

De la figuració a l'abstracció. Reflexions entorn de l'educació artística a Batxillerat | Gestualidad en la música de cámara: movimiento, sonido y forma musical | Los métodos de saxofón: una evolución desde la música clásica al jazz | Entrevista a Antonio Narejos | El análisis del intérprete o el artista intuitivamente informado | Gestión cultural aplicada a la música independiente. Estudio de caso en Cali y Medellín Colombia | Educación en valores en el contexto de las agrupaciones instrumentales y vocales. 10 ideas prácticas para el aula | Experiencias en la formación de un cuerpo académico multidisciplinar en el área de las Bellas Artes | El desarrollo personal de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. Autoestima y autonomía | La técnica fisioterapéutica de Françoise Mézières: una solución efectiva para la corrección de las problemáticas posturales y respiratorias de los instrumentistas de viento | ¿La música distrae? Neuromúsica y educación ||

ISSN 2254-0709

# ARTS EDUCA

núm. 17 | Mayo 2017



## CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

Dra. Ma Isabel Agut Font  
*Cons. Superior de Música de Castellón*

Dra. Patricia Ayala García  
*Universidad de Colima (México)*

Da. Gloria Baena Soria  
*Universidad Autónoma de Barcelona*

Dr. Alberto Cabedo Mas  
*Universitat Jaume I de Castellón*

Da. Verónica Cannarozzo  
*Cátedra Libre Musicoterapia - Universidad  
Macional de La Plata*

Dra. Caterina Calderón Garrido  
*Universidad de Barcelona*

Dr. Román de la Calle  
*Universitat de València*

Da. Liliana Alicia Chacón Solís  
*Universidad de Costa Rica*

D. Javier Chávez Velásquez  
*Universidad del Desarrollo, Chile*

Dr. Vicente Galbis López  
*Universitat de València*

Dra. Ma del Carmen Giménez Morte  
*Cons. Superior de Danza de Valencia*

Dra. Andrea Giráldez  
*Universidad de Valladolid*

Dr. José Gustems Carnicer  
*Universidad de Barcelona*

Da. Pilar Jovanna Holguín Tovar  
*Presidente PyscMuse  
Univ. Pedagógica y Tecnológica, Colombia*

Dra. Ma Esperanza Jambrina  
*Universidad de Extremadura*

Dr. Alfonso López Ruiz  
*Universidad de Murcia*

Dr. David López Ruiz  
*Universidad de Murcia*

Dr. Manuel Martí Puig  
*Universitat Jaume I de Castellón*

Da. Ma Eugenia Moliner Ferrer  
*Universidad Roosevelt de Chicago, EEUU*

Dra. Beatriz C. Montes  
*Cons. Superior de Música de Salamanca*

Dra. Paloma Palau Pellicer  
*Universitat Jaume I de Castellón*

Dra. Ma del Carmen Pellicer  
*Universitat Jaume I de Castellón*

Dra. Amparo Porta Navarro  
*Universitat Jaume I de Castellón*

Dr. Antonio Ripollés Mansilla  
*Universitat Jaume I de Castellón*

Da. Paula de Solminihac  
*Universidad Católica de Chile*

Da. Ana M. Vernia Carrasco  
*Universitat Jaume I de Castellón*

## DIRECCIÓN

Ana M. Vernia Carrasco  
*Universitat Jaume I de Castellón*

## CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Francisco J. Bodí Martínez  
*Conservatorio Profesional de Danza José Espadero de Alicante*

Dr. Diego Calderón Garrido  
*Universidad Internacional de La Rioja*

D. Daniel Gil Gimeno  
*Conservatorio Mestre Montserrat de Vilanova i la Geltrú*

D. José Luis Liarte Vázquez  
*Coordinador Cefire de Castellón*

Da. Estel Marín Cos  
*Universidad Autónoma de Barcelona*

D. Alejandro Macharowski  
*Escuela Superior de Arte y Tecnología (ESAT)*

D. Luis Vallés Grau  
*Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó*

Dr. Marco Antonio de la Ossa Martínez  
*C. P. Duque de Riánsares de Tarancón (Cuenca)*

