de las cuatro canciones escogidas son: “*Tonada del lorito real*” (1940), con letra de Ofelia Hooper; “*Cantan las cigarras*” (1943), con letra del poeta costarricense Fernando Luján; “*Tonada de la lunita nueva*” (1947), con letra de María Olimpia de Obladía y “*Arrullo para la muñeca desvelada*” (1957), con letra de Hersilia Ramos de Argote.

¹³³ De acuerdo con datos que brindó Gonzalo Brenes a los investigadores Bonome y Johnston, el libro *Tonadas del trópico niño* estaba constituido por 70 canciones escolares de diversas temáticas, divididas en tres tomos, que abarcaban la totalidad de su obra en el campo de la música escolar. Sin embargo, ni siquiera el trabajo de investigación de Bonome y Johnston arroja luz sobre la fecha de publicación y el paradero de los volúmenes II y III (Bonome y Johnston 1993, 46).

4.3.1 Análisis de la obra “*Tonada del lorito real*”

Tonada del lorito real

Letra: Ofelia Hooper P. /
Gonzalo Brenes C.

Alegre loro
flor amarilla
pico de oro
ven a bailar!
¿Por qué te muerdes tus plumas verdes?

Lorito rico
largo de cola
corto de pico
ven a bailar!

Solo: -Baja del árbol

Coro: -Ven a bailar

Solo: -Flor amarilla

Coro: -Ven a bailar

Solo: -Bate las alas

Coro: -Ven a bailar

Solo: -Abre la cola

Coro: -Ven a bailar

Solo: -Échate al suelo

Coro: -Lorito Real!

4.3.1.1 Antecedentes

La canción “*Tonada del lorito real*” (1940), fue publicada, por primera vez, en 1955, durante el gobierno de Ricardo Arias Espinosa (29 de marzo de 1955-1 de octubre de 1956). La música de la canción está basada en un ritmo autóctono panameño, el *tamborito*¹³⁴. El poema utilizado es obra de

¹³⁴ El *tamborito* es una danza cantada, cuya base rítmica se ejecuta por medio de palmadas y tambores. Data del siglo XVII y emerge como resultado del sincretismo entre las danzas españolas y los cantos y bailes traídos por los esclavos africanos. La estructura vocal del

Ofelia Hooper Polo¹³⁵, amiga y colaboradora de Brenes durante buena parte de su vida. El texto literario versa sobre el loro real, un ave típica de la región canalera, a la que es común observar como mascota en los hogares panameños.

4.3.1.2 Análisis del estilo musical¹³⁶

A) Sonido (S): El timbre vocal utilizado en “*Tonada del loro real*” es *coro de niños y solista* y el ámbito vocal es *amplio*. El acompañamiento está escrito para piano y presenta una complejidad sonora de nivel medio. Las dinámicas, dispuestas en forma de *terrazza*, son escasas: un *mf* (*mezzoforte*) al principio de la pieza y dos indicaciones dinámicas específicas (*legato* para el piano y *diminuendo* para la parte vocal). La textura/trama corresponde a melodía con acompañamiento.

B) Armonía (A): La canción transcurre en la “*tonalidad unificada*” de La mayor, sin cambios de modo o de tonalidad, y la relación armónica directa se basa en acordes de tónica y dominante. No hay relación armónica indirecta. El acompañamiento revela una acertada organización contrapuntística del material temático, en la que destaca un *leitmotiv*¹³⁷ (4 semicorcheas, la primera de las cuales es un acorde) que evoca al loro real, incorporado como parte del acompañamiento armónico (ver

tamborito es muy sencilla: está compuesta por una voz principal o canta-alante, que entona la melodía y marca el compás cantando un estribillo. Paralelamente, un coro de mujeres responden cantando, mientras siguen la melodía con palmadas, estableciéndose una serie de diálogos entre la cantalante, el coro y los tambores que marcan el ritmo (el “*cajero*” y otros tambores). El tamborito es reconocido como la más importante expresión del folclore panameño (Zárate y Pérez 2002, 89).

¹³⁵ Ofelia Hooper Polo (1900 -1981) es una de las más importantes poetisas panameñas del siglo XX. Nació en la comunidad de Las Minas, provincia de Herrera, y destacó como educadora y socióloga rural. Estudió en el Instituto Nacional, donde obtuvo los títulos de Maestra de Primera Enseñanza y Bachiller en Humanidades (1927) y, en 1943, la Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas. A partir de la década de 1940 y hasta el día de su jubilación, Hooper se dedicó por entero a la práctica de la sociología rural, como funcionaria del Ministerio de Agricultura, y se convirtió en una de las mayores impulsoras del cooperativismo. Paralelamente, cultivó las letras, convirtiéndose en poco tiempo en una reconocida escritora de prosa y poesía. Fuente: EnCaribe. Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe, “*Ofelia Hooper. Ciencia Panamá*” (República Dominicana: FUNGLODE, 2016), consultado 23 marzo, 2016, www.encaribe.org/es/article/ofelia-hooper/587

¹³⁶ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 14 (a, b, c) de la tesis original de doctorado.

¹³⁷ Para la definición del término *leitmotiv* remitirse al glosario en el anexo de este libro.

Figura 45). El ritmo de acorde permanece, relativamente, constante en la sección A, con una sutil aceleración en la sección B. Hay poca complejidad vertical y escasas disonancias.

Figura n° 45

Estructura armónica de la canción “*Tonada del lorito real*”, de Gonzalo Brenes Candanedo, mostrando el leitmotiv del lorito real (pentagrama superior)

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico tiene forma de *terrazza*, con frases de dos compases y medio cada una. El ciclo lo completan cuatro frases asimétricas. La posición de la nota final (La 5) se ubica en la parte alta del rango melódico vocal, que tiene una amplitud de intervalo de una 9ª mayor (de La4 a Si5). El modelo de continuación es de *recurrencia simple*.

Figura N° 46

Temas melódicos A y B de la canción “*Tonada del Lorito Real*”, de Gonzalo Brenes

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

El Tema A, está conformado por dos motivos melódicos, que tienen como centro gravitatorio la nota La 5 y que terminan descendiendo hasta el Do#5 por medio de una coda. El Tema B está construido con dos motivos que se alternan; el *motivo melódico 1B*, que comienza en la tónica y concluye en el acorde de dominante y el *motivo melódico 2B*, que es una variante del *motivo melódico 2A* (ver Figura N° 46). Estos dos motivos alternantes (solista-coro) se ejecutan dos veces en la primera exposición del Tema B y cinco veces en la segunda exposición, con la que finaliza la obra.

D) Ritmo (R): La pieza está construida con tres motivos rítmicos principales: el *motivo rítmico 1*, el *motivo rítmico 2*, y el *motivo rítmico 3*, que varían por medio de retrogradaciones, aumentaciones y fragmentaciones. El *motivo rítmico 4* se utiliza únicamente para el *leitmotiv* del lorito real (ver Figura N° 47). El diseño de cambio es de *tensión inicial* (TCTr). La indicación, *Animato* ♩ = 88, refiere a un tempo moderado. La métrica de 2/4 permanece regular a lo largo de la pieza. La interacción se producen por *ritmo de contorno* y el tejido es *homorítmico*.

Figura N° 47

Motivos rítmicos de la canción “Tonada del lorito real”,
de Gonzalo Brenes



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La forma de la canción es **ABAB¹**, una variante de la forma binaria **AB**. No se observa ninguno de los tipos de articulación establecidos. El sonido de las palabras refuerzan vigorosamente la energía de la canción. La entonación, el ritmo y la métrica del poema tienen gran influencia sobre la música y viceversa; y la adherencia entre el texto y la música, así como el tratamiento del cambio de carácter, también son de nivel alto. La repetitividad es muy alta, más de la mitad del texto se repite.

4.3.1.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

- a. **Asunto:** Juego y baile infantil.
- b. **Tema:** El lorito real (representación poética).
- c. **Subtema:** El baile tradicional (asociado al ritmo de la canción).
- d. **Argumento:** Los niños invitan al lorito real, (un ave silvestre, común en muchos hogares panameños), a bailar con ellos.

Análisis general: La canción es monotemática, del tipo *canción con motivo*. El texto se ubica dentro de las series homogéneas (a pesar de la distribución irregular de las estrofas), con versos de cinco sílabas. Las fórmulas estereotipadas, metáforas y símiles son los recursos temático-formales más utilizados. La obra también podría ubicarse entre las especies singulares, como *canción dialogada*.

B) Elementos éticos: El principio orientador principal es el *baile*, que motiva a los niños a practicar valores como: el *compañerismo*, la *alegría* y la *empatía*. El *baile*, en tanto elemento de interacción social para la expresión de los sentimientos humanos a través del movimiento, puede considerarse un valor en sí mismo. La problemática moral se centra en las costumbres humanas de aprisionar esta especie de ave para convertirla en una mascota. A pesar de lo anterior, el proyecto ético promueve dos tipos de actitudes: el respeto por las tradiciones folklóricas regionales y la interacción entre dos especies vivas distintas. Este proyecto justifica también el principio de actuación del texto: *el bailar juntos*. No se evidencian juicios morales. La *alegría* (expresada por medio del baile y el canto) es el eje de vida y de comportamiento ideológico.

C) Elementos estéticos: El valor formal fundamental del poema gira alrededor de *la belleza natural del lorito real*. El plumaje verde y amarillo del loro, su larga cola y su pico amarillo, que son una alegoría de la riqueza cultural panameña, cuya expresión más emblemática es el baile y la alegría festiva. El valor de asociación más importante del poema es *el baile* (coligado a la canción), que se emplea como un elemento de

interacción social y disfrute de la tradición folklórica. El valor utilitario de la canción reside en su aplicación práctica como “*canción bailable*” del colorido paisaje cultural panameño, por medio del pegajoso ritmo del *tamborito*.

D) Elementos hegemónicos: La temática del lorito real refuerza el proceso de construcción de la identidad nacional panameña. La tradición folklórica asociada al baile del *tamborito* (que sirve de base rítmica a la canción) estimula el sentimiento nacionalista en los niños. No se evidencian instituciones en el texto literario (aunque la tradición folklórica podría interpretarse como institución en sí misma). La tendencia ideológica más importante es el *nacionalismo*, que utiliza el juego, el baile, el canto y la alegría como metáforas de la cultura popular panameña.

E) Elementos literarios: El texto utiliza el lenguaje coloquial y una estructura formal dialógica para plasmar imágenes coloridas, por medio de la *representación* y la *metáfora*. Los elementos considerados “*nacionales*” actúan como elementos paremiológicos. La intensificación se origina en la *reiteración*. La versificación está organizada en 4 cuartetas irregulares, con versos de 5 sílabas y rima consonante (abab), y una sección final, en la que predominan las frases pequeñas y aisladas del solista, a modo de pregón, frente a la frase repetitiva del coro: “*ven a bailar*”.

4.3.2 Análisis de la canción “*Cantan las cigarras*”

<i>Cantan las cigarras</i>	
Letra: Fernando Luján	
Cantan las cigarras en el naranjal Cantan las cigarras en el naranjal (<i>Ay amor, ay amor</i>)* Cantan las cigarras en el naranjal	Frente a tu ventana hay tres arbolitos si no se han dormido ya se dormirán si no se han dormido ya se dormirán (<i>Ay amor, ay amor</i>)*
<hr/> *Nota: La frase “ <i>Ay, amor, ay amor</i> ” fue introducida por el compositor, no pertenece al texto original.	

4.3.2.1 Antecedentes

La canción “*Cantan las cigarras*”, fue compuesta en el año 1943 e incluida en el primer tomo del libro *Tonadas del trópico niño*. Posteriormente, fue publicada en la revista mexicana *Centroamericana: revista cultural del Istmo*, en 1957. La letra de la canción es del poeta costarricense Fernando Luján y pertenece a la antología titulada *Poesía infantil*, publicada en 1941¹³⁸. La canción está planteada como una canción de cuna, con una ambientación en tonalidad menor, en la cual el monótono canto de las cigarras adormece a los arbolitos del naranjal, como analogía del repetitivo canto de la madre que procura dormir a sus hijos pequeños.

4.3.2.2 Análisis del estilo musical¹³⁹

A) Sonido (S): El timbre vocal es *coro de niños al unísono* y el ámbito vocal *reducido*. El acompañamiento, escrito para piano, posee una alta complejidad sonora, que se combina, de manera admirable, con una apacible naturalidad temática. Las escasas dinámicas tienen forma de *terracea* y se escriben únicamente para el acompañamiento (*pianísimo* (*pp*), a lo largo de la canción, y (*ppp*) al final de la pieza). La textura/trama se ubica como *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La canción está en la tonalidad unificada de Mi menor¹⁴⁰. La relación armónica directa se basa en los acordes de la escala de la tonalidad menor, mientras que la relación indirecta apela a los acordes alterados (Aal), principalmente al acorde de dominante que

¹³⁸ Fernando Luján (1912-1967) nació en San José, hijo de una familia acomodada. Su condición económica le permitió llevar un vida itinerante por México, Nicaragua, Venezuela y Guatemala, donde se quedó a residir por varios años. Figura entre los poetas costarricenses más importantes del siglo XX, junto a Arturo Echeverría Loría (1909-1966), Isaac Felipe Azofeifa (n. 1909- 1997) y Alfredo Cardona Peña (1917-1995). Su gusto por las obras de los poetas Rafael Alberti y Juan Ramón Jiménez, que compartió con su amigo, el escritor y artista del grabado Francisco Amiguetti, hizo que se inclinara hacia el estilo poético neopopularista. Entre sus obras literarias destacan los títulos: *Tierra marinera* (1940), *Poesía infantil* (1941), *Oda a las ruinas de Copán* (1963), *La flauta de piedra* (1963), *Anochecer de otoño* (1964), *Himno al mediodía* (1964), y *Musgo en la piedra* (1965). Murió el 30 de abril de 1967, en Tegucigalpa, Honduras. Fuente: Editorial Costa Rica, Fernando Luján (San José: Editorial Costa Rica, Catálogo, 2016), consultado 23 marzo, 2016, www.editorialcostarica.com/escritores.cfm?detalle=1098.

¹³⁹ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 14 (a, d, e) de la tesis original de doctorado.

¹⁴⁰ La pieza finaliza con el acorde de Mi mayor, que corresponde a la “*tercera de picardía*” (para la definición de este término véase el Anexo 3 de este libro).

aparece de varias maneras: como acorde menor, como acorde de dominante con séptima (con la tercera alterada), con la quinta disminuida, y en muchos casos, sin la tercera del acorde (ver Figura N° 48).

Figura n° 48

Fragmento armónico de la canción “*Cantan las cigarras*” de Gonzalo Brenes C., mostrando el acorde de dominante en distintas configuraciones, una mutación transitoria al acorde de Mi mayor y el motivo musical asociado al ritornello poético “*ay amor, ay amor*”

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Aunque el compositor recurre a una modulación transitoria y una mutación, en dos tramos de la obra, no se puede hablar de cambio de modo, ni cambio de tonalidad. La frecuencia de cambio de acorde muestra el patrón aceleración - desaceleración - aceleración. La complejidad vertical es alta, por el uso de acordes alterados y escalas de tendencia impresionista. La frecuencia de disonancia es baja y refiere, principalmente, a notas pedales.

C) Melodía (Me): La melodía tiene un contorno *quebrado*, con frases medianas, de 2 compases y medio de duración. La canción evidencia, únicamente, un Tema melódico A dividido en dos frases: pregunta (1A) y respuesta (2A). La respuesta se repite completa después de una pequeña sección transicional o *leitmotiv*, en la que se recita el texto “*¡Ay amor!, ¡Ay amor!*”, un lamento (introducido por el compositor) que no forma parte del poema original. El Tema melódico A¹ está formado por dos frases que derivan, por variación temática, de la frase 2A. La canción finaliza con una pequeña coda, compuesta por dos frases: la frase 1B (que se escucha en la introducción y es distinta de las frases del Tema

A), y el mismo *leitmotiv* con el que finaliza el Tema melódico A (ver Figura N° 49). La nota final es Mi 5, la más baja de la melodía, y la amplitud de intervalo total es de una séptima menor. El modelo de continuación melódica es el de *desarrollo*, donde la variación es la técnica de composición principal.

Figura N° 49

Temas melódicos de la canción “*Cantan las cigarras*” de Gonzalo Brenes

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): El módulo rítmico predominante es el *motivo*. Hay tres motivos rítmicos predominantes y sus variantes: el *motivo rítmico a*, compuesto por anacrusa de cuatro semicorcheas y dos corcheas (o semicorchea-corchea con puntillo), el *motivo rítmico b*, compuesto por anacrusa de corchea con puntillo-semicorchea (o dos fusas) y negra (que hemos denominado *leitmotiv*); y el *motivo rítmico c*, compuesto por anacrusa corchea-dos semicorcheas (o a veces, silencio de corchea-dos semicorcheas), seguida de dos corcheas, que se utiliza en el acompañamiento (ver Figura N° 50). El diseño de cambio es de *tensión inicial* (TCTr). El tempo es *lento* a través de toda la pieza y la métrica de 2/4 es *regular* y constante a través de toda la pieza. Las interacciones se producen por el *ritmo de acorde* y el tejido es *homorítmico*.

Figura N° 50

Motivos rítmicos de la canción “*Cantan las cigarras*” de Gonzalo Brenes

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La articulación se produce por *estratificación*. La forma es monotemática: AA¹. La relación entre el sonido de las palabras y el contorno melódico es alta, lo mismo que la evocación de las palabras, que se efectúa por medio de acordes significativos. La influencia de la métrica y el ritmo del poema sobre la música de la canción también es alta. Sin embargo, la adherencia de la música al poema y la fidelidad para reproducir musicalmente los cambios de carácter, es de carácter medio. La repetitividad de la letra de la canción es muy alta: más de mitad del texto son repeticiones.

4.3.2.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

- a. **Asunto:** arrullo.
- b. **Tema:** evocación del canto de las cigarras en los naranjales.
- c. **Subtema:** la hora de dormir.
- d. **Argumento:** los arbolillos de naranja (y, por analogía, los niños) se adormecen con el canto de las cigarras.

Análisis general: Esta canción de cuna utiliza la idea del monótono canto de las cigarras para inducir al sueño. Se trata de una *canción monotemática con motivo*. Se ubica entre las series homogéneas y utiliza como principal recurso temático-formal la reiteración de varios fragmentos textuales, a manera de *ritornelo*. El lamento “*ay amor*”, introducido por el compositor al texto literario, puede interpretarse como una idealización poética del largo y estridente sonido de las cigarras.

B) Elementos éticos: Hay dos motivos orientadores: *el canto de las cigarras*, que evoca el monótono arrullo de la madre; y el sueño inducido por dicho canto. El proyecto ético presenta la idea de que *todos, incluso los árboles, deben dormir a cierta hora*. No hay una problemática moral específica. Los dos motivos orientadores son valores en sí mismos: *el canto*, como expresión del alma de todos seres humanos; y *el sueño*, o el acto de dormir, aspecto crucial en la supervivencia de todos los seres vivos, tal como lo expresa el poeta cuando dice: “*si no se han*

dormido ya se dormirán”. No se evidencian actitudes de tolerancia o intolerancia, ni se emiten juicios morales. El canto de arrullo de las cigarras se utiliza para justificar la cercanía de la hora de dormir. Tampoco se evidencian tendencias ideológicas.

C) Elementos estéticos: El concepto de belleza está basado en la idealización del canto de las cigarras. Por medio de la poesía, la persistente cacofonía de las cigarras se convierte en un lamento que induce a los naranjales al sueño¹⁴¹. Se identifican dos valores de asociación: el *canto*, como actividad social colectiva de las cigarras, y el *sueño*, como necesidad corporal común a todos los seres vivos. El valor utilitario se expresa en tanto canción de cuna.

D) Elementos hegemónicos: La “*hora de dormir*” es una rutina, que se establece desde la infancia, dada su importancia en el ciclo metabólico de los seres vivos superiores, y por lo tanto, una parte importante de la tradición cultural de cualquier pueblo humano. El texto no registra instituciones específicas, tendencias o ideologías, únicamente se percibe la influencia de la normativa social-hegemónica tradicional, que considera importante el reforzamiento de este hábito humano a nivel familiar y escolar.

E) Elementos literarios: El lenguaje poético del poema de Luján está relacionado con el neopopularismo¹⁴². Las imágenes se forjan por medio del *símil* (comparación entre conductas o acciones de los seres animados e inanimados), por medio de dos actividades específicas: *el canto y el sueño*, las cuales se atribuyen a las cigarras y a los árboles, respectivamente. La frase “*Ay amor, ay amor*”, funciona como un refrán. El elemento intensificador es la *reiteración simple* de los versos completos. La versificación es sencilla: 4 cuartetos de seis sílabas cada uno, con rima asonante.

¹⁴¹ La frase “*Ay amor, ay amor*”, que no encaja con el motivo infantil del poema, puede obedecer a la idea del compositor de dotar de letra al motivo musical recurrente o *leitmotif*, como un recurso que emule la monotonía propia de las canciones de cuna, en lugar de las frases estereotipadas, como “*arrorró*”.

¹⁴² El *neopopularismo*, término acuñado por el profesor Federico Carlos Sainz de Robles, se aplica a una corriente estética y de estilo, fundamentalmente andaluz, que surgió como una reacción contra la literatura demasiado elitista y universalista del modernismo y la frialdad y hermetismo de las vanguardias, especialmente del ultraísmo. Entre sus principales representantes se encuentran: Rafael Alberti, Federico García Lorca, Gustavo Adolfo Bécquer, Antonio Machado y Álvarez, Antonio de Unamuno y Rosalía de Castro, entre otros. **Fuente:** Alejandro Carrillo, neopopularismo (Prezi Inc., 14 agosto, 2013), 1, consultado 23 agosto 2015, http://prezi.com/bbknz_rhd38y/neopopularismo/.

4.3.3 Análisis de la obra “Tonada de la lunita nueva”

Tonada de la lunita nueva

(para cantar y bailar batiendo palmas)

Letra: María Olimpia de Obladía /
G. Brenes

Solo: -Cornezuelo de la luna
¡engorda, engódate más!

Coro: -Cornezuelo de la luna
¡engorda, engódate más!

Solo: -para que en los campos pobres
puedan los niños jugar.

Coro: -Cornezuelo de la luna
¡engorda, engódate más!

Solo: -(¡La lalalá!)*

Coro: -Torito de huerto verde

Solo: -(¡La lalalá!)*

Coro: -Pájara Pinta eternal

Solo: -(¡La lalalá!)*

Coro: -Te piden, lunita nueva

Solo: -(¡La lalalá!)*

Coro: -Engorda, engódate más!

***Nota:** La frase “¡La lalalá!” no pertenece al texto original,
fue introducida por el compositor.

4.3.3.1 Antecedentes

La canción escolar “*Tonada de la lunita nueva*” fue compuesta en 1947, e incluida en el primer tomo del libro *Tonadas del trópico niño*. El poema original es de la escritora panameña María Olimpia de Obladía, cuyos textos sirvieron de inspiración a varias composiciones musicales de Gonzalo Brenes¹⁴³. La canción trae la indicación “*para cantar y bailar batiendo palmas*”, lo cual la convierte en una canción dinámica, que conlleva un ejercicio de expresión corporal.

4.3.3.2 Análisis del estilo musical¹⁴⁴

A) Sonido (S): El timbre vocal es *coro de niños al unísono*¹⁴⁵ y *solista*, y el ámbito vocal es *amplio*. El acompañamiento, para piano, posee una alta complejidad sonora e interpretativa. La dinámica de la canción tiene forma de *terrazza*, la indicación para toda la pieza es *forte* (*f*), pero el acorde final es *fortísimo* (*ff*). La textura/trama es *melodía con acompañamiento*.

¹⁴³ María Olimpia del Rosario Rovira (1891 -1985), conocida como María Olimpia de Obladía, nació en Dolega, provincia de Chiriquí, el 9 de setiembre de 1891. Realizó sus estudios primarios y secundarios en Dolega y David, y compuso sus primeros versos a la edad de diez años. Más tarde, ingresó a la Escuela Normal de Institutoras en la ciudad de Panamá, donde se recibió en 1913. Sin embargo, su matrimonio con José de Obladía Jované, en enero de 1918, la obligó a dejar la profesión de docente, aunque no sus aspiraciones poéticas. Su obra literaria, que versa sobre el amor en sus distintas manifestaciones, los asuntos hogareños, los problemas humanos y las cuestiones patrióticas, se recoge en cinco publicaciones: *Orquídeas* (1926); *Breviario lírico* (1929); *Parnaso infantil* (1948); *Visiones eternas* (1961) y *Obra completa* (1976). Llamada popularmente la *Alondra Chiricana*, María Olimpia de Obladía, ha sido objeto de numerosos tributos y menciones honoríficas, entre ellas, un hermoso homenaje llevado a cabo en el Teatro Nacional de Panamá, en noviembre de 1929, en el que fue proclamada *María Olimpia de Panamá*. En 1951, fue recibida como Miembro de Número por la *Academia Panameña de la Lengua*, convirtiéndose en la primera mujer en ingresar a esta prestigiosa institución, afiliada a la *Real Academia Española de la Lengua*. Entre sus condecoraciones más importantes están: la *Orden Vasco Núñez de Balboa*, en grado de *Comendador*, de la República de Panamá (1976); la *Medalla de Oro del Club Kiwanis* (1976); la *Orden Belisario Porras*, en grado de *Gran Oficial* (1983); la *Augusta Cruz Insigne Pro Ecclesia et Pontifice* otorgada por S.S. Juan Pablo II (1983); y el galardón *Rana de Oro* (1985), otorgado por la Asociación de Estudiantes de la Universidad Santa María la Antigua. María Olimpia de Obladía falleció en la Ciudad de Panamá el 14 de agosto de 1985 y fue sepultada en su pueblo natal, Dolega, Chiriquí. **Fuente:** Chiricanos ilustres, *María Olimpia de Obladía* (Panamá: ViveChiriqui.com, 2012), 1, consultado 3 agosto, 2012, www.vivechiriqui.com/?page_id=703.

¹⁴⁴ La letra, la música y el respectivo análisis musical se encuentran en el Anexo N° 14 (a, f, g) de la tesis original de doctorado.

¹⁴⁵ A pesar de que, en los últimos dos compases, la línea melódica vocal se divide en dos, no hay indicio de que exista una estructura coral a dos voces.

B) Armonía (A): La canción permanece en la tonalidad unificada de Mi mayor, sin cambios de modo o de tonalidad. La relación armónica directa utiliza los acordes de la escala mayor, principalmente, tónica y dominante, y ocasionalmente, la supertónica (2do grado menor). No se evidencian acordes secundarios o ternarios. La organización contrapuntística recrea una *polifonía sencilla*. El ritmo de acorde se acelera al principio de la obra, se desacelera en el medio y vuelve a acelerar hacia el final (a/d/a). La complejidad vertical es mediana y no se evidencian disonancias.

C) Melodía (Me): El contorno de la pieza es *quebrado*, con una cierta tendencia descendente. Surgen dos posibles interpretaciones respecto a la longitud de las frases melódicas y la cantidad de temas, dependiendo de si se trata la pieza como una forma bipartita (ABB¹), o como una tripartita (ABC). Para efectos del presente estudio, la primera opción resulta la más conveniente para el análisis de la pieza.

Figura N° 51

Temas melódicos de la canción “Tonada de la lunita nueva”, de Gonzalo Brenes

The image displays a musical score for the song "Tonada de la lunita nueva" by Gonzalo Brenes. It features two melodic themes, A and B, written in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 6/8 time signature. Theme A consists of two phrases: frase 1A and frase 2A. Frase 1A is divided into semifrases a and b. Frase 2A is divided into semifrases c and d. Theme B consists of two phrases: frase 1B and frase 2B. Frase 1B is divided into semifrases e and c¹. Frase 2B is divided into semifrases e¹ and f. Below these, there is a single line for semifrases g. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, and rests.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Con base en esta interpretación, el Tema melódico A está conformado por las frases contrastantes *1A* y *2A*, de 4 compases de extensión (largas), divididas, cada una, en dos semifrases, a modo de pregunta-respuesta. El Tema melódico B, construido con material melódico del Tema A y elementos nuevos, está formado por las frases *1B* y *2B*. El Tema B se repite completo con una pequeña variación final: la semifrase *g* sustituye a la semifrase *f* (ver Figura N° 51). La canción finaliza con el mismo fragmento melódico-instrumental que sirvió de introducción. La nota final (Mi 5) se ubica en el registro más bajo del espectro melódico vocal, y la amplitud total es de una décima mayor (Si 4 a Re# 6). El modelo de continuación es el de *recurrencia* (aunque también podría considerarse como opción, en menor grado, el modelo de *variación*).

D) Ritmo (R): El módulo rítmico más relevante es el *sub-motivo*, que se utiliza para construir la estructura rítmica total. Distinguimos cuatro sub-motivos rítmicos importantes: el de corchea-negra (1), el de tres corcheas (2), el de dos corcheas o “*dosillo*” (3) y el de blanca con puntillo (4), con los que Brenes construye la base estructural de la pieza, tal como se aprecia en la Figura N° 52. El diseño de cambio es de *tensión inicial* (TCTr). El tempo *Allegro moderato* se mantiene constante, a lo largo de la canción. El “*dosillo*” que Brenes introduce en el acompañamiento de piano produce la sensación métrica de un 3:2, vertical y horizontalmente, razón por la cual la métrica es *hemiólica*. El tejido es *polirítmico* y la interacción es por ritmo de textura (alternancias del tipo *solo-tutti*).

Figura N° 52

Fragmento de la canción “*Tonada de la Lunita Nueva*”
de Gonzalo Brenes, mostrando los cuatro sub-motivos rítmicos
predominantes en el texto musical

The image shows a musical score for a piece in G major (one sharp). It consists of three staves: a vocal line (treble clef), a piano accompaniment (grand staff), and a bass line (bass clef). The score is divided into sections labeled 'solo' and 'coro'. Four specific rhythmic motifs are circled and numbered 1 through 4. Motif 1 is a circled eighth note followed by a sixteenth note. Motif 2 is a circled eighth note followed by a sixteenth note. Motif 3 is a circled eighth note followed by a sixteenth note. Motif 4 is a circled dotted quarter note. The score includes dynamics like 'solo', 'ff', and 'coro'.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): El modelo de articulación más usado es la estratificación. Como ya explicamos más arriba, se consideró la forma de esta canción como bipartita, con repetición de la segunda parte (ABB¹). La utilización de los sonidos de las palabras como intensificador del texto musical, la evocación de palabras del texto por medio de acordes y la influencia de la entonación del texto literario sobre la melodía, son de nivel medio. Por otra parte, la influencia del ritmo y del metro poético sobre los elementos musicales es alta, lo mismo que la adherencia del texto poético al texto musical. El impacto del carácter del texto poético sobre la parte musical es de nivel bajo. La repetitividad del texto literario es alta (más de la mitad se repite).

4.3.3.3 Análisis del texto literario

F) Elementos textuales:

Analogía temática:

a. Asunto: poema dialogado (solista-coro).

b. Tema: la luna nueva.

c. Subtema: los juegos infantiles tradicionales.

d. Argumento: los niños piden a la luna nueva que se convierta en luna llena, para poder jugar las rondas tradicionales (la Pájara Pinta y Torito del huerto verde).

Análisis general: Es una *canción monotemática con motivo*. Se ubica entre las series homogéneas, con estrofas regulares de ocho sílabas cada una y rima asonante. La canción se ubica dentro de las especies singulares como *canción dialogada* (solista-coro).

B) Elementos éticos: El principio racional orientador es la *luna nueva* (la fase oscura de la luna), representada por el “*cornezuelo*” o “*cacho*” de la luna; que evoca, en este caso, una problemática moral de fondo: *la desigualdad social*. Ésta se evidencia cuando los niños en el poema piden al cornezuelo que “*engorde*” y vuelva a ser luna llena, “*para que en los campos pobres puedan los niños jugar*”. Un segundo principio

orientador yace en los *juegos tradicionales panameños* y en la necesidad de que los niños los retomen, como parte importante de su identidad nacional. El proyecto ético pide *que la luna (llena) ilumine a todos (ricos y pobres) por igual*. No se evidencian actitudes de tolerancia o de rechazo, ni juicios de valor. El texto poético, unido a la naturaleza colectiva del baile y del canto al unísono, sugieren valores como: *compañerismo, amistad e igualdad social*. Se evidencia una inclinación ideológica *nacionalista* de izquierda.

C) Elementos estéticos: La *belleza*, el valor formal fundamental, está asociado, en este caso, a la idealización de la luna (como propiciador de juegos) y a las imágenes (y los nombres) de los juegos infantiles tradicionales. Los valores de asociación más importantes se concentran en la función socializadora del *canto* y del *baile*, y en la *alegría* que producen. El valor utilitario de la canción reside, principalmente, en su aplicación lúdica (como *juego* o *ronda de niños*), pero también su función como recurso identitario, en razón del llamado que hace, a la población panameña, sobre de la *necesidad de rescatar los juegos tradicionales*.

D) Elementos hegemónicos: La indicación del compositor “*Para cantar y bailar batiendo palmas*” evidencia la naturaleza socializadora de la canción. Lo anterior, aunado a la referencia directa que hace a los juegos infantiles tradicionales “*Torito del huerto verde*” y “*La Pájara pinta*”, le imprimen a la canción un carácter de “*manifiesto social*”. Se identifican tres tendencias ideológicas conscientes: *tradicionalismo, nacionalismo* y *socialismo*, que confluyen en el texto poético por medio de símbolos e imágenes, tanto concretas como subliminales¹⁴⁶. No se evidencian instituciones.

E) Elementos literarios: El poema utiliza, predominantemente, fórmulas de la lengua coloquial dentro de un formato dialógico (coro- solista), asociado al juego infantil que evoca. La imagen del “*cornezuelo de la luna*” es una representación de la realidad cotidiana, que se refuerza por medio de un símil: la acción de engordar¹⁴⁷. El vocativo “*la larialáa*”, un

¹⁴⁶ Tanto el compositor como la poetisa, participaron activamente en el rescate de la cultura panameña y comulgaban con las ideas socialistas (comunistas) de su época.

¹⁴⁷ Se personifica a la luna como un ser vivo capaz de “*engordar*” (o crecer), lo que puede interpretarse como símbolo de salud y bienestar socio-económico. Esta personificación de la luna, tradicionalmente femenina, actúa como un aglutinador o cohesionador social, asociado a las ideas de fertilidad, vida, y, en este caso, a la idea de igualdad social.

recurso acústico tradicionalmente utilizado en canciones y juegos infantiles, funge como factor de intensificación (alegría). En el poema original, la versificación está estructurada en dos cuartetas de 8 sílabas, con rima asonante, pero en la canción, la versificación adopta un formato de diálogo y se amplía.

4.3.4 Análisis de la obra “*Arrullo para la muñeca desvelada*”

Arrullo para una muñeca desvelada

Letra: Hersilia Ramos de Argote

Mi linda muñeca
no quiere dormir;
cierra los ojitos
y los vuelve a abrir.

-Arrorró muñeca
luz de mi canción,
arrorró la niña
de mi corazón.

Pero mi muñeca
no quiere dormir,
cierra los ojitos
y los vuelve a abrir.

Nota: El poema original tiene dos estrofas más que el compositor no incluyó en la canción por “*incongruencia rítmica con la melodía*”.

4.3.4.1 Antecedentes

La canción “*Arrullo para la muñeca desvelada*” apareció publicada en la *Revista de educación*, en septiembre de 1957. Según palabras del propio compositor, la obra es parte del repertorio del segundo tomo del libro *Tonadas del trópico niño*, que se encontraba inédito en ese momento. El poema original, obra de Hersilia Ramos de Argote¹⁴⁸, contiene dos estrofas más que

¹⁴⁸ La poetisa Hersilia Ramos de Argote (1910-1991) nació en el distrito de Aguadulce, provincia de Coclé, el 7 de abril de 1910, y estudió para maestra en la Escuela Normal de Institutoras, además de Español y Educación, en la Universidad de Panamá, y Literatura,



no fueron incluidas en la canción “*por incongruencia rítmica con la melodía*”¹⁴⁹. Como el título lo indica, se trata de un arrullo compuesto para el medio escolar.

4.3.4.2 Análisis del estilo musical¹⁵⁰

A) Sonido (S): El timbre vocal de la canción es *coro infantil al unísono* y posee un ámbito vocal *adecuado*. El acompañamiento, para piano, se considera de mediana complejidad sonora. Las dinámicas, con forma de *terrazza*, son escasas: *p (piano)* en la introducción, *pp (pianísimo)* cuando inicia el canto y *p (piano)* nuevamente en el último compás de la pieza. La textura/trama es *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La pieza está en la tonalidad unificada de Si bemol mayor. No tiene cambios de modo o de tonalidad. La relación armónica

Métrica y Declamación, en el Conservatorio Nacional. En 1933, después de desempeñarse como directora en varias escuelas primarias del interior de la República de Panamá, contrajo matrimonio con el Profesor Benigno T. Argote, un colega educador, con quien procreó cuatro hijos. Después de la muerte de su marido, acaecida en 1953, Ramos continuó algunos años más como maestra de primaria y profesora de Español de educación secundaria, para ocupar finalmente la Dirección del Departamento de Textos Escolares del Ministerio de Educación, donde laboró hasta su jubilación. Su obra literaria está relacionada con el mundo cotidiano de los niños: el hogar, la escuela, la familia, los compañeros y los juegos, dentro de una línea lírica modernista. Entre sus libros principales figuran los títulos: *Alma y Mundo* (1950); *Versos para Niños* (1950); *Por los caminos de un Apostolado* (1950); *Tregua: libro de poemas* (1956); *Alegría para niños: poemas infantiles* (1959); *El Sapo y La Rana* (1959) cuento para la enseñanza de la lectura en el primer grado de escuela; *Flor del Espíritu Santo* (1959); *Buenos Días* (1961), libro de lectura básica; *Vamos a Jugar* (1961), libro de lectura básica; *Poesías y Canciones de la Infancia* (1962), en colaboración con Zoraida Brandao; *Rosales al Viento* (1964); *Símbolos de la Patria* (1967); *Panamérica Viva* (1967); *Antología de Poemas para Niños y Adolescentes* (1980); y otras dos publicaciones de fecha desconocida: *Cantos al Hogar y al Terruño* y *Hojas Eternas*. Entre sus poesías más importantes están: *Oda a la Patria*, *Plegaria de una Maestra*, *Octavio Méndez Pereira*, *Fue El Maestro*, *Flor del Espíritu Santo*, *Este grito*, *Romance del Nombre Tuyo* y *Mi Patria*. Gran parte de su obra permanece inédita. Hersilia Ramos de Argote recibió varias distinciones, en centros culturales extranjeros y nacionales, entre las que destacan: la “Medalla de Oro Flor del Espíritu Santo” (1958), por su poema a la flor nacional y varios premios en el Concurso Ricardo Miró. Murió en la ciudad de Panamá, el 6 de marzo de 1991. **Fuente:** PanamáPoesia.com, *Hersilia Ramos de Argote (1910-1991)* (Panamá: PanamáPoesia.com, 2016), consultado 23 marzo, 2016, www.panamapoesia.com/pt26.htm.
¹⁴⁹ Cf. Ministerio de Educación, “*Arrullo para la muñeca desvelada*” (Panamá: *Revista de Educación*, Año 1, n° 4, septiembre 1957), 26.

¹⁵⁰ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 14 (a, h, i) de la tesis original de doctorado.

directa está basada en los acordes de la escala mayor, principalmente, tónica, dominante y subdominante, pero también en el acorde del sexto grado. La indirecta relación armónica utiliza acordes alterados (Aal), como un acorde de dominante aumentada, en el marco de una cadencia perfecta (ver Figura N° 53). La complejidad vertical es mediana y la polifonía sencilla. La frecuencia de cambio de acordes es *constante* y las disonancias son, básicamente, séptimas mayores y menores, segundas y algunas notas pedales.

Figura N° 53

Fragmento armónico de la introducción de la canción
 “Arrullo para una muñeca desvelada” de Gonzalo Brenes,
 mostrando el acorde de V grado con la quinta alterada

The image shows a musical score for piano in 2/4 time, key of B-flat major. The score consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a series of chords and a melodic line. The bass staff contains a bass line with a pedal point on the note B-flat. The chords are labeled with Roman numerals: I⁵ (I₂⁴), VI⁵ III⁵, IV⁶ V⁵ (V⁵ with a sharp sign), I₄⁶, I⁵ (I₂⁴), VI⁵ VII₅⁶, V⁵ III⁶, and I⁵. A bracket labeled "Notas pedales" spans the bass line from the first measure to the end. There are two dynamic markings: *8^{va}* at the beginning and *8^{va}* at the end. The score is enclosed in a rectangular box.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es, principalmente, *quebrado*, con cierta tendencia ascendente. Las frases son largas, de cuatro compases de extensión, y la primera repetición de material melódico ocurre después de cuatro frases asimétricas. La amplitud interválica es de una octava justa y la nota final es un Si bemol 5, la nota más alta del rango melódico vocal. El principal recurso de continuación es el *desarrollo* de motivos rítmico-melódicos, por medio de secuencias. El Tema melódico A, se divide en dos frases compuestas a partir de motivos rítmicos distintos (*a* y *b*). El Tema melódico B, o tema contrastante, está basado en secuencias ascendentes de una escala mayor, estructuradas a partir del motivo *b* (ver Figura N° 54). El Tema A se repite, con variantes, inmediatamente después del Tema B.

Figura N° 54

Temas melódicos y motivos rítmicos de la canción
 “Arrullo para una muñeca desvelada”, de Gonzalo Brenes

The image displays two staves of musical notation in 2/4 time, featuring a key signature of one flat (Bb). The first staff, labeled 'Tema Melódico A', contains two phrases: 'Frase 1A' and 'Frase 2A'. 'Frase 1A' begins with a rhythmic motif 'a' (quarter rest, quarter note, quarter note, quarter note) and is followed by a series of eighth notes. 'Frase 2A' begins with a rhythmic motif 'b' (quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter note) and continues with eighth notes. The second staff, labeled 'Tema Melódico B', contains two phrases: 'Frase 1B' and 'Frase 1B¹'. 'Frase 1B' starts with a rhythmic motif 'b' and consists of eighth notes. 'Frase 1B¹' is a variation of the first phrase, also consisting of eighth notes.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): El módulo rítmico más relevante es el *motivo*, destacándose dos motivos predominantes: el primero (*a*), anacrusa de corchea seguido por una negra y una corchea (las cuales pueden ir ligadas cuando se trata de la misma altura); el segundo motivo (*b*), abarca dos compases y está compuesto por cuatro semicorcheas y dos negras, que también pueden o no ir ligadas (ver Figura N° 54). El diseño de cambio rítmico es de *tensión intermedia* (TrTC). El tempo es lento (*Adagio semplice*) y la métrica de 2/4 se mantiene *regular* a lo largo de la pieza. El tejido es *homorítmico* y las interacciones tienen lugar con apoyo del *ritmo armónico*.

E) Crecimiento (C): El modelo de articulación es por estratificaciones. La forma es tripartita (ABA¹). El uso de palabras como intensificadores de la parte musical es de nivel medio, aunque la evocación de palabras por medio de acordes es alta. También es de nivel medio la influencia que ejercen la entonación, el ritmo y el metro del poema sobre estos mismos elementos musicales. No obstante, la adherencia y el cambio de carácter del texto literario son altos. La repetitividad también es alta; más de mitad del texto se repite.

4.3.4.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

a. Asunto: canción de cuna

b. Tema: la muñeca desvelada

c. Subtema: la hora de dormir

d. Argumento: La muñeca se rehúsa a dormir, a pesar de la canción de cuna que le cantan.

Análisis general: Se trata de una *canción monotemática con cuento*. El poema se ubica entre las series homogéneas, con dos estrofas regulares de 6 sílabas cada una, con rima consonante en los versos pares¹⁵¹. Utiliza las formas estereotipadas propias de la canción de cuna como recurso temático-formal. El poema se sitúa dentro de las especies singulares, como *canción dialogada*, en razón del texto que aparece en la segunda estrofa, a modo de diálogo entre la madre (o una persona mayor) y la niña.

B) Elementos éticos: El principio orientador es *inducir el sueño en el infante, a través de una canción*. El texto establece un paralelismo entre la muñeca desvelada (que no puede cerrar los ojos) y la niña pequeña, un símil, entre un objeto inanimado y una niña de carne y hueso. El problema moral reside en que, *a determinada hora*, como el resto de las personas lo hacen, *la muñeca debe cerrar sus ojos y dormir* (pero no puede). El proyecto ético *es procurar que la “muñeca” pueda cerrar sus ojos y dormir*. El valor moral predominante es *el amor por la niña*, expresado en frases metafóricas como: *“luz de mi canción”* y *“niña de mi corazón”*. Sin embargo, *la obediencia*, como valor normativo, también se puede inferir del texto y se justifica en la norma, socialmente aceptada, que establece una hora determinada para dormir. No hay referencias directas a conceptos ideológicos o religiosos.

¹⁵¹ El compositor únicamente utilizó sólo dos estrofas del poema original, que consta de 4 estrofas.

C) Elementos estéticos: Dos valores formales se deducen del texto: *la belleza* (pues tanto el adjetivo “*linda*”, como el sustantivo “*muñeca*”, usados en sentido metafórico, refieren a la belleza física) y *el amor* (“*luz de mi canción*”, “*niña de mi corazón*”). Aunque no se evidencian valores de asociación específicos, se percibe la idea de que la muñeca debe dormir como todas las demás personas y obedecer las normas. El valor utilitario de la canción estriba en su uso como canción de cuna, pero también en su inferencia estética y normativa.

D) Elementos hegemónicos: Las nanas o canciones de cuna tipo de canciones cumplen varios propósitos fundamentales en el desarrollo del niño: como coadyuvantes en la consolidación de una rutina para el descanso nocturno (rol asignado a la madre en el niño), el perfeccionamiento del sentido rítmico (por la sensación corporal global del balanceo asociado al sonido) y la sensación de seguridad (unida del sentimiento del amor y ternura que se desprende de los padres). Por esta razón, forman parte del repertorio de música tradicional de cada país. En el caso específico de la canción “*Arrullo para la muñeca desvelada*”, existe además de estas funciones básicas, un paralelismo entre la muñeca y la niña, cuyo propósito es que ella vea en la muñeca un reflejo de sí misma. De manera que, si bien el texto no hace alusión a instituciones, tendencias o formaciones ideológicas de manera directa, existe una modelación ideológica implícita.

E) Elementos literarios: El poema utiliza, mayormente, fórmulas del lenguaje tradicional, propias de las canciones de cuna. Las imágenes se basan, principalmente, en metáforas, representaciones y símiles. No se evidencia el uso de recursos de sentencias o refranes, con excepción del vocativo “*arrorró*”, que se utiliza tradicionalmente en las canciones de cuna y que funciona, además, como intensificador. El texto poético procura explotar el valor nocional de la palabra “*dormir*” y frases como “*cierra lo ojitos...*”, para inducir el sueño; y la muñeca misma, como modelo para la niña. La versificación es regular, con versos de seis sílabas que presentan rima consonante (abcb).

4. 4 Datos biográficos de la compositora Julia Bermúdez Alemán



La educadora y compositora Julia Bermúdez Alemán, ejecutando su piano eléctrico a la edad de 91 años. Foto cortesía de la señora Ana Elena Sosa (hija).

Julia Josefina Bermúdez Alemán nació el 12 de enero de 1920, en Ciudad de Panamá. Sus padres, Ricardo Bermúdez Arosemena y Helena Alemán Bermúdez incentivaron su inclinación por la música desde temprana edad y ya a los 7 años tocaba el

piano (empíricamente), instrumento que la acompañó a lo largo de toda su vida.

