



Retrato de un artista: Jack Délano

por Francisco Cabán-Vales, DMA

Catedrático Auxiliar, Conservatorio de Música de Puerto Rico

Traducción al español de María Eugenia Hidalgo

La trayectoria creativa de Jack Délano abarcó muchos campos del arte dentro de los cuales evolucionó a lo largo de su vida.

Fue músico con educación formal en composición, violín y viola; se graduó de ilustrador en la Academia de Bellas Artes de Pensilvania; se convirtió por esfuerzo propio en fotógrafo de calibre mundial, y por circunstancias de la vida en cineasta y documentalista... Si variada fue su expresión artística, también lo fue su vida personal. Nacido en Ucrania con el nombre de Jacob Ovcharov, emigró con su familia a Estados Unidos, viajó por Europa, trabajó por todo el sur estadounidense y finalmente se estableció en Puerto Rico a finales de la década de 1940.

Jacob Ovcharov nació en 1914 en un pueblito llamado Voroshilovka, hijo de una maestra y un dentista. Su familia emigró a América en 1923 y al cabo de un tiempo se estableció en Filadelfia. Jacob estudió música con su padre, violinista aficionado, y en la Escuela de Música Settlement, en la zona sur de la ciudad. Al terminar la escuela superior decidió obtener un grado en la Academia de Bellas Artes de Pensilvania. En 1935, gracias a la beca Cresson Traveling Scholarship, hizo un viaje de verano a Europa, donde quedó profundamente marcado por



el arte renacentista italiano y los maestros españoles y holandeses.¹ También descubrió el arte contemporáneo el cubismo, el expresionismo abstracto, el surrealismo, y esto le inspiró cierto sentimiento de rebeldía en contra de la formación conservadora que recibía en la Academia.² Fue para ese entonces que decidió cambiarse oficialmente el nombre de Jacob Ovcharov a Jack Délano.

Una vez graduado de la Academia, Délano empezó a trabajar como fotógrafo independiente en Filadelfia y Nueva York. Al mismo tiempo se había interesado en el cine, y junto a su futura esposa, Irene Esser, empezó a hacer documentales cortos. Impresionado por el trabajo de fotógrafos famosos como Dorothea Lange y Walker Evans, solicitó un puesto en la sección histórica de la Administración de Seguridad Agrícola (Farm Security

Administration - FSA) en 1940. En los años siguientes viajó a lo largo y ancho de Estados Unidos, Puerto Rico e Islas Vírgenes Estadounidenses con la encomienda primordial de documentar las condiciones sociales y laborales de la gente que participaba en los proyectos de la FSA. Eran los tiempos de la Segunda Guerra Mundial, y Délano fue alistado en 1943. Llegó a ser teniente segundo y viajó por toda el área del Pacífico Sur y América del Sur

hasta terminar su servicio en 1946. Ya entonces vivía en Nueva York y decidió solicitar una beca de la Guggenheim Memorial Foundation. Délano y su esposa, Irene, habían estado en Puerto Rico en 1941 como parte de sus labores con la FSA y habían quedado fascinados con la isla y su gente. Fue así que decidieron proponerle a la Fundación Guggenheim hacer un libro de fotografías en torno a las condiciones sociales de la isla. Su propuesta fue aceptada, y Délano e Irene llegaron a Puerto Rico a finales de la década del cuarenta. La pareja hizo amistad con el futuro gobernador, Luis Muñoz Marín, y pronto empezaron a colaborar en la creación de una oficina gubernamental para erradicar el analfabetismo. Gracias al esfuerzo de Délano, Irene y un grupo de técnicos puertorriqueños y norteamericanos nació la División de Educación de la Comunidad (DIVEDCO), con la cual empezaron a producir películas que se proyectaban al aire libre en los pueblos más recónditos de la isla. Délano llegó a producir siete películas para la DIVEDCO, y también compuso la música para casi todas.

Las primeras composiciones de Jack Délano fueron, pues, bandas sonoras para las películas que produjo. Luego de renunciar a la DIVEDCO, se embarcó en varios proyectos que combinaban las artes visuales con la música, concentrándose a la vez en el estudio del folclore español y puertorriqueño. Empezó a reunir canciones folclóricas españolas tomadas de la colección de Federico García de Onís, un distinguido filólogo español radicado en Puerto Rico.

En 1955 el famoso violonchelista Pablo Casals vino para Puerto Rico, y Délano fue contratado para hacer un documental de su estadía (*Pablo Casals en Puerto Rico*). Varias de sus fotografías se utilizarían más adelante en carteles para el Casals Festival. Fue Casals quien inspiró a Délano su credo artístico:

Desde entonces creo que lo que él [Casals] decía acerca de la música y el cine es válido para toda obra

de arte. Parece haber ciertas reglas básicas de composición -orden, balance, contraste, tensión, climax, resolución- que se aplican por igual a cada obra de arte, ya se trate de un poema, una película, una pintura, una fotografía, una obra teatral, una escultura, una sinfonía o una catedral. (¿Qué es el Taj Mahal si no una sinfonía en mármol?)³

En 1957 Délano fue designado director asistente de programación de WIPR, la estación de radio del gobierno de Puerto Rico, y desde allí grabó los conciertos del Festival Casals. A finales de los cincuenta empezó a componer profusamente: música de cámara, canciones y piezas orquestales. En 1960 recibió una beca de investigación de la UNESCO para estudiar las técnicas educativas que utilizaban las estaciones televisivas en Asia y Europa, por lo que pasó los tres meses siguientes en Japón, India, Italia, Francia e Inglaterra. Durante los nueve años siguientes trabajó con gran éxito en WIPR, labor que le valió premios por sus innovaciones programáticas. Allí produjo programas sobre el folclore puertorriqueño que lo pusieron en contacto con algunos de los escritores más brillantes de la isla, como el Dr. Tomás Blanco y el poeta Luis Palés Matos.

Al jubilarse en 1969, Délano decidió concretar varios proyectos independientes. Diseñó un museo para niños dentro del Museo Pablo Casals en San Juan. Diseñó e ilustró libros infantiles junto con Irene. Random House les publicó una versión del clásico cuento *El traje nuevo del emperador* (*The Emperor's New Clothes*). Délano estuvo inmerso en este tipo de ocupaciones hasta 1979, cuando solicitó una subvención de la National Endowment for the Arts. Quería mostrar el Puerto Rico de los ochenta, es decir, Puerto Rico 40 años después del trabajo que había realizado para la FSA. Recibió la subvención y realizó su proyecto *Contrastes: 40 años de cambio y continuidad en Puerto Rico* (*Contrasts: 40 Years of Change and Continuity in Puerto Rico*), el cual derivó en una exhibición que

recorrió Estados Unidos, Puerto Rico y Suramérica. En 1982, a la muerte de Irene, su esposa y colaboradora, Délano se dedicó a viajar para asistir a exposiciones de sus fotografías y conciertos de sus composiciones.

Quizás el aspecto más interesante de la vida de Jack Délano haya sido su capacidad para descollar en tantos campos de creación. Su trabajo como destacado fotógrafo, ilustrador, cineasta y extraordinario compositor demuestra su talento para adaptarse a cualquier circunstancia. Se le puede considerar un verdadero artista, capaz de imponer su personalidad y crear belleza en una variedad de expresiones artísticas. Délano murió en 1997, poco después de terminar su autobiografía, *Photographic Memories*.

Obras y estilo

Jack Délano vino a manifestarse tardíamente como compositor. Aunque había estudiado música desde la niñez hasta la adolescencia, hay un paréntesis de entre 20 y 25 años durante los cuales se dedicó principalmente a la fotografía y el cine. Su posterior regreso a la música, en particular a la composición, se dio en el contexto de las películas que estaba produciendo.

Sus constantes viajes por todo Puerto Rico tomando fotos para la FSA lo habían acercado a la música popular del país, la música jíbara, y esto se refleja en la primera obra suya que cobró prominencia, la Sonata para viola y piano, que le ganó un premio de música de cámara en 1953 en un concurso auspiciado por la WIPR-Radio. Ésta fue una de las primeras obras en la historia del país en incorporar música jíbara a una sonata.⁴ El primer movimiento utiliza la tónica andaluza, característica de la música jíbara; el segundo integra el seis con décima, un género mestizo de Puerto Rico; y el último, el popular ritmo afrocaribeño de la guaracha.