## MAQUETACIÓN

Claudia A. Gil Gual

## FOTOGRAFÍA

Claudia A. Gil Gual ©  
Francisco M. Cuevas ©  
Giovanni Realli ©

## COLABORADORES

Dara Alonso  
Patricia Ayala  
Hans Betancourth  
Oriol Brugarolas  
Caterina Calderón  
Diego Calderón  
Edmon Elgström  
Nayeli Fernández

José Galiano  
Josep Gustems  
Margarita Lorenzo  
Jorge Luis Moltó  
Antonio Narejos  
Davide Nicolini  
Ana Portela  
Edwin Rey

Edita // Ana M. Vernia Carrasco

Lugar de edición // Valencia

ISSN // 2254-0709

# Indizaciones



Los artículos se dirigirán a la educación artística: música, danza, artes visuales, teatro, etc. Podrán ser propuestas o experiencias educativas, artículos de opinión, investigaciones.



ArtsEduca no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

# Sumario

## 8 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



8 De la figuració a l'abstacció. Reflexions entorn de l'educació artística a Batxillerat.

**Oriol Brugarolas Bonet**

34 Gestualidad en la música de cámara: movimiento, sonido y forma musical.

**José Galiano Pérez**

58 Los métodos de saxofón: una evolución desde la música clásica al jazz.

**Hans Betancourth Pulido · Josep Gustems Carnicer**

78 Aproximaciones metodológicas a la investigación en artes.

**Josep Gustems · Ana Portela · Caterina Calderón**

## 96 ENTREVISTA



96 **Antonio Narejos** por Ana M. Vernia

## 102 MUSICOLOGÍA



102 El análisis del intérprete o el artista intuitivamente informado.

**Jorge Luis Moltó Doncel**

126 Gestión cultural aplicada a la música independiente. Estudio de caso en Cali y Medellín Colombia.

**Edmundo Rey Velasco**

## 150 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



150 Educación en valores en el contexto de las agrupaciones instrumentales y vocales. 10 ideas prácticas para el aula.

**Margarita Lorenzo de Reizábal**

176 Experiencias en la formación de un cuerpo académico multidisciplinar en el área de las Bellas Artes.

**Patricia Ayala · Nayeli Fernández · Davide Nicolini**

## 198 ARTE Y SALUD



198 El desarrollo personal de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. Autoestima y autonomía.

**Dara Alonso**

110 La técnica fisioterapéutica de Françoise Mézières: una solución efectiva para la corrección de las problemáticas posturales y respiratorias de los instrumentistas de viento.

**Edmon Elgström**

## 232 RESEÑA



232 ¿La música distrae? Neuromúsica y educación

**Diego Calderón Garrido**

## 236 INFORMACIÓN



# Editorial

Research in the field of the arts is growing, perhaps because of the movement that is taking place today in the field of the Chairs in the Superior Conservatories of Music, perhaps because there is really a special interest in research in this field or simply because the time has come to put the arts in value in a context that seemed to be not very close to these disciplines.

The health and quality of life of people is one of the areas currently exploring the artistic field, thus joining the most serious field, if it is possible, of research, that of medicine. But we must not forget ethical issues that do not allow exploring in areas where artistic researchers are not competent, which does not take away possibilities, as long as they have specialist equipment.

In this issue of ARTSEDUCA, many different researches ranging from educational experiences to music therapy are making known, showing the different possibilities that the arts can develop and implement from scientific and practical work, these being the tip of a huge iceberg

Ana M. Vernia  
Editor-in-Chief ARTSEDUCA

Las investigaciones en el campo de las artes va creciendo, tal vez sea por el movimiento que hoy se da en el ámbito de las cátedras en los Conservatorios Superiores de Música, tal vez sea porque hay realmente un especial interés en la investigación en este campo o simplemente porque ha llegado el momento de poner en valor a las artes en un contexto que parecía ser no muy cercano para estas disciplinas.