Estudió en el Colegio de Marina (UCROS), en Panamá, donde obtuvo el Bachillerato en Artes. Posteriormente, se trasladó a los Estados Unidos, para continuar sus estudios en el instituto Los Angeles College, en California. En 1955, a la edad de 35 años, inició el estudio del órgano bajo la tutela de dos grandes maestros de la música panameña: Roque Cordero y Avelino Muñoz, quienes le inculcaron, además, un interés por la composición musical. En ese mismo año se casó con Ramiro Alfredo Sosa Icaza.

Comenzó a laborar en la década de 1960, trabajando para la diplomacia panameña en el Consulado de Panamá en Nueva Orleans, Estados Unidos (1960 a 1963) y en el Consulado de Panamá en Saltillo, México (1964 a 1965), junto a su hermano, el arquitecto, ex ministro e insigne poeta panameño, Ricardo Bermúdez Alemán. En 1965, se asoció con dos hermanas de apellido Jaramillo para fundar, en Ciudad de Panamá, el Kinder Musical Obarrio, una institución educativa con un énfasis artístico, en la laboró hasta pensionarse, impartiendo clases de música a niños panameños y extranjeros.

Influenciada por la corriente nacionalista de Gonzalo Brenes Candanedo y de otros compositores panameños, Julia Bermúdez creyó importante

enseñar canciones auténticamente panameñas a los niños del kínder Obarrío. Esto la llevó a publicar dos libros de canciones escolares: *Rondas y fantasía* (1962) y *Alboradas navideñas* (1963), una pequeña muestra (22 piezas) de la totalidad de su obra, la mayor parte de la cual (alrededor de sesenta piezas) permanecen aún inéditas. Las letras de las canciones del libro *Rondas y fantasía* fueron escritas por la poetisa panameña Matilde Real de González. Su segundo libro, *Alboradas navideñas*, con ilustraciones de la educadora Elia Jaramillo Malek, fue galardonado con el Primer Premio en la Semana del Libro, auspiciada por la Biblioteca Nacional de Panamá.

Entre los años 1960 y 1985, compuso alrededor de 50 canciones escolares, dirigidas a la enseñanza de hábitos de lectura, aseo, urbanidad y materias escolares académicas, como las matemáticas, el abecedario, etc. Su producción musical incluye, además, 12 canciones navideñas (o villancicos)¹⁵², 15 tamboreras, dos pasodobles, cinco merengues, diez boleros y diez canciones religiosas, así como una serie de cumbias, pasillos, salsas y rancheras. Las tamboreras “*La chola María*” y “*Las rabiblancas de Panamá*”, fueron grabadas en acetato y gozaron de gran difusión en Panamá.

En los años 1984 y 1985, Julia Bermúdez ganó el primer lugar del concurso *Panamá, esta es tu canción*, un certamen de música infantil patrocinado por la empresa Televisora RPC, con las canciones escolares: “*El gallo gallito pinto*” y “*Los pecosos*”, respectivamente. Algunos de los títulos de sus obras inéditas son: “*Fiesta de polleras*” (tamborito), “*Ay saloma*” (tonada), “*Campesino*” (tonada), “*Cumbia panameña*” (cumbia), “*La ola*” (tamborito), “*Mi muñeca está llorando*” (tonada), “*Que lo pique un alacrán*” (cumbia), “*Qué lucha*” (tamborito), “*Tuna carnavalera*” (tuna) y “*Yo me quiero enamorar*” (tonada). Falleció el 31 de agosto del 2013, a los noventa y tres años de edad.

4.5 Las canciones escolares de Julia Bermúdez Alemán (1920-2013)

El corpus de canciones escolares de la compositora Julia Bermúdez se escogió de entre las canciones escolares que fueron publicadas, procurando seleccionar, aleatoriamente, piezas del primer y segundo libro. Del libro *Rondas y Fantasía* (1962) se escogieron las canciones “*Camarón*” y “*Ya los*

¹⁵² Consideradas, en este caso, como canciones escolares, en razón de haber sido compuestas como parte del repertorio que los niños debían interpretar al final del ciclo lectivo.

niños no juegan la ronda”; y de *Alboradas Navideñas* (1963), la canción “*Viva la Navidad*”. La canción *Saloma del Dolor Nacional* fue publicada separadamente en 1964. Esta obra cobró importancia al oficializarse como parte del repertorio patriótico escolar y colegial de Panamá, con carácter obligatorio, el mismo año de su publicación. Por esta razón resultó pertinente incluirla dentro del estudio.

4.5.1 Análisis de la canción “*Camarón*”

<p style="text-align: center;"><i>Camarón</i></p> <p>Letra: Matilde Real de González</p> <p style="text-align: center;">Llegó el camarón rosado, se van las camaroneras (<i>bis</i>)</p> <p style="text-align: center;"><i>Coro:</i></p> <p style="text-align: center;">¡Camarón, camarón, camarón! ¡Camarón, camarón, camarón! Ya llevan listas las redes, abiertas tienen las velas. (<i>bis</i>)</p> <p style="text-align: center;"><i>Coro:</i></p> <p style="text-align: center;">¡Camarón, camarón, camarón! ¡Camarón, camarón, camarón!</p>
--

4.5.1.1 Antecedentes

La canción escolar “*Camarón*”, posee características musicales regionales, en su base rítmica, típica de la música popular latinoamericana: la *hemiola*, conocida como “*dos contra tres*” (2:3)¹⁵³. La letra describe una de las actividades pesqueras comerciales más comunes de los puertos panameños: la pesca y comercialización del camarón. La creadora del poema es la colaboradora de Bermúdez de muchos años, la eminente escritora y filóloga Matilde Real de González¹⁵⁴, quien escribió todas las letras del primer libro de canciones de Julia Bermúdez.

¹⁵³ Para la definición de *hemiola* remitirse al glosario en el anexo N°3 de este libro.

¹⁵⁴ Matilde Real de González, nació en Boquete, provincia de Chiriquí, el 12 de septiembre de 1926. Se graduó como maestra en la Escuela Normal Juan Demóstenes y luego como



4.5.1.2 Análisis del estilo musical¹⁵⁵

A) Sonido (S): Definimos la textura vocal de la obra como *coro de niños al unísono*, aunque el texto poético es una canción dialogada, debido a la ausencia de indicaciones interpretativas en ese sentido en la canción misma. No obstante las dinámicas en forma de *terrace*, *mezzoforte (mf)* para la primera parte de la pieza y *forte (f)* para el estribillo, podrían representar una interpretación análoga a solista-coro. La pieza presenta un ámbito vocal *adecuado*, con un acompañamiento para piano de complejidad *media*. La textura/trama se define como *melodía con acompañamiento*.

Figura N° 55

Fragmento armónico de la canción “Camarón”, de Julia Bermúdez Alemán

The image shows a musical score for the song "Camarón". It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is written in a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The lyrics are: "LLe - gó'el ca - ma - rón ro - sa - do, se van los ca - ma - ro - ne - ros. LLe -". The piano accompaniment is written in a grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature and time signature. It includes harmonic markings: V⁵, I⁵, V₃⁴, and I⁵. The score is numbered 3 and 2.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Licenciada en Filosofía, Letras y Educación con especialización en Español de la Universidad de Panamá y unos años después, obtuvo su Doctorado en Filosofía Romántica, en la Universidad Central de Madrid. También cursó estudios en los Institutos Superiores, Interamericano de México y el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, de los que se graduó como Especialista en Lingüística y Dialectología. Matilde Real fue Catedrática Titular de la Universidad de Panamá. Sus poesías, llenas de metáforas e imágenes de la cotidianidad regional panameña, se publicaron con los títulos: *Presencia de un río y otros poemas*, *Presencia de Ricardo Miró en el primer centenario de su nacimiento*, *Detrás queda la noche* (Panamá, 1949), *Estas son mis voces* (Madrid, 1961), *Poemas fragmentarios* (Panamá, 1965), *15 sonetos para existir* (Panamá, 1966) y *Una cruz verde en el camino* (con José Franco; Panamá, 1980). Destacó también como ensayista, con estudios como: *Octavio Méndez Pereira, su vida y su obra*; *Estudios lingüísticos y dialectológicos de la ciudad de Panamá*; *El andalucismo dialectal de América*; *El adverbio en el español coloquial*; *Fonética articulatoria*; *Principios fundamentales de la métrica española*; y *Estructura del español*. **Fuente:** PanamáPoesia.com, *Matilde Real de González (1928)* (Panamá: PanamaPoesia.com, 2016), consultado 23 marzo, 2016, www.panamapoesia.com/pt27.htm

¹⁵⁵ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 16 (a, b, c) de la tesis original de doctorado.

B) Armonía (A): La pieza transcurre, de principio a fin, en la tonalidad unificada de Sol mayor, pero finaliza en el acorde de dominante (Re 7), lo que podría sugerir que la pieza se repite muchas veces, aunque no hay una indicación al respecto. La relación armónica directa son dos acordes: tónica y dominante (ver Figura N° 55). No hay acordes secundarios o terciarios, ni cambios de modo o de tonalidad. El contrapunto es medianamente complejo, sin disonancias y la complejidad vertical, relativamente baja. La frecuencia de cambio armónico es constante a lo largo de la mayor parte de la pieza, aunque se detiene sobre el acorde de dominante en el estribillo, por lo cual se le asignó la opción *ritmo de acorde constante/desaceleración*.

C) Melodía (Me): La melodía vocal de la canción “*Camarón*” presenta un contorno *quebrado*, con frases cortas, de dos compases de extensión. La nota final, La 5, está ubicada en la parte central de la tesitura vocal y la amplitud interválica es de una octava justa. El modelo de continuación es el de *recurrencia simple*. Se presentan dos temas melódicos: el Tema melódico A, compuesto por dos frases simétricas, a modo de pregunta-respuesta, que se repiten idénticas; y el Tema melódico B, que consta de una única frase de dos compases, que se repite sin cambios (ver Figura N° 56).

Figura N° 56

Temas melódicos de la canción “*Camarón*”, de Julia Bermúdez

The image shows two staves of musical notation in G major. The first staff, labeled 'Tema Melódico A', starts at measure 3 and contains two phrases: 'frase 1A (pregunta)' and 'frase 2A (respuesta)'. The second staff, labeled 'Tema Melódico B', starts at measure 8 and contains a single phrase 'frase 1B' which is repeated exactly, indicated by a bracket and a first ending bracket with a '1.'.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): El módulo rítmico es el *motivo*. Hay dos motivos predominantes: el motivo a, conformado por anacrusa de corchea (o dos semicorcheas), corchea-dos semicorcheas y corchea; y el motivo b, anacrusa de corchea seguida por dos corcheas con puntillo (ver Figura N° 57). El diseño de cambio rítmico (TrTC) tiende a producir mayor tensión hacia

el centro de la canción. El tempo, rápido y cadencioso, lleva la indicación dinámica “*muy movido*”. La métrica inicial de 2/4 se mantiene regular a lo largo de la pieza, pero la pieza se considera *hemiólica*, es decir, dos contra tres (2:3). El tejido es *homorítmico* y el modelo de interacción, el *ritmo de contorno*.

Figura N° 57

Motivos rítmicos de la canción “*Camarón*”, de Julia Bermúdez



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): La articulación es *estratificada* y la forma de la obra es AB. La incidencia del sonido de las palabras en la música es alta y se centra en la palabra “*camarón*”, que se utiliza como un potenciador del ritmo. La incidencia de la entonación, el ritmo y la métrica de la poesía en la parte musical es alta, debido a la sencillez del texto, lo mismo que la adherencia y el cambio de carácter. La repetitividad literaria también es alta, dado que más de la mitad del texto se repite.

4.5.1.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

a. Asunto: retrato idílico de una actividad económica regional

b. Tema: la pesca y venta del camarón

c. Subtemas: la identidad cultural panameña.

d. Argumento: Las “*camaroneras*” (embarcaciones para la pesca del camarón), características de la región pesquera, están listas para partir a alta mar. En la calle se escucha el voceo de quienes se dedican a la actividad camaronera, vendiendo su producto.

Análisis general: Se trata de una canción monotemática, del tipo *canción con motivo*. El poema presenta una combinación de estrofas regulares de ocho sílabas con un estribillo formado, exclusivamente, por repeticiones de la palabra “*camarón*”. El poema se ubica entre las series heterogéneas. El texto literario recurre a imágenes propias de la actividad pesquera: redes, embarcaciones, velas, bodegas, etc. Este tipo de poema puede ubicarse entre las especies singulares, o sui géneris, como una *canción con estribillo*.

B) Elementos éticos: El principio orientador es *la pesca y venta del camarón*, enfocados desde una perspectiva idílica, como elemento de identidad nacional. No hay una problemática moral identificable en el texto. El proyecto ético es: *la actividad pesquera como elemento de integración social y económica comunitaria*. Dentro del contexto del poema, podemos identificar dos valores importantes: el *trabajo* y la *solidaridad*. No se evidencian actitudes de tolerancia o intolerancia, juicios morales, ni justificación de normas o principios de actuación. La sencillez del texto poético, dirigido a los niños, tiene como propósito final la reafirmación de la identidad cultural panameña, congruente con la ideología de tipo nacionalista que prevalecía en la época en que se publicó la canción.

C) Elementos estéticos: El uso de figuras como: “*el camarón rosado*” o la frase “*abiertas tienen las velas*” (en referencia a los barcos pesqueros), idealizan la pesca del camarón y ofrecen imágenes románticas, al tiempo que evaden cualquier referencia al desagradable olor de los mariscos, o al duro y peligroso trajín que involucra esta actividad económica. Por lo tanto, el valor formal más importante es *la belleza*. A nivel social, se percibe que la ocupación camaronera involucra a todos los habitantes de la región y se comporta como una actividad social integradora, que beneficia (o perjudica) a todos por igual. El valor utilitario de la canción se centra en el discurso apologético que contiene el texto acerca de esta actividad comercial marítima y el lugar que ocupa en la conformación de la identidad cultural panameña.

D) Elementos hegemónicos: La pesca artesanal es una actividad ancestral que identifica, económica y culturalmente, a las pequeñas comunidades costeras. Por esta razón, su importancia en la conformación de la identidad cultural de un determinado país es, generalmente, minimizada e invisibilizada. La compositora dedica esta canción a la labor camaronera, a la cual presenta como una actividad de interés cultural, por

medio de una *metonimia*, que parte de lo local y se proyecta a lo nacional. El poema no hace referencia a instituciones identificables, ni a formaciones o tendencias ideológicas concretas. Sin embargo, la temática se ubica dentro de la visión ideológica nacionalista.

E) Elementos literarios: El texto es predominantemente descriptivo, con un lenguaje coloquial y metáforas sencillas (“Las redes barren los bancos”). Los elementos “*del quehacer nacional*” (la pesca y comercialización del camarón) funcionan como recursos paremiológicos, si bien no hay citas de refranes populares. La recurrencia de la palabra “*camarón*”, evoca el voceo de los vendedores de mariscos en el mercado, y tiene como función la intensificación de las imágenes. La versificación está conformada por dos versos octosilábicos, con rima asonante. El estribillo, formado únicamente con la palabra “*camarón*”, de diez sílabas, parece apuntar a la estructura de versos pareados, que no es usual en las canciones escolares.

4.5.2 Análisis de la canción “*Ya los niños no juegan la ronda*”

Ya los niños no juegan la ronda

Letra: Matilde Real de González

Coro:

Ya los niños no juegan la ronda,
¡Ay qué pena,
que pena tan honda! (*bis*)

En el llano dormido y desierto
ningún rancho ha quedado despierto
y la luna con traje de seda,
en los campos espera que espera.

Coro:

Ya los niños no juegan la ronda,
¡Ay qué pena,
que pena tan honda! (*bis*)

Los cocuyos alumbran el suelo
como estrellas caídas del cielo
y la brisa ha peinado las flores
con peinilla de ricos olores.

Coro:

Ya los niños no juegan la ronda,
¡Ay qué pena,
que pena tan honda! (*bis*)

4.5.2.1 Antecedentes

El título de la canción escolar “*Ya los niños no juegan la ronda*”¹⁵⁶ evidencia la gran preocupación que existía en el medio escolar panameño de la década de 1960 por la pérdida de las tradiciones culturales panameñas. La obra, incluida en el libro *Rondas y Fantasía* (1962), procura incentivar a los niños a recuperar éstos juegos tradicionales. La letra de la canción es de la escritora Matilde Real de González, cuyos datos biográficos ya fueron consignados. Los tres *tempos* de la canción, reflejan los distintos estados de ánimo que evoca el texto literario: un ritmo moderado para el estribillo, otro más reposado para las estrofas de imágenes bucólicas y un alegre intermedio en el que los intérpretes deben ejecutar un baile, en representación de los juegos de expresión corporal.

4.5.2.2 Análisis del estilo musical¹⁵⁷

A) Sonido (S): El timbre vocal es *coro de niños al unísono*, a pesar de la aparente división vocal (un Re 6 y un Si bemol 5 simultáneos) que se produce en el primer tiempo del compás 9, que corresponde más a un ossia que a una división en las voces. El ámbito vocal es amplio, y el acompañamiento, escrito para piano, es sencillo y de escasa complejidad sonora. Las dinámicas tienen forma de *terracea*: *mezzoforte* (*mf*), para la primera parte y *forte* (*f*), para la segunda y *piano* (*p*), para la tercera. La textura-trama corresponde a *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La pieza inicia en la tonalidad unificada de Si bemol mayor, muta al modo menor (Si bemol menor) en el compás 22, para retornar luego a la tonalidad original, en el compás 30. La relación armónica primaria está basada en los acordes de tónica y dominante, mientras que la relación armónica secundaria se apoya en un único acorde alterado: Si (natural) disminuido, un acorde de paso que conduce al segundo grado menor, a modo de dominante secundaria (ver Figura N° 58). La complejidad vertical es reducida y no se perciben disonancias, con excepción de una suspensión 4-3 en el compás 27. La organización contrapuntística muestra una polifonía sencilla y la frecuencia de cambio corresponde a *múltiples aceleraciones y desaceleraciones*.

¹⁵⁶ Las *rondas* son juegos colectivos infantiles que reciben su nombre de los círculos que forman los participantes, mientras cantan y juegan.

¹⁵⁷ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción están en el Anexo N° 16 (a, d, e) de la tesis original de doctorado.

Figura N° 58

Fragmento armónico de la canción “*Ya los niños no juegan la ronda*”, de Julia Bermúdez Alemán, mostrando el único acorde secundario de la obra: Si (natural) disminuido

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico es *quebrado*, con frases cortas de dos compases de extensión. El Tema Melódico A, está compuesto por dos frases complementarias asimétricas (1A y 2A), que se repiten de manera idéntica.

Figura N° 59

Temas melódicos de la canción “*Ya los niños no juegan la ronda*”, de Julia Bermúdez Alemán

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

El Tema Melódico B, está dividido en dos partes: B¹ y B², cada una compuesta por dos frases simétricas. En el tema B¹, la segunda frase es una secuencia exacta de la primera (IB), mientras que el tema B², son variaciones secuenciales de la frase IA (ver Figura N° 59). La posición de la nota final (Si bemol 5) se ubica en la parte alta del rango melódico, cuya extensión total es de una novena mayor (Do 5 a Re 6) y el modelo de continuación es el de *recurrencia simple*.

D) Ritmo (R): El módulo rítmico predominante es el *submotivo*. La estructura básica se construye con tres figuras rítmicas: el tradicional grupo (o grupeto) de tres corcheas (o bien, una variante: silencio de corchea-dos corcheas), el grupo negra y corchea, y la negra con puntillo. La tensión está en la sección central de la pieza (TrTC). Se evidencian tres tempos diferentes: *Moderado*, para la primera sección; la sección central presenta dos indicaciones específicas: “*Más movido*”, para el acompañamiento y “*Bailando*”, para la parte vocal; en la tercera sección, en Si bemol menor, la indicación de tempo es *Menos*. La obra se repite (sin la introducción) hasta el compás 21, donde finaliza. La métrica de 6/8 es regular a lo largo de toda la pieza, con interacciones producidas por *ritmo armónico* y un tejido *homorítmico*.

E) Crecimiento (C): Las articulaciones de crecimiento se producen por *estratificación*. La forma compositiva es tripartita: **ABA** (o, más exactamente, **ABA**¹). La potenciación de las texturas musicales de la pieza por medio de las interjecciones (¡ay!) y la repetición de ciertas palabras en el estribillo es alta, lo mismo que la evocación de las palabras por medio de acordes o tonalidad y la influencia de la entonación, el ritmo y el metro poético sobre la música. La adherencia texto-música es de nivel medio, pero el cambio de carácter sí es alto. El grado de repetitividad del texto es de nivel medio.

4.5.2.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

a. **Asunto:** ronda infantil

b. **Tema:** La ronda infantil tradicional

c. Subtema: La pérdida de tradiciones y valores

d. Argumento: Los niños de hoy en día no juegan a las rondas infantiles como los niños de antaño, debido al abandono de las tradiciones escolares.

Análisis general: Se trata de una *canción monotemática con tema desarrollado*, constituida por 2 estrofas regulares y un estribillo de 10 sílabas cada uno (aabb), que se repite antes y después cada estrofa. Pertenecce a la series homogéneas y calza dentro de las especies singulares como: *canción con estribillo*. El recurso temático-formal más relevante es la reiteración de un estribillo, a manera de ritornelo.

B) Elementos éticos: Los principios orientadores del poema son dos: la importancia de los juegos socializadores para los niños y la pérdida de valores y tradiciones culturales. La problemática moral se centra en un aspecto fundamental: *en la sociedad moderna, los juegos infantiles tradicionales se han vuelto obsoletos (o simplemente se han olvidado) y desaparecen del medio escolar*. El proyecto ético consiste en *denunciar la pérdida de valores tradicionales y llamar a los niños, los maestros y los padres de familia a recuperarlos y conservarlos*. Los valores más relevantes son: la *alegría*, el *compañerismo* (asociados a los juegos infantiles), la *solidaridad* y la *preservación de las tradiciones culturales*. No se evidencian actitudes de tolerancia o de rechazo. El título de la canción, “*Ya los niños ya no juegan a la ronda*”, es un reclamo a la sociedad panameña moderna, por la actitud que asume en cuanto a la pérdida de valores culturales. El texto es, por lo tanto, de tendencia nacionalista.

C) Elementos estéticos: La *belleza*, el principal valor formal, se manifiesta en las imágenes de naturaleza bucólica (“*el llano dormido y desierto*”, “*la luna con traje de seda*”, “*los campos espera que espera*”), que evoca un ambiente de soledad, silencio y melancolía; una metáfora que prefigura la pérdida de las tradiciones culturales panameñas, en especial, la ronda infantil, una actividad lúdica llena de expresiones de júbilo y de movimiento. Los principales valores de asociación son la *amistad*, el *baile* y el *juego*, que se relacionan con la idea de integración social. El valor utilitario es la de servir de “*voz de alerta*” a niños, docentes y padres de familia sobre la importancia del rescate de los juegos infantiles tradicionales y su preservación.

D) Elementos hegemónicos: Los lazos de empatía y solidaridad, que se originan en los juegos infantiles tradicionales de tipo socializador, como las rondas, son elementos fundamentales en la construcción de la identidad nacional y parte integral de la tradición selectiva de cualquier nación. La canción alerta sobre el peligro que corren estos juegos de desaparecer, gradualmente, si los niños no los practican y transmiten a las siguientes generaciones, responsabilidad que recae no solo en los niños, sino en los maestros y padres de familia, depositarios de las tradiciones culturales. Aunque no se puede señalar una institución determinada en el texto, se parte de la idea de que la nación entera, a modo un enorme campo de juego, está inerte y experimenta una honda pena, debido a que “*ya los niños no juegan la ronda*”. La tendencia ideológica es de tipo nacionalista.

E) Elementos literarios: Se utiliza la lengua coloquial. Las imágenes más utilizadas son: el *símil* (“*Los cocuyos alumbran el suelo como estrellas caídas del cielo*”) y las *metáforas* (“*la brisa ha peinado las flores con peinilla de ricos olores*”). No se evidencian recursos paremiológicos, como refranes o sentencias. La interjección ¡ay!, unida al sintagma “*qué pena*”, se emplea para intensificar el sentido lamentoso y, en cierto sentido, pesimista, del estribillo. La versificación es regular, con versos de 10 sílabas y rima consonante del tipo aabb.

4.5.3 Análisis de la obra “Viva la Navidad”

¡Viva la Navidad!	
Letra: Julia Bermúdez Alemán	
Los muñecos danzan y alegran el festín llevan cascabeles y trajes de arlequín.	de graciosa marcha ¡Viva la Navidad!
Coro:	
Marchan los soldados al golpe de tambor luciendo los penachos y borlas de color.	Marchan los soldados al golpe de tambor luciendo los penachos y borlas de color.
Tocan panderetas y giran al compás	Ha llegado el día de gran felicidad de gran armonía ¡Viva la Navidad!

4.5.3.1 Antecedentes

La canción “*Viva la Navidad*” viene incluida en el libro *Alboradas navideñas* (1963), una colección de villancicos navideños¹⁵⁸ escritos, específicamente, para el medio escolar. A diferencia del resto de las canciones de esta colección, “*Viva la Navidad*” no refiere tanto al nacimiento del Niño Jesús en Belén de Judea como a un carnaval popular panameño, que se desarrolla con motivo de la llegada de la Navidad; una marcha de soldados, ataviados en trajes de colores y tocando tambores, y acompañados por arlequines y muñecos. La letra de la canción es de Bermúdez.

4.5.3.2 Análisis del estilo musical¹⁵⁹

A) Sonido (S): El timbre vocal de la canción es *coro de niños al unísono* y el ámbito vocal, *amplio*, debido a que supera la octava de extensión. El acompañamiento, escrito para piano, tiene escasa complejidad sonora. Las indicaciones dinámicas se limitan a un *forte (f)* al principio de la pieza, por lo cual, consideramos que tiene forma de *terrazza*. La textura/trama es *melodía con acompañamiento*.

B) Armonía (A): La tonalidad unificada es Fa mayor y no hay cambios de modo o de tonalidad. La relación armónica directa se basa en los acordes de tónica, dominante y subdominante; mientras que la relación armónica secundaria se basa en dominantes secundarias: Fa 7, dominante del cuarto grado; y Re 7, dominante del segundo grado, (ver Figura 60). La velocidad de cambio de acorde se mantiene constante al principio de la canción y se acelera en la segunda parte. El arreglo contrapuntístico es una *polifonía sencilla*. La complejidad vertical es baja y las disonancias son escasas, principalmente suspensiones y notas de paso.

¹⁵⁸ El origen de los villancicos se remonta al siglo XV. Eran, originariamente, canciones profanas de origen popular armonizadas a varias voces, donde se alternaban un texto estrófico con un estribillo. Entre los siglos XV y XVIII, la música polifónica catedralicia y los villancicos experimentaron un gran desarrollo en Panamá, debido a la influencia musical del compositor, de origen español, Juan de Araujo (1646-1712), quien compuso más de 150 villancicos y sentó las bases de esta hermosa tradición. En la actualidad, el término villancico designa las composiciones destinadas a cantarse durante la celebración de la Navidad.

¹⁵⁹ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 16 (a, f, g) de la tesis original de doctorado.

Figura N° 60

Fragmento armónico del acompañamiento de la canción “!Viva la Navidad!”, de Julia Bermúdez Alemán, mostrando acordes secundarios y suspensiones

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

Figura N° 61

Temas melódicos de la canción “!Viva la Navidad!”, de Julia Bermúdez Alemán

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

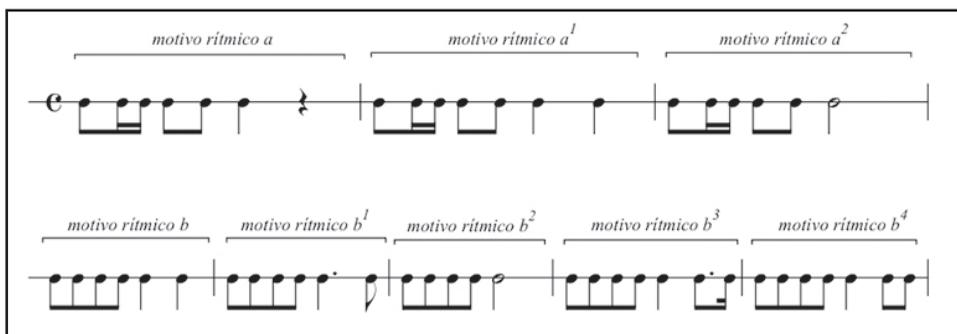
C) Melodía (Me): La pieza tiene un contorno melódico peculiar: una *escala ascendente de intervalos descendentes*. Las frases son cortas, de

dos compases de extensión, y la primera repetición temática aparece después de dos frases asimétricas. La nota final (Fa 5) se ubica en la parte baja del registro vocal, cuya amplitud interválica total es de una novena mayor. El modelo de continuación es el de *desarrollo*, por medio de variaciones de los motivos melódicos. El Tema melódico A, compuesto por dos frases asimétricas (1A y 2A), se basa en dos motivos melódicos (*a* y *b*). La frase 2A se repite completa, a manera de coda. El Tema melódico B, compuesto también por dos frases asimétricas (1B y 2B), se construye a partir de 4 motivos melódicos, dos variantes de los motivos *a* y *b* (el tema contrastante) y dos motivos nuevos (*c* y *d*). El Tema B se repite completo y finaliza con una pequeña variación de la frase 2B (ver Figura N° 61).

D) Ritmo (R): El módulo rítmico predominante es el *motivo*. Destacan dos motivos principales, con sus variaciones: el *motivo rítmico a*, compuesto por corchea dos semicorcheas y seguido de dos corcheas, negra y silencio de negra (aparece inicialmente en el acompañamiento); y el *motivo rítmico b*, compuesto por cuatro corcheas seguidas de dos negras (ver Figura N° 62).

Figura N° 62

Motivos rítmicos de la canción “¡Viva la Navidad!”, de Julia Bermúdez Alemán



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): Las articulaciones se producen por *estratificaciones* del tipo anacrusas y la forma estructural es tripartita (**ABA**). La influencia del sonido de las palabras sobre el texto musical es de nivel medio, lo mismo que la evocación musical de las palabras, la incidencia de los factores poéticos de entonación, ritmo y métrica en sus contrapartes musicales, el grado de adherencia de la música al poema y la descripción musical de los cambios de carácter del texto poético. La repetitividad en el texto literario es baja.

4.5.3.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

- a. **Asunto:** evento de conmemoración de la Navidad.
- b. **Tema:** un tradicional desfile (o carnaval) navideño en Panamá.
- c. **Subtemas:** felicidad, solidaridad, armonía social y celebración.
- d. **Argumento:** una serie de figuras (muñecos, arlequines y soldados engalanados) desfilan en una alegre marcha, al compás de los tambores, los cascabeles y las panderetas, en la época navideña.

Análisis general: se trata de una *canción monotemática con tema desarrollado*. La canción se ubica entre las series homogéneas, a pesar de que algunos versos presentan siete sílabas, en vez de las seis que caracterizan a la mayoría, debido a las particularidades del esquema melódico¹⁶⁰. Entre los recursos temático-formales utilizados destacan los estereotipos. La canción se puede situar entre las especies singulares, como canción con estribillo.

B) Elementos éticos: Los principios orientadores del texto son: *la celebración de una festividad de tipo religioso-laico* y *la alegría colectiva* asociada a dicha celebración. La problemática moral surge alrededor del *tipo de personajes que participan en el desfile*, principalmente con respecto a los soldados, personajes inusuales en las festividades navideñas. El proyecto ético del poema, no obstante, apunta a *incentivar la convivencia armoniosa y pacífica*, propia de la época navideña. Los valores morales fundamentales del texto son: *la felicidad*, *la solidaridad* y *la armonía*. La presencia de elementos de tipo militar en las festividades navideñas responden a su carácter de *“protectores de la nación panameña”*¹⁶¹. La tolerancia entre los asistentes es obvia, no se evidencian actitudes de rechazo, ni juicios morales. El poema enfatiza la perspectiva popular (laica) del evento y la ideología nacionalista del mismo.

¹⁶⁰ Este fenómeno se produce siempre que la composición de la melodía de la canción precede a la creación del texto.

¹⁶¹ El espíritu nacionalista que reinaba en el ambiente político panameño en las décadas de ➔

C) Elementos estéticos: La emoción positiva que transmiten los personajes del desfile, los elementos sonoros, las imágenes, los colores y la ambientación en general, concuerdan con la idea de belleza del espectáculo, que actúa como principal valor formal. El *alborozo de los participantes* y la *convivencia comunitaria* (“*gran felicidad*”, “*gran armonía*”) fungen como valores de asociación, en razón de su dimensión social. El valor utilitario de la canción se centra en el ambiente musical alegre que provee y en la legitimación de los elementos militares como parte de la idiosincrasia panameña, de aquel momento histórico.

D) Elementos hegemónicos: Los elementos tradicionales que permean el poema tienen su origen en dos fuentes: la tradición navideña (en este caso, más como festividad laica que como festividad religiosa) y la tradición militar-nacionalista de la época, que comenzó a introducirse en el medio nacional a partir de la transformación de la Policía Nacional en Guardia Nacional (1953), aprovechando el ambiente nacionalista reinante¹⁶². En nuestra opinión, la relación entre las celebraciones navideñas típicas panameñas y las peculiaridades de corte militar del desfile que describe el texto poético, evidencian una tendencia *nacionalista*, que excluye las tradiciones navideñas anglosajonas (Santa Claus, etc.) para incluir elementos propios del protocolo militar como parte de la tradición cultural panameña¹⁶³. A pesar de esto, no se puede identificar una institución específica en el texto.

1960 y 1970, fue clave para la consolidación de las nuevas fuerzas armadas panameñas: la Guardia Nacional. Bajo el mando del General Omar Torrijos, dicha institución se fortaleció a partir del sentimiento anti-colonialista de los panameños. Es importante recordar que tanto el Ministerio de Guerra y Marina, como el Ejército Nacional de Panamá, fueron suprimidos durante el gobierno del Presidente Manuel Amador Guerrero, el 20 de febrero y el 20 de noviembre de 1904, respectivamente. Dicha iniciativa fue apoyada por el gobierno de los Estados Unidos de América, amparada en el artículo 136 de la Primera Constitución Nacional, que facultaba al gobierno norteamericano a intervenir para restablecer la paz pública y el orden constitucional en todo el territorio panameño. De ahí que la presencia de la Guardia Nacional era percibida, en 1964, como un elemento vital para el resguardo de la soberanía panameña, perspectiva que cambió con el avance de la dictadura (Pizzurno y Arauz 1996, 25-26, 37-39).

¹⁶² Cf. Pizzurno, *Estudios sobre el Panamá Republicano*, 386.

¹⁶³ Durante la mayor parte del período comprendido entre la década de 1960 y los primeros años de la década de 1980, Panamá fue regida por gobiernos militares de corte populista, que incentivaron los sentimientos nacionalistas de los panameños, aprovechando el resentimiento histórico existente en contra del intervencionismo de los Estados Unidos de América en los asuntos internos y la soberanía nacional panameña.

E) Elementos literarios: El poema utiliza un lenguaje coloquial, con elementos de la tradición navideña popular panameña de la segunda mitad del siglo XX. Entre los recursos paremiológicos, destaca el uso de la frase “*Viva la Navidad!*”, a modo de refrán popular, el cual sirve para establecer el objeto de la celebración. La interjección “*viva*”, se utiliza como elemento intensificador y generador de alegría. La versificación está estructurada en cuartetos de 6 sílabas cada uno, con rima consonante (abcb), aunque se presentan tres versos de 7 sílabas (de acuerdo con las leyes prosódicas).

4.5.4 Análisis de la obra “*Saloma del dolor nacional*”

Saloma del Dolor Nacional

Letra: Julia Bermúdez Alemán

Con un profundo respeto
y muestras de gran dolor;
hoy te canto, Patria mía,
mi más sentida Oración.

En tu suelo se ha filtrado
sangre joven, aún en flor,
que defendió nuestro emblema,
nuestra causa, nuestro honor
del arrogante coloso
con hidalguía y valor.

En tu suelo se ha filtrado
sangre joven, aún en flor,
sangre pura en ideales,
dignidad y corazón
perdurará por los siglos
cuál índice acusador.

4.5.4.1 Antecedentes

La canción “*Saloma del dolor nacional*” fue compuesta el 12 de enero de 1964, con el siguiente epígrafe: *A los mártires caídos en la gloriosa gesta de reafirmación de nuestra soberanía*. El hecho ocurrido el 9 de enero de 1964 y conmemorado actualmente como *El Día de los Mártires*, surgió

cuando el gobernador de la Zona del Canal¹⁶⁴, hizo caso omiso a un acuerdo que prohibía enarbolar la bandera de los Estados Unidos de América en las escuelas “zonistas”, lo cual provocó la indignación de los estudiantes panameños del Instituto Nacional, quienes se encaminaron a la Escuela Superior de Balboa para izar, al lado de la bandera estadounidense, la Bandera Nacional de Panamá¹⁶⁵. En circunstancias confusas, la bandera panameña fue ultrajada y el conflicto cobró grandes proporciones y tuvo un desenlace fatal, en el que perdieron la vida personas de ambos bandos, entre ellos varios estudiantes panameños. El hecho provocó la censura de una gran cantidad de naciones del mundo en contra de la actitud colonialista del gobierno de Estados Unidos.

La compositora escogió la *saloma* como forma poético-musical para escribir esta obra¹⁶⁶. Bermúdez adapta el carácter solemne de la *saloma* a la temática citada, a manera de canto fúnebre. La canción “*Saloma del dolor nacional*” fue adoptada oficialmente por el gobierno panameño e interpretada como un lamento nacional en los colegios públicos y privados del país, lo que le valió a Julia Bermúdez, un homenaje público, que tuvo lugar en las Ruinas de Panamá Viejo, en el contexto de una gran fiesta folclórica.

4.5.4.2 Análisis del estilo musical¹⁶⁷

A) Sonido (S): El timbre vocal es *coro al unísono*, con ámbito vocal extenso, mayor al utilizado usualmente por la compositora en la composición de canciones para niños de escuela (posiblemente porque fue

¹⁶⁴ La Zona del Canal es una porción del territorio panameño que se extiende a ambas orillas del Canal de Panamá, que fue cedida a los Estados Unidos de América, a perpetuidad, por el Tratado Hay - Bunau - Varilla. Los residentes, estadounidenses en su mayoría, recibían el nombre de “zonistas”.

¹⁶⁵ El conflicto, reseñado en la canción, desencadenó la ruptura de las relaciones diplomáticas entre ambos países y obligó a los Estados Unidos a comenzar una nueva ronda de negociaciones sobre la Zona del Canal, las cuales dieron inicio en abril del año 1964 y culminaron el 7 de setiembre de 1977, con la firma del Tratado Torrijos- Carter. Este nuevo tratado transfirió, paulatinamente, el control de la Zona del Canal a Panamá, y culminó el 31 de diciembre del año 1999, cuando dicha Zona pasó definitivamente a control de los panameños.

¹⁶⁶ La *saloma* es un tipo de canciones sentimentales del folklore panameño, ligadas a expresiones de ternura, quejas o lamentos. Los investigadores folklóricos Manuel F. Zárate y Dora Pérez de Zárate definen la saloma como: “...una expresión vocal-gutural, que contiene elementos de canto, de grito alargado y versos de alguna redondilla” (Zárate y Pérez 1999, 26).

¹⁶⁷ La letra, la música y el respectivo análisis musical de esta canción se encuentran en el Anexo N° 16 (a, h, i) de la tesis original de doctorado.

compuesto para ser interpretado por voces de adolescentes de secundaria). El acompañamiento, escrito para piano, adquiere una mayor complejidad sonora con el uso de síncopas y de ligaduras. Las dinámicas tienen forma de *terrazza* (*mf* al principio y *f* en la segunda parte) y la textura/trama es melodía con acompañamiento.

B) Armonía (A): La tonalidad unificada es Si menor, sin cambios de tonalidad o modalidad. La relación armónica directa se estructura por medio de dos tipos de encadenamientos tradicionales: *tónica* → *dominante* → *tónica* (*I-V-I*); y *subdominante* → *tónica* → *dominante* → *tónica* (*IV-I-V-I*) (ver Figura N° 63). No hay relación armónica secundaria. La velocidad de cambio armónico disminuye después de la introducción, haciéndose aún más lento en la segunda parte, pero aumenta hacia el final de la canción. La complejidad vertical es de nivel medio y no se presentan disonancias importantes. El arreglo contrapuntístico es una *polifonía simple*.

Figura N° 63

Fragmento armónico de la canción “*Saloma del dolor nacional*” de Julia Bermúdez Alemán, mostrando la secuencia IV-I-V-I

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

C) Melodía (Me): El contorno melódico tiene forma de *terrazza*, con frases cortas, de dos compases de extensión (como máximo) y un período compuesto por dos frases asimétricas. La nota final de la melodía es un Si 4, la más baja del rango melódico total, que se extiende hasta el Mi 6 (una 11va justa). El modelo de continuación más relevante es el de *reiteración*. Dada su importancia en el desarrollo integral y formal de la canción, la melodía de la introducción del piano, un tema armónico-melódico, cuyo contorno melódico está formado por las notas más agudas del registro superior del acompañamiento fue designado como Tema melódico A. El Tema A, se repite completo, con un pequeña variación final.

El Tema melódico B es el primer tema vocal, y está compuesto por dos frases asimétricas (cc. 9-16), estructuradas a modo de pregunta-respuesta, que se repiten completas, con pequeñas variaciones. El Tema melódico C, segundo tema vocal, está formado por cuatro frases: las tres primeras son secuencias (y variaciones) de un mismo motivo melódico, mientras que la última es una frase conclusiva, distinta de las anteriores. Después del Tema melódico C, aparece el Tema melódico A/B, denominado así porque combina la melodía (modificada) del Tema B con la estructura armónica del Tema A. Inmediatamente después de éste tema, aparece nuevamente el Tema C, seguido del Tema A/B. La canción finaliza con una reiteración del Tema melódico A (ver Figura 64).

Figura N° 64

Temas melódicos de la canción “*Saloma del Dolor Nacional*”
de Julia Bermúdez A.

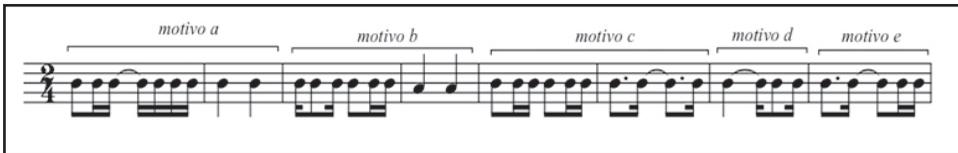
The figure displays five staves of musical notation in G major (one sharp) and 2/4 time. Each staff represents a different melodic theme, with phrases indicated by brackets and labels above the notes.

- Tema Melódico A (o tema del piano):** Consists of two phrases, *frase 1A* and *frase 2A*.
- Tema Melódico B:** Consists of two phrases, *frase 1B* and *frase 2B*.
- Tema Melódico C:** Consists of two phrases, *frase 1C* and *frase 1C¹ (secuencia)*.
- Tema Melódico C:** Consists of two phrases, *frase 1C² (secuencia y variación)* and *frase 2C*.
- Tema Melódico A/B:** Consists of two phrases, *frase 1B¹ (variación)* and *frase 2B*.

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

D) Ritmo (R): La configuración rítmica predominante es el *motivo*. Se distinguen tres motivos principales, de 2 compases cada uno, que derivan de un prototipo común. El motivo *a* (corchea dos semicorcheas ligada a cuatro semicorcheas y dos negras); el motivo *b* (síncopa de semicorchea-corchea-semicorchea, seguida de corchea-dos semicorcheas y dos negras); y el motivo *c*, (dos grupos de corchea-dos semicorcheas, seguidas por dos grupos de corchea con puntillo-semicorchea). Coexisten con éstos dos motivos más pequeños (de un compás de extensión): el motivo *d* (una negra ligada a una síncopa de semicorchea-corchea-semicorchea); y el motivo *e* (corchea con puntillo- semicorchea ligada a corchea dos semicorcheas). Los motivos *d* y *e* son fragmentaciones y/o variaciones de los motivos *b* y *c*, respectivamente (ver Figura N° 65). El diseño de cambio rítmico es de *tensión inicial* (TCTr). La indicación de tempo es *Lento* y *Expresivo*, y la métrica (2/4) es regular hasta el final de la pieza. Las interacciones proceden del *ritmo armónico* y el tejido es *homorítmico*.

Figura N° 65
 Motivos rítmicos de la canción “*Saloma del dolor nacional*”
 de Julia Bermúdez A.



Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

E) Crecimiento (C): Las articulaciones se producen por *estratificación*. La forma de la canción es ABC(A/B)C(A/B)A¹, una variante de la forma rondó (ABACA), que se explica en la Tabla N° 2. Tanto la influencia de sonido de las palabras en el texto musical, como la evocación del texto literario son de nivel medio. También son de nivel medio la influencia de la entonación, el ritmo de las palabras, la métrica de la poesía, la adherencia y la incidencia de los cambios de carácter sobre la música. La repetitividad es baja, porque se trata de una reseña del suceso ocurrido y el sentimiento patriótico del pueblo.

Tabla N° 2
Secciones en las que se divide la canción
“*Saloma del dolor nacional*”, de Julia Bermúdez

Sección	Tema(s) Melódico(s) correspondiente(s)	Secuencia armónica
A	Tema melódico A (instrumental)	iv – i – V – i
B	Tema melódico B (vocal)	i – i – V – i
C	Tema melódico C (vocal)	iv – i – V – i
A/B	Tema melódico B (vocal) + Tema melódico A (armonía)	iv – i – V – i
A1	Tema melódico A (instrumental) (variación)	iv – i – V – i

Fuente: *Elaboración propia*, con base en la partitura original.

4.5.4.3 Análisis del texto literario

A) Elementos textuales:

Analogía temática:

a. Asunto: canto fúnebre

b. Tema: la defensa del emblema nacional y del honor patrio

c. Subtema: el sacrificio de los jóvenes que perecieron en el incidente.

d. Argumento: por medio de un canto fúnebre (la saloma) se recuerda con dolor y con orgullo, el acto heroico de los jóvenes estudiantes que defendieron la bandera y el honor de la Patria panameña, ante los actos irrespetuosos de los estudiantes y ciudadanos de la llamada *Zona del Canal*.

Análisis general: Se trata de una canción monotemática del tipo *canción con tema desarrollado*. Se ubica entre las series homogéneas, con una versificación regular de 8 sílabas, con rima de romance. Los principales recursos temático-formales son el *encadenamiento* y las *formas estereotipadas*, especialmente aquellas que exaltan aspectos relevantes del sentimiento nacionalista panameño.

B) Elementos éticos: Los dos principios orientadores son: *el honor que se debe a la Patria y sus símbolos, y la soberanía de Panamá sobre el territorio nacional*. El problema moral se centra en *el irrespeto al emblema nacional* y el proyecto ético es la *consolidación del suceso histórico en la memoria colectiva de los panameños*. Los valores morales más relevantes son: *el respeto a la Patria, la defensa de los ideales y símbolos patrios, la hidalguía, la dignidad, el honor y el valor*. Se evidencia un *rechazo absoluto al irrespeto de que fue objeto el pabellón nacional*, al tiempo que se idealiza el acto de los jóvenes como heroico. El texto emite un juicio de valor sobre la actitud colonialista del gobierno estadounidense y justifica el acto de valor de los jóvenes como un modelo a seguir. La obra se enmarca dentro de la ideología nacionalista desde la perspectiva laica, como lo muestra el hecho de que la canción, denominada “*Oración*” (con mayúscula), está dirigida a la Patria y no a Dios, de quien no se hace mención alguna.