En la década del 1950 se le comisionó un ballet, *La bruja de Loíza*. La obra está basada en un cuento folclórico de origen africano en el que una joven “se quita la piel” mientras su amante duerme y se convierte en una horrible bruja que pasa la noche en un frenesí, bailando delirantemente. Al amanecer, se vuelve a poner su “hermosa piel” antes de que su amado despierte. Délano también compuso *La oración de Jimena*, canción para contralto y clavecín basada en un pasaje del romance medieval español *El cantar del mío Cid*. En la década del 1960 compuso su *Sonata para violín solo*; una pieza coral titulada *Me voy a Ponce*; su *Ofrenda musical a Luis Palés Matos* para trompa y viola solistas con orquesta de cuerdas; y un conjunto de dúos para violín: *Siete dúos a canon*. En la década del setenta, ocupado en múltiples proyectos de ilustración, compuso muy poco. Sin embargo, en 1984 escribió un cuarteto de cuerdas y en la década siguiente compuso un quinteto y un trío para piano y cuerdas, una sonata para violín y piano y la obra *Burundanga* para gran orquesta, coro y solistas. Su canción para soprano y trío de piano y cuerdas, *Amor América*, lleva texto del premio Nobel chileno Pablo Neruda. Entre sus obras orquestales se destaca la *Sinfonietta para cuerdas*, que fue comisionada y estrenada por la Orquesta Sinfónica de Puerto Rico y que se ha interpretado extensamente en la isla y Estados Unidos.

Jack Délano despertó como compositor después de radicarse en Puerto Rico. En ese sentido, es verdaderamente un compositor puertorriqueño. La constante presencia de los ritmos y gestos melódicos caribeños en su obra y la habilidad con que incorpora el folclore isleño a sus creaciones, sin restarles perspectiva universal, lo colocan a la vanguardia de los compositores de Puerto Rico de la segunda mitad del siglo XX.

1. Délano, Jack, *Photographic Memories* (Smithsonian Institution Press: Washington DC, 1997), 19-20.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.* P.134.

4. Olivieri, Emanuel. *Puertorrican Music for Viola and Piano*, program notes, sound recording. (San Juan, 2000).



Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia:

Una visión desde diferentes perspectivas pedagógicas y curriculares

Por Jorge Zorro Sánchez

Decano de la Facultad de Música de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas en Bogotá, Colombia.

Miembro de la Junta de Directores de la Asociación Latinoamericana de Conservatorios y Escuelas de Música

La formación profesional en el campo internacional varía de continente a continente dependiendo de las diferentes orientaciones a las que han estado sometidas las escuelas tanto en contextos sociales históricos como dentro de las tradiciones particulares de cada pueblo. Si hacemos un análisis comparativo de las principales tendencias de formación musical en el mundo podremos observar que el siglo XX ha acogido un desarrollo en estas áreas proveniente de múltiples facetas determinadas por el siglo XIX, la pre-guerra antes de los años 30 y la posguerra de la Segunda Guerra Mundial. Si comparamos las tendencias europeas fundamentalmente y su influencia en el ámbito latinoamericano observaremos el predominio de la escuela francesa a principios de siglo XX con los movimientos nacionalistas surgidos en la toma de conciencia de pueblos diferentes a Francia, Alemania e Italia, que reclamaban una música de raíces propias frente al dominio estilístico y estético de los pueblos antes mencionados.

La misma fuerza del nacionalismo pasa a América Latina a través del nacionalismo español y bajo la técnica de composición francesa, llega a su culminación, de manera que el ocaso del nacionalismo es el florecimiento

de la vanguardia contemporánea (año 1960, Cantata para una América mágica de Alberto Ginastera).

Por lo tanto el desarrollo de las escuelas ha estado siempre demarcado en procesos de recuperación de los propios valores de identidad en cada pueblo y al mismo tiempo los procesos de transculturación. Esa dialéctica permanente ha permitido ampliar las fronteras del conocimiento y establecer formas y enfoques particulares en la concepción del academicismo musical contemporáneo. Hay que recordar que en Baltimore, 1920, sucede la primera transmisión de radio con fines de entretenimiento, y se inicia una era diferente en la globalización de las comunicaciones. A partir de este momento, el siglo XX se señala como el siglo de las comunicaciones y la penetración masiva de culturas más poderosas empieza a permear y socavar las débiles raíces nacionalistas de los pueblos Latinoamericanos. Sin embargo, la presencia de nuevas ciencias de la música, como la etnomusicología, fundamentada en las ciencias sociológicas, entró al terreno académico fortaleciendo los procesos de identidad y recuperando, para las incipientes escuelas latinoamericanas, la exaltación de sus valores autóctonos y las manifestaciones propias de sus entornos culturales.

El movimiento musical europeo, bajo las

investigaciones musicológicas de Bartók y Kodály, logró producir obras de una gran solidez y mostraron una dimensión de virtuosismo musical innovador, continuador del movimiento orquestal de finales del romanticismo (Maurice Ravel, Richard Strauss, Gustav Mahler y Ottorino Respighi), como el Concierto para Cuerdas, Celesta y Percusión (1936) y el Concierto para Orquesta (1943) de Bartók, que permitieron consolidar una técnica orquestal que determinaba el florecimiento del virtuosismo instrumental del siglo XX, superando el movimiento solístico del romanticismo del siglo XIX y trasladando a la orquesta las manifestaciones de un depurado arte de repercusiones sociales y de características masivas que imperó fundamentalmente en Norteamérica.

La cultura norteamericana aportó desde el ángulo etnológico la tradición negra a partir del blues y el jazz que muy pronto fue asimilado dentro de la música sinfónica y que determinó la creación, más auténtica de la cultura musical norteamericana, representada en la comedia musical: *Porgy and Bess* de George Gershwin y *West Side Story* de Leonard Bernstein, entre otras. Es así como el análisis de las escuelas debe hacerse en función de las necesidades que fueron apareciendo en contextos culturales particulares y que determinaron las tendencias académicas a través de las cuales se definieron los diseños curriculares.

Una característica común que encontramos en el análisis de los diseños curriculares hasta 1960 es la descontextualización social y cultural de los mismos en los cuales su particular interés se orienta a destacar los elementos fundamentales aparecidos en los lenguajes musicales del siglo XVII, XVIII Y XIX pero tomados como normas absolutas por fuera de su contextualización social e histórica.

Debemos recordar que no existen reglas de contrapunto ni armonía que puedan ser enseñadas en forma dogmática sino que existe una normatividad que se valida socialmente en un contexto particular y que define el lenguaje musical de la época.

Fuera de estos contextos, aparecen nuevas formas de expresión del arte musical que definen las formas propias de apropiación del universo sensible manifestado en el arte de la música y que representan nuevas normatividades que se validan socialmente determinando el estilo de esta nueva expresión idiomática musical.

Por tanto, el sacar fuera de espacio social y tiempo la teoría de la música y convertirla en un dogmatismo académico, desvirtuó la enseñanza de la música bajo la pretensión de crear una ciencia positivista que adquiriera validez epistemológica en la academia.

Así surge la asimilación de las grandes escuelas y conservatorios de música por parte de las universidades, especialmente en Norteamérica. La descontextualización de la teoría generó un discurso en el cual prevaleció una distribución de materiales agrupados por las llamadas asignaturas en las cuales se normatizaron en forma radical y dogmática un cúmulo de reglas que deberían ser apropiadas por el estudiante en forma incuestionable y de manera vertical a través de la cátedra magistral.

Europa desde diferentes ángulos ha visto la música como ciencia, pero también ha caído, aunque no todas las escuelas, dentro del reduccionismo funcionalista norteamericano. La escuela alemana pretendió igualmente asimilarse a la universidad, pero afortunadamente no perdió su carácter tutorial. La tendencia alemana de la instrucción tutorial permitió personalizar estas tendencias de manera que dentro de su gran rigurosidad dio cabida al desarrollo de una búsqueda particular de sonoridades que la llevó a la cromatización, la pantonicidad, el rompimiento del centro tonal y por último el serialismo y el dodecafonismo.

La investigación contextualizada permitió salvar, si no totalmente, sí en gran parte, la autenticidad de una investigación que recuperara orígenes y manifestaciones del arte autóctono en contextos particulares.