La salud y la calidad de vida de las personas es uno de los terrenos que actualmente explora el campo artístico, uniéndose así al terreno más serio, si cabe, de la investigación, el de la medicina. Pero no hay que olvidar cuestiones éticas que no permiten explorar en terrenos donde los investigadores artísticos no son competentes, lo cual no les quita posibilidades, siempre y cuando cuenten con equipos especialistas.

En este número de ARTSEDUCA, se muestran muchas y diferentes investigaciones que van desde las experiencias educativas hasta la musicoterapia, mostrando las diferentes posibilidades que las artes pueden desarrollar e implementar desde el trabajo científico y práctico, siendo estas la punta de un enorme iceberg.

Ana M. Vernia  
Editora de ARTSEDUCA

# De la figuració a l'abstracció. Reflexions entorn de l'educació artística a Batxillerat

De la figuración a la abstracción.  
Reflexiones entorno a la Educación  
Artística en Bachillerato

From figuration to abstraction.  
Reflections on Art Education  
in Upper Secondary

ORIOL BRUGAROLAS BONET

Professor de Batxillerat  
Universidad de Barcelona



→ Recibido 20/02/2017  
✓ Aceptado 22/02/2017

## Resum

A la societat actual el component visual és indubtablement un element poderós. El poder d'atreure, de modificar conductes personals i col·lectives, de descriure i de mostrar, de representar el món i de representar-nos a nosaltres mateixos, tots aquests poders són a l'abast de la imatge. No és, per tant, per casualitat que les manifestacions artístiques tinguin una presència constant en l'entorn i en la vida de les persones i esdevinguin espais de relació en els quals flueixen experiències, significats, emocions, idees i pensaments. Aquest és un del motius pels quals l'art ha esdevingut necessari a les escoles i ha de continuar sent un element central en tot procés formatiu.

En aquest article es realitzen una sèrie de reflexions entorn del pas de l'art figuratiu a l'art abstracte, es proposa, per als alumnes de batxillerat, una manera d'abordar el camí cap a l'abstracció a partir de l'anàlisi de tres pintors, a saber, Kandinsky, Mondrian i Malèvitx, i, finalment, es planteja la importància de l'educació artística dirigida a l'alumnat de Batxillerat en tant que forma la sensibilitat i estimula la capacitat d'anàlisi, ajuda a comprendre i a respondre, a sentir i a distingir, a pensar i a construir.

## Paraules clau

Educació Artística · Educació Visual · Anàlisi crític · Art Figuratiu-Art Abstracte ·  
Història de l'art

### Resumen

En la sociedad actual el componente visual es indudablemente un elemento poderoso. El poder de atraer, de modificar conductas personales y colectivas, de describir y mostrar, de representar el mundo y de representarnos a nosotros mismos, todos estos poderes están al alcance de la imagen. No es, por tanto, por casualidad que las manifestaciones artísticas tengan una presencia constante en el entorno y en la vida de las personas y se conviertan en espacios de relación en los que fluyen experiencias, significados, emociones, ideas y pensamientos. Este es uno de los motivos por los que el arte se hace patente en las escuelas y debe seguir siendo un elemento central en todo proceso formativo.

En este artículo se realizan una serie de reflexiones en torno al paso del arte figurativo al arte abstracto, se propone, para los alumnos de bachillerato, una manera de abordar el camino hacia la abstracción a partir del análisis de tres pintores, a saber, Kandinsky, Mondrian y Malevich, y, finalmente, se plantea la importancia de la educación artística dirigida al alumnado de Bachillerato en tanto que forma la sensibilidad y estimula la capacidad de análisis, ayuda a comprender ya responder, a sentir ya distinguir, a pensar ya construir.