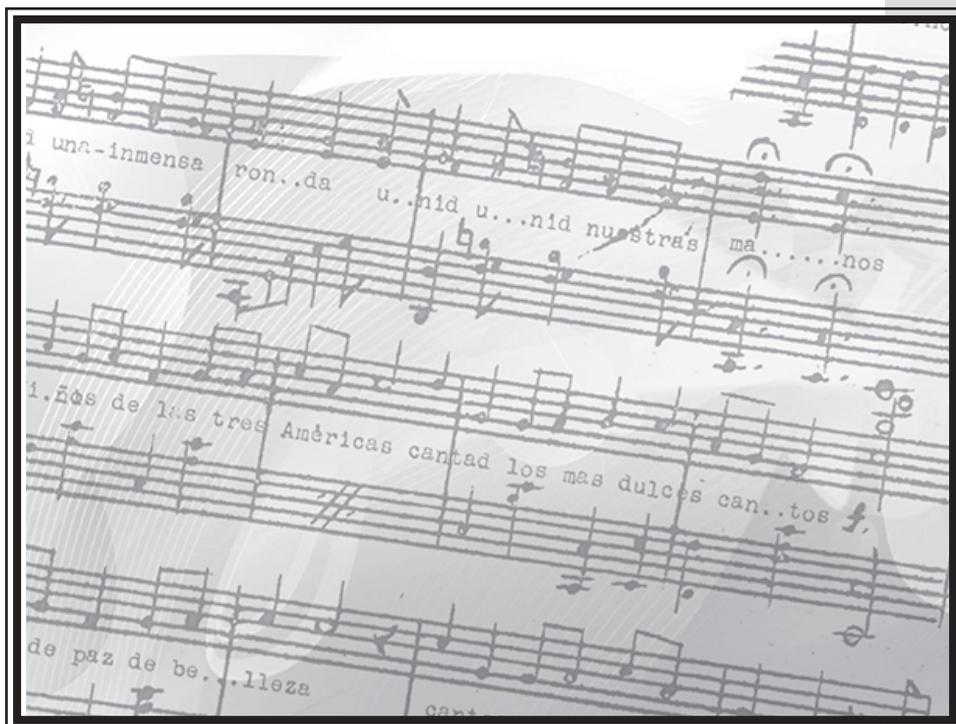
C) Elementos estéticos: Los valores formales son de dos tipos: los de connotación negativa (el *dolor* y el *duelo*) y los de connotación positiva (el *orgullo* y el *respeto*), cuyo propósito es producir un efecto estético sobre los sentimientos del pueblo (“*mi más sentida Oración*” [sic.]), pero dentro de una visión laica y romántica (“*sangre pura en ideales*”). Valores de asociación como: el *respeto*, el *dolor*, la *dignidad*, la *hidalguía* y el *valor*, están ligados a sintagmas como “*nuestro emblema*”, “*nuestra causa*”, “*nuestro honor*”, para resaltar su carácter colectivo. El valor utilitario de la canción consiste en su uso como himno oficial conmemorativo, en instituciones educativas públicas y privadas.

D) Elementos hegemónicos: La sangre derramada por los jóvenes mártires panameños se convierte en un importante vínculo de identificación cultural y social, que se inserta, a partir de ese momento, en la tradición panameña como un hecho que “*perdurará por los siglos como índice acusador*”. Los jóvenes ciudadanos muertos en el incidente se convierten en héroes de la nación panameña y ejemplos a seguir por las generaciones futuras. La Patria, personificación de la comunidad panameña y de todas las instituciones estatales, respalda y acredita, como valores hegemónicos ideales, la *hidalguía*, el *valor*, la *dignidad* y el *corazón*. Además, se presenta como un madre dolida por la muerte de sus hijos, pero al mismo tiempo orgullosa de su comportamiento heroico. La tendencia nacionalista está presente en toda la obra.

E) Elementos literarios: En virtud de su simbolismo y solemnidad, el texto utiliza fórmulas del lenguaje artístico. Las metáforas, los símbolos y las representaciones son las figuras literarias más comunes. No se utilizan recursos paremiológicos. Destaca el uso del pronombre posesivo “*nuestro*” delante de las palabras *emblema*, *causa* y *honor*, como intensificador de sentimiento social colectivo. La versificación es regular, con versos de 8 sílabas y rima alternadamente asonante y consonante, dentro del esquema abcb. La estructura de versificación tiende a la de una *sextilla* (estrofas de seis versos octosilábicos con rima de romance) y no tanto a la tradicional *cuarteta*, aunque posee características de ambas formas.

CAPÍTULO 5

Análisis comparativo de las canciones escolares de Guatemala, Costa Rica y Panamá (1933-1982)



ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CANCIONES ESCOLARES DE GUATEMALA, COSTA RICA Y PANAMÁ (1933-1982)

5.1 LINEAMIENTOS GENERALES DEL CAPÍTULO

El análisis comparativo de las canciones escolares de los compositores Jesús María Alvarado Velázquez, Dolores Batres de Zea, José Daniel Zúñiga Zeledón, Alcides Prado Quesada, Gonzalo Brenes Candanedo y Julia Bermúdez Alemán, está dividido tres partes. La primera parte, está dedicada a realizar, lo que se ha denominado aquí, un “*perfil general de estilo musical*” de cada uno de estos compositores; es decir, un panorama integral de las preferencias músico-textuales que se manifiestan en las composiciones de cada uno de ellos. La segunda parte está reservada para un análisis comparativo del microcosmos de valores hegemónicos integrado al texto literario de las canciones escolares estudiadas, a partir del cual se realizarán extrapolaciones y generalizaciones. Y la tercera parte del capítulo V, reservada para proyectar cuatro modelos hipotéticos de canciones escolares acordes con las particularidades hegemónicas reveladas a partir del análisis de los textos literarios de las canciones escolares estudiadas. Las “*canciones modelo*” están basadas en cuatro temáticas, que corresponden a tópicos analizados a lo largo de la presente investigación: la Patria, la Madre, la hora de dormir y la importancia de los juegos escolares tradicionales.

5.2 Parte primera: perfiles generales de estilo musical

5.2.1 Perfil general del estilo musical del compositor Jesús María Alvarado

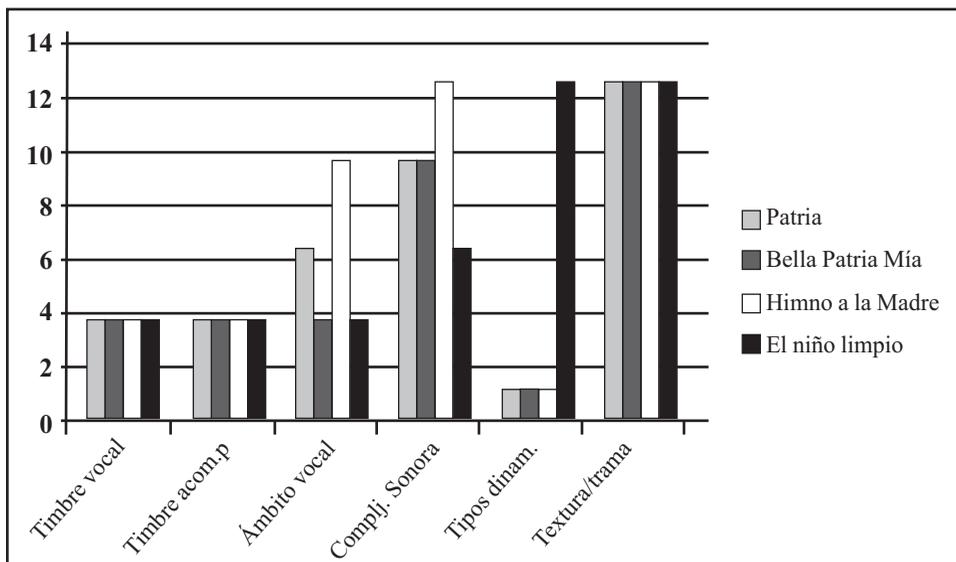
5.2.1.1 La categoría analítica *Sonido (S)*

La sonoridad de las canciones escolares de Jesús María Alvarado es agradable e interesante al oído. A pesar de tener una cierta complejidad sonora, no pierden su sencillez infantil y los detalles de la música tradicional guatemalteca que las caracteriza. El timbre vocal y el timbre del acompañamiento son siempre: *coro de niños al unísono con acompañamiento de piano*. La textura/trama es *melodía con acompañamiento*. En cuanto al ámbito vocal, hay una inclinación del compositor por los rangos iguales o

menores a la octava. La complejidad sonora es *alta* y la cantidad de dinámicas es de nivel medio, siempre en forma de *terracea*. El gráfico comparativo de la Tabla N° 3 muestra una relativa homogeneidad en cuatro de las variables de la categoría *Sonido* y algunas diferencias, no muy significativas en dos de las variables.

Tabla N° 3

Gráfico comparativo de la categoría analítica *Sonido* en las canciones escolares de Jesús María Alvarado



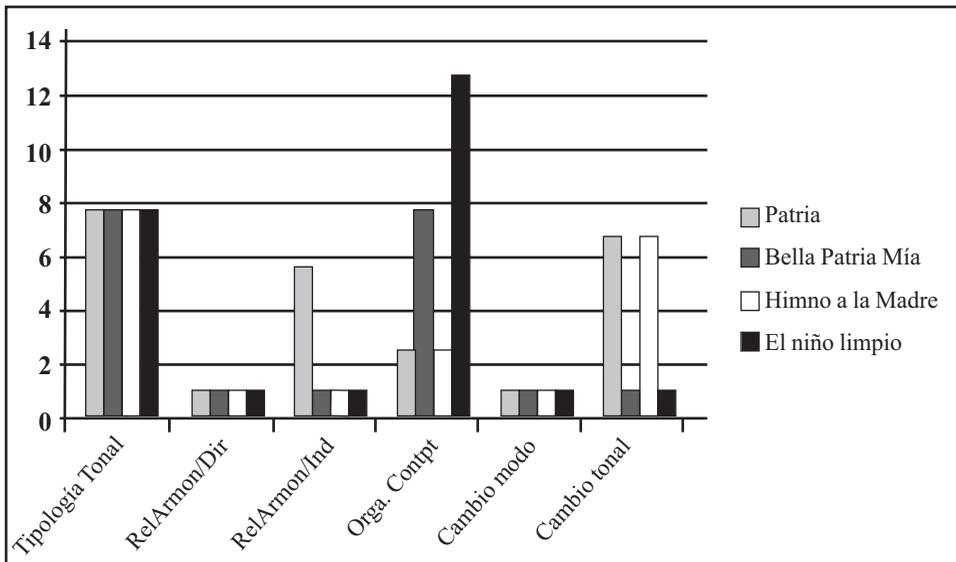
Fuente: Elaboración propia.

5.2.1.2 La categoría analítica *Armonía* (A)

Con respecto a la categoría analítica *Armonía*, las canciones escolares de Jesús María Alvarado muestran preferencia por la *tonalidades unificadas* en modo *mayor*: Re mayor (en 2 canciones), Fa mayor (1) y Do mayor (1). La estructura armónica primaria se basa, casi exclusivamente, en los acordes de I, V y IV grado, mientras que la estructura armónica secundaria presenta cierta variedad de acordes, con predominio de las dominantes secundarias cromáticas y, en menor grado, de ciertos acordes paralelos. No se presentan cambios en el modo y las modulaciones son siempre a la dominante. El cambio en el ritmo de los acordes es, principalmente, *constante* y la complejidad vertical tiende a ser de nivel *medio*. La frecuencia de las disonancias es de nivel *bajo* y la organización contrapuntística básica, *imitativa* o de *polifonía simple*. Tal como se observa en la Tabla N° 4, el gráfico comparativo de la categoría analítica *Armonía* muestra homogeneidad en

cuatro de las variables de la categoría y diferencias significativas en dos de las variables: la organización contrapuntística y la modulaciones a lo interno de las piezas.

Tabla N° 4
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Armonía* en las canciones escolares de Jesús María Alvarado

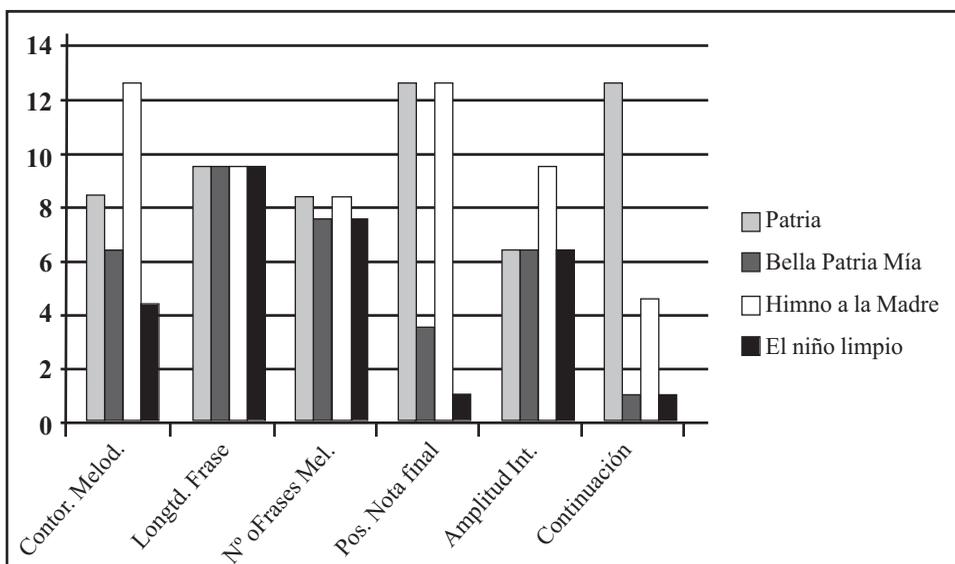


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.1.3 La categoría analítica *Melodía (Me)*

El rango melódico de las canciones escolares de Jesús María Alvarado tiende a ser igual o menor a la octava justa, con excepción de la canción “*Himno a Madre*” (una onceava), debido a su carácter lírico. No se presenta una preferencia definida con respecto al contorno melódico (de hecho, es distinto para cada canción). Tampoco hay una preferencia definida por frases asimétricas o simétricas, aunque la longitud es la misma: 4 compases. Los temas están compuestos, en todos los casos, por cuatro frases melódicas. Las notas finales aparecen, alternativamente, en la parte alta y en la parte baja del rango melódico. El recurso técnico más utilizado es la *variación temática*. Los temas A y B son generalmente contrastantes. El modelo de continuación muestra una cierta predilección por la técnica *reiterativa*. En términos generales, el gráfico comparativo de la Tabla N° 6 muestra homogeneidad relativa en tres de las variables de la categoría *Melodía* y diferencias significativas en las otras tres.

Tabla N° 5
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Melodía*
en las canciones escolares de Jesús María Alvarado

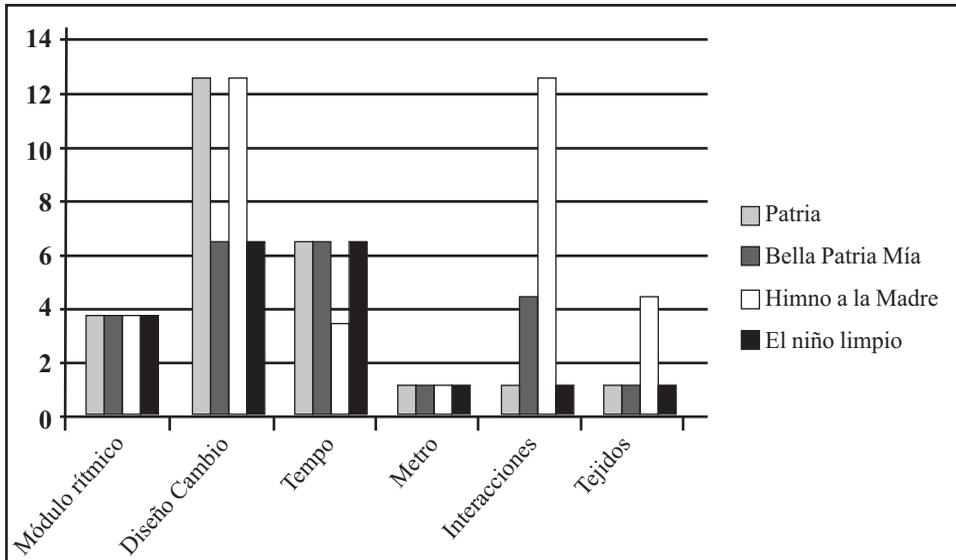


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.1.4 La categoría analítica *Ritmo (R)*

La categoría analítica *Ritmo* también presenta constantes en varias de las variables. El motivo es el módulo rítmico preferido en las composiciones de Jesús María Alvarado. Los diseños de cambio rítmico ponderan dos modelos específicos: los de *tensión intermedia* y los de *tensión final*. Los tipos de tempos preferidos son, generalmente, los moderados y los lentos, a pesar del carácter ameno de sus canciones. Las canciones escolares analizadas muestran métricas que se mantienen regulares a lo largo de las piezas; hay una predilección por las métricas 4/4 y 6/8. En cuanto a los modelos de interacción, Alvarado utiliza el *ritmo armónico* (o *ritmo de acorde*) como el más ponderado de todos, aunque también usa el *ritmo de contorno* y el *ritmo de textura* como opciones. El tejido rítmico que prefiere Alvarado es el homorítmico en tres canciones, aunque también presenta una canción con *tejido polirítmico*. Tal como lo indica el gráfico comparativo de la categoría analítica *Ritmo*, presentado en la Tabla N° 6, cuatro de las variables son relativamente homogéneas y dos presentan algunas diferencias: el diseño de cambio rítmico y los modelos de interacción rítmica.

Tabla N° 6
Gráfico comparativos de la categoría analítica *Ritmo*
en las canciones escolares de Jesús María Alvarado

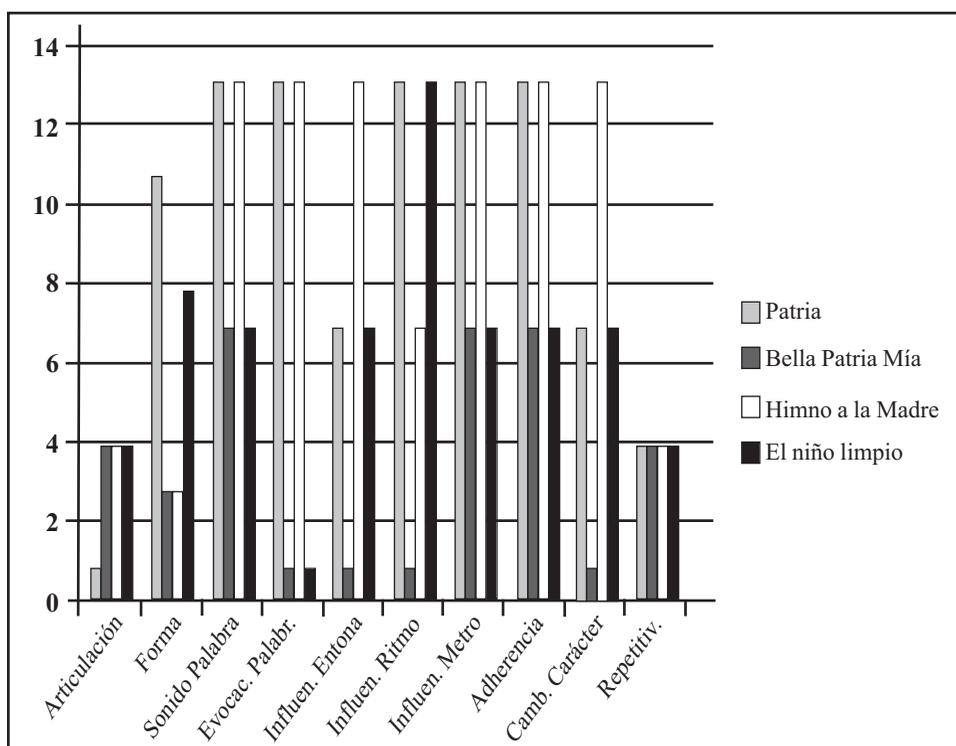


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.1.5 La categoría analítica *Crecimiento (C)*

La articulación es constante en las canciones de Alvarado y ocurre por estratificación (dado el uso de anacrusas). No obstante, los esquemas formales son distintos para cada composición: AB, AAB (variante de AB), ABA y ABC. La incidencia del *sonido de las palabras* en el texto musical es, alternativamente, *alto* y *medio*; lo mismo que la *evocación de las palabras* por medio de cambio de acorde o de tonalidad, que alterna entre *baja* y *alta*. La *influencia de la entonación natural de las palabras* sobre la estructura melódica tiende a ser de nivel *medio*. La *influencia del ritmo de las palabras* sobre el ritmo musical es predominantemente *alta*, mientras que la *influencia del metro* de la poesía sobre la métrica musical, lo mismo que la *adherencia del texto* a la estructura son, alternativamente, de nivel *medio* y *alto*. La concordancia entre el *cambio de carácter* del texto poético y su contraparte musical tiende a ubicarse en el nivel *medio* y la *repetitividad*, es predominantemente *baja*. En términos generales, el gráfico comparativo de la Tabla N° 7 muestra que sólo dos las variables de la categoría analítica *Crecimiento* presentan una homogeneidad relativa, mientras que ocho variables presentan diferencias significativas.

Tabla N° 7
Gráfico de la categoría analítica *Crecimiento*
en las canciones escolares de Jesús María Alvarado



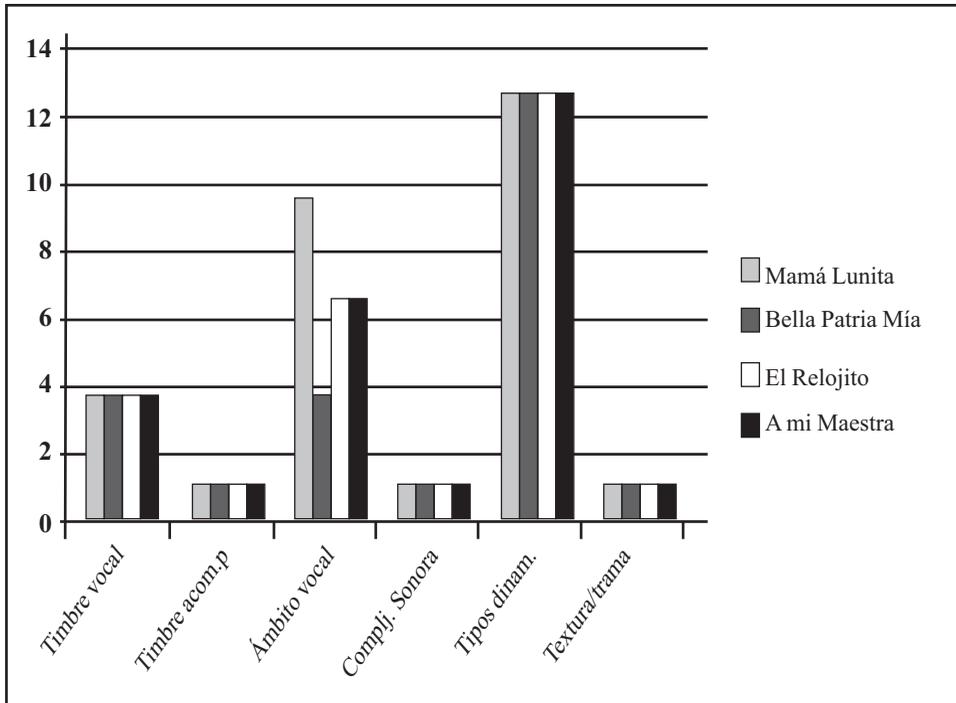
Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.2 Perfil general del estilo musical de la compositora Dolores Batres de Zea

5.2.2.1 La categoría analítica *Sonido (S)*

El espectro sonoro de las canciones escolares de Dolores Batres de Zea analizadas en este trabajo muestra una gran cantidad de coincidencias en las variables de la categoría *Sonido*, tal como se aprecia en la Tabla N° 8. La melodía, siempre sin acompañamiento y sin dinámicas, está escrita para voces infantiles de preescolar y primer grado de escuela. Los arpeggios de la línea melódica sugieren una estructura armónica sencilla, que será analizada en el apartado correspondiente. El timbre vocal es, en todos los casos, *coro de niños al unísono*. La complejidad sonora es siempre de nivel *bajo* y la textura/trama corresponde a la opción *melodía homofónica*. El ámbito vocal es variable, pero tiende a situarse dentro del rango de la octava, por lo cual se ubicó dentro del rango de adecuado.

Tabla N° 8
Gráfico de la categoría analítica *Sonido*
en las canciones escolares de Dolores Batres de Zea

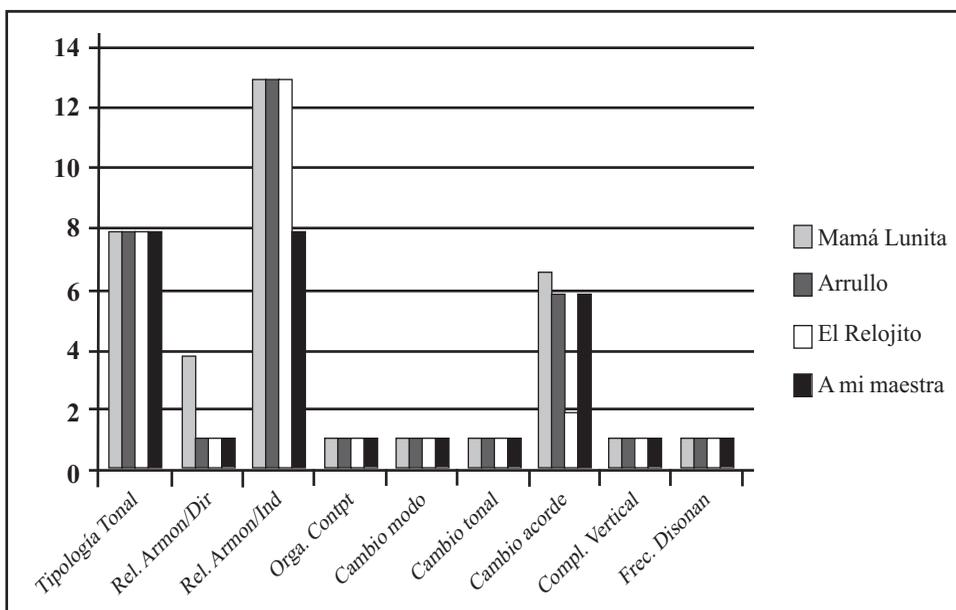


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.2.2 La categoría analítica *Armonía (A)*

La armonía de las canciones de Dolores Batres fue inferida a partir del contorno melódico de las canciones analizadas, dada la ausencia de acompañamiento armónico. Las tonalidades utilizadas son todas unificadas: La menor, La mayor, Mi mayor y Mi bemol mayor. Ninguna presenta cambios de modo, cambios de tonalidad, disonancias, acordes secundarios, ni contrapunto. Por esta razón, la complejidad vertical tienen un nivel bajo, cercano a cero. Con respecto al cambio en el ritmo de acorde (inferido a partir de la línea melódica) hay una preferencia por la opción *aceleración por ritmo de acorde*. Tal como lo indica el gráfico comparativo de la categoría analítica *Armonía*, presentado en la Tabla N° 9, siete de las variables son absolutamente homogéneas, una relativamente homogénea y sólo una, el cambio el ritmo de acorde, presenta algunas divergencias entre las opciones.

Tabla N° 9
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Armonía*
en las canciones escolares de Dolores Batres de Zea

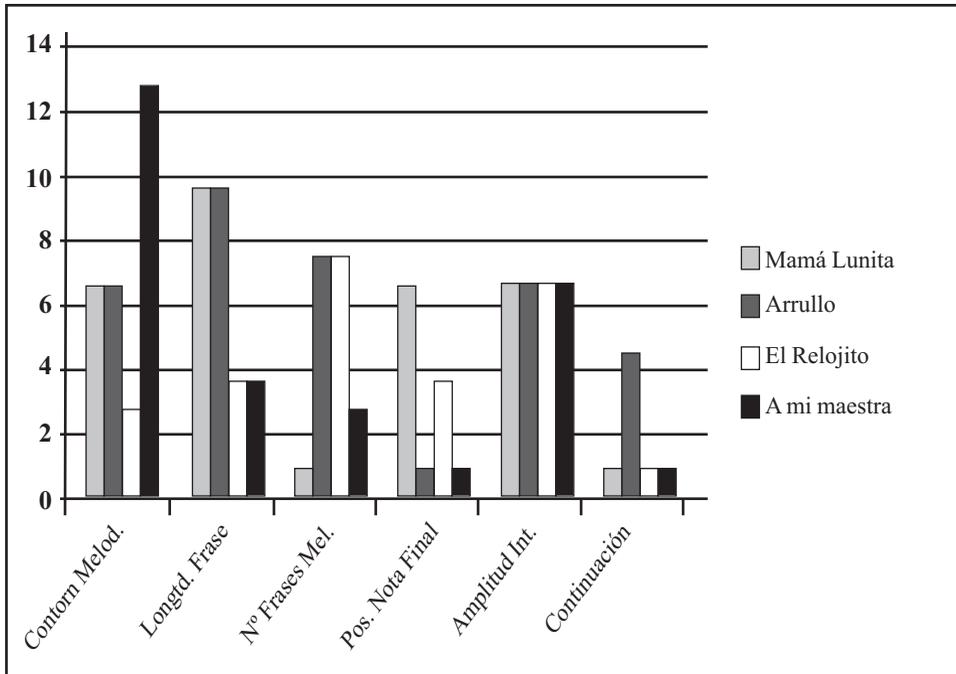


Fuente: Elaboración propia.

5.2.2.3 La categoría analítica *Melodía (Me)*

Se percibe una preferencia de la compositora Batres por los contornos melódicos *ondulados*, *escalonados* y *descendentes*, generalmente, contruidos con melodías que forman arpeggios. Las inversiones, *retrogradaciones* y *variaciones*, son los recursos compositivos más utilizados para el tratamiento y desarrollo de los motivos melódicos y rítmicos. Las frases son, en su mayoría, largas (4 compases). Los temas, formados por frases principalmente simétricas, son alternativamente de 2 o 4 frases. La amplitud interválica de la melodía es igual o menor a la octava justa, con excepción de la canción *Mamá lunita*, en la que se extiende a una novena menor. La nota final de la melodía se ubica, generalmente, en la parte baja del registro melódico total. La nota más aguda de la tesitura vocal en sus canciones es Fa 6 y la más baja, Re# 5. El modelo de continuación muestra una cierta predilección por la recurrencia. En términos generales, el gráfico comparativo de la Tabla N° 10 muestra que, en la categoría analítica *Melodía*, se evidencia una homogeneidad absoluta en una de las variables, homogeneidad relativa en una variable, preferencia de una opción sobre las otras en tres variables y alternancia de valores en una variable.

Tabla N° 10
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Melodía* en las canciones escolares de Dolores Batres de Zea



Fuente: Elaboración propia.

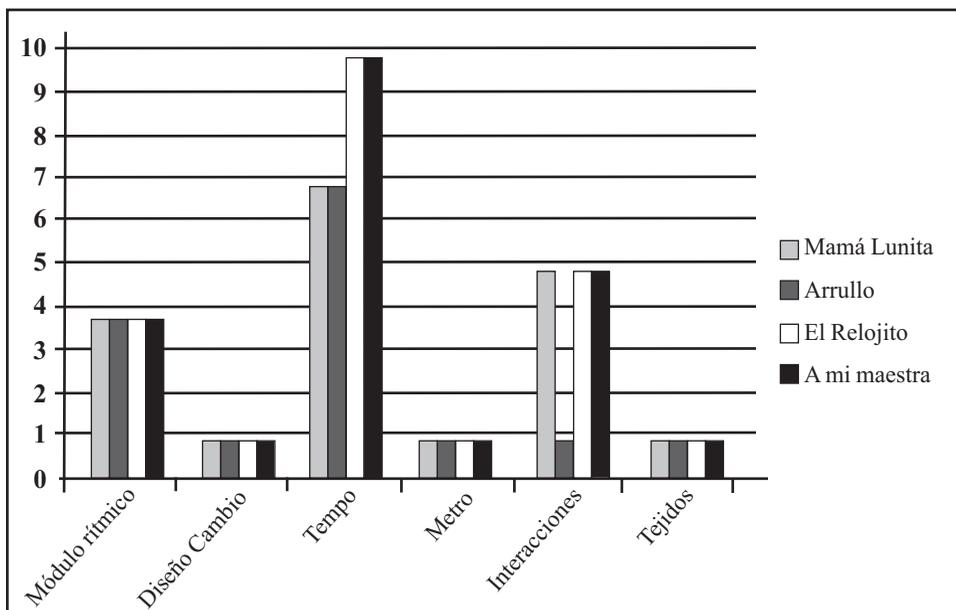
5.2.2.4 La categoría analítica *Ritmo (R)*

Hay una marcada preferencia por el *motivo* como módulo rítmico. Los *tempos* de las canciones escolares de Batres son alegres o moderados (*Allegretto*, *Andante* y *Tempo de Vals*) y los diseños de cambio de *tensión inicial e intermedia*. La métrica más utilizada en las canciones escolares de Batres es 2/4, con excepción del ritmo de vals, que utiliza una métrica ternaria, en este caso, el 3/8. El tejido rítmico es siempre *homorítmico*. En cuanto a los modelos de interacción rítmica, Batres utiliza, alternativamente, el *ritmo armónico* (o *ritmo de acorde*) y el *ritmo de contorno*¹⁶⁸. Como lo muestra la Tabla N° 11, prácticamente todas las variables de la categoría *Ritmo* tienden a ser absolutamente homogéneas y sólo una variable que muestra alternancia de valores.

¹⁶⁸ Llama la atención la estructura rítmica utilizada por Batres en la canción “*A mi maestra*”, en la que la acentuación principal ha sido desplazada al tercer pulso de cada compás, siendo más apropiado comenzar con una anacrusa de corchea-dos semicorcheas, para que el primer tiempo de cada compás hubiera coincidido con el acento fuerte del texto literario.

Tabla N° 11

Gráfico comparativo de la categoría analítica *Ritmo* en las canciones escolares de Dolores Batres de Zea

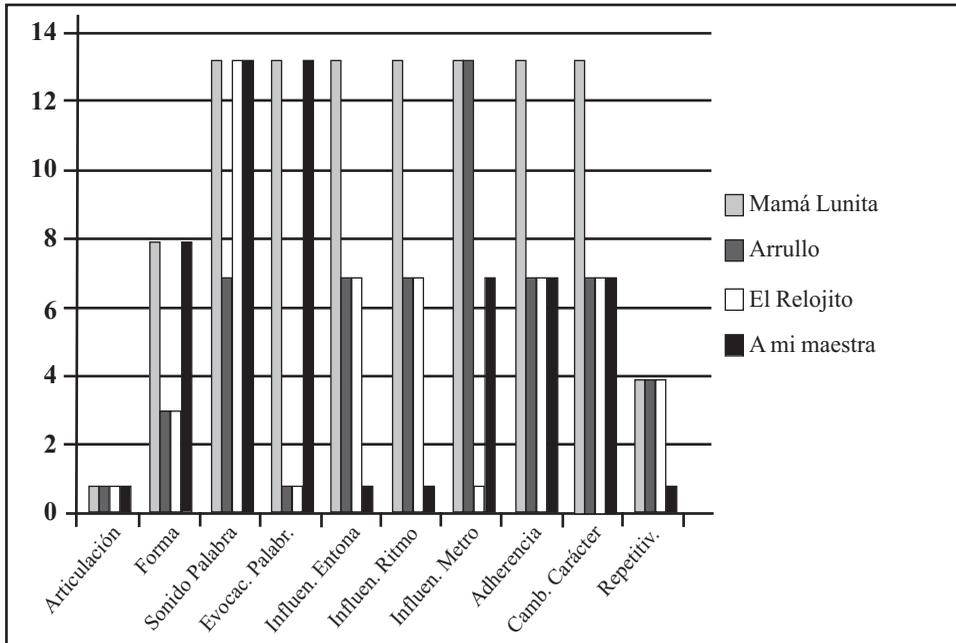


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.2.5 La categoría analítica *Crecimiento* (C)

Como lo evidencia la Tabla N° 12, no se presenta ninguno de los tipos de articulación en las canciones escolares de Batres. La compositora utiliza tanto las formas bipartitas (AB) como las tripartitas (ABA) para sus canciones. El *sonido de las palabras* en las canciones presenta un alto nivel de influencia sobre el esquema musical de las canciones, mientras que la *evocación de las palabras* (por medio de cambio de acorde o de tonalidad) tiende a ser de nivel bajo. La *influencia de la entonación natural de las palabras* sobre la estructura melódica y la del *ritmo de las palabras* sobre el ritmo musical varía de canción en canción; aunque tiende a ser de nivel medio. La *influencia del metro* poético sobre la métrica musical, lo mismo que la *adherencia del texto* es, alternativamente, de nivel medio o alto. La concordancia entre el *cambio de carácter* del texto poético y su contraparte musical tiende a ser de nivel medio. Finalmente, la *repetitividad*, es predominantemente baja. En resumen, la categoría *Crecimiento* muestra homogeneidad relativa en cinco de las variables, alternancia de valores en dos y diferencias significativas, con predominio de una opción, en las otras tres variables.

Tabla N° 12
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Crecimiento* en las canciones escolares de Dolores Batres de Zea



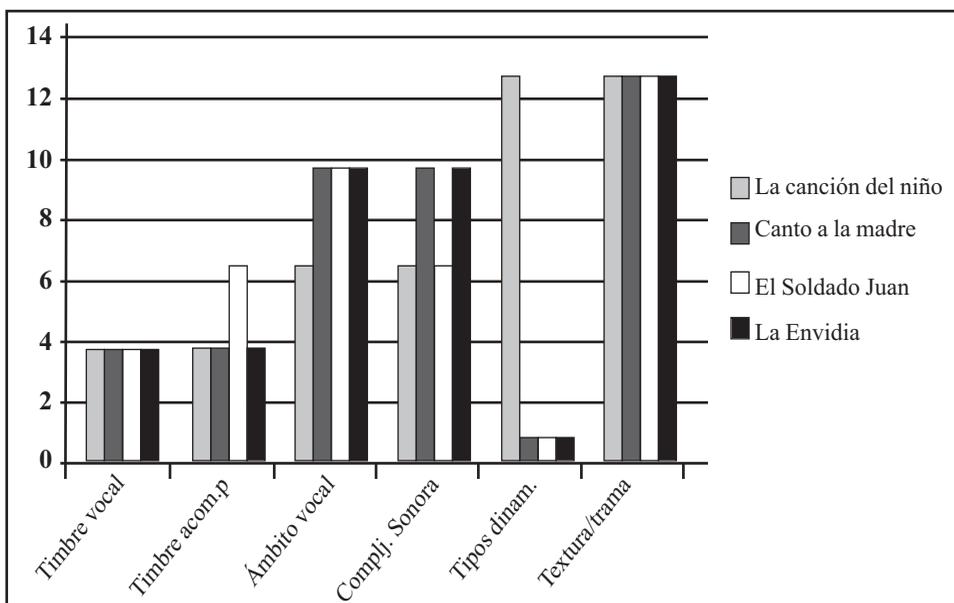
Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.3 Perfil general del estilo musical del compositor José Daniel Zúñiga

5.2.3.1 La categoría analítica *Sonido (S)*

José Daniel Zúñiga utiliza el timbre vocal *coro de niños unísono* y el timbre orquestal *acompañamiento de piano* para todas las canciones analizadas, excepto una, “*El Soldado Juan*”, en la cual emplea, además, dos instrumentos característicos de la música de corte militar: el clarín y el tambor. El ámbito vocal de las canciones de Zúñiga es generalmente adecuado, excepto en la canción “*Canto a la Madre*”, que presenta un nivel *amplio*. Todas las obras analizadas exhiben una textura/trama de *melodía con acompañamiento*. Las dinámicas evidencian una preferencia por la forma de *terrazza* y sólo una pieza carece totalmente de indicadores dinámicos. La complejidad sonora varía alternadamente entre piezas de nivel *medio* y *alto*. En términos generales, el espectro sonoro que utiliza Zúñiga presenta una gran coincidencia en cinco variables y muestra una opinión dividida en la variable “*Complejidad sonora*”. La Tabla N° 13 evidencia una relativa homogeneidad en cinco de las variables de la categoría analítica *Sonido* y alternancia en una variable.

Tabla N° 13
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Sonido*
en las canciones escolares de José Daniel Zúñiga

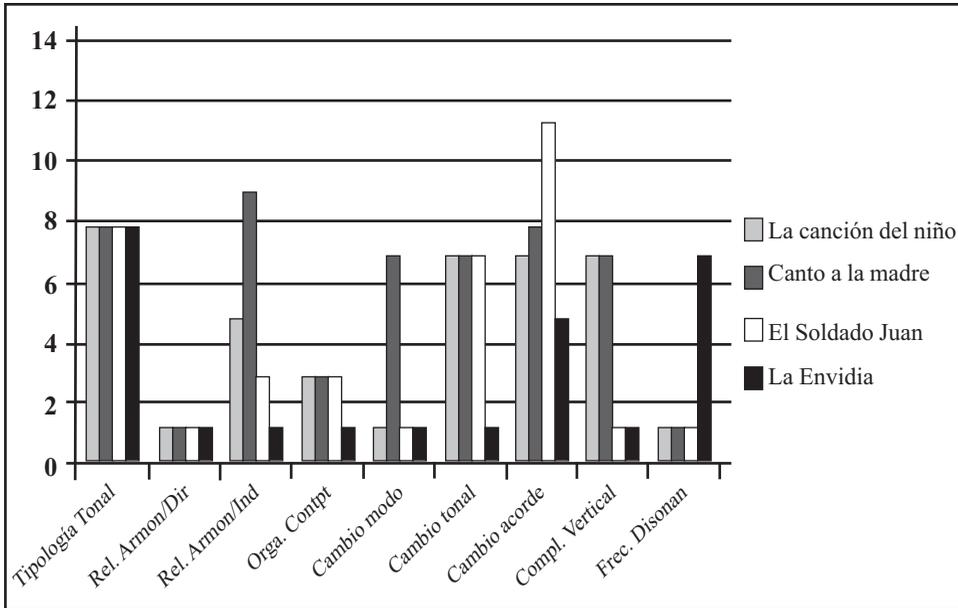


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.3.2 La categoría analítica *Armonía* (A)

La tipología tonal usual en las canciones de José Daniel Zúñiga es la tonalidad unificada, con preferencia por las tonalidades mayores: Re mayor, Fa mayor, Sol mayor y Do mayor. Únicamente la canción “*Canto a la Madre*” presenta un cambio al modo menor, que luego resuelve nuevamente al modo mayor. Las piezas muestran una tendencia a modular a la subdominante (IV). La relación armónica directa se basa, principalmente, en los acordes de tónica, dominante y subdominante (I, V, IV) y, ocasionalmente, la relativa menor. En cuanto a la relación armónica indirecta, Zúñiga prefiere el uso de acordes contruidos sobre los acordes de la tónica (principalmente V del V), y acordes alterados y prestados. Las canciones de José Daniel Zúñiga presentan una construcción polifónica sencilla y la complejidad de las piezas se ubica entre una gran sencillez y una mediana dificultad, con muy pocas disonancias. La aceleración en el cambio de acorde tiene distintos valores, sin que se pueda distinguir una preferencia, razón por la cual, se tomará como referencia un valor intermedio. Tal como lo muestra la Tabla N° 14, seis de las variables de la categoría *Armonía* son relativamente homogéneas, mientras que las restantes tres presentan diferencias sustanciales.

Tabla N° 14
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Armonía*
en las canciones escolares de José Daniel Zúñiga

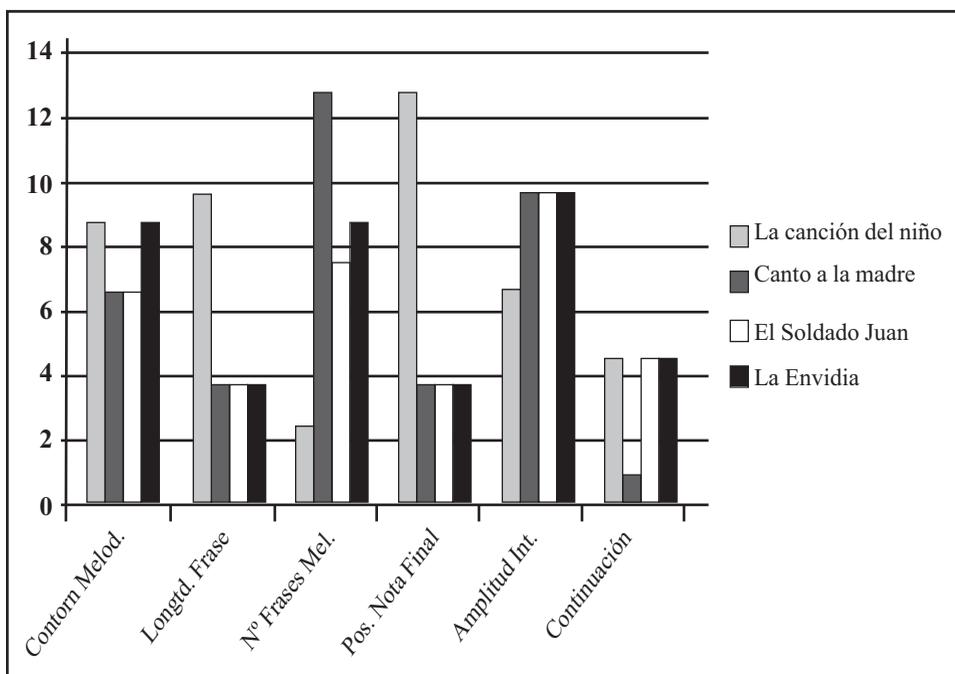


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.3.3 La categoría analítica *Melodía (Me)*

Melódicamente, los contornos melódicos de las canciones de José Daniel Zúñiga son, alternativamente, *ondulados* y *quebrados*. En cuanto a la longitud de frase, Zúñiga favorece las frases cortas de 2 compases. En cuanto a la variable número de frases melódicas, Zúñiga agrupa, alternativamente 4 u 8 frases asimétricas antes de que se produzca la primera repetición del tema. Las melodías terminan, alternativamente, con una nota final media o baja. La amplitud de intervalo total es igual o mayor a una octava. Los modelos de continuación preferidos son: la *recurrencia* y el *desarrollo*. Zúñiga prefiere las *secuencias melódicas* como recurso técnico de composición. La Tabla N° 15 muestra una relativa homogeneidad en cuatro variables de la categoría *Melodía* y diferencias en dos de ellas.