A raíz de ello, surge la gran investigación que generaron las escuelas de música antigua, que no pudiendo

enmarcarse dentro de los ámbitos estrechos de una epistemología positivista, terminaron por crearse independientes como centros de investigación autosuficientes sin caer bajo la tutela opresora del academismo universitario. Ejemplo de esto es la Schola Cantorum de Basilea. Grandes investigadores musicólogos y etnomusicólogos terminaron por refugiarse lejos de la academia, creando instituciones y movimientos importantes de investigación (Gustav Leonhardt).

La escuela rusa, que fue objeto de un renacimiento tardío a finales del siglo XVIII y XIX y que a partir de Glinka se manifestó con características específicas, aunque bajo la influencia francesa, se expresó de manera contundente a través del grupo de Los Cinco, generadores del movimiento nacionalista más importante de la época. El siglo XX encontró la escuela rusa en el marco de la Unión Soviética y las manifestaciones del arte quedaron sometidas bajo el ideologismo político del realismo socialista.

Desde esta perspectiva, la música fue quizás la única de las artes que gracias a Shostakovitch logró expresarse pese a la censura de estado. Toda manifestación, sin embargo, que se alejara de los parámetros fuertemente establecidos por el régimen, se calificó de música burguesa y la historia bajo la ideología dominante se re-escribió en torno a los intereses filosóficos de la ideología hegemónica: Beethoven no era importante por su obra sino por la relevancia que algún líder político hubiera dado a su obra.

Sin embargo, pedagógicamente, la escuela rusa se vio enfrentada a un reto sin precedentes: educar a un pueblo analfabeta heredado de finales del siglo XIX que solamente había sido utilizado como carne de cañón en la primera guerra mundial y sometido por una estructura feudalista déspota que no había permitido el florecimiento de una educación masiva. Recordemos que hasta 1861 se permitió la salida del campesino esclavo hacia las fábricas para crear una incipiente industrialización del pueblo ruso.

El reto formulado por el humanismo socialista

pretendió llevar la cultura y la educación básica a los más recónditos escenarios de la naciente Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Esto obligó a una permanente reflexión de orden pedagógico; por ello, no es de extrañar la aparición de mentes geniales que, conscientes del rol social y de su responsabilidad histórica inculcada a través del socialismo humanista, lograron romper paradigmas occidentales y permitieron el acceso del pueblo a la cultura, saliendo del oscurantismo. Mentes como Vigotsky quien plantea el constructivismo y sus repercusiones sociales, mucho antes que Piaget hubiese escrito los Seis estudios de psicología, permitieron abordar la enseñanza de la música desde la perspectiva contextualizada del educando y alejaron el conductismo como perspectiva del diseño curricular. El aislamiento cultural y social permitió que el conductismo - que, aunque en sus orígenes fue eminentemente ruso (Pavlov), no hubiese dominado la escena académica y el reto social impuesto por el humanismo soviético - obligara a un pensamiento diferente que condujera, a partir de la identidad cultural, a “un arte del pueblo y para el pueblo”.

Esto creó condiciones excepcionales para que al interior de los conservatorios, que permanecieron alejados del positivismo epistemológico que da prelación a las ciencias fácticas, se crearan nuevas síntesis de significatividad didáctica de cuyos resultados dio fé la historia produciendo artistas y genios de grandes dimensiones (Shostakovich, Khachaturian, Sviatoslav Richter, Emil Gilels, Tatiana Nicolaieva, Kiril Kondrashin, Yuri Timerkanov, David Oistrakh, Mstislav Rostropovich, Mihail Pletnirov, Evgeny Kissin, entre otros), aunque no por ello permanecieron ajenos al paradigma solístico heredado del siglo XIX.

Es importante anotar que los conservatorios fueron adscritos a los ministerios de cultura y no a los de educación, por lo tanto no pertenecían a las universidades. La teoría, sin embargo, se vio fortalecida fundamentalmente bajo una didáctica en la cual prevaleció

la formación auditiva mientras que el análisis formal dio cabida a un análisis de tipo filosófico dentro de la dialéctica histórica que fundamentaría una nueva musicología como ciencia de reflexiones sociales y que permitiría validar y contextualizar la historia como nueva ciencia.

El materialismo histórico por otra parte, permitió un acercamiento más objetivo, menos cargado de emocionalismo, pero lamentablemente distorsionado por la ideología imperante.

Es así como los sistemas de formación profesional que se mantuvieron independientes de la “academia universitaria”, perpetuaron la tradición de los siglos XVII, XVIII y XIX de los conservatorios europeos que, a diferencia de las escuelas adjuntas o asimiladas por las universidades, dejaron de lado cualquier pretensión epistemológica para acoger exclusivamente la música como un arte de características particulares, alejada de cualquier tipo de reflexión, de pretensiones científicas, aunque descontextualizándola social y culturalmente. Así nacieron nuestros conservatorios en Latinoamérica bajo los modelos del Conservatorio de París y de la Escuela Superior de Música de Leipzig.

La escuela francesa, anclada en una tradición de fuertes raíces conservadoras retrasó el Conservatorio de París bajo la férrea dirección de Massenet, de manera que los principios que podrían generar movimientos de avanzada, quedaron excluidos y obligó a la aparición tanto de la Schola Cantorum de París como de la École Normale de Musique de París con Alfred Cortot, en donde se agruparon mentes contestatarias en pro de una apertura que reflejaba la influencia, por una parte de la escuela rusa proveniente del grupo de Los Cinco y en particular Mussorgsky, Dargominsky y Rimsky-Korsakov y la expresión más importante, transformadora, de un nuevo lenguaje: Igor Stravinsky (1913, *Consagración de la Primavera*). La escuela francesa por estos caminos llegó a la politonalidad, a la polimodalidad y a la búsqueda de recursos tímbricos

orquestales reflejados en la obra de Maurice Ravel, quien abrió un camino renovador en la orquesta contemporánea, en contra de la tradición establecida por Berlioz.

Norteamérica, siguiendo la misma tradición europea, pero particularmente la tradición alemana, estableció sus escuelas a partir de los músicos emigrantes europeos quienes llevaron fundamentalmente las tendencias teóricas establecidas por Hugo Riemann antes de la segunda guerra mundial, y en la posguerra, del desarrollo de una nueva teoría aparecida en 1909 por el teórico austriaco Heinrich Schenker, de origen judío, y cuyos alumnos se vieron forzados a emigrar hacia los Estados Unidos, donde se fortaleció el schenkerianismo en escuelas como la Mannes School of Music, Eastman School of Music, Yale University y otras, que manifestaron igualmente currículos descontextualizados dentro de diseños asignaturistas con carácter reduccionista y funcional y que manifestaban una tendencia a modelos pedagógicos conductistas.

La influencia de los modelos pedagógicos conductistas llegó a Latinoamérica y la academia conductista se hizo presente en la universidad latinoamericana. Latinoamérica, bajo la influencia de la tradición académica norteamericana y el dogmatismo francés, estableció diseños curriculares centrados en objetivos, haciendo eco a la tradición conductista del momento y en los cuales la taxonomía de objetivos propuesta por Blüm, adquirió relevancia en el diseño curricular. La influencia del gran virtuosismo orquestal, ya señalado e introducido por Bartók principalmente en la orquesta contemporánea norteamericana, obligó a dar prelación a una formación enfocada fundamentalmente al desarrollo instrumental orquestal, filosofía que permitió romper con el paradigma solístico europeo y, en consecuencia, las grandes escuelas norteamericanas hasta nuestros días se han destacado por sus extraordinarias orquestas.

El romper el paradigma solístico europeo permitió crear un músico de orquesta de solvencia virtuosista, altísimo nivel profesional y de gran creatividad, que

condujo a la aparición de solistas desde la perspectiva de la orquesta; mientras que el paradigma europeo concibió la orquesta como el refugio de aquellos músicos que no habiendo logrado sus objetivos como solistas recurrían a ella como reemplazo a sus aspiraciones artísticas. Europa en forma muy lenta ha ido superando este paradigma aunque es lamentable observar su existencia, debilitada pero aún vigente, en muchas escuelas de formación musical.

La influencia europea de los siglos XVII y XVIII en Latinoamérica, penetraba los estratos populares creando una música popular tri-étnica (negra, indígena y española) que en Colombia se manifestó a través de una educación informal e itinerante alrededor de la bohemia intelectual de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en una Colombia desangrada por la guerra de los mil días y en una economía incipiente.