#### Palabras clave

Educación Artística · Educación Visual · Análisis crítico ·  
Arte figurativo-Arte abstracto · Historia del arte

### Abstract

*In society nowadays, it is undoubtedly the case that the visual component is a very powerful element. Images allow us to captivate, modify people's behaviour both as individuals and as a group, and finally, describe and represent the world and ourselves. Therefore, it is by no means a coincidence that artistic manifestations are constantly present in people's lives and surroundings, so that they become meeting places where experiences, meaning, emotions, ideas and thoughts constantly flow. This is one of the reasons why Art Education is necessary in schools and should continue to be a crucial element in the formative process.*

*This paper aims to reflect on the shift from figurative to abstract art. It also puts forward a proposal to introduce Upper Secondary students to the process towards abstraction based on the analysis of three artists, namely Kandinsky, Mondrian and Malevich. Finally, it discusses the importance of Art Education in Upper Secondary as a means to foster sensitivity, boost critical thinking, aid comprehension and more broadly help students gain ownership of the artistic process in order to be able to create new artistic realities themselves.*

#### Keywords

Visual Education · Art Education · Critical analysis · Figurative art-Abstract art ·  
History of art

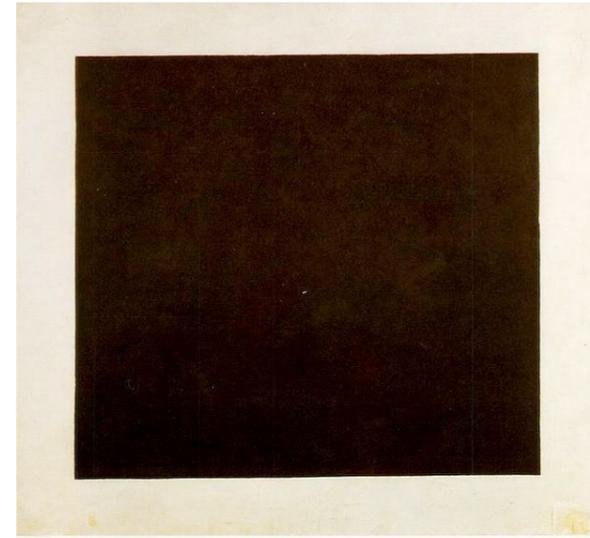
## Introducció

Al llarg de dos trimestres els alumnes d'Història de l'Art de 2n de Batxillerat aprenen a llegir i a comprendre una obra d'art, això sí, figurativa, i per tant es formen en el *saber mirar*. L'art figuratiu esdevé així un espai confortable, de seguretat visual, en el que amb esforç, treball i constància, es poden comprendre i reconèixer els elements bàsics que constitueixen una obra d'art, i aprofundir en el seu significat.

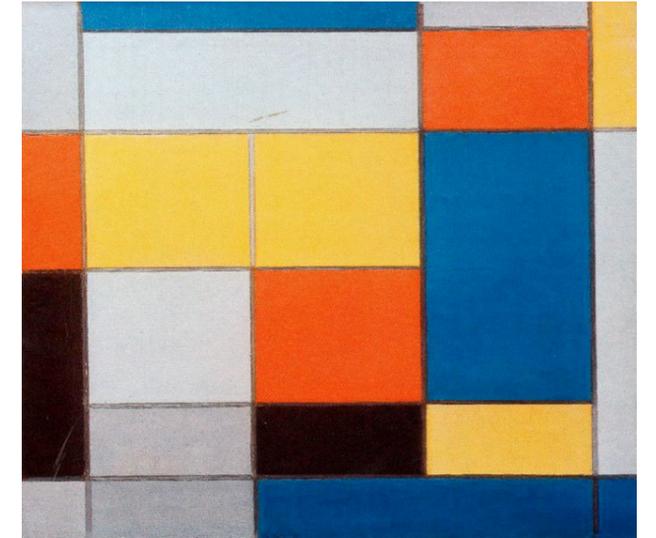
Però a l'encetar el tercer trimestre, aquest camí plàcid de la figuració que els alumnes han recorregut comença a trontollar, a esvaïr-se sota els seus peus, vénen els dubtes i la realitat representada a les obres d'art deixa de ser comprensible i recognoscible: es dissipa l'espai confortable de la figuració per deixar pas al *caos aparent* de l'abstracció. Això sí, només durant uns quants dies.