Tabla N° 15
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Melodía*
en las canciones escolares de José Daniel Zúñiga

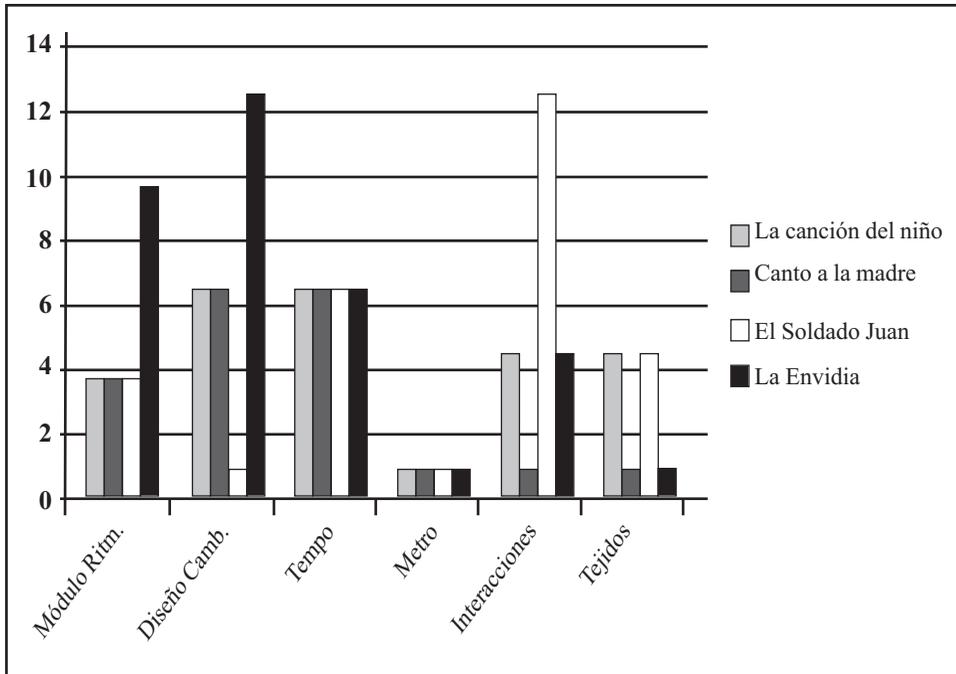


Fuente: Elaboración propia.

5.2.3.4 La categoría analítica *Ritmo (R)*

El *motivo rítmico* es el módulo preferido en las canciones escolares de Zúñiga. El diseño de cambio es caprichoso, pero se evidencia cierta preferencia por los modelos de *tensión intermedia*. Los tempos utilizados por Zúñiga para las canciones analizadas son: *Moderato* y *Marcial*, ambos tempos moderados. Las métricas preferidas por el compositor son: 4/4, 6/8 y 2/4, las cuales se mantienen regulares a lo largo de las piezas. Las interacciones de regularidad rítmica que refuerzan los ritmos de la superficie son variados, pero se inclinan hacia el modelo de *ritmo de contorno*. Zúñiga prefiere los tejidos polirítmicos, los cuales se caracterizan por una mayor independencia rítmica de las distintas líneas que conforman la trama. La Tabla N° 16, muestra una relativa homogeneidad en tres de las variables de la categoría analítica *Ritmo* y diferencias en las otras tres.

Tabla N° 16
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Ritmo* en las canciones escolares de José Daniel Zúñiga

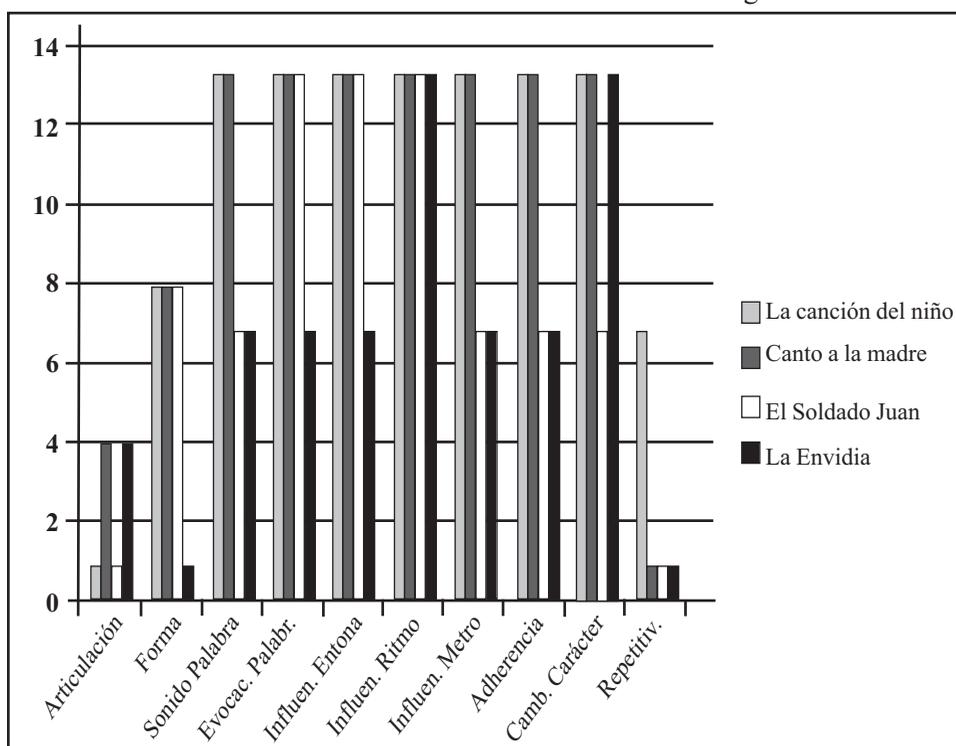


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.3.5 La categoría analítica *Crecimiento (C)*

Hay predominio de las articulaciones *estratificadas* en las canciones escolares de José Daniel Zúñiga. En el aspecto formal, Zúñiga prefiere la estructura ABA (o la variación ABA¹), utilizada en tres piezas. Las variables *sonido de las palabras*, *influencia del metro* y *adherencia del texto* muestran, alternativamente, el uso de los niveles *medio* y *alto*. En cambio, las variables *evocación de las palabras*, *influencia de la entonación*, *influencia del ritmo* y *cambio de carácter* son, principalmente, de nivel alto. Finalmente, *la repetitividad*, tiende a ser de nivel bajo en las canciones de Zúñiga. Como lo muestra la Tabla N° 17, seis de las variables de la categoría analítica *Crecimiento* evidencian valores relativamente homogéneos, mientras que las otras cuatro presentan valores alternantes.

Tabla N° 17
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Crecimiento*
en las canciones escolares de José Daniel Zúñiga



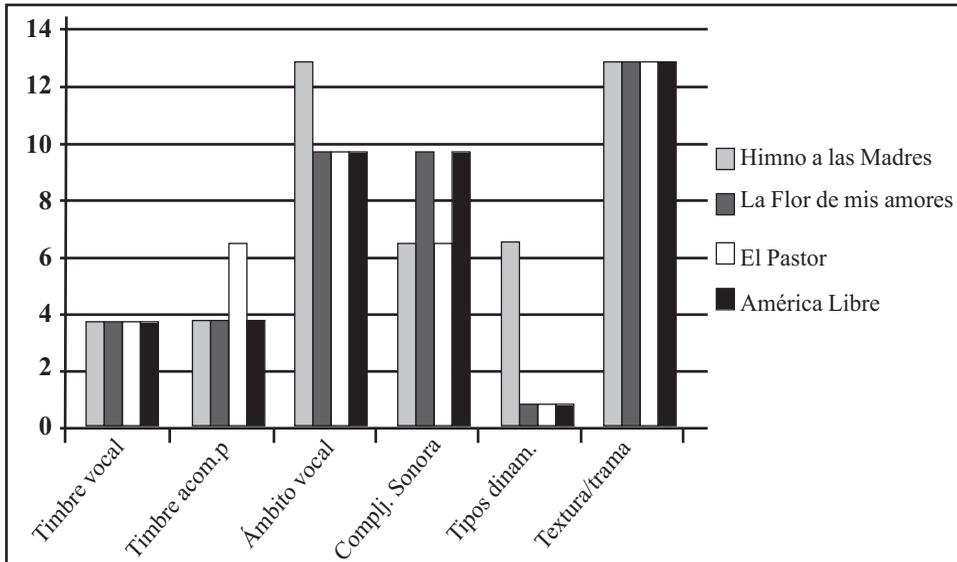
Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.4 Perfil general del estilo musical del compositor Alcides Prado Quesada

5.2.4.1 La categoría analítica *Sonido (S)*

Las canciones escolares de Alcides Prado alternan el timbre vocal *coro de niños unísono* con el de *coro al unísono-solista*. Todas sus piezas utilizan el *acompañamiento de piano* como timbre orquestal. Prado privilegia un ámbito vocal *amplio* en sus canciones, excepto en el “*Himno a las Madres*”, en la que emplea un ámbito *muy amplio* por tratarse de una obra de carácter lírico, concebida tanto para nivel escolar como colegial. La textura/trama de las canciones es *melodía con acompañamiento* y las dinámicas de tipo *terrazza*. La complejidad sonora de las canciones de Prado se ubica, preferentemente, en el nivel *medio*. Como se observa en el gráfico de la Tabla N° 18, únicamente dos variables de la categoría analítica *Sonido* son absolutamente homogéneas, mientras que dos presentan alternancia de valores, y las demás muestran diferencias con predominio de una opción sobre las otras.

Tabla N° 18
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Sonido*
en las canciones escolares de Alcides Prado

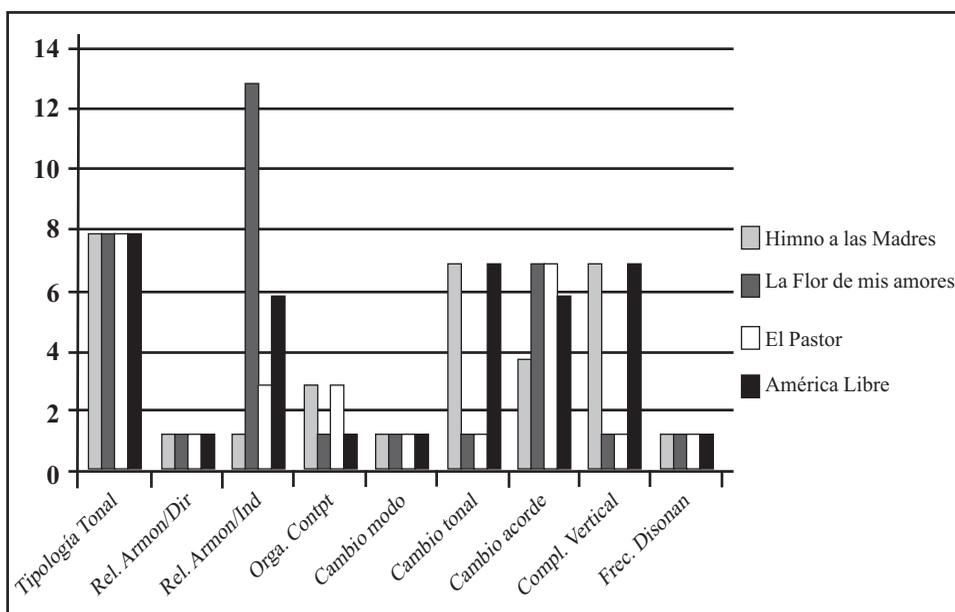


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.4.2 La categoría analítica *Armonía (A)*

Armónicamente, Alcides Prado favorece la tonalidad unificada, específicamente las tonalidades mayores: Do mayor (en dos de sus canciones), Fa mayor y Si bemol mayor (todas ellas tonalidades cercanas entre sí). Las canciones en las que hay cambios de tonalidad están en alternancia con las que permanecen en la misma tonalidad. En los casos en que ocurre un cambio, éste se efectúa, una única vez, a la subdominante, para volver luego a la tonalidad inicial. La relación armónica directa privilegia los acordes de tónica, dominante y subdominante. La relación armónica indirecta presenta diferencias acentuadas en cuanto a los recursos que se utilizan; pero en general, se favorece los acordes de dominante de la dominante (V/V) y algunos pocos acordes prestados, elaborados a partir de una serie de cromatismos. No hay cambios de modo, ni disonancias pronunciadas. Los contrapuntos se limitan a una polifonía sencilla y la complejidad vertical presenta alternancia entre una gran sencillez y una mediana dificultad. La variable frecuencia de cambio de acorde muestra una tendencia hacia el ritmo de acorde constante. La Tabla N° 19, referente a la categoría analítica *Armonía*, muestra homogeneidad absoluta en cuatro variables, dominio de una opción en una variable, alternancia de dos opciones en tres variables y una diferencia acentuada en una variable.

Tabla N° 19
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Armonía*
en las canciones escolares de Alcides Prado

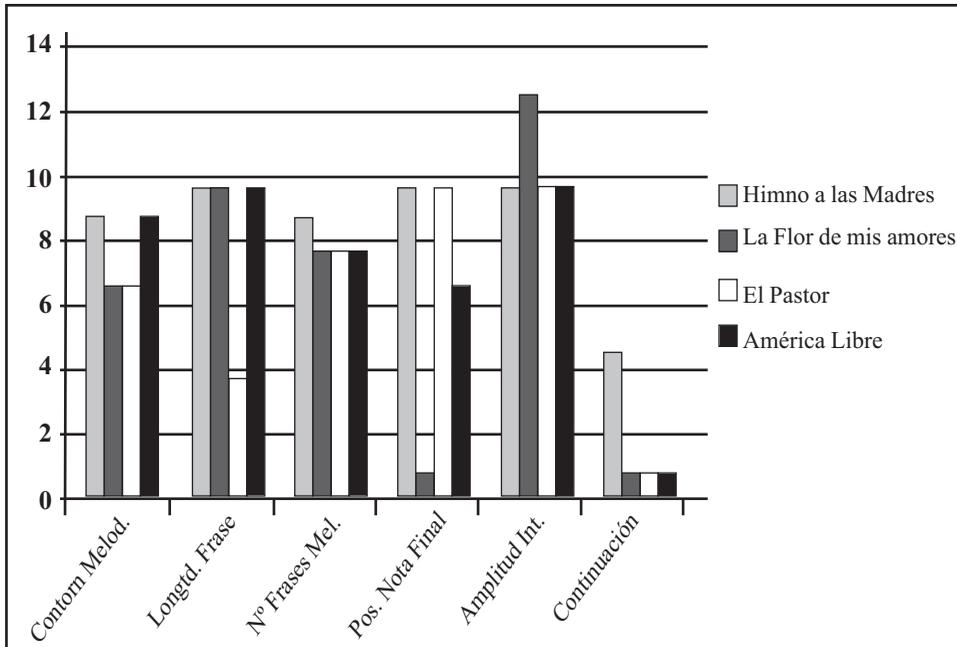


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.4.3 La categoría analítica *Melodía (Me)*

Prado prefiere los contornos melódicos *ondulados* y *quebrados*, los cuales alterna como opciones de esta variable para sus canciones. La amplitud de intervalo total es de una octava y la nota final es, generalmente, la más aguda del rango, exceptuando la canción “*La Flor de mis Amores*”, que termina con la nota más baja de la melodía. Prado favorece las frases largas (4 compases) sobre las cortas (2 compases). En cuanto al número de frases melódicas de los temas, Prado prefiere utilizar temas de 4 frases simétricas. El recurso técnico de composición preferido del compositor son las *secuencias melódicas*, mientras que el modelo de continuación más utilizado es la *recurrencia*. Tal como se muestra en el gráfico comparativo de la Tabla N° 19, existe una tendencia general a la homogeneidad relativa en todas las variables de la categoría analítica *Melodía*.

Tabla N° 20
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Melodía* en las canciones escolares de Alcides Prado



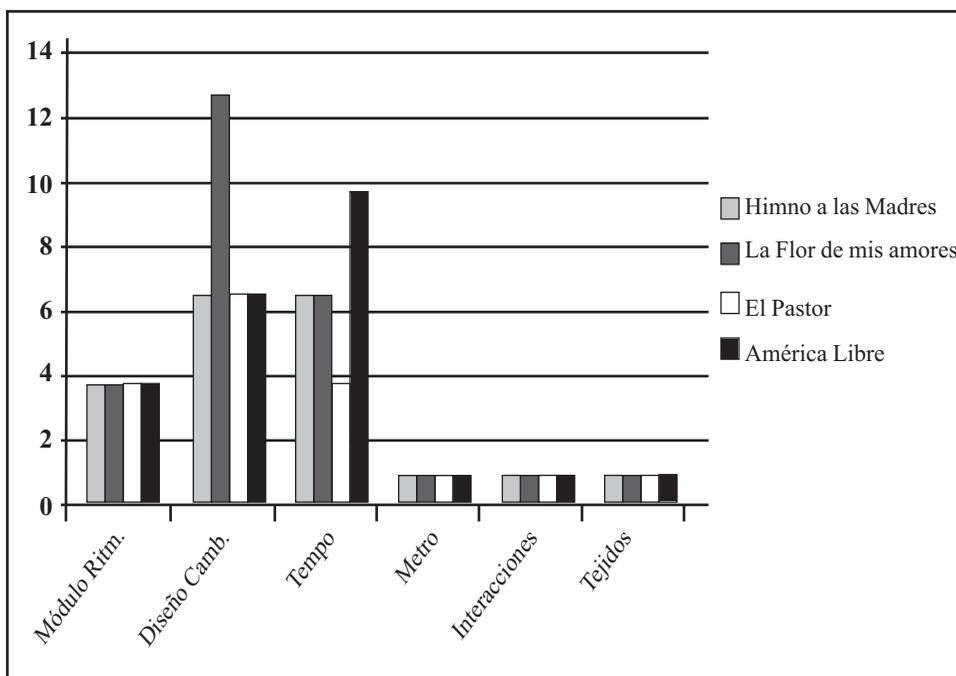
Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.4.4 La categoría analítica *Ritmo (R)*

El módulo rítmico preferido de Alcides Prado es *motivo rítmico*. El diseño de cambio de las canciones escolares de Prado es, mayormente, de *tensión intermedia* y en menor grado, de *tensión final*. Los tempos utilizados en las canciones analizadas, *Marcial Andante* y *Marcha*, son tempos moderados, que se mantienen constantes a lo largo de las canciones. No se evidencia inclinación del compositor por una métrica específica. Los significativo, sin embargo, es que las cuatro métricas utilizadas (4/4 3/4, 2/4 y 6/8)¹⁶⁹, se mantienen regulares a lo largo de las canciones. Las interacciones o condiciones de regularidad rítmica más frecuentes ocurren por *ritmo armónico*. Todos tejidos de las canciones de Prado corresponden a la opción *homorítmico*. El gráfico comparativo de la Tabla N° 21, correspondiente a la categoría analítica *Ritmo*, muestra homogeneidad absoluta de criterios en cuatro variables, homogeneidad relativa en una variable y el dominio de una opción en la variable restante.

¹⁶⁹ La indicación de métrica al inicio del *Himno a las Madres* (2/4) es un error tipográfico. La verdadera métrica que usa Prado para esta canción es 4/4, que se mantiene regular hasta el final de la misma.

Tabla N° 21
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Ritmo*
en las canciones escolares de Alcides Prado

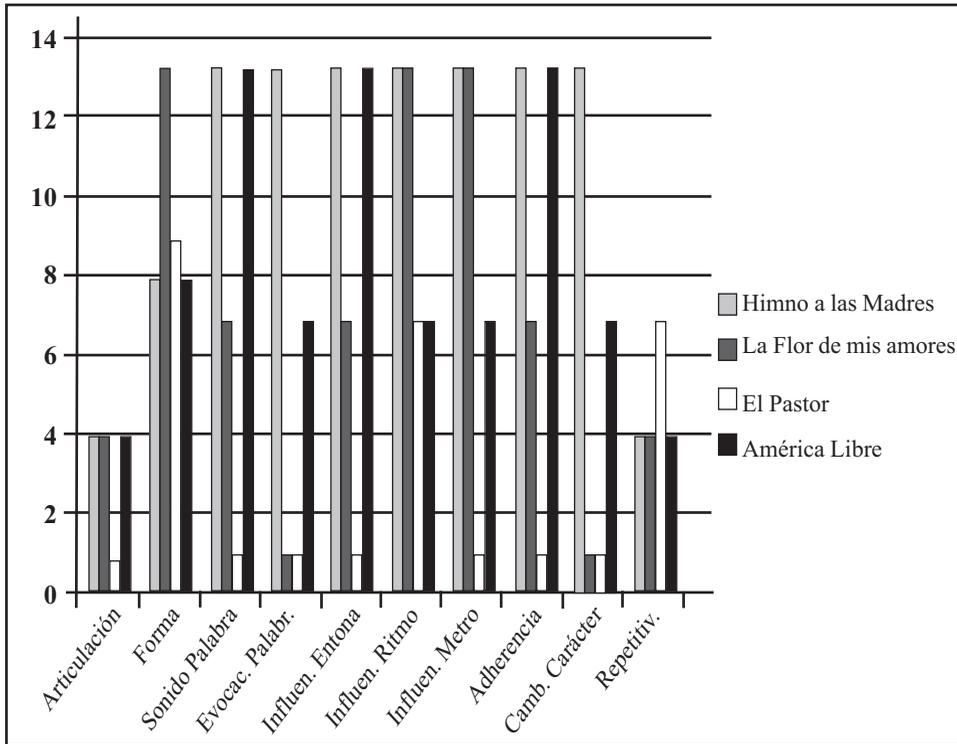


Fuente: Elaboración propia.

5.2.4.5 La categoría analítica *Crecimiento (C)*

Las articulaciones son predominantemente *estratificadas* en las canciones escolares de Alcides Prado, por el uso de anacrusas. En el aspecto formal, Prado favorece la estructura ternaria ABA (o la variación ABA¹) en tres canciones y la forma rondó (ABACA) en una de ellas. La incidencia de las variables *Sonido de las palabras*, *Influencia de la entonación*, *Influencia del metro* y *Adherencia del texto* sobre los elementos musicales es de nivel alto; mientras que el de las variables *Evocación de las palabras* y *Cambio de carácter* es de nivel bajo. En el caso de la variable *Influencia del ritmo*, hay alternancia de dos opciones. Finalmente, la variable *repetitividad* muestra un predominio de la opción nivel bajo. En resumen, el gráfico comparativo de la Tabla N° 22, que refiere a la categoría analítica *Crecimiento*, muestra el predominio de una opción sobre las demás en todas las variables, con excepción de una, que muestra alternancia por partes iguales. Únicamente se puede hablar de homogeneidad relativa en dos de las variables.

Tabla N° 22
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Crecimiento* en las canciones escolares de Alcides Prado



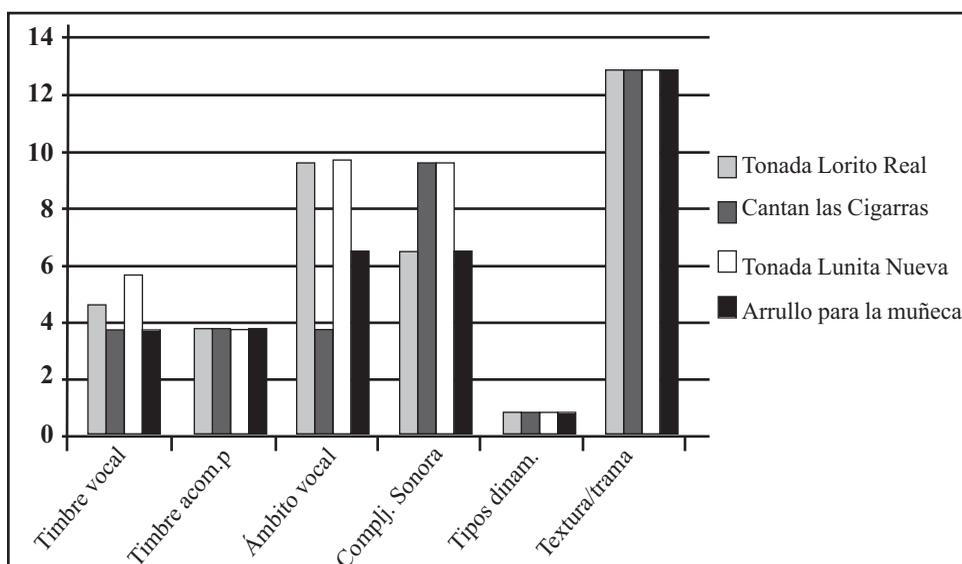
Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.5 Perfil general del estilo musical del compositor Gonzalo Brenes Candanedo

5.2.5.1 La categoría analítica *Sonido* (S)

El timbre vocal de las canciones escolares de Gonzalo Brenes es de dos tipos: *coro de niños al unísono* y *coro de niños con solista*. El timbre instrumental es, en todos los casos, *acompañamiento de piano*. El ámbito vocal en las canciones de Brenes tiende a ser *amplio*, aunque presenta otras opciones. La complejidad sonora de las canciones escolares del compositor se ubican en un nivel que alterna entre *medio* y *alto*. Todas las canciones de Brenes presentan dinámicas en forma de *terrazza* y una textura/trama del tipo *melo-día con acompañamiento*. La categoría analítica *Sonido*, tal como lo muestra el gráfico comparativo de la Tabla N° 23, presenta tres variables que exhiben homogeneidad absoluta, dos que manifiestan el predominio de una de las opciones de valores y sólo una que muestra alternancia de dos opciones.

Tabla N° 23
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Sonido*
en las canciones escolares de Gonzalo Brenes



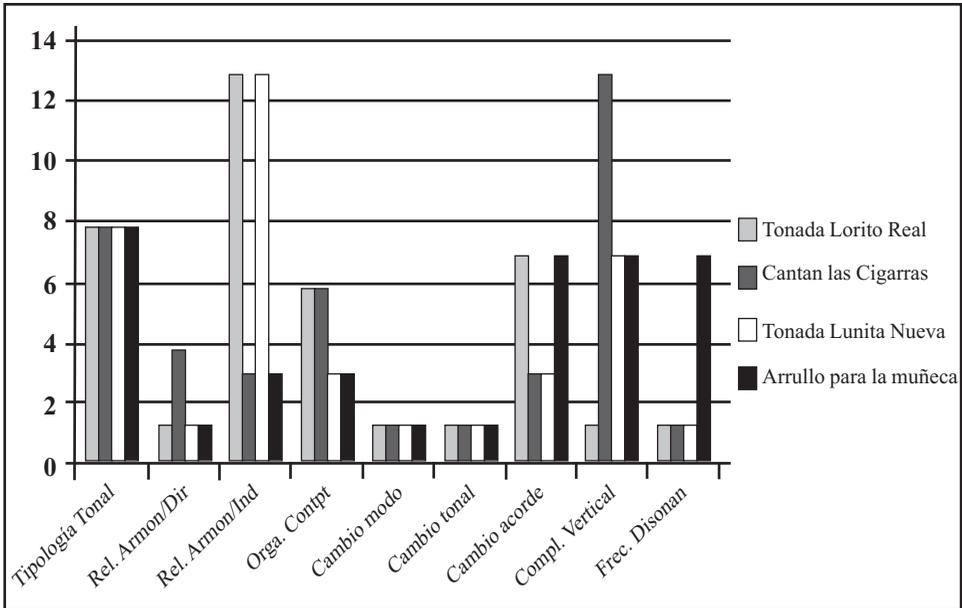
Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.5.2 La categoría analítica *Armonía* (A)

En lo que respecta a la categoría analítica *Armonía*, todas las canciones escolares de Gonzalo Brenes exhiben tonalidad unificada: La Mayor, Mi menor, Mi Mayor y Si bemol Mayor. Ninguna canción presenta cambio de tono o de modo¹⁷⁰. La relación armónica directa evidencia un espectro más amplio que el utilizado por los demás compositores estudiados, en el que se privilegian los acordes de tónica, supertónica, subdominante, dominante y relativa menor. La relación armónica indirecta está basada en acordes secundarios también más sofisticados que las dominantes secundarias (como una dominante disminuida o aumentada). Predomina la tendencia a usar una polifonía sencilla, que llega a ser un poco más elaborada en algunas canciones, sin llegar a la imitación o el canon. La complejidad armónica es de nivel bajo o medio y hay pocas disonancias. La frecuencia de cambio armónico es dos tipos: *ritmo de acorde constante* y *aceleración-desaceleración-aceleración* (a/d/a). El gráfico comparativo de la categoría analítica *Armonía* (Tabla N° 24) evidencia homogeneidad relativa en cinco variables, dominancia de una opción sobre las otras en una variable y alternancia en las otras tres variables.

¹⁷⁰ La canción “*Cantan las cigarras*”, en Mi menor, cierra con una pequeña coda que enfatiza el acorde de Mi Mayor como efecto técnico de composición (“*tercera de picardía*”). Razón por la cual, no se considera esto como un cambio de modo.

Tabla N° 24
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Armonía* en las canciones escolares de Gonzalo Brenes

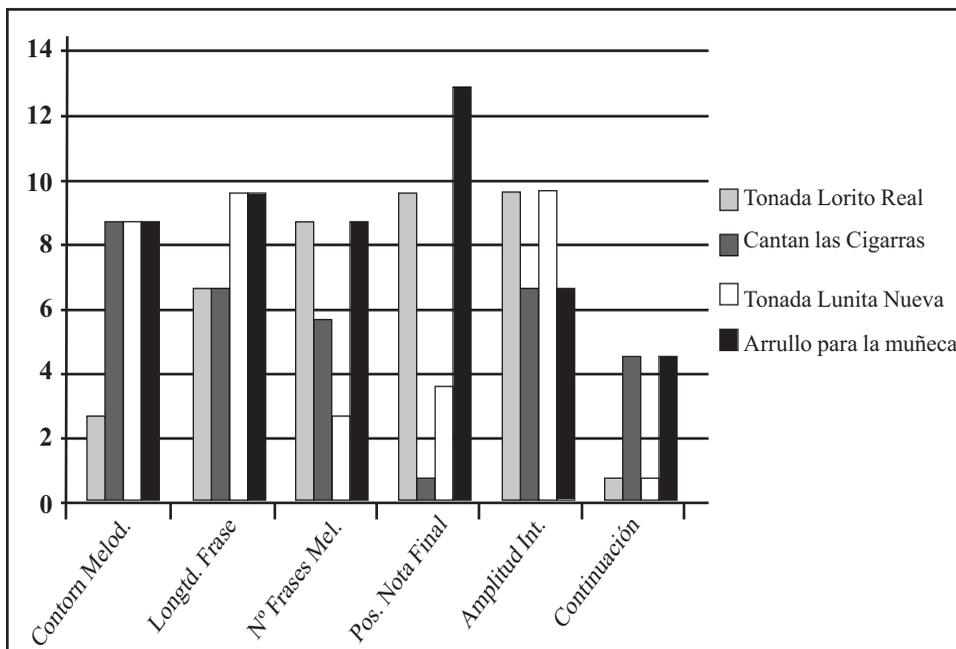


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.5.3 La categoría analítica *Melodía (Me)*

Las melodías de Gonzalo Brenes, aunque sencillas y pegajosas, presentan un desarrollo melódico basado en la *recurrencia simple*, como modelo de continuación. Se evidencia una predilección por los contornos melódicos quebrados. Las canciones contienen frases largas alternativas (de tres y cuatro compases) y periodos que contienen dos, tres o cuatro frases asimétricas. En cuanto a la amplitud interválica de la melodía, Brenes prefiere extensiones cercanas al rango de la octava justa (7ª menor, 8ª justa, 9ª mayor, 10ª mayor). Con respecto a la posición de la nota final, las melodías de Brenes no muestran preferencia por alguna de las opciones de la variable. El gráfico comparativo de categoría analítica *Melodía*, tal como se observa en la Tabla N° 25, muestra que sólo una de las variables presenta homogeneidad relativa, mientras que tres variables exhiben alternancia de valores. Las últimas dos variables evidencian el predominio de una opción en una y diferencias sustanciales en la otra.

Tabla N° 25
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Melodía*
en las canciones escolares de Gonzalo Brenes

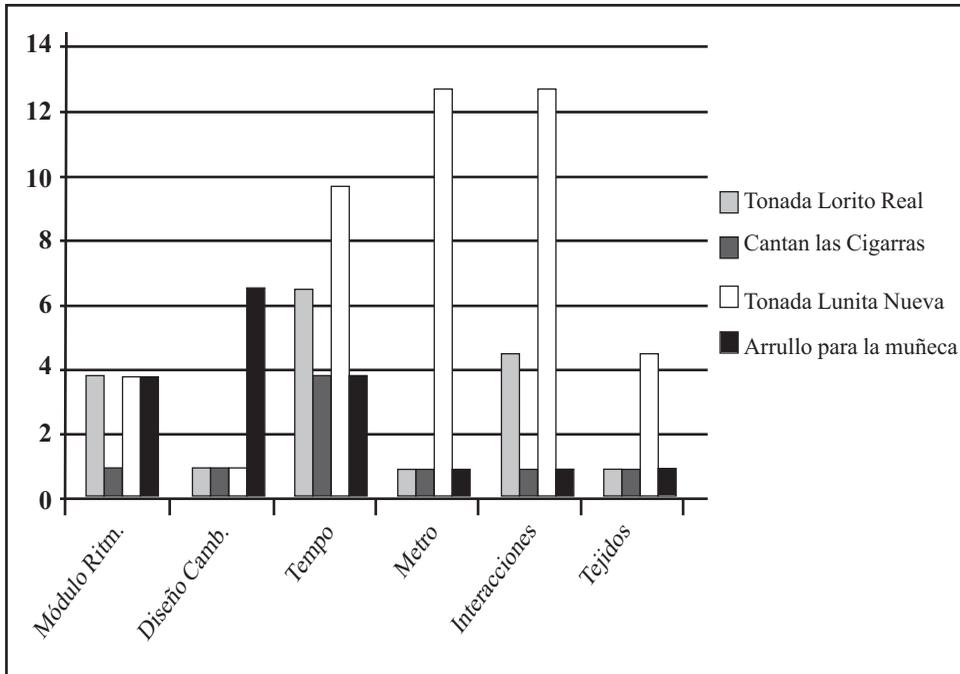


Fuente: Elaboración propia.

5.2.5.4 La categoría analítica *Ritmo (R)*

En las canciones de Gonzalo Brenes hay una clara predilección por los motivos rítmicos (y melódicos) alusivos, o *leitmotiv*, que se utilizan para destacar o evocar ciertos personajes o elementos del texto poético. Los tempos de canciones son variados: *Animato* ($\text{♩} = 88$), *Lento*, *Allegro moderato* y *Adagio semplice*, pero constantes. Existe predilección por las métricas binarias (4/4, 2/4, 6/8), pero es resaltable el uso de ritmos hemiólicos (2 contra 3). Predomina el modelo de interacción rítmica de *ritmo armónico*, aunque también se utilizan el *ritmo de contorno* y el *ritmo de textura*. El modelo de tensión, en las piezas de Brenes, acusan un predominio de la *tensión inicial*, mientras que los tejidos son alternativamente *homorítmicos* y *polirítmicos*. De acuerdo con el gráfico comparativo de la Tabla N° 26, la categoría analítica *Ritmo* muestra homogeneidad relativa en cuatro variables y predominio de una opción sobre las otras en dos variables.

Tabla N° 26
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Ritmo* en las canciones escolares de Gonzalo Brenes



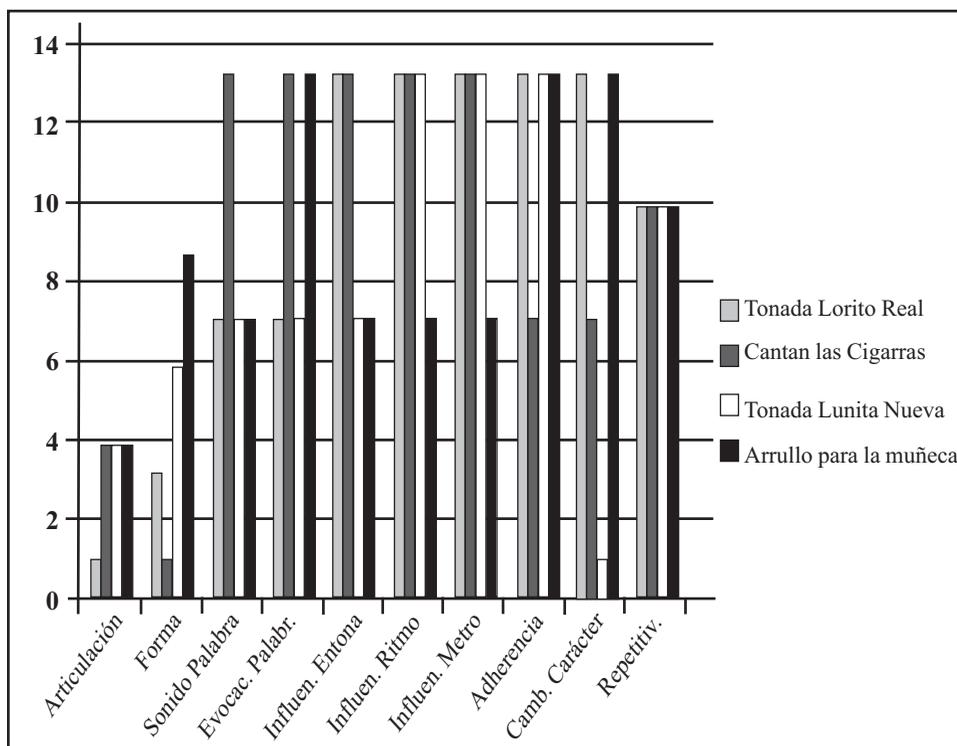
Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.5.5 La categoría analítica *Crecimiento (C)*

La articulación, en las canciones escolares de Brenes, es *estratificada*. La estructura formal es binaria (AB o ABB¹), monotemática (A) o tripartita (ABA¹), predominando levemente la primera opción. La variable *sonido de las palabras* es de nivel medio, mientras que las variables evocación de las palabras e influencia de la entonación son alternativamente de nivel medio y alto. Las variables *influencia del ritmo*, *influencia del metro*, *adherencia del texto* y *cambio de carácter* tienden a ser de nivel alto. Finalmente, la variable *repetitividad* del texto es invariablemente alta en las canciones de Gonzalo Brenes. La categoría analítica *Crecimiento*, tal como se observa en el gráfico comparativo de la Tabla N° 27, muestra homogeneidad relativa en seis variables, alternancia de valores en dos variables y predominio de una opción sobre las otras en dos variables¹⁷¹.

¹⁷¹ A pesar de que la variable *Forma* no parece indicar predilección alguna, las fórmulas AB y ABB¹ son ambas bipartitas.

Tabla N° 27
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Crecimiento*
en las canciones escolares de Gonzalo Brenes



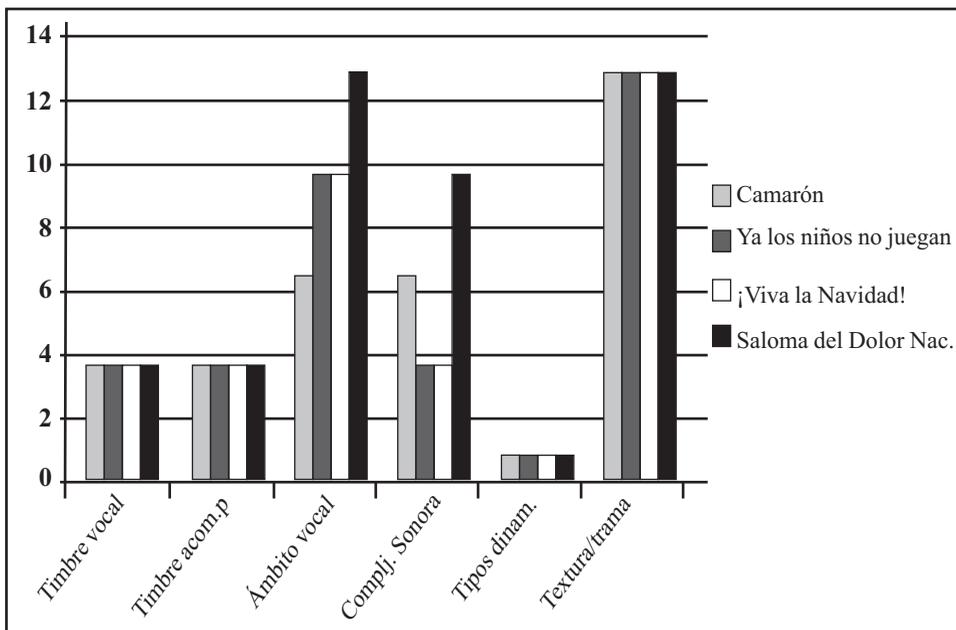
Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.6 Perfil general del estilo musical de la compositora Julia Bermúdez Alemán

5.2.6.1 La categoría analítica *Sonido (S)*

El timbre vocal de las canciones escolares de Julia Bermúdez es siempre *coro de niños al unísono* y el acompañamiento de piano es, también en todos los casos, el timbre orquestal escogido. El ámbito vocal en las canciones de Bermúdez es *adecuado* en una canción, *amplio* en dos piezas y *extenso* en la restante, lo cual marca una preferencia de Bermúdez por el segundo. La complejidad sonora es, alternativamente, de nivel *bajo* y *medio*. Todas las canciones de Bermúdez presentan dinámicas en forma de *terrazza* y una textura/trama del tipo *melodía con acompañamiento*. En términos generales, la categoría analítica *Sonido*, tal como se observa en el gráfico comparativo presentado en la Tabla N° 28, contiene cuatro variables absolutamente homogéneas y dos variables en las que predomina una opción sobre las otras.

Tabla N° 28
 Gráfico comparativo de la categoría analítica *Sonido*
 en las canciones escolares de Julia Bermúdez

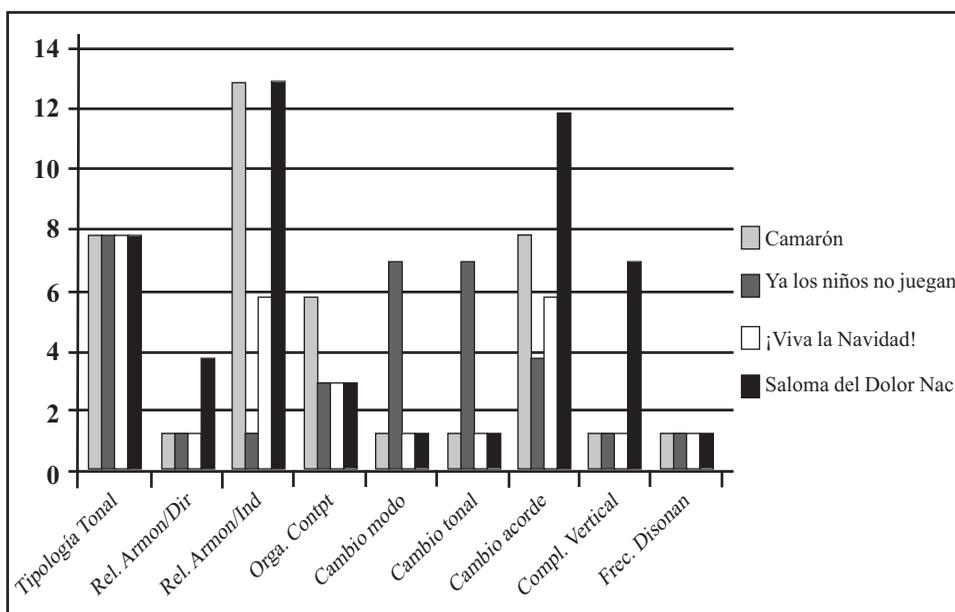


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.6.2 La categoría analítica *Armonía (A)*

En las canciones escolares analizadas, Julia Bermúdez utiliza las tonalidades unificadas de Sol Mayor, Si bemol Mayor, Fa mayor y Si menor. Aunque su preferencia va en el sentido de no cambiar de tono o de modo, se presenta una única modulación, transitoria, al modo menor. Las canciones de Bermúdez se basan, principalmente, en los acordes de tónica-dominante, con muy pocos acordes secundarios. Predomina la tendencia a utilizar una polifonía sencilla, de nivel bajo. La complejidad vertical de las canciones se sitúa, preferentemente, en el nivel más bajo. Las canciones de Bermúdez no presentan disonancias y la frecuencia de cambio armónico varía para cada canción. En resumen, el gráfico comparativo de la categoría analítica *Armonía*, tal como lo muestra la Tabla N° 29, presenta una homogeneidad relativa en siete de las variables, predominio de un opción sobre las otras en una variable y diferencias sustanciales en la variable restante.

Tabla N° 29
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Armonía*
en las canciones escolares de Julia Bermúdez

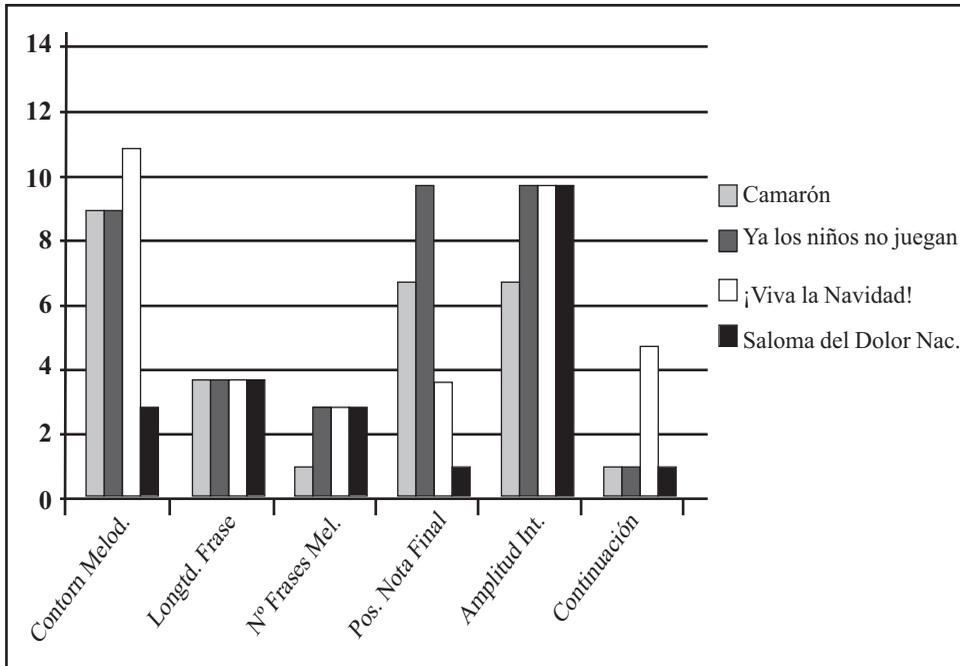


Fuente: Elaboración propia.

5.2.6.3 La categoría analítica *Melodía (Me)*

Las melodías de las canciones escolares de Bermúdez son sencillas, con poco desarrollo temático. El contorno melódico *quebrado* es el más utilizado por la compositora, si bien utiliza también los contornos *terraza* y *ascendentes*. Las canciones escolares de Bermúdez presentan frases cortas (de dos compases) y períodos cortos (de dos frases, generalmente asimétricas). Bermúdez favorece las tesituras cercanas a la novena mayor y, en menor proporción, a la octava justa. En la canción “*Saloma de dolor nacional*”, sin embargo, utiliza una tesitura más amplia, de una 11ª justa de extensión. Todas las piezas encajan dentro de un modelo de continuación *reiterativo*. La posición de la nota final es distinta en cada pieza. Con base en lo que se observa en el gráfico comparativo de la Tabla N° 30, la categoría analítica *Melodía* presenta homogeneidad relativa de criterios en cuatro de las variables, predominancia de una opción sobre las otras en una variable y diferencias importantes en la variable restante.