La Academia, entonces, disputaba la primacía de orígenes alemanes o franceses. Véase la polémica suscitada en los diarios de la época entre Uribe Olguín (escuela francesa) y Honorio Alarcón (escuela alemana). No hay duda que la influencia de la “gruta simbólica” aglutinó nombres como Emilio Murillo, Luis A. Calvo, Alberto Castilla, Alejandro Wills y Alberto Escobar entre otros, que lograron fundamentar una expresión popular andina, que aunque no reñía con el incipiente academicismo colombiano de 1882 representado en la Academia Nacional de Música, ponía de manifiesto el divorcio radical de la Academia y las expresiones populares de la época.

Con estos modelos académicos Latinoamérica y en particular Colombia, repitió los errores del pasado y pretendió crear músicos y compositores alejados totalmente de la estructura social a la cual pertenecían.

El divorcio señalado entre una realidad cultural colombiana y la educación formal, reflejado de la academia europea, dio como resultado un Conservatorio Nacional que, ajeno al fenómeno social, produjo únicamente cien

músicos graduados desde 1882 hasta 1980, según el informe presentado por el proyecto del PNUD UNESCO realizado por Florencia Pierret y Jorge Betancour.

A partir de 1980 surge el interés del estado a través de la Universidad Nacional de replantear desde los fines de la Universidad (artículo 2 literal “b” del decreto 82 de 1980) el universalismo epistemológico; es así como comienza una nueva etapa del academicismo en la música y se intensifica la titulación profesional del músico colombiano.

En 1957 el maestro Fabio González Zuleta logra insertar el Conservatorio Nacional dentro de los predios de la Universidad Nacional de Colombia. Si bien podría observarse que este paso permitía consolidar un espacio de reconocimiento social y cultural del músico colombiano, la lucha e incompreensión entre el carácter epistemológico de la música y la academia, impidió su desarrollo y relegó el Conservatorio a un simple Departamento de Música dentro de la Facultad de Artes regida y gobernada por arquitectos. El músico colombiano nunca pudo regir a partir de ese momento los destinos y la filosofía de su propia institución. La ausencia de las credenciales académicas del músico en ejercicio impidió llevarlo a los estrados decisorios de la Universidad. La mitificación del arte de la música como un “don” venido de lo alto, mantuvo la enseñanza al margen del sistema educativo o en situaciones de excepcionalidad académica, mientras que el sistema educativo nacional de la básica primaria y secundaria eliminaba paulatinamente el arte y el estudio de la música del pensum oficial impidiendo el desarrollo de una estimulación temprana que permitiera acceder a la formación de músico profesional a los jóvenes talentos colombianos.

La pretensión de inaccesibilidad de estudios superiores de música por parte del Conservatorio, pretendió agotar en el pregrado la formación acabada del músico profesional de manera que el acceso a la educación superior universitaria se vio frenada dramáticamente. Se observa que en 1986 había 800 alumnos matriculados en el área básica del Conservatorio de la Universidad Nacional y solamente

cuatro alumnos en el nivel universitario; por tanto no es extraño encontrar que los músicos de las primeras sillas de la Orquesta Sinfónica Nacional fueran todos extranjeros.

El incremento de las relaciones bilaterales de los países representados en Colombia, permitió a partir de los años 70 el aumento de becas para la formación de artistas en el exterior, particularmente en Europa y ocasionalmente en Estados Unidos. A través de estos programas algunos colombianos afortunados lograron continuar su formación musical, que en la mayoría de los casos se redujo a pasantías por cortos períodos de tiempo sin que lograran culminar una formación debido a lo tardío de su llegada a las instituciones europeas y norteamericanas, y a los costos que ello representaba.

A partir de los años 80, se incrementa una necesidad por la revisión curricular de los programas existentes en música en las universidades y surgen en la década de los 80 y 90 nuevos programas de música en el país. Los nuevos programas aparecieron con una marcada tendencia a replicar la escuela norteamericana, dejando a un lado la antigua orientación francesa del Conservatorio Nacional. En el año 1985 el Conservatorio de la Universidad Nacional bajo la dirección de Elliane Duque, inicia una importante reforma en la que también se introducen los textos y diseños curriculares de corte norteamericano con la particularidad interesante, aunque no acabada, de una integración de las áreas teóricas, formas musicales y armonía, siguiendo la presentación del libro *Materiales y estructuras de la música de la Universidad de Indiana*.

Otros programas orientaron su diseño curricular bajo la influencia de la Escuela Juilliard de Nueva York y dentro de la escuela psicologista de Leonard Meyer y en particular el libro *Emotion and Meaning in Music*. Como resultado se consolidó una sobresaliente escuela de composición. Sin embargo, las escuelas de ejecución e interpretación instrumental se vieron mediatizadas por la ausencia de estimulación temprana en el sistema educativo y la desaparición casi total de los programas de música de las

escuelas y colegios. Con el objeto de sobrevivir en el mercado ocupacional y el avance de la tecnología, muchas universidades se vieron en la necesidad de crear programas que pudieran financiar la educación instrumental, lo que dio origen a una distorsión de la oferta de programas en música no orientados a la formación de músicos profesionales ejecutantes y virtuosos instrumentistas requeridos por las orquestas profesionales colombianas y la actividad artística profesional.

Otros programas aparecieron en el marco universitario pero sin el interés y compromiso institucional de manera que nunca pudieron lograr objetivos de altos estándares académicos y tampoco un soporte de infraestructura importante. En el campo tecnológico de la música, la música electroacústica y la composición experimental, las universidades tecnológicas han permitido un importante desarrollo poniendo a su servicio los laboratorios de las carreras de ingeniería para estos propósitos.

Universidades de corte popular y otras de estratos altos han introducido en su programa el desarrollo del jazz, interés surgido en la juventud contemporánea a partir de la transculturación promovida por la comunicación masiva del siglo XX mezclando algunos énfasis instrumentales de corte "clásico".

La carencia de una fundamentación teórica y humanística suficientemente importante ha impedido una evolución de algunos programas a estándares superiores.

Importante señalar la iniciativa de Samuel Bedoya y Jorge Sosa, quienes intentaron una propuesta por demás innovadora hacia el desarrollo de un sistema que profesionalizara la interpretación y la producción de la música popular colombiana. El intento creó importantes expectativas académicas puesto que en el terreno de la música popular, producción eminentemente empírica, no había existido hasta el momento una reflexión académica importante. Los aportes de Samuel Bedoya y el análisis teórico que desarrolló a partir de estructuras schenkerianas produjo frutos importantes que fueron canalizados

académicamente así como los aportes investigativos del grupo Nueva Cultura dirigido por Jorge Sosa. Esta experiencia inexplicablemente cedió ante las presiones del medio académico musical en favor de programas tradicionales que en último término desvirtúan la idea original del proyecto.

Nuevos Paradigmas pedagógicos

Como observábamos en el análisis inicial, la influencia de las escuelas norteamericanas a partir de los años 60 y las concepciones funcionalistas y reduccionistas de la teoría, dieron como resultado diseños curriculares de corte conductista en los cuales el asignaturismo, consecuencia de sacar la teoría fuera de tiempo y espacio social, condujeron a una epistemología positivista y atomizada de los diseños curriculares.

La formación del músico profesional así concebida, se limitó al desarrollo de un virtuosismo de ejecución instrumental sin que mediara una reflexión profesional de su “hacer artístico”. En estos términos la música se mantenía en el terreno de una competencia alejada de la naturaleza misma del arte, más cercana a lo artesanal y no del arte reflexivo cuya acción trascendente impacta la sensibilidad humana permitiendo la transformación de fondo que requiere nuestra sociedad.

El arte de la música y la educación de los sentidos para su percepción y expresión se ha visto minimizada por una percepción epistemológica del arte equivocada al no haberse llevado al mismo plano de igualdad su expresión, frente a la ciencia y la tecnología, como parte fundamental de la expresión del pensamiento exclusivamente humano pero de otro orden. Si la apropiación del mundo a través de los sentidos se ha convertido en ciencia y tecnología, esta misma apropiación a través del desarrollo de la sensibilidad humana, puede ser canalizada para una visión de la realidad como objeto de arte.