Tabla N° 30
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Melodía* en las canciones escolares de Julia Bermúdez

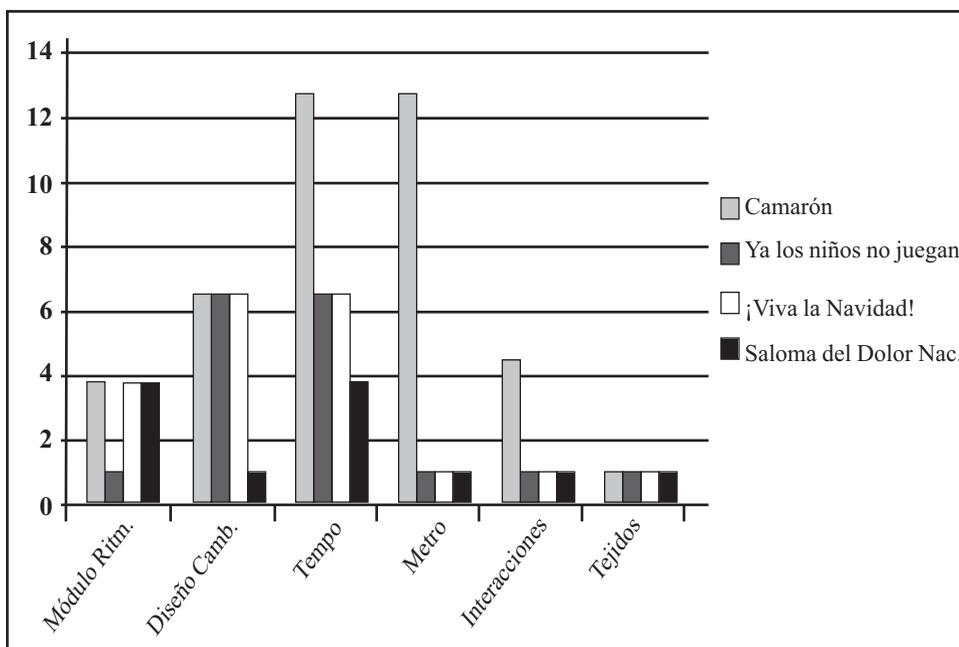


Fuente: *Elaboración propia.*

5.2.6.4 La categoría analítica *Ritmo (R)*

El módulo rítmico más utilizado en las canciones de Julia Bermúdez es el *motivo*, que se basa, generalmente, en fórmulas que incluyen dos o tres motivos principales y uno o dos secundarios. Los tempos que utiliza Bermúdez son variados: *Muy movido*, *Moderato*, *Tempo di marcia* y *Lento* y *Expresivo*. Hay una inclinación por las métricas binarias constantes (4/4, 2/4, 6/8), pero también por las hemólicas (3:2). El modelo de interacción rítmica se decanta por el *ritmo armónico*, aunque también utiliza el *ritmo de contorno*. El diseño de cambio rítmico es, fundamentalmente, de tensión *intermedia* y el tipo de tejido, *homorítmico*. El gráfico comparativo de la Tabla N° 31, correspondiente a la categoría analítica *Ritmo*, muestra homogeneidad absoluta de criterios en una variable, homogeneidad relativa de criterios en cuatro variables y dominio de una opción sobre las otras en la variable restante.

Tabla N° 31
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Ritmo*
en las canciones escolares de Julia Bermúdez

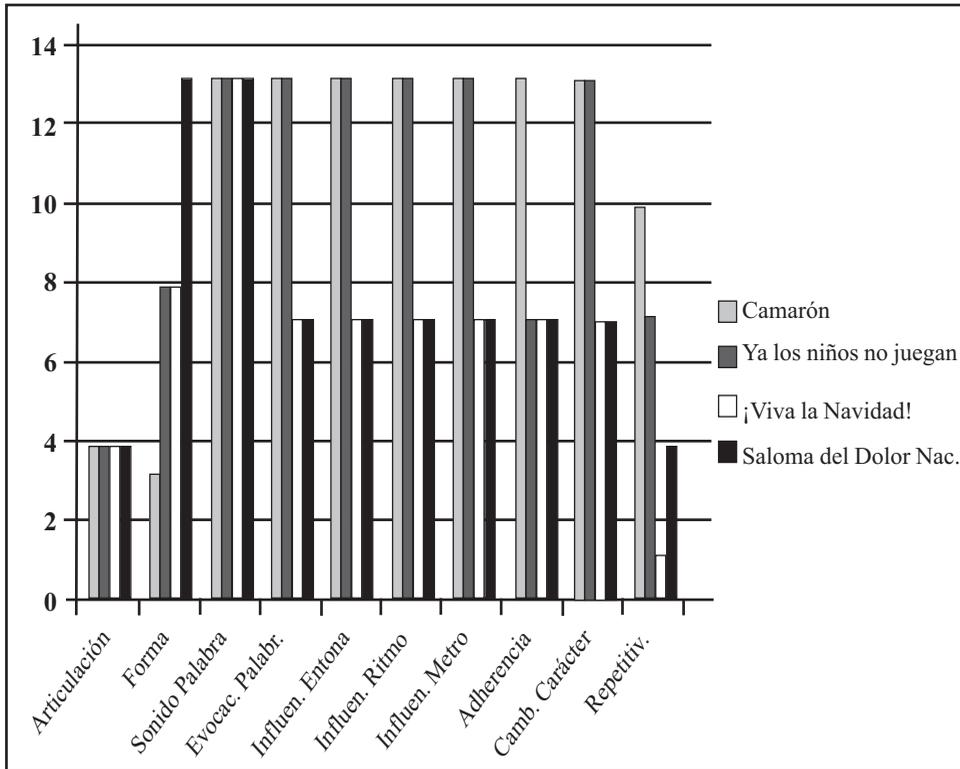


Fuente: Elaboración propia.

5.2.6.5 La categoría analítica *Crecimiento (C)*

Todas las canciones escolares de Julia Bermúdez analizadas en este estudio muestran articulación por *estratificaciones*. La estructura formal en las piezas de Bermúdez tiende a ser, preferentemente tripartita (ABA), pero son igualmente importantes, como opciones formales, las formas binaria tradicional (AB) y el rondó (ABACA). La variable *sonido de las palabras*, en las piezas de Bermúdez es siempre alta. En cambio las variables *evocación de las palabras*, *influencia de la entonación*, *influencia del ritmo*, *influencia del metro* son alternativamente de nivel medio y alto. La variable *adherencia del texto* es de nivel medio en casi todas las canciones de Bermúdez, mientras que la variable *cambio de carácter* es alternativamente de nivel alto y medio. La variable *repetitividad* es siempre cambiante en las canciones de Julia Bermúdez. En resumen, de acuerdo con el gráfico comparativo de la Tabla N° 32, la categoría analítica *Crecimiento* muestra homogeneidad absoluta de criterios en dos variables, homogeneidad relativa en una única variable, alternancia de valores en cinco variables, predominio de una opción sobre las otras en una variable y diferencias significativas en todos los valores en la última variable.

Tabla N° 32
Gráfico comparativo de la categoría analítica *Crecimiento* en las canciones escolares de Julia Bermúdez



Fuente: *Elaboración propia.*

5.3 Parte segunda. Análisis comparativo del microcosmos de valores hegemónicos examinado en las canciones escolares de Guatemala, Costa Rica y Panamá (1933-1982)

Antes de proceder al análisis comparativo del microcosmos de valores hegemónicos de las canciones escolares estudiadas es importante subrayar las particularidades que vinculan al campo semiótico literario con el campo semiótico musical, en el espacio de significado de la canción. Estas particularidades, que Rubén López Cano denomina *propiedades semióticas duales*, refieren a la independencia que mantienen los dos sistemas semióticos que confluyen en las canciones con respecto al complejo sonoro resultante. Tanto la música como la poesía continúan formulando sus propias reglas de articulación interna, desarrollando procesos de comunicación y significación diferentes y demandando estrategias receptoras específicas. Lo anterior implica

que, en el interior de la canción, se produce la interacción de tres sistemas de significado: la música y la letra (en tanto sistemas semióticos formantes) y la canción (como sistema semiótico propio del complejo sonoro resultante). No obstante, dichos sistemas de significación se comportan como una *unidad de sentido* de profunda solidez integral, que opera sobre los diferentes estratos del intelecto humano y sobre la conciencia espiritual, individual y colectiva de los individuos de una comunidad (López 2002b, 2).

A pesar de que se trata de sistemas semióticos que interactúan entre sí, la interacción no es siempre de la misma magnitud, porque depende de un factor externo: la recepción. Para López, “*la individuación semiótica ocurre cuando se potencian o atenúan las cargas significativas de cada uno de los sistemas, apoyando la producción de sentido musical en los rasgos de sólo uno de los dos canales semióticos*”. (López 2002b, 2). En otras palabras, uno de los dos sistemas semióticos de la canción, la música o la letra, adquiere mayor o menor importancia que el otro, como parte de una estrategia de recepción.

Sin embargo, la significación y la recepción de la canción escolar es un proceso complejo. El receptor puede recordar una canción por la huella que deja en él letra, por las sensaciones que le produjo la música, o por el efecto conjunto de ambos sistemas. López denomina a esta última opción *mimetismo semiótico*, un mecanismo que permite a la música comportarse como un lenguaje y a la poética expresar toda su musicalidad dentro del complejo sonoro integral. El *mimetismo semiótico* confiere a las canciones cualidades legitimadoras, dado que la significación dentro de un sistema induce la significación en el otro y viceversa (López 2002, 193 -203).

Siguiendo estos principios de significación y recepción, se procederá a comparar los resultados generales obtenidos en cada una de los cinco campos semióticos que comprenden los análisis de los textos literarios de las canciones escolares de los compositores y compositoras: Jesús María Alvarado, Dolores Batres de Zea, José Daniel Zúñiga, Alcides Prado, Gonzalo Brenes y Julia Bermúdez, por medio de tablas. De manera que, aunque serán discutidos y evaluados por separado, es imprescindible tener en cuenta la incidencia que tiene el estilo musical de la canción sobre el significado de los valores que aparecen en cada uno de los cuadros comparativos de los distintos campos semióticos estudiados, así como su dimensión legitimadora, la cual ha sido adecuada por cada compositor o compositora a su propia recepción del poema.

5.3.1 Elementos textuales

Tabla N° 33

Cuadro comparativo del campo semiótico *Elementos textuales*

Compositores (as)	Temas	Subtemas	Cuestión Temática	Cuestión Formal
Jesús Ma. Alvarado	<ul style="list-style-type: none"> • La Patria: objeto de adoración y de oración • Alabanza a la Patria • La madre: Símbolo y receptora del amor de Dios • La pulcritud de la vestimenta cotidiana 	<ul style="list-style-type: none"> • La defensa de la Patria • Soberanía, belleza, libertad, sufrimiento y bendición • Se debe amar a la madre como un ser divino • La higiene personal 	<p><i>Canción monotemática con tema desarrollado</i></p>	<p><i>Series Heterogéneas</i></p> <p><i>Series Homogéneas</i> Recursos temático formales: Clichés, estereotipos y personificaciones</p>
Dolores Batres	<ul style="list-style-type: none"> • La madre Luna y sus hijos • Canción de cuna • El reloj: instrumento para medir y controlar el tiempo • Celebración del “Día del Profesor” 	<ul style="list-style-type: none"> • La hora de dormir • La hora de dormir • El hábito de llegar a tiempo • Respeto y obediencia a la maestra 	<p><i>Canción monotemática con tema desarrollado</i></p> <p><i>Canción monotemática con cuento</i></p>	<p><i>Series Homogéneas</i> Recursos temático formales: Clichés, estereotipos y personificaciones</p>
José D. Zúñiga	<ul style="list-style-type: none"> • El niño, la escuela y la maestra • La Madre • Juan Santamaría Héroe Nacional • La envidia 	<ul style="list-style-type: none"> • Paralelismo escuela/hogar y maestra/madre • Incidencia de la Madre en la vida de las personas • Defensa de la patria • Conductas inadecuadas 	<p><i>Canción monotemática con motivo desarrollado</i></p> <p><i>Canción monotemática con tema desarrollado</i></p>	<p><i>Series Homogéneas</i> Recursos temático formales: Clichés, estereotipos, encadenamientos, símiles, analogías y metáforas</p>
Alcides Prado	<ul style="list-style-type: none"> • El amor a la Madre • La naturaleza • Celebración Noche Buena • Libertad y soberanía de América 	<ul style="list-style-type: none"> • El amor de los hijos a la madre • Amistad y empatía con la naturaleza • Alegría e inocencia • Rechazo a la tiranía 	<p><i>Canción monotemática con motivo desarrollado</i></p> <p><i>Canción monotemática con tema desarrollado</i></p>	<p><i>Series Homogéneas</i> Recursos temático formales: Clichés, estereotipos, encadenamientos, símiles, analogías y metáforas</p>
Gonzalo Brenes	<ul style="list-style-type: none"> • El Lorito Real • El canto de las cigarras en los naranjales (nana) • La Luna Nueva y las tradiciones • La muñeca desvelada (nana) 	<ul style="list-style-type: none"> • El juego y el baile infantil • La hora de dormir • Los juegos infantiles tradicionales • La hora de dormir 	<p><i>Canción monotemática con motivo desarrollado</i></p> <p><i>Canción monotemática con cuento</i></p> <p><i>Formas singulares: canción dialogada</i></p>	<p><i>Series Homogéneas</i> Recursos temático formales: Clichés, estereotipos, encadenamientos, símiles, analogías, metáforas y ritornelo</p>
Julia Bermúdez	<ul style="list-style-type: none"> • Pesca y comercialización del camarón • La ronda infantil tradicional • El carnaval navideño panameño • Defensa del emblema nacional y de honor patrio 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemática de las comunidades pescadoras • Pérdida de tradiciones y valores • Felicidad, solidaridad y armonía • El valor de sacrificio por la Patria 	<p><i>Canción monotemática con tema desarrollado</i></p> <p><i>Canción monotemática con motivo desarrollado</i></p> <p><i>Formas singulares: canción con estríbillo</i></p>	<p><i>Series Homogéneas</i> Recursos temático formales: Clichés, estereotipos, encadenamientos, símiles, metáforas y ritornelo</p>

Fuente: *Elaboración propia.*

Se observan, entre los temas que se asignan a cada uno de los compositores y compositoras en el cuadro comparativo de la Tabla N° 33, algunas temáticas recurrentes: la patria, la madre, la escuela, la maestra, las canciones de cuna, los juegos tradicionales, y los símbolos patrios. Todas estas temáticas están entrelazadas entre sí y pretenden conducir hacia una misma meta: la construcción de la identidad nacional de un país. El papel de la figura materna resulta de especial importancia. La madre es una metáfora de la patria, engendradora de todas las personas que comparten una misma identidad nacional. La patria cuida de sus hijos y los cobija, pero, por otra parte, no tiene la capacidad de defenderse a sí misma, por lo cual debe ser protegida y amada por todos sus hijos, como se ama a una madre, e incluso, como se ama a Dios.

Este argumento también se esgrime en otras temáticas y las se interrelacionan entre sí. La maestra, por ejemplo, no sólo es la instructora de los conocimientos que sirven para crecer como ciudadano, sino una segunda madre, abnegada y amorosa; y, por lo tanto, metáfora de la patria también. La escuela representa el suelo patrio, por lo cual debe ser considerada un hogar, el de todos los hijos de la patria. La madre es la maestra que enseña al niño sus primeras lecciones de vida y le canta canciones de cuna, para que duerma. Los juegos tradicionales son parte de la idiosincrasia nacional y, junto a los símbolos patrios, imágenes que representan a la patria, razón por la cual, deben ser resguardados y respetados.

Los subtemas que aparecen en la Tabla N° 33 son un sumario de las ideas que emergen de la temática principal. Entre los más destacados y reiterativos se encuentran: la defensa de la patria, el amor devoto a la madre, los buenos hábitos, el valor de las tradiciones, algunos conceptos del imaginario nacional (soberanía, libertad, sacrificio) y otras nociones abstractas (felicidad, armonía, solidaridad) y concretas (canto, juegos, danza). Estos subtemas, no siempre evidentes, sirven de sustento a las ideas y valores hegemónicos más importantes de la canción. Se manifiestan como parte de un ideario por medio de la letra de la canción, que debe ser ejercitado por los futuros ciudadanos. Algunas de las canciones examinadas contienen, además, actividades lúdicas anexas que acrecientan las posibilidades de ejercicio de dichos valores. El tipo de canción preferido es la *canción monotemática con tema desarrollado*, seguido por la *canción monotemática con motivo desarrollado*. La mayoría de las letras pertenecen a las series homogéneas y los recursos más utilizados son: el cliché, el estereotipo, encadenamientos, símiles y metáforas.

5.3.2 Elementos éticos

Tabla N° 34a

Cuadro comparativo del campo *semiótico Elementos éticos* (primera parte)

Compositores (as)	Principios ordenadores	Problemáticas morales	Proyectos éticos	Valores morales
Jesús Ma. Alvarado	Patria, Dios, Madre, libertad, soberanía, limpieza, disciplina, pulcritud, rectitud	<ul style="list-style-type: none"> ● Orar a Dios por la Patria ● Luchar por la Patria ● Sufrir por la Patria ● La “<i>Diosa del hogar</i>” ● Permanecer limpio 	<ul style="list-style-type: none"> ● Considerar la belleza y la soberanía de la ● Dar culto a la Madre ● Inculcar el aseo personal ● Inculcar la rectitud moral 	Valentía, amor, libertad, bendición, oración, cariño, dulzura, honor, paz, felicidad
Dolores Batres	Madre, autoridad, obediencia, canto, puntualidad, formalidad, maestra, abnegación, compromiso	<ul style="list-style-type: none"> ● La autoridad de la Madre ● La hora de dormir ● El hábito de llegar temprano ● La labor de la maestra 	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecer la autoridad de la madre sobre los hijos ● Consolidar los buenos hábitos ● Exaltar la labor docente 	Obediencia, respeto, disciplina, puntualidad, gratitud, perseverancia, responsabilidad, generosidad, abnegación
José D. Zúñiga	Madre, maestra, escuela, el héroe, conductas inadecuadas (la envidia)	<ul style="list-style-type: none"> ● La veneración de la Madre ● Idealización de la maestra ● Dar la vida por la Patria ● El rechazo social a la persona envidiosa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Paralelismos: Escuela/hogar, maestra/madre ● Enaltecer el amor materno ● Exhortar a la defensa de la Patria ● Advertir los riesgos de ser envidioso 	Bondad, integridad, compañerismo, fe, empatía, amor, veneración, consuelo, valor, alegría, gloria, triunfo, inmortalidad, aprecio, humildad, felicidad, bondad
Alcides Prado	Madre, hijos, empatía con la Naturaleza, la Nochebuena, libertad, soberanía	<ul style="list-style-type: none"> ● La condición divina del amor materno ● La tiranía ● La esclavitud 	<ul style="list-style-type: none"> ● Inculcar devoción y amor por la Madre ● Infundir amor por la naturaleza ● Respetar la Nochebuena ● Defender la libertad de la Patria 	Amor, devoción, adoración, fervor, canto, amistad, alegría, belleza, blancura (pureza), libertad, fe, paz, unión, lealtad, honor
Gonzalo Brenes	El baile, el canto, los juegos infantiles tradicionales, el sueño, la obediencia	<ul style="list-style-type: none"> ● La desigualdad social ● La hora de dormir 	Los niños deben: <ul style="list-style-type: none"> ● Bailar ● Ser felices ● Dormir a sus horas ● Merecer ser tratados con igualdad 	Compañerismo, alegría, empatía, baile, canto, sueño, amistad, igualdad social, amor, obediencia
Julia Bermúdez	Actividad camaronera, pérdida de valores y tradiciones culturales de la festividad navideña, honor, Patria, Símbolos Nacionales, soberanía	<ul style="list-style-type: none"> ● Los juegos infantiles tradicionales desaparecen ● Personajes militares en celebraciones navideñas ● Tributo a los estudiantes muertos por la Patria 	<ul style="list-style-type: none"> ● Integrar a las comunidades rurales ● Denunciar la pérdida de valores tradicionales ● Procurar la paz y la armonía de los panameños ● Conmemorar a los defensores de la Patria 	Compañerismo, trabajo, alegría, felicidad, solidaridad, armonía, respeto, defensa de los Símbolos Patrios, honor, hidalguía, dignidad, valor

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla N° 34b

Cuadro comparativo del campo *semiótico Elementos éticos* (segunda parte)

Compositor	Tolerancia	Rechazo	Juicios Morales	Justificación Normas	Conceptos Ideológicos
Jesús Ma. Alvarado	<ul style="list-style-type: none"> ● Con quienes aman y adoran a su madres ● Con los niños aseados 	<ul style="list-style-type: none"> ● Hacia los "otros" ● Hacia las injusticias contra el pueblo ● Hacia los desaseados 	<ul style="list-style-type: none"> ● Contra quienes quieres "robar la Patria" 	<ul style="list-style-type: none"> ● La acción militar en defensa de la Patria y amor por ella ● Dios usa a la madre como intermediaria ● La sociedad premia a la persona limpia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dios prefiere a los "Hijos de la Patria" ● La Patria, plenitud de ideales éticos y estéticos ● La madre dadora de vida ● El aseo refleja la pureza moral
Dolores Batres	<ul style="list-style-type: none"> ● Con la obediencia ● Con el niño puntual 	<ul style="list-style-type: none"> ● A la impuntualidad 	<ul style="list-style-type: none"> ● Contra la impuntualidad ● La actitud estúdiosa del estudiante es producto de la labor del docente 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las enseñanzas del profesor son invaluable y merecen gratitud 	<ul style="list-style-type: none"> ● Subordinación a la autoridad ● La formalidad, principio fundamental de la sociedad ● La maestra, modelo de abnegación
José D. Zúñiga	<ul style="list-style-type: none"> ● Con quienes integran el medio escolar ● Con la persona noble 	<ul style="list-style-type: none"> ● A la persona envidiosa 	<ul style="list-style-type: none"> ● La maestra (valores y principios) ● La defensa de la Patria ● Contra el envidioso 	<ul style="list-style-type: none"> ● La veneración a la madre ● La defensa de la Patria ● No ser envidioso 	<ul style="list-style-type: none"> ● La educación es tarea de la mujer ● La Madre, metáfora de la Patria ● Defender la Patria es obligación moral
Alcides Prado	<ul style="list-style-type: none"> ● Hacia todas las especies animales y vegetales ● A los patriotas leales 	<ul style="list-style-type: none"> ● A quienes no defienden su patria 	<ul style="list-style-type: none"> ● La Madres se ubica en una posición cercana a Dios ● La tiranía y la esclavitud son abominaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ● Adorar a la madre ● Respeto por la naturaleza ● El sentimiento de alegría en Noche Buena 	<ul style="list-style-type: none"> ● Debe amarse a la Madre ● Debe amarse a la Patria ● Debe existir amistad con la naturaleza
Gonzalo Brenes	<ul style="list-style-type: none"> ● Con la amistad hacia a los animales 	(No se evidencian)	(No se evidencian)	<ul style="list-style-type: none"> ● Los niños y Lorito Real bailen juntos ● Establecer la hora de dormir 	<ul style="list-style-type: none"> ● La alegría (expresada en el baile y el canto) es el eje de la vida y el comportamiento
Julia Bermúdez	(No se evidencian)	<ul style="list-style-type: none"> ● Al irrespeto de que es objeto el Pabellón Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los niños ya no juegan a la ronda ● La actitud colonialista del gobierno estadounidense 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elementos militares en las festividades navideñas ● El acto de los jóvenes mártires como modelo a seguir 	<ul style="list-style-type: none"> ● Deben preservarse los juegos tradicionales ● Debe amarse a la Patria y dar la vida por ella

Fuente: *Elaboración propia.*

De acuerdo con los datos que se exponen arriba, se observa nuevamente la aparición una serie de elementos recurrentes en todas las variables de la categoría *Elementos éticos*, similares a los que aparecieron en los temas de la categoría anterior. Esto no es extraño, dado lo compacto del texto literario de la canción escolar y el propósito de reforzamiento de los valores y principios que lo orienta. Tal como se evidencia en el cuadro comparativo de la Tabla N° 34a, los principios ordenadores más prominentes y reiterativos son: patria, Dios, madre, naturaleza, maestra, escuela, tradiciones culturales, autoridad, obediencia y soberanía. Aunque algunos aparecen en formas más o menos distintas, tienen la misma dirección.

Dentro de las problemáticas morales también existen pensamientos que se repiten. Por ejemplo, se debe orar, luchar, sufrir y hasta dar la vida por la patria; rechazar la tiranía, la esclavitud y la desigualdad social; la madre debe ser objeto de veneración y la labor de la maestra, de idealización; se debe aprender a ser obediente, a reconocer la autoridad de los mayores y a ser moralmente recto. A partir de estas problemáticas surgen los proyectos éticos, destinados a consolidar determinadas ideas y valores hegemónicos. A continuación, se resumen algunos de los proyectos más representativos:

a) Proyecto ético de la patria: inculcar el amor, respeto y defensa la patria y todos sus símbolos; además, aprender a apreciar su belleza, su autoridad sobre el territorio nacional (soberanía) y sus prerrogativas como nación independiente.

b) Proyecto ético de la madre: afirmar el amor de los hijos por su madre por medio del culto y la devoción a su imagen.

c) Proyecto ético de la escuela: consolidar el respeto y la admiración por la escuela y por la maestra de escuela, utilizando los paralelismos escuela/hogar y maestra/madre

d) Proyecto ético de los niños: inculcar en los niños su derecho a ser felices, a cantar, a bailar, a dormir a sus horas y a ser tratados con igualdad.

e) Proyecto ético de la naturaleza: infundir en la población estudiantil el amor por los animales y plantas, como símbolos que son de la riqueza natural del país.

El aspecto más importante de esta categoría se centra en los resultados de la variable *valores éticos*, que remite a todas aquellos conceptos que pueden ser puestos en práctica en el diario vivir, con el propósito final de alcanzar, cada día, un mejor nivel de vida. Los *valores éticos* constituyen el fundamento moral de los valores hegemónicos, aunque también son susceptibles al cambio, en virtud de su dependencia de los factores políticos, religiosos, económicos, sociales y geográficos; la bi-polaridad de los valores, los antivalores, y otros más, que van a estar en relación directa con un “*particular interés de clase*” (Williams 1980, 129). En otras palabras, dependen de un determinado sistema de significados que constituyen la expresión o proyección del grupo hegemónico que dirige a la nación.

Los principales valores éticos que aparecen en las canciones escolares estudiadas, de acuerdo con la Tabla N° 34a son: *amor, cariño, aprecio, dulzura, felicidad, gratitud, empatía, alegría, generosidad, abnegación, bondad, amistad, belleza, blancura (pureza), obediencia, respeto, disciplina, puntualidad, perseverancia, responsabilidad, integridad, compañerismo, unión, lealtad, empatía, valentía, honor, paz, libertad, gloria, triunfo, inmortalidad, fe, bendición, oración, humildad, devoción, adoración, fervor, veneración, consuelo, canto, baile, sueño, igualdad social, trabajo, solidaridad, armonía, respeto, defensa de los símbolos patrios, hidalguía y dignidad*. El reforzamiento de estos valores en el texto musical de las canciones escolares depende de la creatividad del compositor. Un caso muy evidente y bien logrado se puede observar en la canción “*La envidia*”, de José Daniel Zúñiga, en la que los valores positivos y negativos son resaltados con dinámicas contrastantes, de la siguiente manera: *piano (p)* para los antivalores y *mezzoforte (mf)* para los valores positivos.

En el cuadro comparativo de la Tabla N° 34b, se analizan otras variables éticas no menos importantes: *actitudes de tolerancia, actitudes de rechazo, juicios morales, justificación de normas y conceptos ideológicos*. La información que se puede extraer de estas variables excede los límites de este trabajo, por lo que se ha optado por hacer un resumen. Las variables *actitudes de tolerancia* y *actitudes de rechazo* se basan en evidencias encontradas en el texto que apuntan hacia el reforzamiento de comportamientos que concuerdan o no con los valores presentados como positivos en el texto. Las variables *juicios morales* y *justificación de normas*, refieren a sentencias que se observan en el texto, que apoyan, critican, rechazan o justifican determinadas acciones de la narrativa, con el propósito de clarificar la actitudes de tolerancia o rechazo que propone el texto de la canción. Finalmente, la variable *conceptos ideológicos*, refiere a frases con un contenido ideológico determinado (religioso, moral,

humanista, positivista, nacionalista) que remiten a quien interpreta la canción a un determinado espacio social, estrechamente relacionado con las variables *juicios morales y justificación de normas*.

5.3.3 Elementos estéticos

Tabla N° 35

Cuadro comparativo del campo *semiótico Elementos estéticos*

Compositores	Valores formales	Valores de asociación	Valores utilitarios
Jesús Ma. Alvarado	Dulzura, hogar, cobijo, libertad, seguridad, paz social, soberanía, amor, belleza, Patria, felicidad, cariño, honor, paz, calma, aseo personal (belleza y corrección moral), limpieza	Gratitud, solidaridad, sacrificio por la Patria, evocación y la veneración, juego	Como potenciador de: <ul style="list-style-type: none"> ● La propaganda del Estado ● La naturaleza pacífica de la Nación Guatemalteca ● La idea de la Madre como intercesora de los hombres ante Dios
Dolores Batres	Blanco, hermosura, belleza, pureza espiritual, amistad, canto	Convivencia familiar armónica, el cuidado que tiene Dios por los niños, responsabilidad, obediencia, puntualidad	Como potenciador de: <ul style="list-style-type: none"> ● La rutina de la hora de dormir ● El hábito de llegar temprano ● La figura de la maestra de escuela ● La importancia de la educación
José D. Zúñiga	Bondad, belleza, paz, hogar, santuario, amor, veneración, consuelo, dicha, gloria, vida, canciones, fe, valor, hazaña, inmortalidad, felicidad, virtud, verdad Y los antivalores: Fealdad, amargura espiritual, egocentrismo, mentira	Escuela, humildad, sencillez, (igualdad social), amor, Madre, veneración, gloria, fe y valor. (Paralelismo: Conducta envidiosa/actitud noble, tristeza y amargura/belleza espiritual, rechazo social/ aprecio de los demás)	Como potenciador de: <ul style="list-style-type: none"> ● Las ideas sociales de los gobiernos liberales ● La sublimación de la imagen materna ● La imagen heroica de Juan Santamaría ● La formación de valores morales
Alcides Prado	Belleza sublime de la Madre, belleza de la naturaleza, belleza del alma del niño, belleza espiritual, belleza del firmamento nocturno, libertad, lealtad, honor	Amor recíproco (madre-hijos / hijos-madre), amistad, felicidad, dulzura, gallardía, alegría, pureza espiritual	Como potenciador de: <ul style="list-style-type: none"> ● El amor y la devoción a la Madre ● El amor por animales y plantas ● La temática navideña ● Un himno patriótico continental
Gonzalo Brenes	Belleza, riqueza cultural, baile, alegría festiva, canto, amor	Baile, canción, tradición, canto, alegría, sueño	Como potenciador de: <ul style="list-style-type: none"> ● El colorido cultural panameño ● La autoridad de la Madre sobre los hijos ● La aplicación lúdica de la canción ● La identidad nacional
Julia Bermúdez	Belleza natural, gozo, convivencia comunitaria, tradiciones culturales, dolor, duelo, orgullo, respeto	Integración comunitaria, amistad, baile, juego, convivencia, alegría, respeto, dolor, dignidad, hidalguía, valor	Como potenciador de: <ul style="list-style-type: none"> ● La actividad camaronera ● Laimportancia de rescatar los juegos tradicionales ● Ambientación de una marcha tradicional navideña ● Un himno oficial del Estado

Fuente: *Elaboración propia*.

El campo semiótico *Elementos estéticos* refiere a comprenden *todos aquellos criterios y esquemas utilizados para modelar la conciencia estética del texto poético*, de acuerdo con el modelo establecido por Raymond S. Stites (1940),¹⁷² que divide los valores en *formales, de asociación y utilitarios*. El esquema de Stites se centra en las reacciones emocionales que surgen del texto y se manifiestan luego como expresiones estéticas. Algunos valores pueden ser, simultáneamente, valores formales y valores de asociación, dependiendo de los parámetros que se han establecido para esta categoría analítica.

A partir del cuadro comparativo de la Tabla N° 35, se observa que la variable *valores formales* contiene una serie de conceptos que emergen directamente del texto poético y que, como en el caso de las categorías analíticas examinadas arriba, son recurrentes y están vinculados con la idea de belleza. El concepto de *patria*, por ejemplo, está conectado con “*lo bello*” mediante vinculaciones directas con: recuerdos de la infancia, paisajes cotidianos, la naturaleza, la figura materna y todos aquellos elementos que refuerzan la noción de belleza. Por esta razón, más importante que enumerar los valores formales más recurrentes, resulta pertinente observar dichos nexos y la manera en que se relacionan con una imagen estética determinada. La variable *valores de asociación*, refiere a valores extra-estéticos, que se transmiten a través de la obra con el propósito de estimular emociones de índole social. En algunos casos, tal como se observa en el cuadro comparativo de la Tabla N° 35, los valores de asociación utilizados en las canciones de un mismo compositor se relacionan entre sí, a pesar de que las temáticas utilizadas sean distintas. Por ejemplo: los valores de asociación de las canciones de Gonzalo Brenes son el *baile*, la *canción*, la *tradición*, el *canto*, la *alegría* y el *sueño*, conceptos que pueden vincularse a la idea estética de un niño o niña, que juega, baila, ríe, canta y, por último, agotado de sus actividades cotidianas, duerme plácidamente en su cama. Un fenómeno similar ocurre con los *valores utilitarios*, cuya función se enfoca, como su nombre lo indica, en la utilidad práctica de la obra, sus usos y funciones. Por esta razón, se decidió anteponerles la frase “*como potenciador de: ...*”, que conduce hacia el beneficio o la utilidad práctica de los conceptos estéticos que se encuentran en la canción. Esta última variable está estrechamente vinculada a las *propiedades semióticas* duales de las canciones, explicadas arriba.

¹⁷² Una explicación detallada de este campo semiótico se encuentra en el Anexo N° 4 de la tesis original de doctorado.

5.3.4 Elementos hegemónicos

Tabla N° 36

Cuadro comparativo del campo semiótico *Elementos hegemónicos*

Compositores	Tradición Selectiva	Instituciones Identificables	Tendencias
Jesús Ma. Alvarado	<ul style="list-style-type: none"> ● La tradición militar ancestral ● La Libertad (después de 1945) ● El Día de las Madres (10 de mayo) ● La higiene diaria como hábito 	<ul style="list-style-type: none"> ● El cuerpo militar guatemalteco (Fuerza Naval y Fuerza Aérea) ● El Estado Guatemalteco garante de los Derechos Civiles ● El hogar (la institución familiar) y la escuela (el sistema escolar) 	Religiosa, militar, nacionalista, democrática, universalista
Dolores Batres	<ul style="list-style-type: none"> ● Subordinación y obediencia a la autoridad ● El sueño nocturno ● El aprovechamiento del tiempo ● La educación formal ● Los valores ● La maestra (modelo de la mujer) 	<ul style="list-style-type: none"> ● La familia ● La religión ● La escuela/ hogar, donde se forjan los hábitos e inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores 	Liberalismo, humanismo, moralismo
José D. Zúñiga	<ul style="list-style-type: none"> ● El modelo escolar laico ● La maestra de escuela ● El amor de madres ● La legitimación de Juan Santamaría como Héroe Nacional ● Las prácticas morales y los valores 	<ul style="list-style-type: none"> ● La escuela (la educación pública) ● La Madre 	Liberalismo, humanismo, moralismo religioso, laico
Alcides Prado	<ul style="list-style-type: none"> ● La Madres, como metáfora de la Patria ● La armonía de la naturaleza ● La celebración de la Nochebuena ● La gran comunidad americana 	<ul style="list-style-type: none"> ● La Madre, figura de la Madre Patria ● El Sistema Educativo Estatal ● La Iglesia Católica Romana 	
Gonzalo Brenes	<ul style="list-style-type: none"> ● La tradición folklórica asociada al baile de <i>tamborito</i> ● La “hora de dormir” ● Los juegos infantiles tradicionales 	<ul style="list-style-type: none"> ● La normativa social-hegemónica tradicional 	Naturalismo, tradiciones de origen religioso, liberalismo, nacionalismo
Julia Bermúdez	<ul style="list-style-type: none"> ● La pesca de camarones como actividad ancestral ● Los juegos infantiles tradicionales ● Los jóvenes muertos en el conflicto de 1964 se convierten en Héroes Nacionales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las Fuerzas Armadas ● El protocolo marcial ● La Patria 	Nacionalismo

Fuente: *Elaboración propia.*

El campo semiótico de los *Elementos hegemónicos* agrupa las ideas culturales e ideológicas que subyacen en el texto, vinculadas a un determinado sistema de valores y significados, y que actúan como agentes culturales y socializadores del conjunto de valores hegemónicos del texto. Este campo semiótico está definido en función del esquema teórico de Raymond Williams, para quien la hegemonía no es simplemente un conjunto de rasgos y elementos dominantes, sino un proceso activo que permite la interconexión y organización de estos elementos dentro de “*una cultura significativa y un orden social efectivo*” (1980, 137). Para esta categoría analítica, siguiendo a Williams, se definieron tres variables: *tradición selectiva*, *instituciones identificables* y *tendencias*¹⁷³.

Tal como se observa en el cuadro comparativo de la Tabla N° 36, la variable *tradición selectiva* agrupa una serie de elementos que pertenecen (o que se pretenden introducir) al conjunto de costumbres de la comunidad, de acuerdo con los postulados de una maquinaria hegemónica que determina o selecciona, a discreción, únicamente ciertos aspectos de un hecho pasado. Una diferencia muy marcada en cuanto al tratamiento y conceptualización de los elementos tradicionales puede observarse en las letras las canciones “*Patria*” y “*Bella patria mía*” del compositor Jesús María Alvarado. La primera, compuesta en fecha desconocida entre los años 1930 y 1945, con letra de Olivia v. de Barrientos, coincide plenamente con pensamiento hegemónico del régimen dictatorial de Ubico, razón por la cual frases como “*buques en el mar*”, “*pájaros de acero*”, que aluden a las fuerzas militares de defensa de la patria, están integradas positivamente dentro de la tradición nacional¹⁷⁴. La canción “*Bella patria mía*”, compuesta en 1950 con letra de Alvarado¹⁷⁵ y que se ubica, históricamente, al inicio del gobierno democrático de Jacobo Arbenz, hace uso de los paralelismos *patria-mujer* y *patria-religión*, pero evita cualquier alusión a elementos militares.

En cuanto a la variable *instituciones identificables*, se identifican varios elementos recurrentes como: patria, fuerzas armadas, madre, hogar, escuela

¹⁷³ Una explicación detallada de este campo semiótico se encuentra en el Anexo N° 4 de la tesis original de doctorado.

¹⁷⁴ De hecho, es notable que el *sema* pájaro, que por lo general evoca la *libertad*, refiere, en este caso concreto, a los aviones militares, que protegen y fundamentan la idea de *seguridad* y *paz social*.

¹⁷⁵ En el análisis de esta canción se aclaró que no se trata de una nueva composición, sino de una adaptación de una canción anterior de Alvarado, “*La mañana*”, de inspiración regional y compuesta en abril de 1948. En otras palabras, el compositor adaptó la música de esta canción a la letra de “*Bella patria mía*”.

y religión. La variable *tendencias* muestra la recurrencia de elementos del liberalismo, nacionalismo, humanismo, moralismo, tradicionalismo y de conceptos religiosos (principalmente, católicos).

5.3.5 Elementos literarios

Tabla N° 37

Cuadro comparativo del campo semiótico Elementos literarios

Compositor	Lengua poética	Uso de imágenes	Recursos Paramiológicos	Intensificación	Versificación
Jesús Ma. Alvarado	<ul style="list-style-type: none"> ● Artístico clásico ● Coloquial 	Metáforas, alegorías	<ul style="list-style-type: none"> ● Refranes populares 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reiteración de voces y frases (anáforas) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Versos de 6, 8, 10 y 12 sílabas ● Cuarteta tradicional ● Uso ocasional de quintillas y sextillas
Dolores Batres	<ul style="list-style-type: none"> ● Coloquial infantil 	Metáforas, alegorías, personificaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Ideas de la tradición judeocristiano ● Onomatopeyas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Voces coloquiales (ro, ro, ro / tra, la, la) ● Uso de pronombres potenciadores 	<ul style="list-style-type: none"> ● Versos de 5 y 6 sílabas ● Cuarteta tradicional
José D. Zúñiga	<ul style="list-style-type: none"> ● Artístico clásico 	Similes, metáforas, encadenamiento de ideas	<ul style="list-style-type: none"> ● (No se evidencian) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Palabras recurrentes (Dios, estrella, gloria, amor) ● Metáfora de tipo heroico ● Contraste de valores positivos y negativos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Versos de 5, 6 y 10 sílabas ● Cuarteta tradicional
Alcides Prado	<ul style="list-style-type: none"> ● Artístico clásico y apologético ● Coloquial (tradicón navideña) 	Similes, metáforas, símbolos, alegorías	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentencias de alabanza o innovación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Recurrencias acústicas (anáforas del tipo retórico) ● Palabras recurrentes ● Interjecciones ● Anáforas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Versos de 6, 8 y 10 sílabas ● Cuarteta tradicional
Gonzalo Brenes	<ul style="list-style-type: none"> ● Coloquial 	Similes, metáforas, representaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Refranes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reiteración de palabras y versos ● Voces coloquiales (la, larala / arrorró) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Versos de 5, 6 y 8 sílabas ● Cuarteta tradicional ● Estribillos
Julia Bermúdez	<ul style="list-style-type: none"> ● Coloquial ● Artístico 	Similes, metáforas, metonimias	<ul style="list-style-type: none"> ● Refranes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de pronombres potenciadores ● Palabras recurrentes ● Interjecciones 	<ul style="list-style-type: none"> ● Versos de 6, 8 y 10 sílabas ● Cuarteta tradicional ● Estribillos

Fuente: *Elaboración propia.*

Como se observa en el cuadro comparativo de la Tabla N° 37, las variables de la categoría analítica *Elementos literarios* refieren a los aspectos formales del texto poético y al uso de determinados recursos literarios a lo interno de la letra de la canción. Aunque existen argumentos a favor y en contra de las distinciones que hacen aquí entre lengua poética artística y lengua poética coloquial, en lo que refiere a la variable *lengua poética*, la investigación que se realiza aquí se remite a los fundamentos teóricos de análisis de la lírica popular de Carlos H. Magis (1968, 9-634), según los cuales los elementos literarios se definen como *una serie de elementos poéticos típicos, relacionados ante todo con la carga afectiva del texto poético*¹⁷⁶. En ese sentido, se observa una inclinación de los compositores cuyas composiciones se ubican entre los años 1930 a 1945 por las poesías escritas en una lengua poética artística, mientras que aquellos cuyas composiciones se ubican después de 1950, se inclinan más por la lengua poética coloquial.

En la variable *uso de imágenes*, se observa la utilización extensa de metáforas, símiles y alegorías, y en menor grado, los encadenamientos de ideas, las personificaciones, las metonimias, las representaciones y los símbolos. En lo que refiere a la variable *recursos paremiológicos*, los refranes constituyen el recurso más utilizado. Con respecto a la variable *intensificación*, que agrupa todos aquellos medios expresivos que potencian la carga emotiva del texto, elementos como: las voces coloquiales, las anáforas, las reiteraciones de voces, palabras o frases y el uso de pronombres que refuerzan palabras o frases, sobresalen como los más utilizados. Finalmente, en lo que concierne a la versificación, se observa una preferencia por los versos de 6 y 8 sílabas sobre los de 10 o más, y la cuarteta clásica constituye el tipo de estrofa más utilizado.

5.4 Parte tercera. Modelos hipotéticos de estilos musicales para canciones escolares, generados a partir de los parámetros arrojados por la investigación

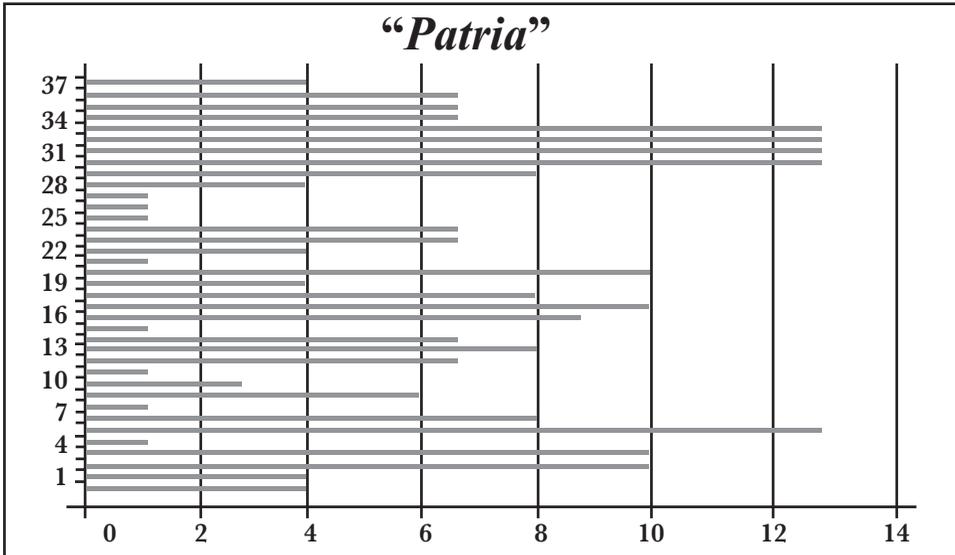
El último apartado del capítulo V contiene los cuatro modelos hipotéticos de estilos musicales para canciones escolares, generados a partir de los parámetros que arrojó la investigación. El propósito práctico es la visualización, por medio de gráficos y de comentarios, de la relación que existe entre determinado estilo musical y la temática escogida para cada una de las canciones modelos: la patria, la madre, la hora de dormir y la importancia de los juegos escolares tradicionales.

¹⁷⁶ Una explicación detallada de este campo semiótico se encuentra en el Anexo N° 4 de la tesis original de doctorado.

5.4.1 Modelo de estilo musical para la temática “Patria”

TablaN° 38

Modelo del estilo musical la canción escolar hipotética “Patria”



Fuente: *Elaboración propia.* (En la tabla N° 38, el eje vertical refiere a las 37 variables estudiadas, mientras el eje horizontal a las 13 opciones que tiene cada variable).

El modelo de estilo musical de la canción “Patria”¹⁷⁷ que se observa en la Tabla N° 38, muestra las siguientes características, divididas por categorías analíticas:

1) Categoría analítica *Sonido*: La pieza está concebida para *coro de niños al unísono* con acompañamiento de piano. El ámbito vocal es *amplio*, con un nivel de complejidad sonora también *alto*, dinámicas en forma de *terrazza* y textura/trama de canción del tipo *melodía con acompañamiento*.

2) Categoría analítica *Armonía*: El modelo utiliza una tonalidad unificada mayor, con dominantes secundarias y acordes paralelos. El contrapunto es un *polifonía sencilla*; sin cambios de modo, con una modulación a la tonalidad relativa menor. El ritmo de acorde se mantiene constante con una pequeña desaceleración hacia la parte final. La complejidad vertical es de nivel medio, sin disonancias importantes.

¹⁷⁷ Para la elaboración del estilo musical de la canción escolar modelo “Patria”, se utilizaron los datos generados por los análisis de las canciones escolares: “Patria”, “Bella patria mía”, “América libre”, “El soldado Juan” y “Saloma del dolor nacional”, así como los datos que surgieron de los análisis comparativos realizados en los dos primeros apartados del Capítulo V.

3) Categoría analítica *Melodía*: Los contornos son *quebrados* u *ondulados*. Las frases son *largas* y la primera repetición se produce después de 4 frases simétricas; la posición de la nota final se ubica en la parte baja del rango melódico total, que se extiende entre una 9na y una 14va; el modelo de continuación es la *recurrencia*.

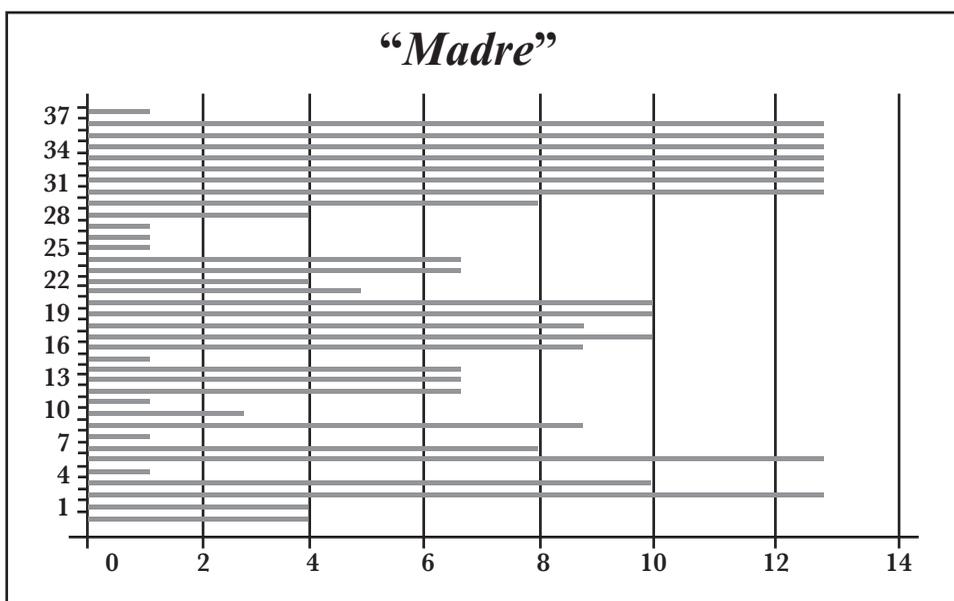
4) Categoría analítica *Ritmo*: El módulo rítmico es el *motivo* y el diseño de cambio se inclina hacia la *tensión intermedia* (TrTC). El tempo es moderado, la métrica regular, la interacción obedece al *ritmo de acorde* y el tejido es *homorítmico*.

5) Categoría analítica *Crecimiento*: La pieza es estratificada (con anacrusas) y la forma preferida es la tripartita (ABA). Las variables *sonido de las palabras*, *evocación de las palabras*, *influencia de la entonación* e *influencia del ritmo*, tienden a ser de nivel alto; mientras que las variables *influencia del metro*, *adherencia del texto* y *cambio de carácter*, tienden a ser de nivel medio. La *repetitividad* es baja.

5.4.2 Modelo de estilo musical para la temática “*Madre*”

Tabla N° 39

Modelo del estilo musical la canción escolar hipotética “*Madre*”



Fuente: *Elaboración propia*. (En la tabla N° 39, el eje vertical refiere a las 37 variables estudiadas, mientras el eje horizontal a las 13 opciones que tiene cada variable).

El modelo de estilo musical de la canción “*Madre*”¹⁷⁸, tal como se observa en la Tabla N° 39, muestra las siguientes características, divididas en las categorías analíticas usuales:

1) Categoría analítica *Sonido*: la canción está concebida para *coro de niños al unísono* con acompañamiento de piano. El ámbito vocal que se plantea es *muy amplio*, con un nivel de complejidad sonora *alto*, dinámicas en forma de *terracea* y textura/trama de canción del tipo *melodía con acompañamiento*.

2) Categoría analítica *Armonía*: el modelo utiliza una tonalidad unificada mayor. La relación armónica directa se basa en los acordes fundamentales de la tonalidad y la indirecta en alteraciones disonantes. La complejidad vertical es de nivel medio y el contrapunto es un *polifonía sencilla*. No hay cambio de modo y sólo una modulación a la tonalidad relativa menor. El ritmo de acorde es constante y no hay disonancias fuertes.

3) Categoría analítica *Melodía*: los contornos son *quebrados* y las frases *largas*, de 4 compases. La primera repetición sucede después de 4 frases asimétricas. La posición de la nota final se ubica en la parte alta del rango melódico total, que se extiende entre una 9na y una 14va. El modelo de continuación es el de *desarrollo*.

4) Categoría analítica *Ritmo*: el módulo rítmico preferido es el *motivo* y el diseño de cambio se inclina hacia la *tensión intermedia* (TrTC). El tempo es moderado, la métrica regular, la interacción obedece al *ritmo de acorde* y el tejido es *homorítmico*.

5) Categoría analítica *Crecimiento*: la pieza es estratificada (con anacrusas) y la forma preferida es tripartita (ABA). Las variables *Sonido de las palabras*, *Evocación de las palabras*, *Influencia de la entonación e Influencia del ritmo*, *Influencia del metro*, *Adherencia del texto* y *Cambio de carácter*, tienden a ser de nivel *alto*. La repetitividad se ubica en el nivel más bajo o es inexistente, una característica que pareciera estar ligada a los textos que utilizan como lengua poética el formalismo artístico.

¹⁷⁸ Para la elaboración del estilo musical de la canción escolar modelo “*Madre*”, se utilizaron los datos generados por los análisis específicos de las canciones: “*Canto a la madre*”, “*Himno a las madres*”, “*Himno a la madre*” y “*Madre*”, así como los datos que surgieron de los análisis comparativos realizados en los dos primeros apartados del Capítulo V.

5.4.3 Modelo de estilo musical para la temática “*Canción de cuna*”

Tabla N° 40

Modelo del estilo musical la canción escolar hipotética “*Canción de cuna*”



Fuente: *Elaboración propia.* (En la tabla N° 40, el eje vertical refiere a las 37 variables estudiadas, mientras el eje horizontal a las 13 opciones que tiene cada variable).

Tal como se observa en la Tabla N° 40, el modelo de estilo musical de la canción “*Canción de cuna*”¹⁷⁹, muestra las siguientes características, por categorías analíticas:

1) Categoría analítica *Sonido*: la canción está concebida para *coro de niños al unísono* con acompañamiento de piano (o sin acompañamiento). El ámbito vocal que se plantea es *adecuado*, con un nivel de complejidad sonora *bajo*, dinámicas en forma de *terrazza* y textura/trama de canción del tipo *melodía con acompañamiento* (o sólo melodía, como en el caso de canciones de Batres).

2) Categoría analítica *Armonía*: el modelo utiliza una tonalidad unificada, que puede ser mayor o menor. La relación armónica directa se basa en los acordes fundamentales de la tonalidad y la indirecta en los acordes alterados (II y VI elevados, V con quinta alterada). La complejidad vertical es *baja*, sin disonancias. No hay organización contrapuntística, cambio de modo, ni cambio tonal. El ritmo de acorde es constante.

¹⁷⁹ Para la elaboración del estilo musical de la canción escolar modelo “*Canción de cuna*”, se utilizaron los datos generados por los análisis específicos de las canciones: “*Arrullo para una muñeca desvelada*”, “*Cantan las cigarras*”, “*Arrullo*” y “*Mamá lunita*”, así como los datos que surgieron de los análisis comparativos realizados en los dos primeros apartados del Capítulo V.

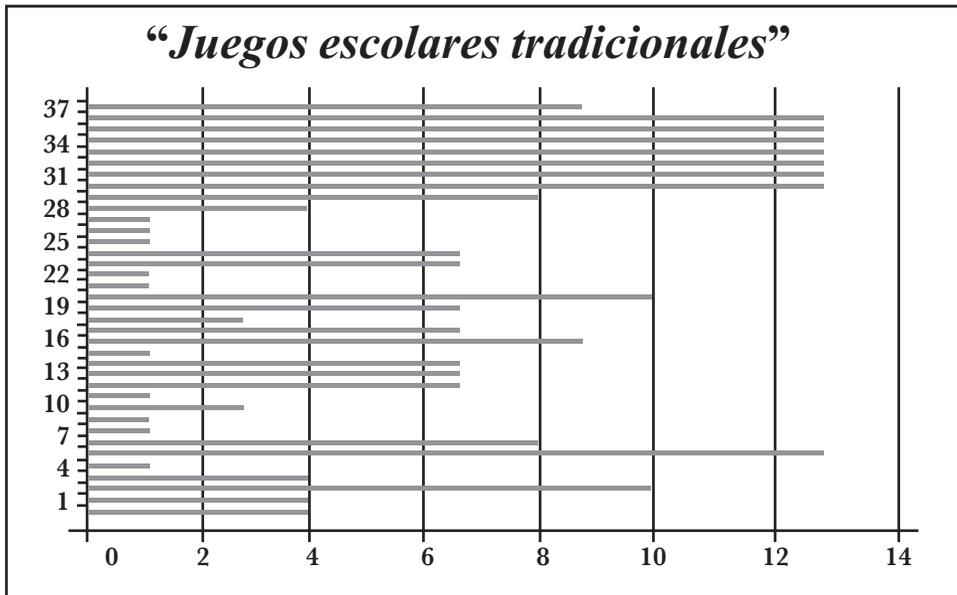
3) Categoría analítica *Melodía*: los contornos son *quebrados* y las frases *muy largas* (más de 4 compases). La primera repetición sucede después de 4 frases asimétricas. La posición de la nota final es la más baja del rango melódico total, que se extiende entre una 6a y una 8va justa. El modelo de continuación es el de *desarrollo*.

4) Categoría analítica *Ritmo*: el módulo rítmico preferido es el *motivo* y el diseño de cambio se inclina hacia la *tensión inicial* (TCTr). El tempo es moderado, la métrica regular, la interacción obedece al *ritmo de acorde* y el tejido es *homorítmico*.

5) Categoría analítica *Crecimiento*: la pieza es estratificada y la forma es tripartita (ABA). Las variables *sonido de las palabras*, *evocación de las palabras*, *influencia de la entonación* e *influencia del ritmo*, *influencia del metro*, *adherencia del texto* y *cambio de carácter*, tienden a ser de nivel alto. La *repetitividad* de nivel medio.

5.4.4 Modelo de estilo musical para la temática: “Juegos escolares tradicionales”

Tabla N° 41
Modelo del estilo musical la canción escolar hipotética
“*Juegos escolares tradicionales*”



Fuente: *Elaboración propia.* (En la tabla N° 41, el eje vertical refiere a las 37 variables estudiadas, mientras el eje horizontal a las 13 opciones que tiene cada variable).

La Tabla N° 41, muestra que modelo de estilo musical de la canción “*Juegos escolares tradicionales*”¹⁸⁰, tiene las siguientes características, divididas en las categorías analíticas:

1) Categoría analítica *Sonido*: la pieza está concebida para *coro de niños al unísono* con acompañamiento de piano. El ámbito vocal que se plantea es *amplio*, con un nivel de complejidad *bajo*, dinámicas en forma de *terrazza* y textura/trama de canción del tipo *melodía con acompañamiento*.

2) Categoría analítica *Armonía*: el modelo utiliza una tonalidad unificada mayor. La relación armónica directa se basa en los acordes fundamentales de la tonalidad y la indirecta en acordes contruidos sobre los grados de la tónica (V de V, IV de IV, etc.). La complejidad vertical es de nivel *medio* y el contrapunto es un *polifonía sencilla*, sin disonancias. No hay cambio de modo y sólo una modulación a la tonalidad relativa menor. El ritmo de acorde es constante.

3) Categoría analítica *Melodía*: los contornos son *quebrados* y las frases *medianas* (2½ a 3 compases). La primera repetición sucede después de 2 frases asimétricas. La posición de la nota final se ubica en la parte media del rango melódico total, que se extiende entre una 9na y una 14va. El modelo de continuación es el de *recurrencia*.

4) Categoría analítica *Ritmo*: el módulo rítmico preferido es el *submotivo* y el diseño de cambio de *tensión intermedia* (TrTC). El tempo es moderado, la métrica regular, la interacción obedece al *ritmo de acorde* y el tejido es *homorítmico*.

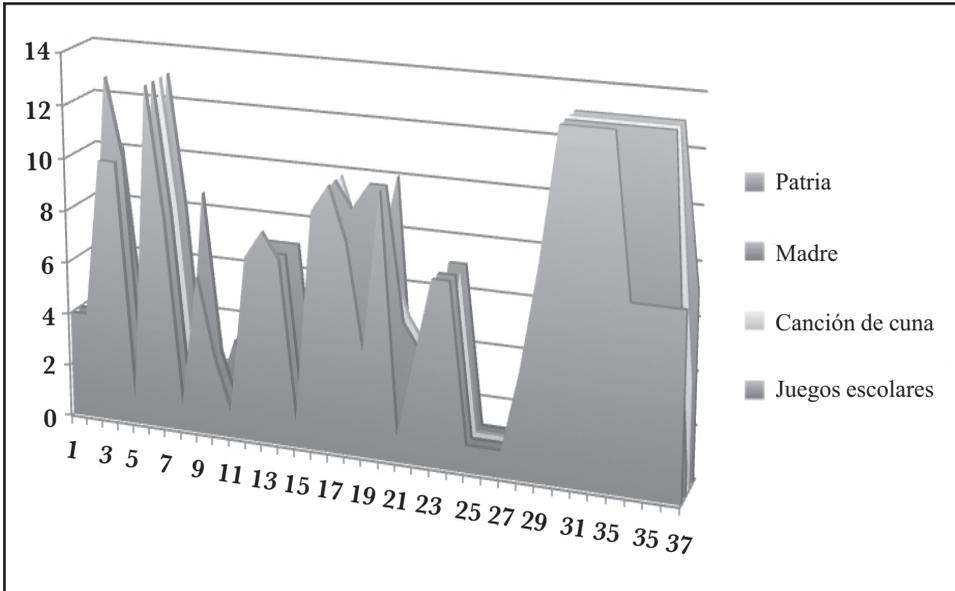
5) Categoría analítica *Crecimiento*: la pieza es estratificada y la forma preferida es tripartita (ABA). Las variables *sonido de las palabras*, *evocación de las palabras*, *influencia de la entonación*, *influencia del ritmo*, *influencia del metro*, *adherencia del texto* y *cambio de carácter*, tienden a ser de nivel alto. La repetitividad se ubica en el nivel intermedio.

¹⁸⁰ Para la elaboración del estilo musical de la canción escolar modelo “*Juegos tradicionales escolares*”, se utilizaron los datos generados por los análisis específicos de las canciones: “*Tonada de la lunita nueva*” y “*Ya los niños no juegan a la ronda*”, así como los datos que surgieron de los análisis comparativos realizados en los dos primeros apartados del Capítulo V.

5.4.5 Esquema comparativo de los modelos hipotéticos de estilo musical aplicado a cuatro temáticas

Tabla N° 42

Gráfico comparativo de los cuatro modelos de estilo musical hipotéticos



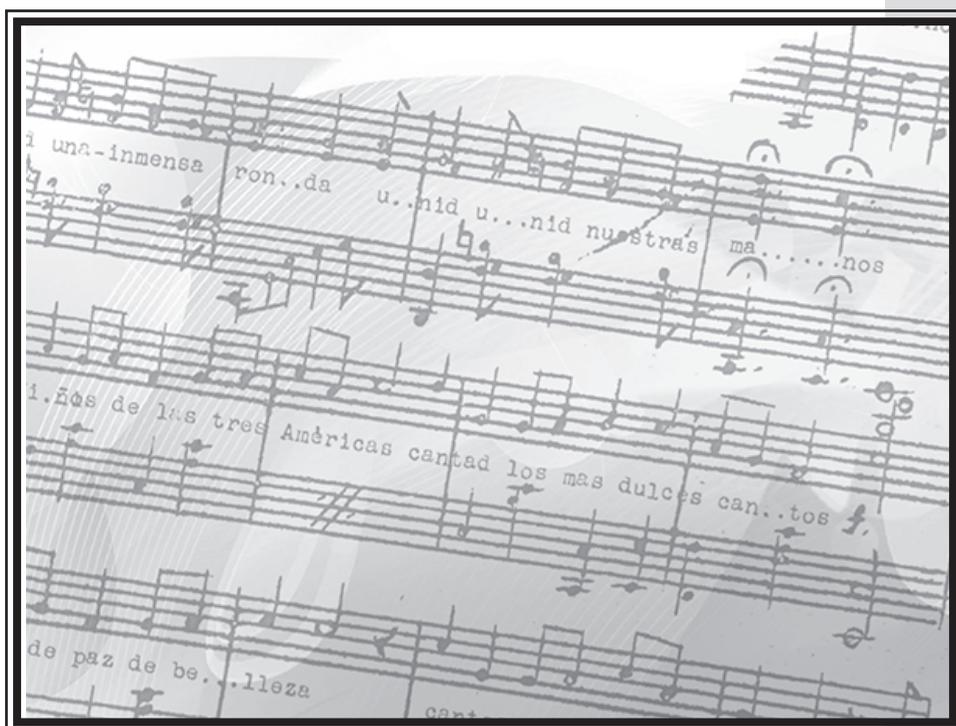
Fuente: *Elaboración propia.*

Finalmente, se realizó un gráfico comparativo en 3D de los modelos anteriores que evidencia que las diferencias entre los estilos musicales de las cuatro canciones escolares hipotéticas es mínima. Tal como lo muestra el gráfico de la Tabla N° 42, existen muchas zonas de convergencia absoluta o relativa y unas pocas franjas en las que se nota alguna diferencia. Dichas franjas corresponden a variables de las categorías *Armonía* y *Melodía*, específicamente, la variable N° 9 y el espacio que existe entre las variables 15 y 19. Las otras tres categorías analíticas muestran gráficos muy similares.

En síntesis, los modelos anteriores muestran un proyección hipotética de las características que presentarían las canciones escolares que aborden las temáticas “*patria*”, “*madre*”, “*canción de cuna*” y “*juegos escolares*”. Las primeras dos, por su gran contenido simbólico, exhibirán elementos armónicos y melódicos más complejos; mientras que las dos últimas temáticas, mostrarán elementos armónico-melódicos menos complejos.

CAPÍTULO 6

Conclusiones y recomendaciones



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Sumario

El propósito principal de este libro se centró en determinar hasta qué punto el *estilo musical* de una canción escolar incide sobre la construcción de los valores hegemónicos que se transmiten a través de la letra de las canciones escolares. Con este propósito se construyó un entramado teórico orientado a comprobar las vinculaciones sociales del estilo musical y su importancia como agente legitimador de determinadas conductas sociales aceptadas por consenso. El esqueleto teórico se basó, primordialmente, en dos postulados: la conceptualización pareysoniana de *estilo musical* como *modo de formar* del creador¹⁸¹ y la noción de *estilo musical* como elemento básico del estilo social de una determinada comunidad, propuesta por Lomax¹⁸². A estas dos premisas se añadió la postura teórica de Robert Hatten, que considera el estilo musical como la conjunción de dos competencias distintas: la *competencia cognitiva* y la *competencia de estilo* (Hatten 1994). De estas dos competencias tiene mayor importancia la segunda, que permite al investigador hacer inferencias que proporcionan sentido a ciertas expresiones que no presentan un código claramente establecido. (López, 2001, 6). Completa el entramado teórico, la delimitación que establece Rubén López Cano (2001) entre el *estilo musical* y los *objetos estéticos*, que en anteriores planteamientos se entendían como vinculados estrechamente, pero que ahora se conciben como conjuntos de elementos separados por una asimetría ontológica.

El estudio se llevó a cabo en tres países de centroamericanos: Guatemala, Costa Rica y Panamá, considerados representativos de la región, para efectos del estudio. La metodología de investigación, de carácter cualitativo, se realizó en tres fases operativas: la primera, acopio del material y selección del corpus; la segunda, el análisis musical y literario de las canciones escolares seleccionadas; y la tercera, el análisis comparativo de datos y la proyección gráfica de cuatro modelos hipotéticos de estilo musical, generados a partir del conjunto total de datos surgidos de la investigación, orientados a mostrar la persistencia de determinados elementos musicales en la elaboración de las canciones escolares dependiendo de la temática escogida.

¹⁸¹ Es decir, como reflejo de su experiencia vital concreta: su vida interior, sus reacciones personales al ambiente histórico en que vive, sus pensamientos, sentimientos, ideales, preferencias artísticas e inclinaciones ideológicas (Eco 2001, 15).

¹⁸² Es decir, como elemento consensuado, que sistematiza, de manera imperceptible, la forma en que los individuos de determinada comunidad perciben y estructuran su experiencia y construyen patrones de comportamiento (Lomax 2007, 8, 12, 118).

La primera fase se llevó a cabo, principalmente, en las bibliotecas públicas y universitarias de los países delimitados para la investigación, aunque también se consultaron fuentes bibliográficas en otros países centroamericanos. Algunos libros de canciones escolares costarricenses provienen de colecciones privadas. Los libros recopilados se revisaron detalladamente y se ordenaron cronológicamente por autor o editor, año de publicación, editorial, país en el que fue impreso y dependencia estatal encargada de la edición y publicación de las obras, tal como puede observarse en el Anexo N° 1. A partir de este estudio preliminar, se determinó que los índices más altos en cuanto a la publicación de libros de canciones escolares en Guatemala, Costa Rica y Panamá, se ubicaron entre las décadas de 1930 y 1980. Este dato fue fundamental en la delimitación temporal del estudio y en la identificación de los compositores que participaron activamente en esta práctica musical a lo largo de dicho período.

Simultáneamente al acopio de los libros de canciones escolares guatemaltecas, costarricenses y panameñas, se realizaron investigaciones en otros campos relacionados con la producción de música escolar. Estas investigaciones abarcaron áreas como: los modelos educativos públicos, la historia de la educación, la historia de la educación musical y la historia política y socio-cultural de Guatemala, Costa Rica y Panamá. Estos estudios se complementaron con reseñas biográficas de los compositores y letristas sobre los que trata la investigación, así como otros datos relativos a las canciones escolares del período delimitado; datos concernientes al campo cultural en el que se desarrollaron los compositores estudiados; las instituciones estatales que establecieron las restricciones y filtros a los que se vieron sometidas las canciones escolares del corpus; y los conceptos éticos, estéticos, hegemónicos y literarios que predominaron en los distintos escenarios socio-políticos de los países que se tratan en el estudio.

En la segunda fase operativa, se procedió al análisis musical y textual de las canciones escolares seleccionadas, las cuales se examinaron por medio de los dos instrumentos creados para cumplir dichas funciones: el “*Instrumento de análisis del estilo musical de las canciones escolares*” y el “*Instrumento de análisis de los campos semánticos que componen los textos de las canciones escolares*”. Los análisis del estilo musical del material revelaron datos tanto en el campo cualitativo como en el cuantitativo, que permitieron la elaboración de los gráficos comparativos. A partir de los análisis del texto literario se recabaron referencias pertinentes con respecto a: valores hegemónicos, problemáticas morales, juicios de valor, juicios estéticos, tradiciones, instituciones, tendencias y aspectos estructurales y formales de las poesías.

La tercera fase consistió de dos etapas: el análisis comparativo de los datos obtenidos de los exámenes específicos de las canciones escolares seleccionadas para el estudio, de donde surgieron los criterios integrales que se utilizaron para inferir el estilo musical de cada uno de los compositores y para crear gráficos que ilustraran sus preferencias en ese campo; y una proyección gráfica de cuatro modelos hipotéticos de estilo musical basados en una temática predeterminada y contruidos a partir del conjunto total de datos de la investigación y de los resultados del análisis comparativo integral, que mostraron la persistencia de determinados elementos musicales en la elaboración de las canciones escolares.

6.2 Conclusiones y aportes

Cada uno de los capítulos de este libro aporta datos significativos sobre distintos aspectos del estudio de la canción escolar y el contexto en el que se desarrolló esta práctica musical, los cuales se detallan a continuación. El primer capítulo de la tesis esbozó una reseña histórica de la educación musical en los sistemas educativos de Guatemala, Costa Rica y Panamá, a lo largo de los siglos XIX y XX. Algunos de los hechos históricos más destacables de este capítulo son: los procesos de modernización estatal en Guatemala, Costa Rica y Panamá; el aprovechamiento estratégico de la canción escolar como elemento ético-cognoscitivo en la formación de un individuo ideal (el “*buen ciudadano*”, respetuoso de todos los ordenamientos de la estructura social hegemónica de cada nación); el desarrollo de programas de formación de educadores musicales y el proceso de consolidación de la educación musical en los distintos sistemas educativos; la creación y consolidación de un repertorio de canciones escolares con características auténticamente nacionales en cada uno de los países estudiados, utilizado para la inducción de valores éticos, estéticos, filosóficos, políticos, sociales y culturales; y la presencia de elementos y circunstancias específicas que influyeron, positiva o negativamente, sobre la publicación de canciones escolares en cada uno de los países estudiados.

En síntesis, el capítulo I evidenció cuatro hechos fundamentales: primero, el desarrollo de una nueva actividad artística -la composición de canciones escolares- en la que se involucraron compositores, literatos, maestros de educación primaria y secundaria, estudiantes, padres de familia e instituciones educativas estatales; segundo, la consolidación de un grupo de compositores y letristas interesados en la composición de música escolar como un oficio, aunado, en algunos casos, a otras labores asociadas, como la recopilación,

selección y edición de libros de canciones escolares; tercero, la expansión gradual del repertorio de canciones escolares, que incorporó elementos musicales provenientes de la música regional, la música popular y el repertorio musical clásico-romántico; y cuarto, el control que ejercieron sendos Estados sobre esta actividad creativa, mediante instituciones específicas, encargadas de compilar, editar y publicar libros y folletos de canciones escolares de carácter obligatorio para las escuelas y colegios de los respectivos países. Sin embargo, este último aspecto debe atenuarse, ya que el interés estatal por la actividad creativa de canciones escolares, a lo largo del período delimitado para la investigación, no fue constante en ninguno de los tres países estudiados y presentó características muy distintas, dependiendo del contexto político dentro del que se desarrolló dicha actividad. Por esta razón, mientras unos pocos compositores tuvieron la oportunidad de publicar buena parte de sus obras, otros se vieron obligados a imprimir sus libros en editoriales privadas y en el extranjero, y una cantidad aún mayor de compositores nunca tuvieron la oportunidad de dar a conocer sus canciones escolares.

Los capítulos II, III y IV, destinados al análisis del *corpus* de canciones escolares de Guatemala, Costa Rica y Panamá, respectivamente, ejemplifican la aplicación práctica de los dos instrumentos diseñados para esta investigación. Si bien los análisis señalados arrojan datos de carácter principalmente cualitativo, que pueden variar de acuerdo dependiendo de la perspectiva de cada investigador, el conjunto de singularidades musicales de cada una de las obras constituye tanto un modelo de estilo musical paradigmático, como uno general, que puede utilizarse como punto de comparación con otras canciones escolares que esbozan una temática literaria similar. Este hecho resulta particularmente importante para las futuras investigaciones en este campo. Un aspecto que hubiese sido ideal en esta investigación, pero que no se pudo realizar, fue la incorporación tanto de las partituras como de la letra de las canciones escolares al cuerpo de cada uno de los análisis que se llevaron a cabo. No obstante, el espacio que ocupan se convirtió en un obstáculo insalvable, por lo cual las partituras musicales se colocaron en los anexos.

El segundo grupo de conclusiones, relacionados directamente con los resultados obtenidos a partir de la aplicación del “*Instrumento de análisis del estilo musical en la partituras de las canciones escolares*” y del “*Instrumento de análisis de los campos semánticos que componen los textos de las canciones*” a cada una de las canciones escolares del corpus, así como con

los análisis comparativos y los modelos hipotéticos consignados en el capítulo V, son relevantes para la comprensión de las características del complejo sonoro integral de la canción escolar (es decir, la integración de la música y la letra en la obra) y su vinculación con la estrategia de inducción de valores hegemónicos. La pertinencia de los datos que se exponen en esta parte de la investigación se basa en tres aspectos centrales: el tamaño del corpus examinado, la base teórico-metodológica que sustenta el estudio y la hipótesis que la guía. A estos tres aspectos se debe adicionar el hecho de que se trata de una investigación exploratoria, ya no existen, a nivel de centroamericano, estudios anteriores sobre la temática que aborda este trabajo.

El *corpus* de la presente investigación está compuesto por 24 canciones escolares de tres países de América Central, creados por un grupo de seis compositores y compositoras: Jesús María Alvarado, Dolores Batres de Zea, José Daniel Zúñiga, Alcides Prado, Gonzalo Brenes y Julia Bermúdez. Tomando en cuenta el tamaño, relativamente extenso, del corpus, las delimitaciones geográficas del trabajo, la cantidad de compositores y de libros de canciones escolares que se estudiaron, así como los tipos de análisis que se aplicaron a las piezas del corpus, la investigación presenta evidencias musicológicas de considerable importancia, que servirán de referencia para investigaciones futuras.

Con respecto al cuerpo metodológico del estudio, además de lo expuesto en el sumario, hay que destacar la importancia de los dos instrumentos creados para realizar el estudio, el “*Instrumento de análisis del estilo musical de las canciones escolares*” y el “*Instrumento de análisis de los campos semánticos que componen los textos de las canciones escolares*”. Estas herramientas analíticas, no sólo conjugan distintas perspectivas teóricas que conducen al análisis integral de la obra, sino que responden a los propósitos del programa doctoral dentro del que fueron concebidas y abren la puerta a la creación de instrumentos de análisis análogos, que incentiven el estudio integrado de los objetos artísticos. Hay que enfatizar las particularidades y la funcionalidad del “*Instrumento de análisis del estilo musical de las canciones escolares*”, cuya estructura numérica proporcionó los datos que sirvieron para elaborar los gráficos que se muestran en el capítulo V, que brindan una perspectiva visual del estilo musical de las canciones escolares. El diseño de este instrumento se inspiró en el instrumento Cantometrics®, creado por Alan Lomax y su equipo de investigadores con el propósito de proveer datos estadísticos sobre las distintas variables y su conexión con determinados fenómenos sociales (2007, 34-74).

En la opinión de quien escribe, la hipótesis que orientó la investigación y vincula el estilo musical de las canciones escolares con los procesos de consolidación del poder simbólico y de diferenciación social dentro de una determinada comunidad, resultó verdadera. Los resultados del estudio apuntan a la existencia de elementos del estilo musical que actúan como agentes de consenso y de legitimación de los valores hegemónicos contenidos en el texto literario de las canciones escolares. Lo anterior se pudo comprobar mediante los modelos hipotéticos de estilo musical que aparecen en el capítulo V, los cuales fueron creados sobre cuatro temáticas predeterminadas, a partir de los datos obtenidos del análisis de canciones escolares del corpus que presentaban temáticas análogas. En estos modelos se evidencia el predominio de unos elementos sobre otros, dependiendo de la temática abordada. Con base en los resultados del estudio, se determinó que:

1. Las canciones escolares que exhiben mayor simplicidad en el estilo musical, específicamente en cuanto a los componentes estructurales, ornamentales, texturales y armónicos que utilizan, están asociadas también a textos poéticos diáfanos, con alta repetitividad o redundancia, que utilizan un lenguaje sencillo y directo para enfatizar el mensaje. Los modelos de estilo musical hipotéticos “*Canción de cuna*” y “*Juegos escolares tradicionales*”, elaborados a partir de las preferencias de estilo musical mostradas por los compositores y compositoras, específicamente en sus canciones de cuna y canciones sobre juegos escolares, ejemplificaron este tipo de comportamiento. Los gráficos de ambos modelos son similares en muchos aspectos, a pesar de que los datos proceden de canciones y compositores distintos.
2. Las canciones escolares que presentan un estilo musical mucho más elaborado en cuanto a su nivel de ornamentación y su estructura melódica, rítmica y armónica, están asociadas a poemas con letras de mayor complejidad, tanto literaria como simbólica; en las cuales repetitividad de palabras o frases es baja. Los modelos de estilo musical hipotéticos “*Patria*” y “*Madre*”, constituyen un buen ejemplo de este tipo de obras. Estos dos modelos fueron elaborados a partir de las preferencias mostradas por los compositores en los himnos, las canciones patrióticas, los cantos a la madre y las canciones con temáticas heroicas analizadas en el estudio. Las diferencias que muestran, entre sí, estos dos modelos hipotéticos, es un claro indicio del uso de elementos musicales mucho más específicos, que funcionan como intensificadores de las percepciones sensoriales que caracterizan a las canciones dedicadas a la patria y la madre, a pesar de las vinculaciones semióticas que se señalaron en el estudio.

3. Las similitudes en el estilo musical que evidencian muchas de las canciones escolares examinadas se fundamenta en la aplicación de ciertos criterios tradicionales de composición de canciones escolares, los cuales estaban fuertemente vinculados a la conciencia musical de los compositores. Estos principios, provenientes de diversos tratados sobre música escolar de la época, eran bien conocidos y practicados comúnmente por los compositores y compositoras del período 1933-1982. Así, por ejemplo, se percibe un consenso acerca de la tésitura ideal de las canciones escolares, que se ubica alrededor del intervalo de octava justa y, en la mayoría de los compositores, coincide con el intervalo que se extiende de Do 5 a Do 6¹⁸³. Para Batres, sin embargo, el intervalo ideal se ubica entre el Mi 5 y el Mi 6. La validez de este criterio no se somete a cuestionamiento en este estudio, a pesar de que es el único caso, pues podría responder a las particularidades fisiológicas y de los niños y niñas con los que acostumbraba trabajar.

4. Las canciones escolares del período 1933-1982 evidencian la influencia de las ideas positivistas, humanistas, nacionalistas y religiosas, que se manifiestan en las obras por medio de estereotipos poéticos y musicales. Las canciones que aluden al heroísmo y a la defensa de la Patria, por ejemplo, están asociadas al ritmo marcial de los himnos militares en 4/4. El ritmo se caracterizan por la figura corchea con puntillo-semicorchea seguidos por una negra. Este ritmo característico de los himnos marciales está vinculado, generalmente, a un poema decasilábico de alta complejidad, que evoca un sentimiento de coraje y religión cívica¹⁸⁴. Por otra parte, las canciones escolares que evocan temáticas como: naturaleza, paisajes regionales o tradiciones, están relacionadas con los ritmos populares regionales, con la reiteración de temas musicales como recurso creativo, con una estructura poética perteneciente a la lírica tradicional (principalmente a la *canción con estribillo*) y con los textos con abundantes repeticiones.

5. La melodía y el ritmo son los componentes del estilo musical que inciden de manera más directa sobre el texto poético, sin subestimar los efectos que tienen los demás componentes (el sonido, la armonía y el

¹⁸³ Perelló, Caballé y Quitart, ubican las voces de los niños hasta los siete años entre el Do 5 y el Si 5, mientras que la de los niños entre los 8 y 12 años entre el La 3 y el Mi 6 (1982, 86-87).

¹⁸⁴ Para María Amoretti, este ritmo (al que se refiere como 314, de acuerdo con el análisis musical hansoniano aplicado por el musicólogo Bernal Flores) representa los golpes del tambor militar y está presente aún en las obras que no tienen la indicación de marcha, como en el caso del Himno Nacional de Costa Rica (1987, 52-53).

crecimiento). Sin embargo, las características particulares de la melodía, su contorno, la extensión de sus frases y períodos, la tesitura en que está planteada y la nota en que finaliza, están relacionados directamente con mensaje poético y, en última instancia, de los valores hegemónicos que transmite dicho texto. El ritmo, por otra parte, proporciona la estructura o esqueleto sobre el que se construye la melodía y armonía de la canción, y aporta los esquemas rítmicos que funcionan como identificadores de la obra y que ejercen una función legitimadora. Los ritmos de origen popular tradicional (el son guatemalteco, el tambito costarricense, la saloma panameña), por ejemplo, generan sentimientos de pertenencia, especialmente cuando están asociados a valores tradicionales, a la naturaleza y a hechos históricos trascendentales. Los ritmos marciales, sobre los cuales ya se discutió arriba, evocan un sentimiento de responsabilidad cívica y amor por la patria.

Las contribuciones de esta investigación al conocimiento de este campo específico de la producción musical y poética, así como a futuras investigaciones, ya fueron mencionadas en varios de los párrafos de las conclusiones. En síntesis, se centran en la aplicación práctica de una metodología mixta (principalmente, cualitativa), que estudia, simultáneamente, los dos componentes semióticos de las canciones: la música y la letra, que tradicionalmente han sido estudiados por separado. El aporte más relevante del primer capítulo es la construcción de un relato histórico de la educación musical en Guatemala, Costa Rica y Panamá a lo largo del siglo XX y el desarrollo de la canción escolar como práctica musical en cada uno de estos países.

Otro aporte significativo refiere a la metodología de aproximación al objeto de estudio mediante la aplicación de de dos instrumentos de análisis creados para ese fin y adecuados a la perspectiva interdisciplinaria de la investigación que se planteó. Los dos instrumentos resultaron pertinentes como herramientas para el análisis conjunto de datos provenientes de sistemas semióticos distintos y podrían convertirse, eventualmente, en modelos para otras herramientas de análisis de música vocal. Sin embargo, se hace necesaria, en el caso específico del instrumento de análisis del estilo musical, una revisión de las 37 variables y de las opciones que competen a cada una, para corregir, reinterpretar, añadir o eliminar algunos de estos elementos.

En términos generales, es relevante en la medida en que se ocupa de la canción escolar como una obra poético-musical, que ha sido invariablemente subestimada dentro de la producción musical de los compositores

académicos costarricenses, guatemaltecos y panameños, por considerarse una actividad creativa secundaria. De entre todo el repertorio de canciones escolares, los himnos patrióticos son las que mayor atención han recibido, debido a su contenido simbólico y la importancia que se les atribuye en la consolidación de la identidad nacional de cada país, a pesar de ser las canciones escolares menos representativas de ese género musical, por su naturaleza épica, el formato lírico de sus melodías y la estructura poética compleja que presentan.

Este libro demuestra, sin embargo, que los valores hegemónicos a partir de los cuales se forja la identidad cultural guatemalteca, costarricense y panameña no son exclusivos de los himnos patrióticos, sino que se manifiestan en todas las canciones escolares, aún en las más sencillas. De hecho, sería erróneo creer que la totalidad de los valores hegemónicos que constituyen eso que llamamos *identidad nacional* proceden exclusivamente de los discursos que caracterizan las letras de los himnos patrióticos. ¿Entonces valores hegemónicos como: bondad, empatía, compañerismo, consuelo, alegría, igualdad social, canto, baile, entre otros muchos, que difícilmente se encuentran en el tipo de textos que caracteriza a los himnos patrióticos, no forman parte de los rasgos propios del “*ciudadano ideal*”? Claro que sí, son incluso más importantes. Las canciones escolares no sólo contienen los mismos valores que se pueden encontrar en los himnos patrióticos, sino que, además, poseen un estilo musical que arraiga más fácilmente en la mente de los niños y niñas, volviéndose más importantes como estrategia pedagógica inductiva. En esto consiste el aporte más importante de esta investigación.

6.3 Recomendaciones y otros comentarios

Las recomendaciones con relación al presente estudio son de diversa índole, pero todas están centradas en el efecto que puedan tener en el medio cultural guatemalteco, costarricense y panameño los datos y conclusiones a las que llega, así como en las contribuciones que pueda hacer a futuras investigaciones sobre este campo. En primer lugar, es fundamental no perder de vista el carácter exploratorio de esta investigación, que procura aproximarse a la canción escolar centroamericana, desde una perspectiva nueva, interdisciplinaria, contextualizada y encaminada a visibilizar los vínculos que enlazan al estilo musical con el estilo social de las comunidades estudiadas. Tampoco se debe pasar por alto que se trata de una investigación sin precedentes, que explora un campo desconocido de la producción musical, sobre el que no se han realizado estudios formales (con excepción de algunas tesis de

carácter antológico y biográfico) que sirvan de punto de apoyo o de fundamento cognoscitivo. Además, es importante recordar que, a pesar de lo extenso que pueda parecer el proceso investigativo, no es, por definición, exhaustivo y deja vacíos importantes. De esto tratan las recomendaciones que se elaboran a continuación.

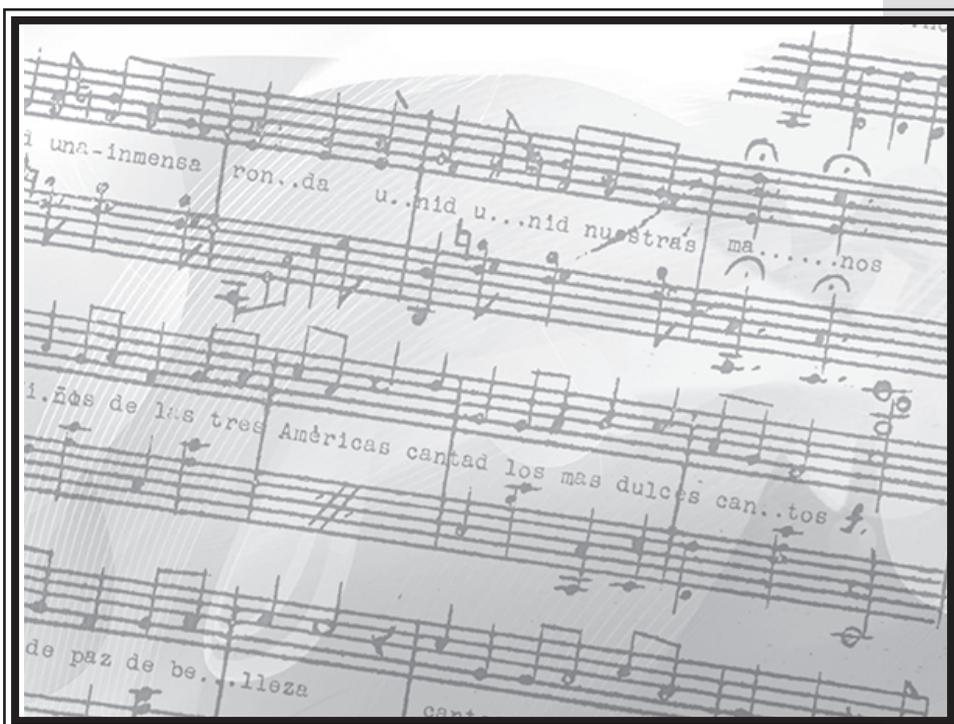
1- Resultan pertinentes las asociaciones que se pueden establecer entre los resultados de este estudio y los conceptos de *habitus* y *campo cultural* desarrollados por Pierre Bourdieu, así como el concepto de *dominador-dominado*, sustentado en la idea de *control* como medio para ejercer el poder, elaborado por Michael Foucault, que no fueron incorporados al marco teórico de esta investigación. Sería de gran importancia que aparezcan estudios que puedan llenar este vacío epistemológico y brindar una nueva perspectiva de aproximación a las canciones escolares centroamericanas.

2- Aunque en el marco teórico de esta investigación se hizo hincapié en la distancia ontológica que existe entre el estilo musical y los objetos estéticos, los estudios que aborden la temática de la estética de la canción escolar y su influencia en la aceptación de la obra por parte del estudiantado, pueden revelar una perspectiva interesante. En el caso específico de este estudio, dicho enfoque no tuvo cabida, como resultado directo de la metodología con la que se abordó la temática y la ausencia de parámetros con los cuales medir la incidencia de este factor.

3- Se hace necesaria la publicación de estudios que refieran a la transculturalidad o transnacionalidad de las canciones escolares de Guatemala, Costa Rica y Panamá, que resulta evidente en dos canciones analizadas en este estudio: el “*Himno a las madres*” (1938), música de Alcides Prado y letra del poeta mexicano Benito Fentanes, que aparece publicada en libros de canciones escolares de Panamá y El Salvador; y “*Cantan las cigarras*” (1955), música de Gonzalo Brenes Candanedo y letra del poeta costarricense Fernando Luján, compuesta en una época que coincide con el período en que Brenes trabajó en varias escuelas y colegios costarricenses (1943-1947)¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Las canciones escolares de Gonzalo Brenes publicadas en el primer tomo de *Tonadas del trópico niño para voces infantiles y piano* (1955), fueron compuestas en un período de 20 años (aproximadamente), entre las décadas de 1930 y 1940, por lo cual resulta factible que “*Canto de las cigarras*” haya sido creada en el mismo período en que Brenes laboraba en Costa Rica, aunque la obra no presenta fecha de creación.

BIBLIOGRAFÍA



Acevedo Álvarez, Raziél. 1997. "Los ritmos tradicionales de Guanacaste." En *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, N° 75, marzo de 1997. San José, C. R.: Editorial UCR.

Acosta, Leonardo. 2006. *Música y descolonización*. Caracas: Laberinto.

Adorno, Theodor W. 1956. *Disonancias: Música en el Mundo Dirigido*. Madrid: RIALP.

Aguilar H., Alejandro. 1895. *Consejos prácticos sobre el arte de cantar*. San José, C. R.: Tipografía Nacional.

Aguirre Lora, María-Esther. 2007. "La educación artística posible en Comeño". *Revista ALEPH: La educación por el arte*. Colombia: ALEPH, Edición 141. Abril/junio Consultado 25 noviembre, 2008. http://www.revistaaleph.com.co/article.php?id_article=131.

Alpírez Quesada, Wilbert. 1976. *Canciones corales: álbum para la educación diversificada*. San José, C. R.: Editorial Ministerio de Educación Pública.

_____. 1975. *Cuadros cronológicos y clasificación de la música típica costarricense*. San José, C. R.: Editorial Ministerio de Educación Pública.

_____. 1979. *Los niños cantan. Canciones para Kindergarden y Escuela primaria*. San José, C. R.: Imprenta Nacional. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.

Alvarado Coronado, Manuel. 1980. *Análisis del Himno Nacional de Guatemala*. Guatemala: Ed. José de Pineda Ibarra.

_____. 1980. *Educación estética, parte musical; datos históricos en el campo de las artes por Manuel Alvarado Coronado y Alfonso Alvarado Coronado*, 5a.ed. Guatemala: Piedra Santa.

_____. 2001. *Revelaciones: lo que no se ha dicho de la cultura y la educación del arte antes y después de la revolución del 20 de octubre de 1944*. Guatemala: Kamar.

Alvarado Coronado, Manuel y Alfonso Alvarado Coronado. 1980. *Educación estética, parte musical; datos históricos en el campo de las artes*. Guatemala: Editorial Piedra Santa.

Alvarado Gutiérrez, Ángel Manuel. 1985. *Cien cantos a mi patria*. San José, C. R.: Departamento de Publicaciones, MEP.

Alvarado, Jesús María. 1946. *Álbum de cantos escolares*. México: Editorial Cultura.

_____. 1950. *Álbum de cantos escolares (Nº 2)*. Guatemala: Tipografía Nacional. Ministerio de Educación Pública y Ministerio de Gobernación.

_____. 1960. *Álbum de canciones escolares e himnos de Centroamérica y Panamá. Canciones escolares guatemaltecas para todos los niños del mundo. Libro tercero*. Guatemala: Editorial “José de Pineda Ibarra”.

_____. 1973. *Siempre alegres*. Guatemala: [s.d.].

_____. 1966. *Un nuevo recreo: nueva colección de cantos para niños Nº 7*. Guatemala: [s.d.].

Alvarado de Amador, Elvia. 2003. *Un adiós a Chalo Brenes*. Panamá: La Prensa, (revista@prensa.com). 17 de enero de 2003. Consultado 1 marzo, 2012. <http://mensual.prensa.com/mensual/contenido/2003/01/17/hoy/opinion/848678.html>.

Amoretti, María. 1987. *Debajo del canto: un análisis del Himno Nacional de Costa Rica*. San José, C. R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1987.

Anderson, Benedict. 199. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Anleu Díaz, Enrique. 1986. *Historia de la música en Guatemala*. Guatemala: Tipografía Nacional.