Contextualizar el currículo y eliminar la atomización de sus componentes en la construcción de las competencias profesionales creando una teoría de la música como

construcción del lenguaje musical, de carácter discursivo y no textual, es una de las tareas propuestas hacia el futuro desarrollo de la academia colombiana en música. Centrar al profesional de la música alrededor del “hombre”, objeto primario de nuestra práctica profesional, obliga a asumir un papel protagónico y de compromiso ético dentro de la conformación de un pensamiento sistémico complejo que implica acciones de responsabilidad. La formulación de Unidades Académicas de estructura constructivista, permite que la dialéctica entre enseñabilidad y educabilidad direcciona la construcción de aprendizajes individualizados hacia el desarrollo de la individualidad artística, elemento fundamental del artista profesional. La permanente confrontación con el medio y su constante retroalimentación a través de la confrontación de una investigación metodológica, obliga a una consecuente revitalización del currículo que se adapta y responde a las necesidades que surgen en el proceso de cualificación del entorno.

El constituir el currículo como una de las líneas primarias de investigación de cada proyecto educativo, hará posible la constante auto evaluación del sistema e impondrá parámetros cada vez mayores en la construcción de las competencias profesionales.

Superar el paradigma solístico del siglo XIX no implica eliminar el compromiso de altísimo nivel virtuosístico e interpretativo, sino asumirlo desde una visión holística en la formación integralmente humana del músico contemporáneo. Para éste, el virtuosismo instrumental se convierte en un medio y no un fin de la expresión artística y su refinamiento y depuración permitirán llevar un mensaje de transformación y renovación de la sensibilidad en el medio social. La música adquirirá entonces su papel fundamental en la historia como portadora de valores espirituales y humanos cohesionando moral y psicológicamente el sentir de una comunidad para recuperar sus valores de identidad y fuerza moral.



Técnica Dodecafónica: *Referencia básica*

Por Dan Román

D.M.A. (Doctor en Artes Musicales)

Profesor Asistente Visitante, Trinity College, Hartford, Connecticut

Traducción al español de José Rodríguez Alvira

¿Qué es el dodecafonismo?

El dodecafonismo es un método desarrollado por Arnold Schoenberg entre finales de la década de 1910 y principios de la década de 1920, con el propósito de facilitar al compositor la estructuración de música atonal proveyendo una serie de principios y procesos que le servirían de guía.

Una breve nota histórica:

Schoenberg no fue el único compositor en desarrollar un método dodecafónico; otros compositores, como Josef Matthias Hauer y Charles Ives desarrollaron usos sistemáticos similares de la escala cromática, pero el de Schoenberg es el de más significado histórico.

¿Por qué usarlo?

La música tonal se basa en principios tradicionales como las cadencias, modulaciones, escalas diatónicas, funciones jerárquicas de los grados de la escala (tónica, dominante, subdominante, etc.) entre otros. Al escribir música atonal, el compositor debe prescindir de muchos, si no de todos los principios tradicionales de la tonalidad y no puede contar con ellos para servir de guía y estructura a su obra musical. Como resultado, la escritura de música atonal se torna difícil e incierta.

Schoenberg trabajó durante muchos años buscando una solución a este dilema y eventualmente se decidió por un método de organización de sonidos que pudiese garantizar la disolución de la tonalidad en una obra musical y que simultáneamente proveyera métodos para el desarrollo musical, temático y estructural de una composición atonal. De esta forma, la técnica dodecafónica puede sustituir en la música atonal los principios fundamentales de la tonalidad.

¿Cómo funciona?

El uso estricto de la técnica dodecafónica es bastante sencillo:

- Primeramente, el compositor debe “inventar” una serie dodecafónica. Esta serie contiene las doce notas de la escala cromática, organizadas de acuerdo al deseo del compositor. Esta serie servirá de semilla generadora de la composición.

- La serie será usada como material de base para melodías o acordes a través de la pieza siguiendo una regla fundamental: cuando una nota haya sido usada, no podrá volver a usarse hasta que todas las demás notas de la serie sean usadas. Esta regla establece la igualdad en importancia entre todas las notas de la escala cromática y elimina la posibilidad del establecimiento de un centro tonal.
- Componer una obra usando una serie dodecafónica en particular tiene el potencial de ser limitante y restrictivo. Para expandir las posibilidades composicionales el compositor puede manipular la serie de varias formas: transformarla por movimiento retrógrado, contrario o inversión interválica, transportarla y dividirla en grupos. Estas formas de manipulación serán explicadas en las páginas a seguir.

El compositor puede usar estas manipulaciones de la serie dodecafónica de forma separada o simultánea. Además, puede introducir nuevas series y manipularlas a través de la obra.

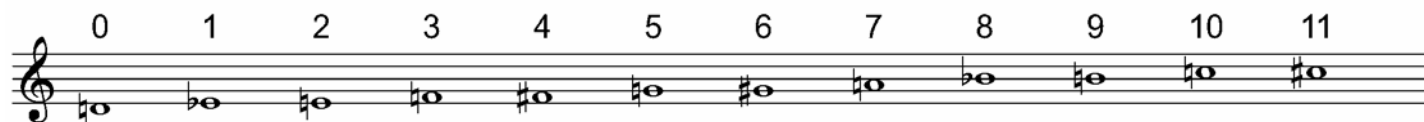
Como se puede apreciar, la técnica dodecafónica ofrece una infinidad de posibilidades composicionales estableciendo al mismo tiempo principios para la creación de música atonal. Es importante señalar que la técnica de Schoenberg no tiene que ser usada de forma restrictiva. Algunos compositores, incluyendo a Schoenberg mismo, han sido bastante liberales en su uso; otros incluso la usan como una herramienta creativa simultáneamente con otras técnicas composicionales.

Veremos a continuación las formas básicas de manipular la serie dodecafónica y como implementar su uso en una pieza musical...

A continuación presentamos una serie dodecafónica. Cada nota es precedida de la alteración correspondiente. Aunque esto no es necesario, a menudo se hace para propósitos de claridad:



Tomamos la primera nota de la serie como punto de partida y la asociamos con el número 0. Partiendo de la primera nota, construimos una escala cromática y numeramos ascendentemente sus notas:



Usando de guía la escala anterior, numeramos las notas de nuestra serie:



En una serie un la sostenido equivale a un si bemol. En otras palabras, notas enarmónicas son equivalentes:



De forma similar, cada nota puede ser presentada en cualquier octava sin alterar la serie:

0 9 8 3 2 11 1 6 7 10 5 4

A continuación presentamos nuevamente nuestra serie. La forma original de la serie se llama serie *prima* o simplemente **P**:

0 9 8 3 2 11 1 6 7 10 5 4

Podemos transformar la serie leyéndola en sentido inverso (comenzando con la última nota). Esta forma se llama *retrógrada* o **R**:

4 5 10 7 6 1 11 2 3 8 9 0

Podemos transformar la serie de forma similar a si pusiéramos un espejo debajo de la serie original: se invierte la dirección de los intervalos de forma que, por ejemplo, una tercera menor descendente se convierte en una tercera menor ascendente.

Este procedimiento se conoce por *inversión* de la serie, o simplemente **I**: Claro está, podemos también transformar la serie usando el *retrógrado de la inversión* (**RI**) leyendo la serie invertida por movimiento retrógrado:

0 3 4 9 10 2 11 6 5 2 7 8 8 7 2 5 6 11 2 10 9 4 3 0

En estos dos ejemplos hemos mantenido la numeración de la serie original.

La serie, en cualquiera de sus formas, puede ser transportada. Para señalar el transporte que estamos aplicando, usamos un número que representa la cantidad de semitonos ascendentes por los que estamos transportando la serie. Por ejemplo, si transportamos la serie una quinta justa, ascendente, el número de nuestro transporte (o valor) será 7. Sería 7 también si la transportamos una cuarta descendente porque siempre contamos el número de semitonos de manera ascendente.