Arango, Luis Alfredo. 1983. *Acercamiento a la letra del Himno Nacional de Guatemala*. Guatemala: Tipografía Nacional.

Araya, José Rafael. 1957. *Vida musical de Costa Rica*. San José, C. R.: Imprenta Nacional.

Aretz, Isabel. 1977. *¿Qué es el folklore?* Caracas: Serie Cuadernos INIDEF.

Arreaga García, Emilio. 1981. *Consideraciones sobre el enfoque de la educación musical*. Guatemala: USAC. Tesis de grado en Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Asociación Nacional de Fomento Económico (ANFE). 1985. *El modelo educativo costarricense*. 1a. ed. San José, C. R.: Trejos Hnos.

Aullón de Haro, Pedro. [s. f.]. *Estética y objeto*. San Vicente del Raspiég, España: Repositorio de la Universidad de Alicante. Consultado, 20 febrero, 2016, http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2850/1/Est%C3%A9tica_y_objeto.pdf.

Bajtin, Mijail M., Iris M. Zavala Zapata, Augusto Ponzio y Tatiana Bubnova. 1997. *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthropos.

Barquero Trejos, Lucy. 1999. *Enseñanza de la Música para I y II ciclos*. San José, C. R.: EUNED.

Barzuna, Guillermo. 1988. *Canción hispanoamericana: entre literatura y folklore*. Estudio y selección: Guillermo Barzuna. San José, C. R.: Editorial Nueva Década.

_____. 1996. *Cantores que reflexionan*. San José, C. R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Batres de Zea, Dolores. 1966. *Antología de la canción infantil guatemalteca*. Guatemala: Centro Editorial y de Producción de Material Didáctico. Ministerio de Educación.

_____. 1962. *Evolución de la música vocal*. Guatemala: Editorial “José de Pineda Ibarra”.

_____. 1955. *Ronda de canciones*. Guatemala: Editorial del Ministerio de Educación.

Batres Moreno, Ethel e Irene Piedra Santa Díaz. 2006. *Antología de la literatura para niños de Guatemala*. 4a. ed. Guatemala: Editorial Piedra Santa. UNICEF.

Beluche, Olmedo. 1997. *Estado, Nación y Clases sociales en Panamá: la constitución del Estado nacional a través de las contradicciones sociales históricas*. Panamá: Editorial Portobello.

Bekes, Alejandro. 2005. *Breviario filológico: términos usuales en Lingüística y Teoría Literaria*. Entre Ríos: Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Bermúdez Alemán, Julia. 1963. *Alborada navideña*. Panamá: La estrella de Panamá.

_____. 1962. *Rondas y fantasía*. Panamá: Talleres de Divulgación.

Bermúdez Ramírez, Elvia María. 2000. *Rescate, selección y transcripción al pentagrama de 52 canciones costarricenses de los últimos diez años, para la educación de los niños de V y VI año de la Educación General Básica*. Heredia: Universidad Nacional. Tesis de licenciatura.

Berrocal de Luna, Emilio. 2002. “Los roles sociales y el género en las canciones populares.” en *Eufonía*. Didáctica de la Música, Número 25, Abril. Maruja Carruncho, ed. Barcelona: Editorial Graó.

Bindhoff de Sigren, Cora y Wilber Alpírez Quesada. 1971. *Didáctica moderna de la educación musical*. San José C. R.: Ministerio de Educación Pública. Publicaciones.

Blacking, John. 2006. *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial.

Boff, Leonardo. 2004. *Ética y Moral. La búsqueda de los fundamentos*. Ramón Alfonso Diez Aragón, trad. Polígono de Raos, Parcela 14-I: Editorial Sal Terrae.

Bonilla, Jesús. 1974. *Álbum de canciones típicas guanacastecas: canciones arregladas de 3 a 7 voces para colegio. Sesquicentenario de la Anexión del Partido de Guanacaste a Costa Rica*. San José, C.R: Departamento de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.

Bonome, Alfonso y James Johnston. 1993. *Vida y obra del profesor Gonzalo Brenes Candanedo y la educación musical en Panamá*. David, Chiriquí: Universidad de Panamá. Tesis de licenciatura.

Botello, Emma. 1966. *Canciones Escolares*. Panamá: [s.d.].

Bourdieu, Pierre. 2000. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Ma. del Carmen Ruiz de Elvira, traductora. Madrid: Taurus.

_____. 1995. *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona: Editorial Anagrama.

_____. 2009. “Trayectoria de un sociólogo”. Conferencia magistral para la “Cátedra Michael Foucault” de la Universidad Autónoma Mexicana (22 de junio de 1999). *La Tarea*. Revista de Educación y Cultura. México: UAM. Consultada 19 mayo, 2009. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/bourdieu15.htm>.

Bran Azmitia, Rigoberto. 1984. *Datos y documentos de la historia de nuestro himno nacional*. 3a. edición. Guatemala: Cuadernos de Guatemala. Tipografía Nacional.

_____. 1958. *Historia de nuestro Himno Nacional*. Guatemala: Comité Nacional Procentenario Rafael Alvarez Ovalle.

Bran Azmitia, Rigoberto y Albertina Gálvez. 1997. *Apuntes de la historia del Himno Nacional: emblemas nacionales*. Guatemala: Tipografía Nacional.

Brenes Candanedo, Gonzalo. 1946. *Arrullos de hamaca*. México: Editorial de México.

_____. 1957. “Arrullo para la muñeca desvelada”. *Revista de Educación*, Año 1, nº 4. Panamá: Ministerio de Educación. Septiembre,

_____. 1946. *Las voces matinales*. México, D. F.: Editorial de México.

_____. 1955. *Tonadas del trópico niño para voces infantiles y piano*. Vol. I. Panamá: Bellas Artes y Publicaciones.

_____. 1957. “Yo le dije al marinero”. *Revista de Educación*, Año 1, Nº 3. Agosto. Panamá: Ministerio de Educación.

Brenet, Michel. 1962. *Diccionario de la Música: histórico y técnico*. 2da edición. Barcelona: Editorial Iberia, S. A.

Bresler, Liora. 2004. “Metodología de Investigación Cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos”. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. Gabriel Rusinek, trad. Madrid: UCM. Consultado 18 de enero, 2011, www.ucm.es/info/reciem/v1n1.pdf.

Brunet, Graciela. 1998. *Hablemos de Ética*. La formación ética en la E.G.B. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Talleres Gráficos Brown.

Cabal, Dionisio. 2008. “Canción social ... de Navidad”. *Ancora*. San José. Nación.com. Domingo 21 de diciembre de 2008. Consultado 15 junio, 2009, <http://www.nacion.com/ancora/2008/diciembre/21/ancora1790257.html>.

Caballero, Nicolás de J. 1997. *Voces del patio escolar: cancionero infantil*. Panamá. Editorial Mariano Arosemena.

Cabezas de Espinoza, Cecilia. 1979. *Canciones para Niños. Antología N° 1*. San José, C. R.: Editorial Fernández-Arce.

Caicedo Serrano, Patricia. 2013. “*La canción artística latinoamericana: identidad nacional, “performance practice” y mundos del arte*”. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consultado 20 agosto, 2014. <http://eprints.ucm.es/22624/1/T34567.pdf>.

Camacho Vargas Juan Rafael y Juan Ernesto Quesada López. 2004. *Época de oro de la música escolar costarricense: partituras de himnos y canciones escolares*. San José, C. R.: EUNED.

_____. 1996. *Recopilación, escritura musical y ordenamiento didáctico de las canciones costarricenses e himnos de uso frecuente incluidos en la obra “Lo que se canta en Costa Rica”*. Heredia: Universidad Nacional. Tesis de licenciatura.

Campabadal, José y Juan Fernández Ferraz. 1888. *Cantos Escolares*. Barcelona: Imprenta La Plaza del Rey.

Campos Cantero, Anabel. 2003. *Carlos Enrique Vargas: Vida y Música*. San José. EUNED.

Cano Arreaga, Jesús Heriberto. 2001. *Análisis métrico del Himno Nacional de Guatemala*. Guatemala. USAC.

_____. 2004. *Himno Nacional de Guatemala: una visión estético-literaria*. Guatemala. USAC. Tesis de Licenciatura.

Carrera Mejía, Mynor. ?s.f.?. *Las Fiestas de Minerva en Guatemala, 1899-1919: El ansia de progreso y de civilización de los liberales*. Guatemala: Universidad de San Carlos Consultado 17 setiembre, 2012. http://carlosvalenti.org/media/PDF/CAR-02-1998.pdf?wb_8919_session_id=188a5bbbe452a6657d06cdca689201e8.

Carro Salas, María del Rocío. 1994. *Propuesta de Diseño Curricular para Educación Musical en I y II Ciclos del Conservatorio de Castilla y Guía Metodológica para la Enseñanza y Aprendizaje del Área de Educación Auditiva en I Ciclo*. San José, C. R.: Universidad Estatal a Distancia. Tesis de Licenciatura.

Carvajal Araya, María Isabel. 2012. “Tres himnos patrios: El perfil del costarricense y la herencia cultural: una mirada a través de sus himnos.” *Revista Herencia* Vol. 25 (1y 2), 7-23. San José, C. R. : Programa de Rescate y Revitalización del Patrimonio Cultural. Universidad de Costa Rica.

Castillero R., Ernesto J. 1929. *Parnaso escolar: selección de poesías para recitaciones y enseñanza del lenguaje*. Panamá: Benedetti Hermanos.

Castillo Fadic, Gabriel. 2010. *Epistemología y construcción identitaria en el relato musicológico americano*. México: Maustike. Wordpress.com. Consultado 5, marzo, 2011. <https://maustike.wordpress.com/2010/08/04/epistemologia-y-construccion-identitaria-en-el-relato-musicologico-americano/>.

Centeno Martín, Javier. 2001. “La conciencia corporal como eje fundamental en la educación vocal.” *Eufonía: Didáctica de la Música*, Número 23, Julio. Pilar Quera, ed. Barcelona: Editorial Graó.

Céspedes, Francisco. 1981-1984. “La Educación en Panamá: panorama histórico y antología.” *Biblioteca de la Cultura Panameña*, Tomo 4. Carlos Manuel Gasteazoro, ed. Panamá: Ed. Panamá. Universidad de Panamá.

Chacón Solís, Lilliana Alicia. 2012. “Recorrido de la asignatura “música” en el currículo de la educación pública”. *Kañina*. Revista de Artes y Letras, XXXVI, [Extraordinario], 153-159. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica.

Chaves Salas, Ana Lupita. 2001. “La educación preescolar en el contexto nacional (1970-1998)”. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, Volumen 1, Número 2. San José, C. R.: Instituto de Investigación en Educación (INIE). Universidad de Costa Rica.

Colegio Superior de Señoritas, Publicaciones. 1938. *Canciones nuestras. Colección del Cincuentenario 1888-1938*. DANZUNI, editor. San José, C. R.: Imprenta Nacional.

Cooper, Grosvenor y Leonard B. Meyer. 2000. *Estructura rítmica de la música*. Barcelona: IDEA BOOKS.

Connolly, Ricardo. 1987. *Proyecciones y Trayectoria de la Escuela de Música de la Universidad de Panamá*. Panamá: Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades. Tesis de grado.

Cordero Rodríguez, Enrique. 1981. *Julio Mata*. San José, C. R.: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, Departamento de Publicaciones.

Cordero, Roque. 1977. “Vigencia del músico culto”. *América Latina en su música*. Isabel Aretz, relatora. Cerro del agua, México: Siglo Veintiuno Editores S. A.

Correa de Azevedo, Luis Héctor. 1977. “La música de América Latina”. *América Latina en su música*. Isabel Aretz, relatora. Cerro del agua, México: Siglo XXI.

Corte Real, Antonio. 1944. "Contribución a la enseñanza de la música y el canto coral en las escuelas primarias". *Armonía: Órgano del Conservatorio Nacional de Música y Declamación*. Vol.1, no. 6. Enero, 1944. Panamá: Conservatorio Nacional de Música y Declamación.

_____. 1944. "Preparación y aprendizaje de los cantos escolares". En *Armonía: Órgano del Conservatorio Nacional de Música y Declamación*. Vol.1, N° 7, Feb, 1944. Panamá: Conservatorio Nacional de Música y Declamación..

Coto, Alberto. 1940. *Textos de himnos patrióticos costarricenses: para uso de escuelas y colegios*. San José, C. R.: Lehmann.

Cros, Edmond. 1986. *Literatura, ideología y sociedad*. Madrid: Editorial Gredos.

Cuevas Molina, Rafael. 2006. *Identidad y cultura de Centroamérica: nación, integración y globalización a principios del siglo XX*. San José, C. R.: Editorial UCR. San José.

_____. 1995. *El punto sobre la "i". Políticas culturales en Costa Rica (1948-1990)*. Edición conmemorativa XXV Aniversario de la creación de Ministerio de Cultural, Juventud y Deportes (1971-1996). San José, C. R.: Dirección de Publicaciones, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.

_____. 1994. *Políticas Culturales del Estado Costarricense (1948-1990)*. San José. Universidad de Costa Rica. Tesis de Postgrado en Historia.

_____. 1995. *Traspatio Florecido: tendencias de la dinámica de la cultura en Centroamérica (1979-1990)*. Heredia: EUNA.

Dallera, Osvaldo Alfredo. 1997. *La Formación Ética y Ciudadana en la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ediciones Novedosas Educativas.

De Cohn, Yolanda G. 1996. "La enseñanza del canto en la escuela: importancia y riesgos". *Revista cultural Lotería*, N° 406, Mar-abr, 1996. Panamá: Lotería Nacional de Beneficencia.

De León Rosales, Basileo Eliseo. 1995. *Que canten todos. Cancionero escolar*. Guatemala: Editorial Oscar de León Palacios.

Dengo, María Eugenia. 1995. *Educación Costarricense*. San José, C. R.: EUNED.

Díaz de Riera, Hildemarta. 1978. *Volvamos a cantar*. Panamá: La Estrella de Panamá.

Díaz Rodríguez, Salomé. 2001. "Poesía y música." *Eufonía: Didáctica de la Música*, Número 23. Julio 2001. Pilar Quera, ed. Barcelona: Editorial Graó.

Díaz, Víctor Miguel. 1928. *Apuntes para la historia de la música*. Guatemala: ?s.d.?

Dick, Avis y Marcela de Díaz. 1979. *Canciones escolares de Panamá*. Panamá: Canal Zone School Curriculum Office.

Diker, Gabriela. 2002. "Informe. Organización y perspectivas de la Educación Inicial." *Iberoamérica: "Principales tendencias"*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI). Consultado, 27 febrero, 2011. <http://www.oei.es/observatorio2/tendencias.htm>.

Dobles Ulloa, Álvaro. 1980. *Folklore e ideología: vigencia actual de los contenidos ideológicos de canciones folklóricas en tres poblaciones rurales de la región central de Costa Rica*. San José. Universidad de Costa Rica. Tesis de grado en Antropología.

Dusi, Marco (compilador) y Rolando Brenes (autor). 1980. *Canciones corales de Costa Rica y Latinoamérica*. San José, C. R.: Ministerio de Educación Pública.

Eco, Umberto. 2001. *La definición del arte*. Traducción de R. de la Iglesia. Barcelona: Ediciones Destino.

Escuela Normal de Costa Rica. 1933. *Homenaje de la Escuela Normal de Costa Rica a sus Maestros Graduados: 21 de octubre de 1933*. San José, C. R.: Imprenta Nacional.

Espino, Antonio, ed. 1970. *Cantos infantiles*. 3era. edición. Panamá: Departamento de Textos y Material Didáctico, Ministerio de Educación.

Fernández Acosta, José Antonio. 1981. *Canciones*. San José, C. R.: [s.d.].

Ferraz, Juan F. y José Campabadal. *Cantos escolares*. Barcelona: Litografía Plaza del Rey. 1888.

Fischel, Astrid. 1990. *Consenso y represión: una interpretación socio-política de la educación costarricense*. San José, C. R.: Editorial Costa Rica.

_____. 1992. *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. San José, C. R.: EUNED.

Finzer, Erin S. 2008. *Poetisa Chic: fashioning the modern female poet in Central America, 1922-1944*. Kansas: Department of Spanish and Portuguese, University of Kansas. August, 2008. Consultado 25 agosto, 2009. www.ciicla.ucr.ac.cr/dspace/bitstream/123456789/135/1/poetisa.pdf.

FLACSO. 2002. *Mujeres en Guatemala*. Guatemala: FLACSO Consultado 20 julio, 2011. <http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/guatemala/m-pais.htm>.

Flores, Bernal. 1971. "Breve reseña y comentario de la historia de la música en Costa Rica." *El desarrollo nacional en 150 años de vida independiente*. Carlos Araya Pochet et al., editores. San José, C. R.: UCR, Departamento de Publicaciones.

_____. 1977. "Don Manuel María Gutiérrez y nuestro Himno Nacional". *Káñina* (julio-diciembre de 1977). San José, C. R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

_____. 1976. *José Daniel Zúñiga: un estudio antológico*. San José, C. R.: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, Departamento de Música.

_____. 1973. *Julio Fonseca*. San José, C. R.: Ministerio de Cultura, Deportes, Departamento de Publicaciones.

_____. 1978. *La Música en Costa Rica*. San José, C. R.: Editorial Costa Rica.

Fonseca, Elizabeth. 1996. *Centroamérica: su historia*. San José, C. R.: FLACSO: EDUCA.

Freire, Paulo. 1990. *Naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Fubini, Enrico. 1988. *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Versión castellana de Carlos Guillermo Pérez de Aranda. Madrid: Alianza Editorial.

Gálvez, María Albertina. 1964. *Historia del Himno Nacional de Guatemala y sus autores*. Guatemala: Centro Editorial "José de Pineda Ibarra". Ministerio de Educación Pública.

Gamboa Alvarado, Emma. 195?. *Canciones infantiles*. San José. s.d.

_____. 194?. *Canciones populares para niños*. Coleccionadas por Emma Gamboa. San José. Lehmann.

_____. 1979. *Canciones populares para niños*. Coleccionadas por Emma Gamboa. 2da edición. San José, C. R.: [s.d.].

Gamboa Castro, Norma E. y Cecilia E. Audirac Soberón. 1998. *Lo mejor de la literatura para niños: cantos y arrullos*. Panamá: Fernández Editores. Ministerio de Educación.

García, Ana Isabel y Enrique Gomáriz. 1989. *Mujeres centroamericanas*. San José, Costa Rica. FLACSO.

Garfias, Robert. 2006. "Studying Cultural Change through Music." *Anthropology*. Irvine, C.A.: UCI. Consultado 30 junio, 2008. <http://aris.ss.uci.edu/rgarfias/bioresearch/Studying%20Cultural%20Change%20through%20Music.pdf>.

Garretson, Robert L. 1980. *La música en la educación infantil*. 1. ed. Antonio Garst, trad. México, D. F.: Editorial Dana.

Gennari, Mario. 1997. *La Educación Estética. Arte y Literatura*. 1a. ed. Noemi Cortés López, trad. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Gómez, Boris Armando. 2001. "El legado de Gonzalo Brenes". Panamá: *La Prensa* (revista@prensa.com). 18 de noviembre de 2001. Consultado 1, marzo, 2012. <http://mensual.prensa.com/mensual/contenido/2001/11/18/hoy/revista/336644.html>.

González Chaves, Alfredo. 1997. *Tin Marín ¡a jugar!: más de 200 juegos, juguetes, canciones y rondas tradicionales costarricenses*. 1. ed. San José, C. R.: EUNED.

González M., Armonía. 199?. *Cancionero escolar*. Panamá: Ministerio de Educación.

González Orellana, Carlos. 1970. *Historia de la Educación en Guatemala*. Guatemala: Editorial "José de Pineda Ibarra".

Green, Douglass M. 1965. *Form in Tonal Music: an introduction to analysis*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Grout, Donald Jay. 1986. *Historia de la música occidental*. Tomo 1. Madrid: Alianza Editorial.

Grupo del Banco Mundial. 2003. “Desigualdad en América Latina y el Caribe: ¿ruptura con la historia?” *América latina y el Caribe*. México. 7 de octubre, 2003. Consultado 07 de enero, 2007. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/0,,contentMDK:20406585~pagePK:146736~piPK:146830~theSitePK:489669,00.html>.

Guirin, Yuri. 2014. “En torno a la identidad cultural en América Latina”. *Portal del hispanismo. Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Consultado 28 abril, 2015. <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/guirin.pdf>.

Gullco, Julio. 2001. “La canción para niños en América Central y el Caribe como “genérico musical””. *Actas del IV Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*. Bogotá. Consultado 4 febrero, 2008, <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html>.

Hatten, Robert S. 1994. “El puesto de la intertextualidad en los estudios musicales”. *Revista Criterios*, nº 32; julio-diciembre. Desiderio Navarro, trad. La Habana: Consultado 10 abril, 2011, www.criterios.es/pdf/hattenpuesto.pdf.

Héau Lambert, Catherine. 2004. “Espacios regionales, espacios musicales.” Primer Foro Regiones culturales, Culturas regionales. Amparo Sevilla Villalobos, coordinadora. México, D.F.: CONACULTA.

Hemsey de Gaínza, Violeta. 2004 “La educación musical en el siglo XX”. *Revista Musical Chilena [online]*, vol. 58, no. 201, enero-junio. Chile. Consultado 2 enero, 2010. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902004020100004&lng=es&nrm=iso.

Herrera, Arnoldo. 1955. *Canciones compiladas por el Prof. Arnoldo Herrera*. San José, C. R.: Departamento de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

Hooper, Ofelia y Gonzalo Brenes. 1956. “Tonada de la paloma titibúa”. *Centroamericana: revista cultural del Istmo*. Vol.2, no.7. Ene.-Mar. México, D. F.: Editora Colonial.

Ingram Jaén, Jaime. 2002. *Orientación Musical*. Panamá: Universal Books.

Jara Murillo, Carla Victoria. 1986. “Recopilación y Análisis de ¿Juegos de Palmadas?” *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Vol. XII, Nº 1, enero-junio. Enrique Margery Peña, ed. San José, C. R.: Editorial Universidad de Costa Rica.

Jean-Bernard, Marc. 1999. "Estilo de pensamiento y estilo musical". *The Paideia Project. Aesthetics and Philosophy of Arts*. México: Universidad del Valle. Abril 30. Consultado 12 octubre, 2006, <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Aest/AestJean.htm>.

Jensen, Eric. 1999. *Musical Arts Make Sense!* 2002. Consultado 15 noviembre, 2004. <http://www.songsforteaching.com/ericjensen/1.htm>.

Jure, Luis. 1998-2001. "Introducción a la estructura rítmica. Apuntes de "Introduction to Rhythmic Structure" de Fred Lerdahl & Jackendoff (1983): *Generative Theory of Tonal Music*, capítulo 2." Martín García, trad. Montevideo: Escuela Universitaria de Música, Universidad de la República de Uruguay. Consultada 5 agosto, 2012. http://www.eumus.edu.uy/docentes/jure/teoria/lerdahl/estructura_ritmica.html.

Kartomi, Margareth J. 2001. "Procesos y resultados del contacto entre culturas musicales: una discusión de terminología y conceptos." *Las Culturas Musicales*. Francisco Cruces, ed. Madrid. Editorial Trotta.

Kühn, Clemens. 2003a. *Historia de la composición musical en ejemplos comentados*. Barcelona. Idea Books.

_____. 2003b. *Tratado de la Forma Musical*. Barcelona: Idea Books.

Lainfiesta G., Héctor W. 1964. *Elementos de estética musical: para uso de estudiantes de secundaria*. Guatemala: Editorial "José de Pineda Ibarra".

LaRue, Jan. 2004. *Análisis del estilo musical*. Huelva: Idea Books.

Lavín García, Jorge. 2007. *Notas para un estado del arte de los estudios sobre música desde las ciencias sociales*. Scribd.com. 29 de noviembre. Consultado el 06 julio, 2010. <http://www.scribd.com/doc/532285/Musica-y-ciencias-sociales>.

Le Goff, Jacques. 1991. *El orden de la memoria: El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Lehnhoff, Dieter. 2004. *Creación musical en Guatemala*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar /Fundación G&T Continental.

Lemus de Storek, M. Lydia, Natalia Cobar, Berta Z. de Mencos y Esther Godoy Flores. 1961. *Juegos Educativos y Tradicionales de Guatemala*. Guatemala: Editorial del Ministerio de Educación Pública "José De Pineda Ibarra".

Leyshon, Andrew, David Matless and George Revill. 1995. "The Place of Music: [Introduction]". *Transactions of the Institute of British Geographers*. London: Royal Geographical Society (with the Institute of British Geographers), Vol. 20, N° 4, pp. 423-433. Consultado 13 octubre, 2015. <http://www.jstor.org/stable/622973>.

Lodi, Amalia y Elida A. Giúdice de Bonvone. 1986. *La canción infantil*. Buenos Aires: Editorial Latina.

Lomax, Alan. 2007. *Folk Song Style and Culture*. 4th printing. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK.): Transaction Publishers.

López Cano, Rubén. 2002b. "Cuando la música cuenta: Narratividad y análisis musical en una canción del siglo XVII." *V Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología (SIBE)*. Rentería. 5-7 de Marzo de 1999. Y Seminario de Semiología Musical (UNAM), SITEM (Universidad de Valladolid). Valladolid: Academia.edu. 9 enero de 2007. Consultado el 16 marzo, 2010, https://www.academia.edu/965831/Cuando_la_m%C3%BAsica_cuenta._Narratividad_y_an%C3%A1lisis_musical_en_una_canci%C3%B3n_del_siglo_XVII.

_____. 2004. *De la retórica a la ciencia cognitiva: un estudio intersemiótico de los tonos humanos de José Marín* (ca. 1618-1699). Valladolid: Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Consultado 25 abril, 2009. www.lopezcano.net.

_____. 2001. "Entre el giro lingüístico y el guiño hermenéutico: tópicos y competencia en la semiótica musical actual". *Seminario de Semiología Musical. Valladolid: UNAM, SITEM (Universidad de Valladolid)*. Consultado, 1 de mayo de 2006. https://www.academia.edu/965854/Entre_el_giro_ling%C3%BC%C3%ADstico_y_el_gui%C3%B1o_hermen%C3%A9utico_t%C3%B3picos_y_competencia_en_la_semi%C3%B3tica_musical_actual.

_____. 2002. "'Favor de no tocar el género': géneros, estilo y competencia en la semiótica musical cognitiva actual." *VII Congreso de la SIBE - Museo Nacional de Antropología*. 25-27 de junio. Consultado 9 enero, 2012. http://www.academia.edu/965862/_Favor_de_no_tocar_el_g%C3%A9nero._G%C3%A9neros_estilo_y_competencia_en_la_semi%C3%B3tica_musical_cognitiva_actual.

_____. 2002. *La Historia Interminable: aspectos de la asimetría epistemológica entre el discurso histórico, analítico y estético en el estudio y experiencia de la música*. Barcelona: Escuela Superior de Música de Catalunya. 6 de feb. Consultado 21 abril 2010. https://www.academia.edu/965858/La_historia_Interminable_Aspectos_de_la_asimetr%C3%ADa_epistemol%C3%B3gica_entre_el_discurso_hist%C3%B3rico_anal%C3%ADtico_y_est%C3%A9tico_en_el_estudio_y_experiencia_de_la_m%C3%BAsica.

_____. 2002e. “Tonos humanos y análisis musical: una asignatura pendiente.” *La ópera en España e Hispanoamérica: una creación propia*. Emilio Casares y Álvaro Torrente, eds. Madrid: ICCMU.

López-Cano, Rubén y Úrsula San Cristóbal Opazo. 2014. *Investigación artística en música: problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, ESMUC (Escola Superior de Música de Catalunya). Consultado 3 octubre, 2015. https://www.academia.edu/7073979/Investigaci%C3%B3n_art%C3%ADstica_en_m%C3%BAsica_Problemas_experiencias_y_propuestas.

Luján, Fernando (1912-1967). 1957 “Cantan las cigarras / letra de Fernando Luján ; música Gonzalo Brenes.” *Centroamericana: revista cultural del Istmo*. Vol.3, no.11 (Ene.- Mar.). México, D.F.: Editora Colonial.

Maconie, Robin. 2007. *La música como concepto*. José Luis Gil Aristu, trad. Barcelona: ACANTILADO.

Magis, Carlos H. 1968. *La Lírica Popular Contemporánea*. México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. Colegio de México.

Marlazca, López Antonio. 2002. *Introducción a la Ética*. 7 reimpresión de la 1. ed. San José, C. R.: EUNED.

Matta Retana, Rafael. 1993. *Pequeñas Biografías*. Guatemala: Editorial Oscar de León Palacios.

Matarrita Venegas, Manuel. 2011. “El desarrollo de la canción artística en Costa Rica”. *Proyecto: Hacia una Historia de las Artes Costarricenses*. San José, C. R.: Facultad de Bellas Artes. Universidad de Costa Rica. Consultado 17 enero de 2012. <http://bellasartes.ucr.ac.cr/el-desarrollo-de-la-cancion-artistica-en-costarica/>.

Mayer-Sierra, Otto. 1984. “Panorama de la música hispanoamericana (esbozo interpretativo)”. *Musicología en Latinoamérica*. Zoila Gómez García, ed. Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura.

McLaren, Peter. 2003. *Pedagogía, identidad y poder*. 2da edición. Rosario: Homo sapiens Ediciones.

Mejía Dávila, Marco Vinicio. 1999. *El Poema del Himno Nacional: la vuelta a su sentido original*. Guatemala: Cultura.

Meléndez Chaverri, Carlos, ed. 1953. *Cincuentenario de la letra del himno nacional de Costa Rica: 15 de setiembre, 1903-1953, algunos aspectos de la vida y labor poética de don José María Zeledón B., documentos relativos al concurso de 1903 y origen de la letra actual del Himno Nacional, guía a la exposición que con ese motivo se abrió en Museo Nacional / labor de recopilación de Carlos Meléndez Chaverri*. San José, C. R.: Imprenta Nacional.

_____. 1994. *Manuel María Gutiérrez*. 2da. ed. San José, C. R.: EUNED.

Méndez Navas, Carmen Ma. y Violeta Hemsy de Gaínza. 2004. *Hacia una educación musical latinoamericana*. 1a. edición. San José, C. R.: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO. Foro Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM.

Merriam, Alan P. 2001. “Usos y funciones”. *Las Culturas Musicales*. Francisco Cruces, ed. Madrid: Editorial Trotta.

Meza Márquez, Consuelo. 2004. “Las primeras narradoras centroamericanas.” *VII Congreso Centroamericano de Historia. Ponencia. Tegucigalpa, Honduras*. Consultado 22 marzo, 2016. http://hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr/Contenidos/hca/cong/mesas/cong7/docs/10_5.doc.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. 1980. *Canciones Infantiles*. Seleccionadas por Flora M. Prado B. San José, C. R.: Asesoría General de Educación Pre-Primaria y Primaria.

_____. 1981. *Himnos patrióticos costarricenses*. San José, C. R.: Asesoría de Educación Musical I – II ciclos. Departamento de Asesorías y Supervisión.

_____. 2004. *Antecedentes Históricos de la Educación Costarricense y del Ministerio de Educación Pública*. San José, C. R.: Consultado 12 enero, 2009. www.mep.go.cr.

_____. 1989. *Los niños costarricenses cantan a la paz*. San José, C. R.: Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Nacional. Asesoría Musical I y II Ciclos.

Ministerio de Educación de Guatemala. 2002. *Ética y Educación*. Guatemala: Cuadernos pedagógicos N° 17. Dirección de calidad Educativa y Dirección de Educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación.

_____. 1981. *Villancicos de Navidad*. Guatemala: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Panamá. 199?. *Cantemos juntos*. Panamá: Impresora Educativa, Ministerio de Educación.

_____. 1968. *Madre*. Panamá. [s.d.].

Molina Jiménez, Carlos, ed. 1995. *Ética y Política en Costa Rica: la visión de los protagonistas*. Heredia. EFUNA.

Molina Jiménez, Iván. 2002. *Costarricense por dicha. Identidad nacional y cambio cultural en Costa Rica durante los siglos XIX y XX*. 1a. ed. San José, C. R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica. Colección Identidad Cultural.

_____. 2007. *Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada)*. San José, C. R.: Centro de Investigación en Identidad y Cultura latinoamericanas.

_____. 2005. "Paz social e identidad nacional en Costa Rica durante los siglos XIX y XX. Una introducción al problema." Conferencia impartida en el Colegio de Abogados de Costa Rica, el 11 de marzo. *Revista Istmo*, 30 de setiembre. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica. Consultado 02 marzo, 2007. <http://istmo.denison.edu/n11/proyectos/paz.html>.

Molina Jiménez, Iván et al.?. 1999. *Comunicación y construcción de lo cotidiano*. 1. ed. Patricia Vega Jiménez (compiladora). San José, C. R.: Editorial del Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).

Mondani, Alicia M. 2006. "Recorriendo el camino de los pedagogos". Jornadas de Arte 2006: *Pedagogía del Arte*. Consultado 1 junio, 2008. http://74.125.113.132/custom?q=cache:vGC0lAUvkTcJ:www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/jornadaarte2006/Ponencia_Mondani_06.doc+Pedagog%C3%ADa+Musical+espa%C3%B1ol+Pestalozzi+m%C3%BAfica&hl=en&ct=clnk&cd=6&client=pub-4188336287543991.

Montfort Rubín, Héctor. 1946. "Educación Musical". *Armonía: Órgano del Conservatorio Nacional de Música y Declamación*, Vol. 4, no. 3, agosto, 1946. Panamá: Conservatorio Nacional de Música y Declamación.

Mora, Carlos A. 1982. *Canciones escolares*. San José. s.d.

Mora, María Cecilia. 1976. *Estudio de seguimiento de los Bachilleres graduados en el Conservatorio de Castilla*. Tesis de licenciatura. San José. Universidad de Costa Rica.

Moreno (de), Vilma y Marizta de Méndez. 199?. *Mi tesoro de canciones*. Panamá: Litografía Enero.

MuniGuat.Com. 2010. *Cultura. Ciudad de Guatemala: muniguat.com. Julio*. Consultado 24 julio, 2011. <http://cultura.muniguat.com/index.php/component/content/article/83-monumentomadre/524-porquiamadres>.

Muñoz Muñoz, Juan Rafael. 2001. "La voz y el canto en la educación infantil." *Eufonía: Didáctica de la Música*, Número 23. Julio Pilar Quera, ed. Barcelona: Editorial Graó.

Natareno Cruz, Luz Pilar. 1982. *Poemas y Canciones Infantiles*. Guatemala: Tipografía Nacional.

Neves, José María. 1984. "Estudio comparativo dentro de la producción musical latinoamericana". *Musicología en Latinoamérica*. Zoila Gómez García, ed. Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura.

Oreamuno Boschini, María del Carmen. 1993. *Don Emanuel J. García Conejo Músico, compositor y maestro*. Tesis de Licenciatura. Heredia: Universidad Nacional.

Patiño de Lovelace, Yolanda. 1983. *Tres cantos y cuatro cuentos de la abuela*. 2ª edición. Panamá: Talleres de Impresión Acón.

Pedreschi, Carlos Bolívar. 1974. *El nacionalismo panameño y la cuestión canalera*. 2da ed. Panamá: Ediciones de la Revista Tareas.

Perelló Gilberga, Jorge, Monserrat Caballé, Enrique Quitart. 1982. *Canto-Dicción*. Barcelona: Editorial Científico - Médica.

Pérez de Zárate, Dora. 1957. *Nanas, rimas y juegos infantiles, que se practican en Panamá*. Panamá: Talleres de la Editora Panamá América.

Piñeiro Blanca, Joaquín. 2004. "La música como elemento de análisis histórico: la historia actual". *HAOL*. Núm. 5. Otoño. España: Historia-actual.org. Consultado 13 mayo, 2009. http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hGR3hXKKbAsJ:www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view-File/70/68+LA+MÚSICA+COMO+ELEMENTO+DE+ANÁLISIS&hl=en&pid=bl&srcid=ADGEEShtqz5T5UFCTYZNEM2TphnYVrTSukybspb0LNIZscwHS6x7HkDuV2SmescvO1tP5jfJQs6-4EVtdlbf7jgwceBL06-gucWkuI52IYO_BJ_NjxSV2yBl6xsbbhPdyhGWIU41AHSf&sig=AHIEtbR0ZkCa73G81Dfra-bektQbb6hzYg.

Pizzurno Gelós, Patricia y Celestino Andrés Arauz. 1996. *Estudios sobre el Panamá Republicano (1903-1989)*. Panamá: Manfer.

_____. 1995-2000. *Los retos de una nueva etapa democrática (1990-1999): Panamá resurge de las cenizas de la invasión*. Panamá: Editora Panamá América, S.A. Consultado 24 octubre, 2012. <http://www.critica.com.pa/archivo/historia/fl4-50.html>.

Polanco Barrera, Moris, ed. 1989. *Vamos a la vuelta*. Guatemala: Instituto de Lingüística.

_____. ed. 1991. *Vamos a la vuelta: 2da ed. Rimas y canciones infantiles*. Guatemala: Instituto de Lingüística.

Polonsky Celcer, Enrique. 1987. *Estructura y significado del Himno Nacional de Guatemala: interpretación literaria a nivel de la escuela primaria y ciclo básico*. Guatemala: CENALTEX.

Porta, Amparo. 2001. "La educación musical y los agentes de la cultura." *Eufonia: Didáctica de la Música*, Número 23, Julio. Pilar Quera, ed. Barcelona: Editorial Graó.

_____. 2002. "Nuevos retos para la comunicación musical." Luces en el Laberinto Audiovisual. *Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación*. Universitat Jaume I. Huelva: Consultado 21 julio, 2007. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4996708>.

Prado Barrientos, Flora. 1979. *Canciones y rondas infantiles: para nivel preescolar, I-II ciclo/Selección de Flora Prado B*. San José, C. R. : Lehmann.

Prado Q., Alcides, ed. 1958. *Álbum de canciones y música costarricense (e himnos de Centroamérica). Para uso de Escuelas y Colegios*. San José, C. R.: Lehmann.

_____. 193?. *Apuntes sintéticos sobre la historia y producción musical de Costa Rica*. San José, C. R.: Imprenta Nacional.

_____. ed. 1965. *Cantemos: Álbum musical para uso de la enseñanza media y primaria*. 1. ed. San José, C. R.: Antonio Lehmann, Librería e Imprenta Atenea.

_____. ed. 1962. *Costa Rica: su música típica y sus autores*. San José, C. R.: Librería Antonio Lehmann.

_____. 1948. *Tres dramatizaciones escolares*. Música de Alcides Prado Q. San José: [s.d.].

Prensa libre.com. 2003. “Diccionario de artistas guatemaltecos”. *Cultura*. Guatemala: Prensa libre.com. Consultado 03 noviembre, 2008. <http://www.prensalibre.com/pl/2005/febrero/04/106907.html>.

Quesada, Juan Rafael. 1990. “Democracia y educación en Costa Rica”. *Revista de Ciencias Sociales*, N° 48. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica.

_____. 2003. *Estado y educación en Costa Rica. Del agotamiento del liberalismo al inicio del Estado interventor: 1914-1949*. 1a. ed. Serie Cuadernos de Historia de las Instituciones de Costa Rica, n° 5. San José, C. R. : Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Rama, Ángel. 1987. *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Ramonense blog spot. 2007. “¿Quién fue Alcides Prado Quesada?”. Miércoles 5 de septiembre. Consultado 23 setiembre, 2011. <http://ramonense.blogspot.com/2007/09/quien-fue-alcides-prado-quesada.html>.

Rebolledo, Pedro. 1945. “La enseñanza del canto en las escuelas de Panamá”. *Armonía: Órgano del Conservatorio Nacional de Música y Declamación*, Vol. 3, no. 2 (jul. 1945). Panamá: Conservatorio Nacional de Música y Declamación.

Rico Salazar, Jaime. 1987. *Las canciones más bellas de Costa Rica y sus Compositores*. 4ª ed. San José, C. R. : Editorial Musical Latinoamericana.

_____. 1990. *Las canciones más bellas de Costa Rica y sus Compositores*. 5a. ed. San José, C. R. : Centro Editorial de Estudios Musicales.

_____. 1981. *Las canciones más bellas de Panamá*. San José, C. R. : Editorial Musical Latinoamericana.

Rodríguez Guinea, Karen. 2009. “Guatemala: información general”. *Diálogo Democrático*. Actualizado en julio de 2009. Consultado 03 febrero, 2010, http://www.democraticdialoguenetwork.org/network/cases/view.pl?cases_id=9;lang=es.

Rodríguez Torcelli, Luis Antonio. 1999. *Aproximación al estudio del Himno Nacional*. Guatemala: Cultura.

Rowell, Lewis. 1985. *Introducción a la filosofía de la música*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Ruiz de Villagran, Irene. 1991. *Vamos a la vuelta: rimas y canciones infantiles*. 2da ed. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística.

Sagot Muñoz, Carlos. 1997. *Música y significados: Introducción a la semiología de la música con una selección de lecturas*. Heredia: Editorial Universidad Nacional.

Salazar, Cuitláhuac. 2001. *El yo musical infantil*. México: Plaza y Valdés.

Sánchez Morales, Juan Rafael. 1986. *Origen y Evolución de la Canción Patriótica: Historia y didáctica del Himno Nacional de Guatemala*. Guatemala: Centro Nacional de Libros de Texto y Material Didáctico "José de Pineda Ibarra"/CENALTEX.

Secretaría de Educación. 1929. *Primer Folleto de Música Nacional. Colección de bailes típicos de la provincia de Guanacaste*. San José, C. R. : Imprenta Nacional.

_____. 1934. *Segundo Folleto de Música Criolla. Colección de canciones y danzas típicas*. San José, C. R. : Imprenta Nacional.

_____. 1937. *Tercer Folleto de Música Criolla. Colección de canciones y danzas típicas*. San José, C. R. : Imprenta Nacional.

Segura Méndez, Manuel y J. Daniel Zúñiga Z. 1936. *Teatro escolar costarricense*. San José, C. R. : Librería e Imprenta Lehmann & Cía.

Stites, Raymond S. 1940. *The Arts and Man*. New York-London: McGraw-Hill Company Inc.

Tánchez, J. Eduardo. 1971. *Formación musical. 2do. Grado de Educación Básica*. Guatemala: [s.d.].

_____. 1987. *La música en Guatemala: algunos músicos y compositores*. Guatemala: Impresos Industriales.

Tafari, Johannella. 2006. *¿Se nace musical?* Barcelona: Editorial Graó.

Tejeira de Román, Conchita. 1967. *Evocaciones: colección de cantos escolares*. Panamá: Tipografía Offset Don Bosco.

_____. 1959. "Magdalena, mi pequeña maestra". *Semblanza Biográfica de Don Ángel María Herrera*. Magdalena Herrera de Pezet, autora. Panamá: Editora Panamá América.

Toscano, Dora Irene. 1946. "La música y el canto: la enseñanza intuitiva". *Armonía: Órgano del Conservatorio Nacional de Música y Declamación*, Vol. 4, no. 2 (jul. 1946). Panamá: Conservatorio Nacional de Música y Declamación.

Ulloa, María del Rosario (prosa), Auristela C. de Jiménez (versos), J. Daniel Zúñiga (música). 1930. *Sonrisa de Niño. Comedia musical*. San José, C. R. : Imprenta Gutemberg. Teatro Infantil Costarricense.

Valle, Roberto A. 1956. *Canciones de la Infancia*. Guatemala: Secretaría de Divulgación, Cultura y Turismo. Dirección General de Bellas Artes y de E. C.

Vargas Calvo, José Joaquín, ed. 1907. *Cantos Escolares para el uso de las escuelas y colegios oficiales de la República de Costa Rica*. París: Editorial Lemoine. Inspección de Escolar, Secretaría de Educación Pública.

Vargas Cullel, María Clara. 2004. *De las fanfarrias a las salas de concierto: música en Costa Rica (1840-1940)*. San José, C. R. : Editorial de la Universidad de Costa Rica.

_____. 1998-1999. "Los himnos nacionales centroamericanos como apoyo al proceso de formación de nación". *Revista Herencia*. Programa de rescate y revitalización del patrimonio cultural, Volumen 10 No. 2 - Volumen 11 N° 1. San José, C. R.: Editorial Universidad de Costa Rica.

Vargas Dengo, Ana Isabel. 1992. *Descubro el maravilloso mundo de la música*. Madrid: Susaeta Ediciones.

_____. 1996. *Descubro el maravilloso mundo de la música*. Texto de educación Musical para Tercer y Cuarto Año de la Educación General Básica. Madrid: Susaeta Ediciones.

_____. 1986. *Música y Literatura para Niños*. San José, C. R. : EUNED.

_____. 2002. *Música en la Educación Primaria*. 1ª edición. Cartago, C. R.: Impresora Obando.

_____. 1988. *Problemas de la Educación Musical en Costa Rica y Propuestas de Guías Metodológicas para enseñanza de la música en la educación inicial y en el I ciclo de la Educación General Básica*. San José, C. R. : Universidad de Costa Rica. Tesis de Administración Educativa.

Vásquez Álvarez, Rafael. 1997. *Ideas estéticas sobre la música*. Guatemala: Editorial Cultura. Dirección de Arte y Cultura. Ministerio de Cultura y Deportes.

Vásquez Solórzano, Romano. 1978. "Procesos de simbolización en el Himno Nacional de Costa Rica". *75 años de la letra del Himno Nacional de Costa Rica*. San José, C. R. : Comisión Nacional de Conmemoraciones Históricas, Ministerio de Juventud, Cultura y Deportes.

Vernisinz, Edward y Rosalba Trejos. 1999. *Rosy Canta a los Niños y Niñas*. 2da ed. San José, C. R.: Litografía e Imprenta LIL. Ministerio de Educación de Panamá.

Vicente León, Tania. 2010. "La música académica en el Valle Central de Costa Rica: de oficio a profesión (1940 -1972)". *Revista Forja*. San José. Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Costa Rica. Consultado 24 enero de 2011. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/2290/0>.

Volio Jiménez, Fernando. 1998. *Educación cívica. El hombre, el ciudadano*. San José, C. R. : Asamblea Legislativa.

Way Medrano, Francisco Javier. 1986. *Situación del Sistema Educativo Nacional (Período 1965-1985)*. Guatemala: Universidad de San Carlos, Facultad Humanidades. Tesis de Pedagogía.

Webber Aronoff, Frances. 1974. *La música y el niño pequeño*. Violeta Hemsy de Gaínza, trad. Buenos Aires. Ricordi Americana.

Willems, Edgar. 1962. *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires. Editorial Eudeba S.E.M.

Williams, Raymond. 1980. *Marxismos y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Wolfschoon, Eric. 1981 -1984. "Las Manifestaciones Artísticas en Panamá". *Biblioteca de la Cultura Panameña: Estudio introductorio y antología*. Carlos Manuel Gasteazoro, ed. Panamá: Universidad de Panamá.

Yokohama, Izaura Uliana. 1997. *Breve Historia de la Educación. Tesis de grado*. Asunción: Lucas Morea / Sinexi. Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo. Consultado 22 junio, 2008. <http://www.monografias.com/trabajos18/historia-de-educacion/historia-de-educacion.shtml>.

Yúdice, George. 2001. "La ansiedad ante la hibridez racial y la genealogía de la transculturación." *Cruce(s) de Culturas: mestizaje y transculturación en América Latina*. Silvia Spitta y Javier Lasarte, editores. Caracas: Monte Ávila.

Zaldívar, Mario. 2011. "Maestro creador. Entre la lírica y la música popular". *Áncora*. San José: *La Nación*. Viernes 23 de setiembre. Consultado 02 enero, 2012. <http://www.nacion.com/2010-11-14/Ancora/NotasSecundarias/Ancora2570514.aspx#>.

Zamacois, Joaquín. 2003. *Temas de Estética e Historia de la Música*. Barcelona: Idea Books.

Zárate Manuel F. y Dora Pérez de Zárate. 2002. *La décima y la copla en Panamá*. Panamá: Manfer.

Zeledón Ruiz, María del Pilar y Edgar Chavarría Solano. 2000. *Educación infantil en valores. Desde la ética de la alteridad*. San José, C. R. : EUNED.

Zimmermann, Bernhard. 1987. "El lector como productor: en torno a la problemática del método de la Estética de la recepción". Estética de la recepción. José Antonio Mayoral, compilador. Madrid: ARCO/LIBROS.

Zúñiga Zeledón, José Daniel. 1941. *Álbum de la madre*. 2da edición ampliada. San José, C.R.: Imprenta Universal, Carlos Federspiel & Co. Secretaría de Educación.

_____. 1971. *Álbum de la madre*. 3ra. edición ampliada. San José, C.R.: Ministerio de Cultura, Juventud y Deporte.

_____. 1976. *Álbum de la patria. 2da edición aumentada y actualizada*. San José, C. R. : Departamento de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública.

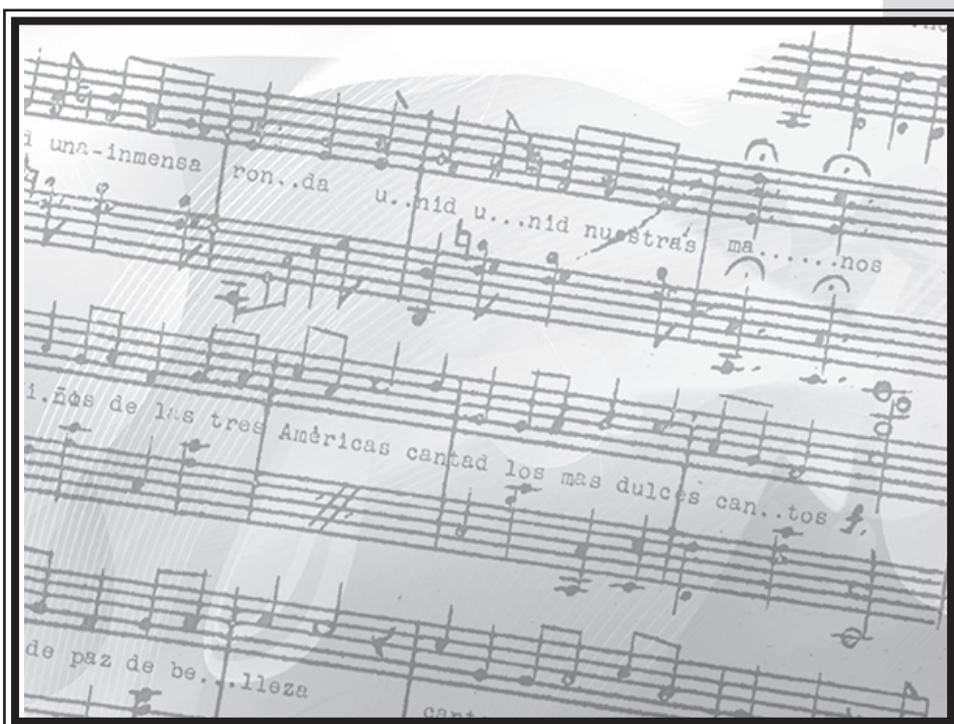
_____. 1933. *Canciones escolares para el uso de las escuelas oficiales de la República de Costa Rica*. Coleccionadas y ordenas por Dirección Técnica de Música. San José, C. R. : Secretaría de Educación, Dirección Técnica de Música. Imprenta Nacional.

_____. 1968. *La Patria canta. Música y canciones. Autores de Costa Rica*. San José: Antonio Lehmann, Librería, Imprenta y Litografía Ltda.

_____. 1933. *Lo que se canta en Costa Rica: canciones escolares, de colegio y populares: himnos de la América española*. San José. Imprenta Nacional.

_____. 1981. *Música Tradicional Costarricense*. Selección de José Daniel Zúñiga Zeledón. San José, C.R.: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, Dirección de Publicaciones.

ANEXOS



Anexo N° 1

Diferencias entre los términos música infantil y música escolar:
cuadro comparativo

MÚSICA INFANTIL	MÚSICA ESCOLAR
<p>La <i>música infantil</i> puede definirse como: un conjunto unificado, ubicable y claramente diferenciado de otros campos musicales, que agrupa una serie de distintos géneros musicales, que provienen principalmente de las tradiciones folklóricas propias de cada país y región.</p>	<p>La <i>música escolar</i> es un conjunto específico de obras vocales e instrumentales, compuestas y/o adaptadas para formar parte del currículo escolar y colegial, formal e informal, como actividad primaria del programa de educación musical y complemento del programa académico general.</p>
<p>El repertorio de <i>música infantil</i> convoca en su producción (tanto en el consumo, como en la recepción) a actores de generaciones cercanas y muy distantes e incluye elementos musicales, imágenes y palabras con connotaciones de identidades nacionales, regionales y étnicas, además de diversos estilos, versiones y arreglos musicales de muchas épocas distintas¹⁸⁶.</p>	<p>El repertorio de <i>música escolar</i> de Guatemala, Costa Rica y Panamá corresponde a un conjunto de obras, mayormente vocales, que datan de los siglos XIX, XX y XXI. La mayor parte de los compositores, letristas y arreglistas de música escolar son conocidos y muchos de ellos laboraron como educadores durante el período en que estas piezas fueron compuestas.</p>
<p>El término <i>música infantil</i> es lo que podríamos llamar un supergénero, es decir, un conjunto que agrupa una enorme y diversa colección de géneros musicales, en el que predominan las canciones, los juegos, las nanas y las rimas infantiles de procedencia folklórica, las canciones de música infantil de autor conocido y la canción infantil compuesta por niños¹⁸⁷.</p>	<p>La <i>música escolar</i> es un <i>género musical</i>, que se distingue de otros géneros porque agrupa, principalmente, composiciones vocales e instrumentales creadas específicamente para contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos escolares, valores morales y valores cívicos. Está subordinada a un conjunto de contextos externos e internos, que la definen y le otorgan significado.</p>

¹⁸⁶ Los elementos temáticos e ideológicos de la música infantil proceden principalmente de la cultura oral-tradicional y funcional de los pueblos y no corresponden, necesariamente, a valores hegemónicos de una determinada época (Gullco 2000, 1-9).

¹⁸⁷ Gullco prefiere la denominación de “*Música para niños*” para este enorme y heterogéneo repertorio de obras para niños al que llama un genérico musical, y las divide en dos grandes vertientes: las canciones de autor y la lírica tradicional infantil. (Gullco 2000, 3).

<p>La <i>música infantil</i> (en especial, la de tradición oral) se aprende espontáneamente, como parte de un patrón de comportamiento que le permite a la persona acceder o participar de una determinada actividad social (un rito, un juego, etc.). Por lo general, estas canciones no tienen partitura musical y se transmiten por tradición oral.</p>	<p>La <i>música escolar</i>, se aprende como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido, y por lo general, depende de una serie de características formales e interpretativas, enunciadas en una partitura musical.</p>
<p>La <i>música infantil</i> se interpreta, con mayor frecuencia, fuera del salón lectivo: en el hogar, en el receso institucional o en las situaciones sociales informales que lo ameritan.</p>	<p>La <i>música escolar</i> se interpreta como parte del quehacer educativo de la institución educativa, como por ejemplo: en la clase de música, en la celebración de una efeméride o en un acto público oficial.</p>
<p>Las temáticas de la <i>canción infantil</i> hacen referencia a ciertos aspectos del comportamiento humano, de manera aleatoria y sin perseguir un fin específico, debido a que, en términos generales, se trata de “[...] <i>restos de ritos, de normas de conducta, de sanciones, de castigos, de leyendas, algunas de ellas heroicas, que han quedado en poder de los niños</i> [...]” (Pérez 1957, 8).</p>	<p>La <i>música escolar</i>, es una composición formal, ubicada en un contexto mucho más rígido y específico: la institución escolar, encargada de definir, estructurar, organizar y enseñar la música escolar “<i>a partir de un vaciado cultural que convive con las bases culturales del niño</i> [...]” (Porta, 2002). Las temáticas de la <i>música escolar</i> deben transmitir ideas y valores hegemónicos relacionados con la identidad nacional del país de origen.</p>
<p>La diversidad de orígenes, formas, estilos, y propósitos dificulta la evaluación del proceso de significación en la <i>música infantil</i>, pero, en términos generales, este tipo de canciones están limitados por una única constricción general: debe estar intencionalmente dirigida al público infantil; por lo cual la temática debe poseer un significado en el mundo de los niños.</p>	<p>La <i>música escolar</i>, obtiene su significado de tres contextos externos: el <i>microcontexto</i>, que conjuga las intenciones y la experiencia de los maestros; el <i>mesocontexto</i>, que comprende las estructuras y fines del sistema escolar; y el <i>macrocontexto</i>, que refiere a los valores culturales y sociales de la comunidad humana a la que pertenecen (Bresler 2004, 1).</p>

Dada su vastedad y variedad del repertorio de *música infantil*, coexisten muchas distintas fórmulas compositivas y ninguna que pueda ser tomada como modelo o prototipo. No obstante, el siguiente criterio puede ser utilizado como un parámetro general: “*Puede decirse que una canción es infantil cuando responde a las necesidades musicales y espirituales más auténticas del niño a una edad y un ambiente determinados. Cuando cumple estas condiciones, el niño la acepta y la hace suya, entrando a formar parte desde ese mismo momento de su mundo interior*”. (Quod Libet 2007).

La *música escolar* está sujeta a una serie de constricciones formales, estilísticas, interpretativas, funcionales y receptivas. Los componentes musicales deben adaptarse perfectamente al texto, concepto, valor o idea que se quiere transmitir y poseer ciertas características que simplifiquen su aprendizaje: una melodía y un ritmo sencillos y fáciles de memorizar; predominio de ritmos binarios y ternarios; una construcción armónica coherente, temas melódicos interesantes y una tesitura vocal adecuada para las distintas edades de los niños. Debe haber concordancia entre melodía y texto literario. Las estipulaciones del campo semiótico también son categóricas: “*tanto el texto, como la melodía, deben sugerir conceptos nobles y sanos. La Patria, el heroísmo, la moral y la naturaleza, constituyen temas inagotables que pueden ser tratados en los textos de los cantos escolares*” (Corte 1944, 9).

Anexo N° 2

Partituras musicales, estudiadas en este libro

Patria

Letra: Olimpia v. de Barrientos Música: Jesús María Alvarado

Con majestad *con amor*

Pa-tria mí-a yo te'a-do-ro, yo te can-to, por tí o-ro

y'a Dios pi-do, mie-les en el ni-do bu-ques en el mar.

con cariño

Pa-tria mí-a yo te quie-ro, yo pre-fie-ro'a los

pá-ja-ros can-to-res e-sos gran-des de mo-to-res

2 Patria

19 *reteniendo* *a tiempo*

que te pue - dan de - fen - der cuan - do te quie - ran ro - bar.

22 *decisivo*

Por e - so Dios mí - o yo te pi - do si'al - go me'has de dar pa - ra'és - ta pa - tria mí - a

26

mu - chos bu - ques en el mar y mu - chos pá - ja - ros de'a -

29

ce - ro, por si me la quie - ren qui - tar.

Copista: Fulvio Villalobos Sandoval (2016)

Bella Patria Mía

Canción regional guatemalteca

Letra y música:
Jesús María Alvarado

♩ = 58

The musical score is written in 6/8 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano part features a steady eighth-note bass line and chords in the right hand. The vocal line includes lyrics in Spanish. Performance markings include a dynamic of *f* (forte) and a tempo change of *dim e rall.* (diminuendo e rallentando).

Be-lla pa-tria

mi - a Gua - te - ma - la lin - da, fres - ca flo - re -

ci - lla, mi "Mon - ji - ta Blan - ca" te can - ta'el po - e - ta

"Pri - ma - ve - ra' e - ter - na" i - no - cen - te'y tier - na co - mo la vio -

2 Bella Patria Mía

20 *rit.*
le - ta. Tu pue - blo su - fri - do pe - ro'a - gra - de -

24 *a tempo*
ci - do ben - di - ce tu nom - bre: Gua - te - ma - la

28 *rit.* *a tempo*
li - bre. Be - ll'a'y so - be - ra - na, cen - tro - a - me - ri - ca - na,

33
e - lé - va - se'al cie - lo en fúl - gi - do vue - lo.

Copista: Fulvio Villalobos Sandoval (2016)

2

Himno a la Madre

15 *f* *p con ternura* *dulce*
siem-pre'u-na luz en el al - ma pa-ra dar-nos la paz y la cal - ma que'es la luz que de Dios re - ci-

15 *f* *p con ternura* *dulce*
Pno.

20 bió. Hoy la ve - mos fe - liz y di - cho - sa en - tre flo - res, son - ri - sas de'a-

20 *f animado* *p*
Pno.

24 mor. Del ho - gar e - lla sea u - na Dio - sa que nos u - na por siem - pre'al Crea - dor.

24 *cresc.* *ff*
Pno.

Copista: Fulvio Villalobos Sandoval (2016)

2

El niño limpio

13

que mi tra - je se me man - che

17

y por e - so to - dos di - cen que soy

22

el ni - ño más lim - pio.

Copista: Fulvio Villalobos Sandoval (2016)

Mamá lunita

Letra: Roberto Valle

Música: Dolores Batres G.

Tempo de Vals

Ma - má lu - ni - ta qué lin - da e - res y có - mo'a -
Las es - tre - lli - tas y lu - ce - ri - tos en - sus cu -

6
lum - bras la no - che'a - zul, le di - cen to - das las es - tre -
ni - tas van a dor - mir, mien - tras la lu - na blan - ca'y her -

12 *Fine*
lli - tas que'en sus cu - ni - tas van a dor - mir.
mo - sa por el es - pa - cio se va'a pa - sear.

17
¿Por qué no sa - les to - das las no - ches re - don - da'y

22
blan - ca co - mo'hoy es - tás, lu - cien - do siem - pre

27 *D.C. al Fine*
por to - do'el cie - lo tu al - bo tra - je de cla - ri - dad.

Arrullo

Para párvulos y primer año

Letra y música: Dolores Batres G.

Andante



Duér - me - te, duér - me - te que la no - che lle - ga;
Ro, ro, ro, ro, ro, ro sue - ña' a tu ma - mi - ta,
5 la can - ción que'o - yes tú ma - mi - ta can - to.
que ve - lan - do es - tá cuan - do duer - mes tú.
9 Cier - ra tus o - ji - tos que'es muy tar - de ya
la cu - ni - ta me - ce con es - ta can - caión
13 y los an - ge - li - tos te a - rru - lla - rán.
y los an - ge - li - tos te a - rru - lla - rán.

Copista: Fulvio Villalobos Sandoval 2016

El Relojito

Para párvulos y primer año

Letra y música: Dolores Batres G.

Allegretto

Tic, tac, tic, tac, tac, las o - cho sue - nan, y'el re - lo -

6 ji - to nos da la ho - ra. Tic, ta, tic, tac, tac,

11 va - mos co - rrien - do, lle - gue - mos pron - to a es - tu - diar.____

17 Nues - tra ma - es - tra ya nos es - pe - ra, el re - lo - ji - to

23 nos re - cor - dó,____ que a la es - cue - la siem - pre se

28 lle - ga muy tem - pra - ni - to a es - tu - diar.____

A mi maestra

Letra y música: Dolores Batres G.

Allegretto

The musical score is written on a single treble clef staff in 2/4 time, with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The melody is simple and rhythmic, consisting of eighth and quarter notes. The lyrics are written below the staff, aligned with the notes. The score is divided into five systems, each starting with a measure number (1, 5, 9, 13, 17). The lyrics are: 'En es-te dí - a yo can-ta - ré a mi ma-es - tra con gra-ti - tud, voy a'o-fren-dar - le mi co-ra-zón por sus bon-da - des y'ab - ne-ga-ción. Muy es - tu - dio - so siem - pre se - ré y mis lec - cio - nes a - pren-de - ré. Tra, la, la la, la, tra, la, la, la. ¡Que vi - va'el dí - a del pro - fe - sor! Tra, la, la, la, la, tra, la, la, la. ¡Que vi - va'el dí - a del pro - fe - sor!' The score ends with a double bar line.

En es-te dí - a yo can-ta - ré a mi ma-es - tra con gra-ti - tud,
5 voy a'o-fren-dar - le mi co-ra-zón por sus bon-da - des y'ab - ne-ga-ción.
9 Muy es - tu - dio - so siem - pre se - ré y mis lec - cio - nes a - pren-de - ré.
13 Tra, la, la la, la, tra, la, la, la. ¡Que vi - va'el dí - a del pro - fe - sor!
17 Tra, la, la, la, la, tra, la, la, la. ¡Que vi - va'el dí - a del pro - fe - sor!

Copista: Fulvio Villalobos Sandoval 2016

La Canción del Niño

Letra: Hernán Zamora Elizondo

Música: José Daniel Zúñiga Z.

Moderato ♩ = 96

The musical score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano part features a steady eighth-note accompaniment in the right hand and a bass line in the left hand. The vocal line is simple and melodic, with lyrics in Spanish. The score is divided into three systems, each starting with a measure number (1, 7, and 13).

Yo soy un ni - ño
E - lla son - rí - e,

7
cos - ta - rri - cen - se que es - tá bus - can - do mu - cha bon - dad
e - lla - ca - ri - cia, de - nues - tras au - las ha - ce un ho - gar;

13
en su'es cue - li - ta lin - da'y pe - que - ña, lin - da'y pe - que - ña
tie - ne los ges - tos de'u - na her - ma - ni - ta y - los cui - da - dos

2

La Canción del Niño

19

co - mo'un ho - gar. — Hay en miés - cue - la, mi bue - na'es - cuel - la,
de'u - na ma - má. — Na - da más lin - do que mi'es - cue - li - ta

19

25

u - na ma - es - tra que vie - ne'y va: ma - nos de se - da
lin - da'y pe - que - ña co - mo'un ho - gar; nin - gún e - jem - plo

25

31

y'an - dar li - ge - ro y'o - jos de ne - ne lle - nos de paz.
co - mo'el e - jem - plo de la ma - es - tra que — vie - ne'y va.

31

Canto a la Madre

Letra: J. J. Salas Pérez

Música: José Daniel Zúñiga Zeledón

Moderato

f A- qu'en el

mf

6

pe - cho, ma-dre del al-ma, ten-go'un san - tua - rio de vi-vo'a - mor don-de tu'i - ma - gen ve-ne-ro'a

6

più mosso

11

so-las, co-mo si fue-ras tam-bién un dios. En mi tris - te - za me das con - sue - lo, en mi'a-mar-

11

2

Canto a la Madre

16

gu - ra me das va - lor, e-res la'es - tre - lla de mi des - ti - no e-res mi glo - ria y'e-res mi'a'

21 *tempo primo*

mor. En tus re - ga - zos cre-cí di - cho - so, con tus can - cio - nes yo me dor - mí; y'en el si-

26

len - cio mi voz te lla-ma, pien-sa que siem-pre yo vi-vo'en tí.

El Soldado Juan

Letra y música: José Daniel Zúñiga Z.

Marcial $\text{♩} = 120$

Clarines (C)

f

9

Clarines

9

Coro

El sol-da-do Juan, he-roe de ver-dad, tie-ne'en A - la jue - la re - gio pe - des-
 Juan San-ta-ma - rí - a tu te - a triun - fal se - gui - rá'a-lum-bran-do tu'ha-za-ña'in-mor-

9

Pno.

f

2

El Soldado Juan

Clarines

16 *Fine*

Tambor solo

16

Coro

16 *f*

ta.
tal.

Pno.

16 *p*

Coro

25 *D.C. al Fine*

Sím-bo-lo de glo-ria, de fé y de va-lor, sig-ni-fi-ca/el bron-ce fun-di-do'en su'ho-nor.

Pno.

25 *mf*

D.C. al Fine

La Envidia

Letra y música: José Daniel Zúñiga

Moderato $\text{♩} = 90$

p El ni - ño que'es en - vi -
Hu - ya - mos de'e - sa des -

4
dio - so es tra - ta - do co - mo ne - cio, *mf*
gra - cia cual hu - ir se de - be'al cri - men,

7
no pue - de'ns - pi - rar a - pre - cio ni pre - mios pue - de'ob - te -
llo - re - mos con los que gi - men, go - ce - mos con el fe -

3

2

La Envidia

ner. _____ Su vi - da co - re muy tris - te
liz. _____ Pe - ro ja - más en el al - ma

pa - ra el no hay más que a - mar - gu - ra, *mf* no com - pren - de la dul -
de - mos ca - bi - da al ve - ne - no que nos ha - ce o - diar al

zu - ra que lle - va al al - ma el de - ber. _____
bue - no que no co - me - tió un de - liz. _____

The musical score is presented in three systems. Each system includes a vocal line and a piano accompaniment. The first system (measures 10-12) features a vocal line with lyrics and a piano accompaniment starting with a piano (*p*) dynamic. The second system (measures 13-15) continues the vocal line with lyrics and piano accompaniment, including a mezzo-forte (*mf*) dynamic marking. The third system (measures 16-18) concludes the vocal line with lyrics and piano accompaniment.

Himno a las Madres

Letra: B. Fentanes

Música: Alcides Prado Q.

Marcial $\text{♩} = 96$ ♩

mf Ma-dre mí - a tu nom-bre ben - di - to es un can - to de glo-ria'en mi
be - lla per - du - ren los la - zos que me li - gan a tí con fer-

mf

4 *a la* ♩

voz; — es po - e - ma que'en mi'al - ma va'es - cri - to por la
vor, — y me'o - fre - cen un ni - do'en tus bra - zos y'en tus

Molto meno

7 *p*

ma - no di - vi - na de Dios. Res-plan - dez - ca tu ser - a - do - ra - do en su

7 *p*

2

Himno a las Madres

11

dul - ce san-tua - rio'el ho - gar, don - de'el cul - to de'a-mor a - cen -

This system contains the first two staves of music. The vocal line (treble clef) begins with a melodic phrase in a minor key. The piano accompaniment (grand staff) features a steady eighth-note bass line and chords in the right hand.

14 *f* *ff* *rall....* *a tempo*
dra - do de tus hi - jos te'e-ri - ge'un al - tar. *p* Ce-les - tial de-vo-ción ma-dre

14 *rall....* *a tempo*

This system contains the third and fourth staves. The vocal line includes dynamic markings: *f*, *ff*, *rall....*, and *a tempo*. The piano accompaniment mirrors these dynamics, with a *p* marking in the vocal line corresponding to a *f* marking in the piano part. The piano part features a complex rhythmic pattern with many beamed notes.

18 mí - a es la que'hoy de mi pe - cho fe - liz lle - va'al

18

This system contains the fifth and sixth staves. The vocal line continues with a melodic phrase. The piano accompaniment provides harmonic support with chords and a bass line.

Himno a las Madres

3

21

tu - yo la fres - ca'a-le - grí - - a de los li - rios que'en-jo - yan mi'a-

24 *D.S. al Coda*

bril. *mf* Ma-dre

o - jos un cie - lo de'a - mor.

24

f *mf*

La Flor de mis Amores

Letra: José Joaquín Salas Pérez

Música: Alcides Prado Quesada

The musical score is presented in three systems, each with a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 3/4. The first system shows the beginning of the piece with a vocal line that is mostly rests and a piano accompaniment starting with a treble clef and an 8va marking. The second system begins at measure 8 and includes the lyrics: "Pa - ja - ri - llo de los cie - los que fe - Ma - ri - po - sa de la bri - sas ju - gue -". The third system begins at measure 16 and includes the lyrics: "liz a - quí has ve - ni - do con can - cio - nes y con flo - res yo te ha - to - na ma - ri - po - sa que le has di - cho dul - ce - men - te a los". The piano accompaniment consists of a treble and bass clef with various chords and melodic lines.

2

La Flor de mis Amores

24

ré tam - bién un ni - do.
li - rios y'a las ro - sas. *8^{va}*

31

8^{va} A - zu - ce - na de los cam - pos
A vo - so - tros pa - ja - ri - llos

39

tan ga - llar - da'y pla - cen - te - ra tu'e-res co - po de be - lle - za
y vo - so - tras lin - das flo - res pa - ra to - dos mis can - cio - nes

La Flor de mis Amores

47

de la fér - til ce - men - te - ra._____
y la flor de mis a - mo - res._____
8^{va}

55

1. 2.

55 (8^{va}) 1. 2. 8^{va} FIN

Canto del Pastor

(de la obra: Noche Buena)

Letra: Napoleón Martínez Leiva

Música: Alcides Prado Quesada

"Niños de varias edades". __ En el fondo del escenario una ciudad, alegre e iluminada. Se oyen pitos. Aparece un pastor cantando.

Andante ♩ = 80

Pastor

Es la no - che bue - na, la a - le - gre no - che,

flo - res y tam - bo - res, son - ri - sas do - quier. Las flo - res a -

brien - do su bro - che a la lu - na, a - brien - do su bro - che

rit.

2

Canto del Pastor

15

a la lu - na lle - na. Son - ri - sas de ni - ño al ver las es -
de su al - ma be - lla más blan - ca que'ar -

20

1.
tre - llas, cas - ca - das de ri - sas que son las ca - ri - cías
mi - ño, de su al - ma be - lla

25

2. *D.S. al Coda*
más blan - ca que'ar - mi - ño

rall...

a la lu - na lle - na.

América Libre

Marcha

Letra: Pbro. Rosendo Valenciano R.

Música: Alcides Prado Quesada

♩ = 120

¡Sal-ve'a tí no-ble'A - mé - ri-ca

7
li - bre! ——— ¡Sal - ve'a tí que ja - más mo - ri - rá ——— el a -

7
mor y la fé de tu pue - blo ——— por la paz y la'u - nión os - ten - tó. ———

13
13

América Libre

3

41

ra - no que'a - zo - ta'in-cle - men - te y des - tru - ye el don li - ber -
san - gre del gran con - ti - nen - te que'a-bo - mi - na ca - de - nas de'es-

47 *Coro*

tad *ff* nun - ca, nun - ca pro - fa - ne'en tu sue - lo el sa - gra - do sen -
cla - vo i - nun - dan - do tus mon - tes y va - lles lo - gra

54

dal de tu'ho - nor. Pues la rá tu fe - liz re - den - ción. *D.C. al Fine*

Tonada del Lorito Real

1940

Letra: Ofelia Hooper Polo
y Gonzalo Brenes Candanedo

Música: Gonzalo Brenes Candanedo

Animato ♩ = 88

The musical score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It begins with a piano introduction marked *mf* (mezzo-forte) and includes first (I) and fifth (V) fingerings for the right hand. The vocal line starts at measure 3 with the lyrics "A - le - gre lo - ro, flor a - ma - ri - lla, pi - co de o - ro, ¡ven a bai - lar". The piano accompaniment for the vocal line is marked *legato*. The score continues with a second vocal line at measure 8 with the lyrics "¿Por - qué te muer - des tus plu - mas ver - des? ¿Por qué te muer - des tus plu - mas". The piano accompaniment continues with a steady eighth-note bass line and chords in the right hand.

3
A - le - gre lo - ro, flor a - ma - ri - lla, pi - co de o - ro, ¡ven a bai - lar

3
legato

8
¿Por - qué te muer - des tus plu - mas ver - des? ¿Por qué te muer - des tus plu - mas

8

2 Tonada del Lorito Real

12 ver-des? Lo - ri - to ri - co, lar - go de co - la'y cor - to de pi - co, ¡ven a bai -

17 lar! — ¡Ba - ja del ár - bol! ¡Ven a bai - lar! ¡Flor a - ma -

21 ri - lla! ¡Ven a bai - lar! ¡Ba - te las a - las! ¡Ven a bai - lar! ¡A - bre la

25 co - la! ¡Ven a bai - lar! ¡É - cha - te al sue - lo! ¡Lo - ri - to real!

solo *coro* *solo* *coro* *solo* *coro* *solo* *coro* *solo* *coro* *rall...* *coro*

Copista: Fulvio Villalobos Sandoval 2016

Cantan las cigarras

1943

Letra: Fernando Luján (C.R.)

Música: Gonzalo Brenes Candanedo

Lento ♩ = 69

The musical score is written in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). It begins with a piano introduction in the right hand featuring a sixteenth-note pattern, while the left hand provides a simple harmonic accompaniment. The tempo is marked 'Lento' with a quarter note equal to 69 beats per minute. The piece then transitions into a vocal melody. The lyrics are: 'Can-tan las ci - ga - rras en el na-ran - jal. Can-tan las ci - ga - rras en el na - ran - jal. ¡Ay, a - mor! ¡Ay a - mor! Can-tan las ci -'. The score includes dynamic markings such as 'pp' and '8va' (octave) for the piano accompaniment. The vocal line is marked with a '5' at the beginning of the first and second phrases, indicating a fifth line. The piano accompaniment features various textures, including chords and moving lines in both hands.

5
Can-tan las ci - ga - rras en el na-ran - jal. Can-tan las ci -

5
ga - rras en el na - ran - jal. ¡Ay, a - mor! ¡Ay a - mor! Can-tan las ci -

9
9

2

Cantan las cigarras

13

ga-ras en el na-ran-jal. Fren-te'a tu ven-ta-na hay tres ar-bo-

18

li-los; si no se'han dor-mi-do, ya se dor-mi-rán, si no se'han dor-

22

morendo e rit

mi-do, ya se dor-mi-rán. ¡Ay. a-mor! ¡Ay. a-mor!

dim ppp

Tonada de la Lunita Nueva

(Para cantar y bailar batiendo palmas)

1947

Letra: María Olimpia de Obladía
y Gonzalo Brenes Candanedo

Música: Gonzalo Brenes Candanedo

Allegro Moderato ♩. = 84

The musical score is written in 6/8 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It consists of three systems of music. The first system shows the beginning of the piece with a piano introduction in the left hand and a vocal line in the right hand. The second system starts at measure 6 and includes the lyrics 'Cor-ne - zue-lo de la lu - na ¡en - gor-da, en - gó-r-da-te'. The third system starts at measure 12 and includes the lyrics 'más! ____ Cor-ne - zuel-lo de la lu - na ¡en - gor-da, en - gó-r-da-te más! ____ Pa-ra'. The score includes dynamic markings such as *f* and *solo*, and articulation marks like accents and slurs. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and chords in the right hand.

2

Tonada de la Lunita Nueva

17 *coro*

que'en los cam-pos po - bres pue-dan los ni-ños ju - gar. Cor-ne - zue-lo de la

22 *solo* *coro*

lu - na ¡en - gor-da,'en - gó-r-da - te más! _____ La _____ la ra la _____ To-

22 ²

27 *solo* *coro*

ri-to del huer-to ver - de. La _____ la ra la _____ Pá-ja-ra pin-ta'e-ter - nal. _____

27

Tonada de la Lunita Nueva

33 *solo* *coro*
La _____ la ra la _____ Te pi - den lu - ni - ta nue - va.

37 *solo* *coro*
La _____ la ra la _____ ¡En - gor - da, en gor - da - te más! _____

41 *2.*
más! _____

f *f*

Detailed description: The musical score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of three systems. The first system (measures 33-36) features a vocal line with a 'solo' section (measures 33-34) and a 'coro' section (measures 35-36). The piano accompaniment has a steady eighth-note bass line and chords in the right hand. The second system (measures 37-40) continues the vocal line with another 'solo' section (measures 37-38) and 'coro' section (measures 39-40). It includes first and second endings. The piano accompaniment features a more active right hand with chords and some melodic lines. The third system (measures 41-44) shows the vocal line with a second ending (measures 41-42) and the piano accompaniment with a more complex, rhythmic right hand and a steady bass line. Dynamics like 'f' (forte) are indicated.

Arrullo para una muñeca desvelada

(1952)

Letra: Hersilia Ramos de Argote

Música: Gonzalo Brenes Candanedo

Adagio semplice ♩ = 48

The musical score is written for voice and piano. It consists of three systems of music. The first system (measures 1-5) features a vocal line starting with a rest, followed by the lyrics "Mi lin - da mu -". The piano accompaniment begins with a *p* dynamic and includes an 8va octave marking. The second system (measures 6-10) continues the vocal line with lyrics "ñe - ca no quie - re dor - mir, cie - rra los o - ji - tos". The piano accompaniment includes an 8va marking and a piano dynamic of *pp*. The third system (measures 11-15) concludes the vocal line with lyrics "y los vuel - ve'a - brir. A - rro - rró mu - ñe - ca luz de mi can -". The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, with various dynamics and articulations.

8^{va}-----
p *pp* 8^{va}-----
 8^{va}-----
 6
 ñe - ca no quie - re dor - mir, cie - rra los o - ji - tos
 6 8^{va}----- 8^{va}-----
 (8^{va})-----
 11
 y los vuel - ve'a - brir. A - rro - rró mu - ñe - ca luz de mi can -
 11

2

Arrullo para una muñeca desvelada

16

ción. A - rro - rró la ni - ña de mi co - ra - zón.

Detailed description: This system contains the first two lines of music. The top line is a vocal melody in a treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are 'ción. A - rro - rró la ni - ña de mi co - ra - zón.' The bottom line is a piano accompaniment in a grand staff (treble and bass clefs), featuring chords and a simple rhythmic pattern.

21

Pe - ro mi mu - ñe - ca no quie - re dor - mir

Detailed description: This system contains the next two lines of music. The vocal line continues with the lyrics 'Pe - ro mi mu - ñe - ca no quie - re dor - mir'. The piano accompaniment continues with similar harmonic and rhythmic elements.

25

cie - rra los o - ji - tos y los vuel - ve'a - brir.

8^{va}-----
8^{vb}-----

Detailed description: This system contains the final two lines of music. The vocal line concludes with the lyrics 'cie - rra los o - ji - tos y los vuel - ve'a - brir.' The piano accompaniment includes dynamic markings '8^{va}' and '8^{vb}' with dashed lines indicating octave shifts. The system ends with a double bar line.

Camarón

Letra: Matilde Real de González

Julia Bermúdez Alemán

Muy movido ♩ = 120

1. 2.

Lle -

mf

4

gó'el ca - ma - rón ro - sa - do, se van las ca - ma - ro - ne - ras. Lle -

4

8

a la ⊕

gó'el ca - ma - rón ro - sa - do, se van las ca - ma - ro - ne - ras. Ca - ma -

8

2

Camarón

12

rón, ca - ma - rón, ca - ma -

12

15

1. 2. *D.S. al Coda*

rón. Ca - ma - rón. rón.

15

Ya los niños no juegan la Ronda

Letra: Matilde Real de González

Música: Julia Bermúdez Alemán

Moderato ♩ = 50

The musical score is presented in a standard format with a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 6/8. The tempo is marked 'Moderato' with a quarter note equal to 50 beats per minute. The score is divided into three systems, each with a vocal line and a piano accompaniment. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and chords in the right hand. The vocal line includes lyrics in Spanish. The first system starts with a vocal line that begins with 'Ya los' and a piano accompaniment starting with a *mf* dynamic. The second system begins with a section symbol (§) and the lyrics 'ni-ños no jue-gan la ron - da. ¡Ay, qué pe-na, qué pe na tan hon - da! Ya los ni ños no jue gan la'. The third system starts with a *f* dynamic and includes the instruction '¡Bailando!' and 'Más movido'.

Ya los

ni-ños no jue-gan la ron - da. ¡Ay, qué pe-na, qué pe na tan hon - da! Ya los ni ños no jue gan la

ron da. ¡Ay, qué pe - na, que pe - na tan hon - da!

¡Bailando!

Más movido

2

Ya los niños no juegan la Ronda

15 *Fine*
p En el

15 *Fine*
p

menos

21
lla - no dor - mi - do'y de - sier - to nin - gún ran - cho'ha que - da do des - pier - to y la

21

25 *D.S. al Fine*
lu - na con tra - je de se - da en los cam - pos es - pe - ra que'es - pe - ra. Ya los

25

¡Viva la Navidad!

Letra y música: Julia Bermúdez Alemán

Tempo di Marcia ♩ = 100

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is a vocal line in G major (one flat) and common time, containing four measures of whole rests. The middle staff is the right-hand piano accompaniment, starting with a forte (f) dynamic. It features a rhythmic pattern of eighth notes in the first two measures, followed by chords in the last two measures. The bottom staff is the left-hand piano accompaniment, consisting of a steady eighth-note bass line.

The second system of the musical score includes a vocal line and piano accompaniment. The vocal line begins at measure 5 with the lyrics "Los mu-ñe-cos dan-zan y'a-le-gran el fes-tín, lle-van cas-ca-be-les". The piano accompaniment continues with the same rhythmic and harmonic patterns as the first system.

The third system of the musical score includes a vocal line and piano accompaniment. The vocal line begins at measure 8 with the lyrics "y tra-jes de'ar-le-quin, lle-van cas-ca-be-les y tra-jes de'ar-le-quin." The system concludes with a double bar line and the word "Fine" written above the staff. The piano accompaniment continues with the same rhythmic and harmonic patterns.

2

¡Viva la Navidad!

11

Mar-chan los sol - da - dos, al gol - pe del tam - bor, lu - cien - do pe - na - chos

14

y bor - las de co - lor. Mar-chan los sol - da - dos, al gol - pe del tam - bor, lu -

17

cien - do pe - na - chos y bor - las de co - lor. *D.C. al Fine*

Saloma del Dolor Nacional

12 de enero 1964

Letra y música: Julia Bermúdez Alemán

Lento y expresivo

5

5

9

Con un pro-fun - do res - pe - to y mues - tras de gran do - lor,

9

2

Saloma del Dolor Nacional

13

hoy te can - to pa - tria mí - a mi más sen - ti - da o - ra - ción.

17 *Un poco più*

f En tu sue - lo se'ha fil - tra - do san - gre jo - ven, aún en flor,

21

que de - fen - dió nues - tro'em - ble - ma, nues - tra cau - sa, nues - tro'ho - nor,

Saloma del Dolor Nacional

25

del a-rro-gan-te co - lo - so, _ con hi-dal - guí - a _ y va - lor. _ En tu sue - lo se'ha fil-

30

tra - do san - gre jo - ven, aún en flor, san - gre pu - ra'en i - de-

34

a - les, dig - ni - dad y co - ra - zón _ per-du - ra - rá por los

4

Saloma del Dolor Nacional

38

si - glos — cual ín - di - ce a - cu - sa - dor.

38

41 *Tempo primo**

41

41

* Sugerencia del editor/copista. No está indicado en la partitura original.

45

45

Copista: Fulvio Villalobos Sandoval 2016

Anexo N° 3

Glosario de términos musicales utilizados en el libro

* **ACORDE:** Con el término “*acorde*” se denomina a un conjunto de dos, tres o más notas diferentes que suenan simultáneamente y constituyen una unidad armónica. En la armonía tradicional o armonía en terceras, una tríada se construye superponiendo dos intervalos de tercera sobre cada nota diatónica. Hay cuatro tipos de tríadas: mayores, menores, aumentadas y disminuidas, cuyas combinaciones produce también varios tipos de acordes. La nota sobre la cual se construyen recibe el nombre de tónica o fundamental.

* **ALTURA:** La altura de los sonidos musicales resulta de la frecuencia de un sonido, es decir, el número de vibraciones completas o ciclos por segundo producidos por un determinado sonido. En un piano, si se comienza a tocar en sentido ascendente o descendente, se notará que cada sonido produce una altura diferente, hasta que se llega a la nota que tiene el mismo nombre, la cual sonará igual pero más agudo o más grave (según el sentido ascendente o descendente del que se partió). Esta nota se denomina octava (del griego *okta* que significa ocho). A modo de ejemplo, el La por encima del Do central en el piano, que se utiliza como referencia para la afinación de los instrumentos musicales en la actualidad, tiene una frecuencia de 440 ciclos por segundo. El La inmediatamente superior tiene una frecuencia de 880 ciclo por segundo, mientras que el La de la octava inferior, una frecuencia de 220 ciclos por segundo.

* **ANACRUSA:** La anacrusa es un término musical que designa a una nota o un grupo de notas colocadas al principio de una frase, justo antes de la barra de compás y que preceden al primer tiempo fuerte de la melodía. El término alude también al compás que contiene dicho grupo de notas. En las obras que comienzan con anacrusa el primer compás se presenta incompleto y los valores que faltan deben sobreentenderse.

* **ARMONÍA:** El concepto de armonía refiere a un término técnico que, por lo general, designa la coincidencia simultánea (o vertical) de dos, tres o más alturas en un determinado momento de una obra musical. No obstante, el concepto puede extenderse a los movimientos en forma de arpeggio que adoptan algunas estructuras armónicas. Aunque comparten muchos elementos conceptuales, los términos “*armonía*” y “*acorde*” no son idénticos o intercambiables, porque, mientras el concepto de “*acorde*” designa algo sólido, estático, substancial y mesurable, la noción de “*armonía*” conlleva, de manera implícita, un aspecto fluido, insubstancial y, no siempre, mesurable.

* **“DOSILLO”**: Se denomina “*dosillo*” al ritmo producido cuando se encajan dos unidades de tiempo (blancas, negras, corcheas, etc.) en el tiempo en que corresponden tres. Las figuras se agrupan como una unidad rítmica por medio de una barra que se coloca sobre ellas, con el número 2.

* **HEMIOLA**: Refiere, en música, a la relación o ratio métrica 3:2. En este estudio, se presenta como una variante rítmica dentro de un mismo compás, cuando el tiempo que normalmente ocupan tres pulsos de igual valor, es ocupado por dos pulsos.

* **INTERVALO**: La distancia entre dos alturas (o notas) distintas, consideradas como una unidad que recibe el nombre de diada, se denomina *intervalo*. Cuando dichas notas suenan sucesivamente, se trata de un *intervalo melódico* y cuando suenan simultáneamente, de un *intervalo armónico*.

* **LEITMOTIF**: El término musical *leitmotiv* (del alemán *leiten*, “guiar”, “dirigir”, y *motiv*, “motivo”) refiere al motivo (melódico, rítmico o rítmico-melódico) que aparece de manera recurrente en la obra, asociado a una idea, un objeto, un hecho o un personaje determinado. El término fue acuñado por el compositor alemán Richard Wagner con una connotación musical. No obstante, su uso se ha extendido a otras disciplinas artísticas, por lo cual es posible encontrarlo aplicado al motivo central recurrente de una obra literaria o cinematográfica.

* **OSSIA**: Literalmente, “*o sea*”: indicación musical utilizada para referir al intérprete a una nota opcional, sugerida por el compositor o el editor de la pieza.

* **SECUENCIA**: Existen varios significados del término musical *secuencia*: la *secuencia armónica*, refiere a una sucesión de acordes en un fragmento musical; la *secuencia como forma*, es un tipo de composición musical antigua, en la que dos o más frases melódicas se repiten a diferente alturas, al menos en dos ocasiones; finalmente, a *secuencia motivica*, es la repetición, a una altura distinta y en la misma voz, de determinado motivo melódico. En la *secuencia motivica*, las distancias interválicas se conservan iguales o con pequeños cambios, pero el motivo se sitúa a una altura distinta (generalmente de una 2ª hacia abajo o hacia arriba de la frase precedente), formando una especie de cadena de frases ascendente o descendente que se denomina un *gradatio* (López 2004, 954).

* **TERCERA DE PICARDÍA:** Este recurso armónico, que se utiliza desde el período barroco, consiste en aumentar en medio tono la tercera del acorde final de tónica de una pieza en tonalidad menor (o modal), con el propósito de que termine en un acorde mayor; un efecto que provoca una sensación de resolución inesperada, pero satisfactoria, en el oyente. El nombre de la *tercera de picardía* alude a la región del norte de Francia donde se originó dicho recurso, comúnmente utilizado en la música popular regional.

* **TRESILLO:** Se denomina “*tresillo*” al ritmo producido cuando se encajan tres unidades de tiempo (blancas, negras, corcheas, etc.) en el tiempo en que corresponden dos. Las figuras se agrupan como una unidad rítmica por medio de una barra que se coloca sobre ellas, con el número 3.



Este libro se diseñó e imprimió en los talleres gráficos de
EDITORIAL LIBRERÍA ALMA MÁTER (ELAM)

Tels.: (506) 2222-5558 / (506) 8417-0457
Barrio La Soledad.

Del Concejo Municipal de San José, 150 mts. al este. Paseo de los Estudiantes.
Calle 13, Avenida 14. Casa esquinera, 11 83

La *canción escolar*, como pilar de la educación musical para los estudiantes de edad escolar y colegial, se ubica en la encrucijada donde convergen la hegemonía, la identidad cultural, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la creación artística musical y literaria y los factores subjetivos de valoración cultural que otorgan a la obra artística un “*espíritu*” que se identifica con las inquietudes, mentalidades y riqueza imaginativa de los niños y adolescentes. Como objeto cultural en constante evolución, la canción escolar es una metáfora precisa y compleja del universo circundante, plena de conocimientos e ideas que puede ser representadas y reconstruidas mediante un complejo proceso de adjudicación de sentido. Pero, ante todo, la canción escolar es un eficaz agente legitimador de todos aquellos valores y patrones de interacción social que se inculcan en los niños y jóvenes como parte de una modelación cultural hegemónica. Todos estos elementos de modificación conductual están presentes en la canción escolar en términos de estilo musical y pueden ser estudiados por medio del análisis musical y literario de la obra, en virtud de las comprensiones y habilidades que el estilo provee. Las vinculaciones sociales inherentes al estilo musical posibilitan el estudio de los valores hegemónicos asociados al texto musical y se concretan en este libro por medio del análisis musical de un corpus de canciones escolares de compositores y compositoras guatemaltecas, costarricenses y panameñas. El análisis comprueba las correspondencias que existen entre las características del estilo musical de este conjunto de canciones y los esquemas hegemónicos de comportamiento conductual que los miembros de estas comunidades culturales adoptan, como parte del desarrollo de su identidad cultural. La investigación también arroja información sobre la recopilación, cuantificación y clasificación de este repertorio de canciones escolares, sus características musicales y literarias, los compositores y letristas que participaron en la producción de estas obras y los efectos de esta producción artística en el medio socio-cultural de Guatemala, Costa Rica y Panamá del período histórico 1933-1982.

Fulvio Villalobos Sandoval: Catedrático de la Universidad Nacional. Trabaja como profesor en la Cátedra de Canto de la Escuela de Música de la Universidad Nacional y en el Conservatorio de Castilla. Inició sus estudios de canto a los 23 años en la Etapa Básica de Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, en 1980, pero ya se desempeñaba como cantante de música popular desde los 18 años. Ese mismo año, bajo la tutela del barítono Oscar Scaglioni Galanti, se incorporó a la Compañía Lírica Nacional, siendo a este momento, el cantante nacional con la mayor cantidad de participaciones en las producciones de ópera realizadas por esa institución. También ha sido solista de la Orquesta Sinfónica Nacional y ha participado en otros montajes líricos y corales en el ámbito nacional e internacional. Tiene una Maestría Profesional en Canto de la Universidad de Costa Rica y un Doctorado Interdisciplinario en Letras y Artes de América Central con énfasis en Cultura Musical, de la Universidad Nacional. Se desempeña también en otras áreas del campo musical como arreglista y compositor.

ISBN 978-9930-9600-7-3



9 789930 960073