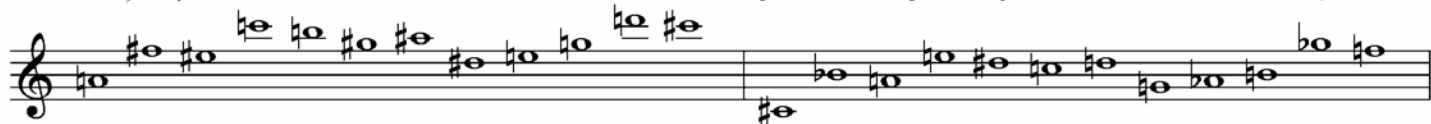
Un transporte de tercera mayor ascendente produciría un transporte de valor 4, mientras que un transporte de tercera mayor descendente correspondería al valor 8 (una tercera mayor descendente invierte en una sexta menor ascendente).

La serie prima o **P₀** :



La serie prima transportada una segunda menor ascendente (un semitono) o **P₁** :

La serie prima transportada una quinta justa ascendente (siete semitonos ascendentes) o **P₇** :



La serie prima transportada una segunda menor descendente (que equivale a una séptima mayor ascendente u once semitonos) o **P₁₁** :

Podemos transportar las formas retrógradas (R), invertidas (I) y retrógradas de las inversiones (RI). Por ejemplo:

El retrógrado de una serie transportado una quinta ascendente es **R₇**,

La inversión de una serie transportada una segunda mayor es **I₂**,

El retrógrado de la inversión de una serie transportado tritono ascendente o descendente sería **R₁₆**,

Se recomienda subindizar el número de la serie, pero no es absolutamente necesario. Por ejemplo, P8 puede ser escrito P8.

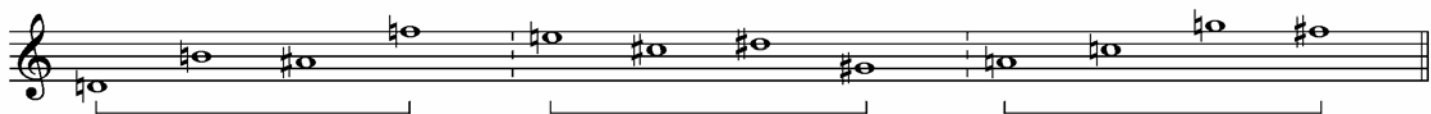
Una serie así como cualquiera de sus variantes (P, R, I, RI y cualquier transporte) puede fragmentarse en secciones, de forma que cada sección pueda ser usada de manera individual o en combinación con otras secciones. En teoría, las posibilidades de subdivisión son infinitas; sin embargo, el mantener la identidad de la serie es un factor importante.

La forma más simple de subdividir la serie es en partes iguales; en otras palabras el mismo número de notas en cada grupo. Por otro lado, normalmente mantenemos el mismo orden de notas en cada grupo, sin saltos o modificaciones del orden original.

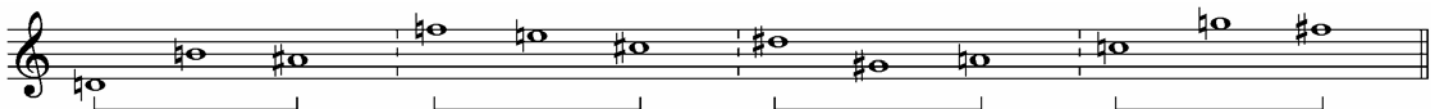
*Nuestra serie dividida en dos grupos teniendo el mismo número de notas.
Por tener cada grupo seis notas, reciben el nombre de hexacordos:*



*Nuestra serie subdividida en tres grupos teniendo el mismo número de notas.
Por tener cada grupo cuatro notas, reciben el nombre de tetracordos:*



*Nuestra serie subdividida en cuatro grupos teniendo el mismo número de notas.
Por tener cada grupo tres notas, reciben el nombre de tricordos:*



¡Pongamos finalmente nuestra serie y sus variantes en uso! El siguiente ejemplo muestra la serie en sus formas prima, retrógrada e invertida. Muestra también la serie prima dividida en cuatro tricordos (grupos de tres notas) y la forma en que la podemos usar de forma vertical (como acordes). El ejemplo también muestra el desplazamiento de octavas dentro de la serie:

The musical score is written in 4/4 time and consists of two staves. It illustrates five different forms of a dodecaphonic series:

- La serie prima sin transporte (P_0)**: The first measure of the treble staff, showing the series in its original ascending order.
- La inversión sin transporte (I_0)**: The second measure of the treble staff, showing the series in its original order but inverted.
- La prima transportada una segunda menor ascendente (P_1) con cambios de octava**: The third measure of the treble staff, showing the series transposed up by a minor second with octave shifts.
- El retrógrado sin transporte (R_0) cambiando la octava de algunas notas**: The fourth measure of the treble staff, showing the series in its original order but in reverse, with some notes shifted to different octaves.
- Forma prima sin transporte (P_0) dividida en grupos de cuatro notas y usada de forma vertical para producir acordes**: The fifth measure of the treble staff, showing the series divided into groups of four notes used as vertical chords.

Additionally, the bass staff shows the series in its original order (first two measures) and its inverted form (last two measures), with some notes shifted to different octaves. Triplet markings (brackets with '3') are used to group notes in several measures.



Orchestra Programming

A Survey of American Symphony Orchestra Programming for the 2003-04 Season

Jeffrey P. Thuerauf, Arizona State University, Tempe

Abstract

Studies conducted in the twentieth century showed that large orchestras tended to program conservatively, with relatively few composers dominating the majority of concert programming. In this study I examined music programming for the 2003-04 season through a random sample of five orchestras from each of eight categories (N=40) defined by the American Symphony Orchestra League (ASOL). Analysis revealed that American symphonic programming favors the Romantic style period, and that the number of concerts for the 2003-04 season differed significantly across orchestra categories ($p < .05$), though concert lengths were statistically similar. A Friedman ANOVA used to test the rank order of program time devoted to music of each of the four most recent style periods (Modern, Romantic, Classical, and Baroque) across the eight orchestra categories revealed a significantly similar ranking ($p < .0001$). A one-way ANOVA showed that the programmed Modern music works tended to be shorter than works from other style periods ($p < .0001$). This study took into account eight orchestra categories, something not done in earlier studies. Style period analysis is recommended for the entire history of American symphonic programming.

A Survey of American Symphony Orchestra Programming for the 2003-04 Season

Some of the most important administrative decisions for orchestral organizations of all sizes relate to the programming of subscription concerts. Programming decisions often result from a dialectic between the musical ideals of orchestra leadership and the perceived tastes of the orchestra-going public. Farnsworth (1969) suggested that orchestra programming is one measure of musical preference or taste.

The American Symphony Orchestra League (ASOL) has published data on symphonic repertoire annually since 1982 in its *Orchestra Repertoire Report* (e.g., American Symphony Orchestra League, 2003a). This report gives frequencies of works performed by composer, but it contains little analysis of the data. However, various scholars have examined the content of American orchestra programs for the 1842-1994 seasons. The authors of most of these studies used duration of works performed by composer as a dependent variable, and all focused on the largest orchestral organizations (Hall, 1977; Hevner Mueller, 1973; Kinney, Price, & Yarbrough, 1990; Price, 1990).

In the most comprehensive orchestral repertoire study to date, Hevner Mueller (1973) ranked the frequency of music programmed by American symphony orchestras by composer. She took into account only the main subscription series of orchestras classified as “major” by the ASOL (N=27) for concert seasons from 1842 to 1972. In addition to frequency of

programmed works by composer, the researcher took into account the duration of each work. She calculated that more than 50% of the repertoire performed (in minutes) during that period was by 28 composers. Hevner Mueller theorized that compositions go through a developmental life cycle similar to that of human beings.

Building on the work of Hevner Mueller, Price (1990) reported a high correlation ($r=.90$) between major orchestra programming practices from 1982 to 1987 and Hevner Mueller's findings. He found that 64 composers accounted for more than 83% of programming time during the years he examined.

Fogel (1992) studied the subscription concert programming changes of ten major orchestras for fifty years, from 1942 to 1992. He concluded that audiences over time paid higher ticket prices for shorter concerts, and heard music performed with louder dynamics. Fogel's analysis revealed that music of the Baroque period, which once constituted a major portion of large orchestra programming, had all but disappeared from the concert repertoire of these orchestras. The researcher attributed this phenomenon to the rise of specialized ensembles dedicated solely to the performance of early music, as well as to the appearance of chamber orchestra ensembles that programmed works by Baroque composers. Fogel also noted changes in the types of modern works programmed at different times during the period under study. He did not consider possible changes in audience taste.

E. Christine Hall (1977) examined data from all symphony orchestras classified as "major" by the ASOL ($N=20$) and six orchestras from the next largest category for the concert seasons 1982-83 through 1993-94. She reported similar results to those from previous studies, including the fact that American symphony orchestras dedicate large amounts of program time to music by a relatively small number of composers. She found that the majority of program time was dedicated to about 20 composers, 16 of whom had been part of that majority since 1910.

Manus (1985) surveyed 30 orchestras from the three largest ASOL membership categories about their programming practices for the 1983-84 season. Seven responded from the "major" category, and six each from the "regional" and "metropolitan" categories. She found slightly lower ticket sales and less financial patronage for concerts that included "contemporary" programming (works written after 1945) in the two largest orchestral categories, but no difference in ticket sales among smaller organizations ($N=6$) that programmed contemporary works. The results of this study should be interpreted with some caution due to the small number of responding orchestras and lack of a random sample. Moreover, the researcher relied solely on ticket sales instead of ticket stub counts due to lack of response from many orchestral organizations. A count of ticket stubs gives the number of tickets actually used as opposed to ticket sales counts, which indicates only how many tickets were purchased.

A large study sponsored by the John S. and James L. Knight Foundation revealed that symphonic orchestra decision makers are increasingly out of touch with potential patrons (Brown, 2002). The researcher concluded that many audience members attend concerts "for reasons other than (or in addition to) the music" (p. 16).

The purpose of the present study was to continue the line of inquiry regarding orchestral programming and to expand it to include the 2003-04 season by: (a) investigating the programming practices of the standard eight categories of American symphony orchestras by musical style period, and (b) comparing the results with those from previous studies.

Method

ASOL member orchestras for the 2003-04 season (N=794) served as the population for this study. ASOL divides its membership into eight standard categories (a-h) based on the size of their annual budgets: (a) more than \$13,250,000

Table 1 *Sample orchestras ASOL category (N=40)*

Cat.	Orchestra	Cat.	Orchestra
A	Atlanta Symphony Orchestra	E	Berkeley Symphony Orchestra
	Baltimore Symphony Orchestra		Oakland Symphony Orchestra
	Cincinnati Symphony Orchestra		Roanoke Symphony Orchestra
	Dallas Symphony Orchestra		Santa Barbara Symphony Orchestra
	Pittsburgh Symphony Orchestra		South Bend Symphony Orchestra
B	Columbus Symphony Orchestra	F	Akron Symphony Orchestra
	Florida Orchestra		Indiana Hill Symphony Orchestra
	Grand Rapids Symphony Orchestra		Muncie Symphony Orchestra
	Napals Philharmonic		Seattle Philharmonic Orchestra
	San Diego Symphony Orchestra		Stockton Symphony Orchestra
C	Alabama Symphony Orchestra	G	Bronx Symphony Orchestra
	Hartford Symphony Orchestra		Johnson City Symphony Orchestra
	Oklahoma Symphony Orchestra		New Haven Symphony Orchestra
	Omaha Symphony Orchestra		Southern Great Lakes Orchestra
	Virginia Symphony Orchestra		Wenatchee Symphony Orchestra
D	Baton Rouge Symphony Orchestra	H	Arkansas Symphony Orchestra
	Harrisburg Symphony Orchestra		Kansas City Symphony Orchestra
	Pasadena Symphony Orchestra		North Penn Symphony Orchestra
	Rapides Symphony Orchestra		Orchard Park Symphony Orchestra
	Santa Rosa Symphony Orchestra		Southeast Iowa Symphony Orchestra

(N=23), (b) \$4,800,000 - \$13,250,000 (N=23), (c) \$2,400,000 - \$4,800,000 (N=28), (d) \$1,600,000 - \$2,400,000 (N=29), (e) \$870,000 - \$1,600,000 (N=41), (f) \$285,000 - \$870,000 (N=100), (g) \$60,000 - \$385,000 (N=167), and (h) less than \$60,000 (N=142) (American Symphony Orchestra League, 2003b). Five orchestras were selected randomly from each category, for a stratified random sample of 40 organizations (see Table 1). ASOL includes pops organizations and those that specialize in unique repertoire, such as The American Composer's Symphony Orchestra and the Music of the Baroque Chorus and Orchestra, in its eight budget categories. There are additional categories for youth and college orchestras as well. All "pops," youth, and specialty orchestras were excluded from this study and replaced with the next randomly selected qualified orchestra from that category (strata).

For the purposes of this study, “program” refers to a single concert. Repeat performances of the same repertoire on other concerts were not counted. A list of works programmed for the 2003-04 orchestral season was obtained for each of the 40 orchestras through listings posted on the internet or by regular post. A total of 1,066 works resulted. The durations for most of the works were taken from *Orchestral Music: A Handbook*, Third Edition (Daniels, 1996). Internet sources were used to determine the duration of most other works. For obscure works or those with unclear listings, the respective symphonic organization was contacted for information about the work's duration. For 18 obscure listings (less than 2% of the total sample) for which durations could not be derived from the aforementioned sources, the known durations of works on the concert on which the obscure works appeared were subtracted from the mean concert time for that particular orchestra.

All programmed works were classified as Baroque, Classical, Romantic, or Modern (Grout, 1960; Swafford, 1992). World premiers were treated as unique events and not analyzed. ASOL reports that there were 109 world premiers during the 2003-04 season. Information about style period categories for major composers was taken from the *Vintage Guide to Classical Music: An Indispensable Guide for Understanding and Enjoying Classical Music* (Swafford, 1992). Life dates were used for composers not included in this source, minus the first 20 years of each composer's life. All works by a given composer were categorized in the same period (e.g., late Beethoven was categorized as “classical”) (e.g., Grout, 1960; Swafford, 1992). Data were also compiled for each composer as to frequency of programmed works and total number of minutes programmed.

The dependent variable in this study was the number of minutes of music programmed for the 2003-04 season main subscription series. Independent variables were ASOL category, musical style period, and composer.

Results

Chi-square analysis revealed that the number of concerts for the 40 orchestras sampled for the 2003-04 season differed

significantly by orchestra classification ($X^2 = 22.89$, $df = 7$, $p < .05$). The mean number of concerts ranged from 20 concerts by orchestras from the largest category (a) to four concerts by orchestras from the two smallest categories ((g) and (h)). The mean concert length was 71 minutes of music ($SD = 7.04$), with a median of 72 and a range of 58-80 (see Table 2). A Kruskal-Wallis non-parametric analysis of variance (ANOVA) showed that concert lengths did not differ significantly by

Table 2
Mean number of concerts and minutes of programmed music by orchestra category

Orchestra Category	N	Mean Number of Concerts (SD)	Mean Minutes of Music Per Concert (SD)
(a) More than \$13,250,000	5	20 (5.77)	77.0 (.89)
(b) \$4,800,000 - \$13,250,000	5	9 (2.79)	80.0 (10.69)
(c) \$2,400,000 - \$4,800,000	5	9 (1.94)	71.6 (5.13)
(d) \$1,600,000 - \$2,400,000	5	6 (1.52)	68.2 (12.8)
(e) \$870,000 - \$1,600,000	5	7 (1.92)	65.3 (6.83)
(f) \$285,000 - \$870,000	5	8 (5.59)	75.2 (5.32)
(g) \$60,000 - \$385,000	5	4 (1.64)	57.9 (22.47)
(h) less than \$60,000	5	4 (1.14)	71.5 (11.34)
Total	40	8.38 (5.10)	70.84 (7.04)

orchestra category ($H=7.0$, $df=7$, $p<.429$). The mean overall percentages based on the number of minutes of music by style periods were Romantic, 45%; Modern, 31%; Classical, 21%; and Baroque 3%.

A Friedman nonparametric two-way ANOVA was used to analyze the rank order of minutes programmed for the four most recent style periods (Modern, Romantic, Classical, Baroque) by orchestra category. There was significant similarity by style period across the eight orchestra categories ($\chi^2=20.25$, $df=3$, $p<.0001$). Table 3 contains the means and standard deviations for each of the four most recent style periods by orchestra

Table 3

Means and standard deviations table for orchestra category and the four most recent style periods.

Category	Modern Mean (SD)	Romantic Mean (SD)	Classical Mean (SD)	Baroque Mean (SD)	Total Mean (SD)
(a)	31.31 (30.49)	32.22 (29.55)	13.45 (19.67)	2.24 (12.83)	19.81 (12.6)
(b)	25.81 (25.49)	39.36 (36.57)	14.83 (22.23)	2.19 (9.58)	20.55 (13.70)
(c)	28.33 (29.59)	33.04 (30.16)	10.25 (17.62)	7.25 (23.34)	19.72 (11.14)
(d)	27.35 (23.23)	29.04 (26.89)	11.81 (21.71)	3.92 (11.31)	18.03 (10.56)
(e)	17.7 (19.17)	29.37 (23.13)	18.19 (24.72)	.00 (.00)	16.31 (10.51)
(f)	27.19 (24.68)	35.45 (27.53)	12.53 (21.25)	1.21 (5.15)	19.1 (13.19)
(g)	8.62 (12.86)	24.24 (23.41)	25.0 (28.03)	7.29 (26.3)	16.29 (8.35)
(h)	15.95 (19.86)	45.45 (27.15)	10.14 (19.39)	.86 (4.05)	18.1 (16.68)
Total	22.78 (7.80)	33.52 (6.61)	14.53 (4.98)	3.12 (2.63)	18.49 (1.49)

Table 4 *Style period ranks by orchestra category*

Orchestra Category	STYLE PERIOD			
	Romantic	Classical	Baroque	Modern
(a)	2	1	3	4
(b)	2	1	3	4
(c)	2	1	3	4
(d)	2	1	3	4
(e)	3	1	2	4
(f)	2	1	3	4
(g)	3	2	1	4
(h)	2	1	3	4

category. Table 4 displays the rank order of style periods for each orchestra category. As a follow-up to the Friedman analysis, a one-way repeated-measures parametric ANOVA revealed that total program time in minutes differed significantly by style period ($F=38.88$, $df=3$, $p<.0001$). Post hoc analysis (pair-wise with Bonferroni adjustment) revealed

significant differences ranging from $p<.0001$ -.031 between all style periods (Romantic mean=267.40, $SD=29.26$; Modern mean=206.05, $SD=30.83$; Classical mean=111.2, $SD=13.43$; Baroque mean=24.70, $SD=6.53$).

The style period categories employed in this study were applied to Price's (1990) list of the top 100 compositions ranked by frequency and total performance time from 1982-87. The order in Price's study was Romantic (59%), Classical (23%), Modern (17%), and Baroque (2%). The top ten composers with the most programmed minutes in the current study all ranked in the top 14 in the Price study (see Table 5).

The data in this study reveal that the ten composers whose works occupied the most overall concert time were Beethoven and Mozart, followed by seven Romantic composers, and finally Prokofiev, the only modern composer to make the top 10 list for the 2003-04 season (see Table 5). Among the total performance time allocated to the top ten composers, 60% was Romantic music, 34% Classical, and only 6% Modern.

A list of composers whose works were performed most frequently for the 2003-04 season is also revealing (Table 6). Interestingly, Stravinsky, Mendelssohn, and Sibelius made the top ten list for frequency of works programmed, but they were not among the top ten in total minutes programmed. This conclusion led to the hypothesis that the programmed Modern works were shorter than those from other style periods. To test this hypothesis, a one-way ANOVA was used. The mean length per piece (Modern = 23.14, Romantic = 31.35, Classical = 28.53, Baroque = 27.25) differed significantly ($F=13.25$, $df=3$, $p<.0001$). Post-hoc tests (Scheffé) showed significant differences between the Modern and Romantic as well as the Modern and Classical periods. This confirmed the hypothesis that the Modern works programmed tended to be shorter than those from other style periods.

Table 5

The most programmed composers (in minutes) for the 1982-87 (Price, 1990) and 2003-04 (present study) seasons

Composer	Price Rank	Present Study Rank
Beethoven	1	1
Mozart	2	2
Brahms	3	3
Tchaikovsky	6	4
Mahler	4	5
Rachmaninoff	13	6
Dvorak	8	7
Berlioz	14	8
Prokofiev	11	9
Bruckner	8	0

Table 6

The most frequently programmed composers for the 2003-04 season

Rank	Composer	Frequency
1.0	Beethoven	75
2.0	Mozart	69
3.0	Tchaikovsky	46
4.0	Brahms	43
5.0	Rachmaninoff	31
6.0	Prokofiev	26
7.5	Dvorak	24
7.5	Stravinsky	24
10.0	Berlioz	21
10.0	Mendelssohn	21
10.0	Sibelius	2

Discussion

The results of this study and others suggest that there was a great deal of consistency in the types of music programmed in the main subscription offerings of American symphony orchestras between the twentieth century and the 2003-04 season.

In the present study, Modern music made a respectable showing (31%), but it occupied considerably less program time than did Romantic music (45%). Classical music (21%) trailed Modern music by ten percentage points. Works from the Baroque style period were programmed once for every 33 works programmed from the other style periods.

In the future, it may be helpful for researchers to correlate style periods programmed with concert attendance. Studies of trends in total numbers of orchestral organizations and how those numbers have changed in American history are needed. Because this study focused on only one symphonic season, it could not detect trends in programming. Style period analysis across orchestra categories needs to be done for the entire history of the American symphony orchestra.

The relatively static trends in American symphonic main subscription series programming could be related to

increasing numbers of “pop” symphonic organizations and “pops” programs by traditional orchestras. An argument could be made that it is the function of the increasingly emergent “pops” organizations and subscription series to cater to those in the orchestra going-public whose tastes are contemporary, but who do not appreciate relatively esoteric compositions of the modern main subscription series repertoire. A comparison of pops and traditional programming by minutes, number of organizations, and type of “pop” music performed over time would provide additional insights into contemporary orchestral programming. Lessons could be learned from careful study of the recent classically styled pop phenomenon popularized by such artists as the “Three Tenors,” Josh Groban, and Andrea Bocelli. Analysis of these types of trends related to symphonic music is one of the many suggestions set forth in the Knight Foundation study (Brown, 2002). Systematic research on symphonic programming functions like a mirror that portrays what otherwise might not be understood easily.

References

- American Symphony Orchestra League. (2003a). *Orchestra Repertoire Report: 2002-2003 Season*. New York: American Symphony Orchestra League.
- American Symphony Orchestra League. (2003b). *American Symphony Orchestra League 2003 Membership Directory*. *Symphony*, 54, 79-110.
- Botstein, L. (Accessed 11/15/03). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*,
“Modernism.” [http://0
www.grovemusic.com.library.lib.asu.edu/shared/views/article.html?from=search&session_search_id=417701066&hitnum=1§ion=music.40625](http://www.grovemusic.com.library.lib.asu.edu/shared/views/article.html?from=search&session_search_id=417701066&hitnum=1§ion=music.40625)
- Brown, A.A., Project Director. (2002). *Classical music consumer segmentation study*. Southport, CT: John S. and James L. Knight Foundation.
- Daniels, D. (1996). *Orchestral music: A handbook* (3rd ed.). Lanham, MD: Scarecrow Press, Inc.
- Farnsworth, P. (1969). *The social psychology of music*. Iowa City, IA: University of Iowa Press.
- Fogal, H. (1992). Of time and gravity: Measuring change in the past fifty years of concert programming. *Symphony*, 43, 72-79.
- Grout, D.J. (1960). *A history of western music*. New York: W. W. Norton and Co., Inc.
- Hall, C.E. (1977). *Survey and analysis of the repertory of twenty-six American symphony orchestras: 1982-3 through 1993-4*.
The Peabody Institute of the John Hopkins University.
- Hevener Mueller, K. (1973). *Twenty-seven major American symphony orchestras: A history and analysis of their repertoires: Seasons 1842-3 through 1969-70*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Kenney, M., Price, H.E., & Yarbrough, C. (1990). Eminence of American composers: University faculty attitudes and symphony orchestra programming.
Bulletin of the Council for Research in Music Education, 106, 37-47.
- Manus, S. (1985). *The effects of contemporary programming on attendance at symphony concerts: 1983-4*. Doctoral dissertation, American University.
- Price, H. E. (1990). Orchestral programming 1982-1987: An indication of musical taste. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 106, 23-35.
- Swafford, J. (1992). *The vintage guide to classical music: An indispensable guide for understanding and enjoying classical music*. New York: Vintage Books.