**Imatge 1.** Primera aquarel·la abstracta, V. Kandinsky, 1910.



**Imatge 2.** *Quadrat negre sobre fons blanc*, K. Malèvitx, 1915.



**Imatge 3.** *Composició en vermell, blau i groc*, P. Mondrian, 1920.

Els comentaris que s'escolten a classe mirant *Primera aquarel·la abstracta* de Wassily Kandinsky (imatge 1) i *Quadrat negre sobre fons blanc* de Kasimir Malèvitx (imatge 2), són del tipus: «Què és això?», «Per què aquesta línia aquí de color blau?», «Què signifiquen aquests punts grocs al costat d'aquesta línia vermella?», «És un arbre?», «I aquest quadrat negre enmig d'un gran quadrat blanc, què significa?», «I el tema?», «Això no m'agrada!», «No entenc res, professor!»...

És un dels moments del curs més intensos i alhora més trasbalsadors per als estudiants d'Art, perquè sembla que tot allò après al llarg de dos trimestres no els serveixi per a res. Els alumnes es mostren preocupats, perquè, tal com diuen alguns alumnes: «Les pintures ja no em parlen, professor». És evident el que li passa a l'alumne: la comunicació entre ell i l'obra s'ha perdut, perquè encara no disposa de les claus que li permeten accedir al món del llenguatge abstracte. Aquest estat de confusió i d'incomunicació transitòria de l'alumne és normal, ja que les regles del joc sobre les quals es basava l'art figuratiu han canviat i, per tant, cal *tornar a començar* a aprendre a mirar però amb unes normes noves.

Val a dir que aquest *patiment* per la no comprensió d'allò abstracte dura només la setmana i mitja de classe que el professor tarda en recórrer el camí cap a l'abstracció. Per aquest motiu es proposa un camí cap a l'abstracció en quatre etapes, amb una parada obligada d'avituallament entre la primera i la segona: la primera, el context cultural, polític i social en què sorgeix l'abstracció; tot seguit una curta parada per explicar què és l'abstracció; la segona, un recorregut visual des dels primers intents d'abstracció a mans de Kandinsky cap al 1910, passant pels experiments més radicals d'abstracció duts a terme per Malèvitx al 1915, fins a la depuració formal de Mondrian; la tercera, etapa de reflexió d'alguns dels conceptes apareguts al llarg del recorregut visual; i, finalment, la quarta, etapa de concreció i comprovació en la que els alumnes mobilitzen els coneixements adquirits per a fer una recerca centrada en altres camins que ens poden portar cap a l'abstracció.

Abans de començar el viatge, un últim comentari: l'abstracció no va sorgir per inspiració irracional i embriagadora d'uns artistes sinó que és el resultat de la reflexió i del treball constant i tossut d'uns artistes per buscar un llenguatge no figuratiu, sense tema, independent de qualsevol referència que no fos la mateixa obra. En només deu anys (entre 1910 i 1920) el món de l'art es va capgirar i els tres artistes que acabem de citar van fixar les bases de la pintura abstracta de tot el segle xx. Participar del camí que ens portarà a l'abstracció ens farà canviar, ben segur, la nostra mirada vers l'art abstracte, i només així ens podrem deixar portar i transportar a altres mons, el de la sublimació i el misticisme de les formes i colors purs tan anhelats pels artistes del primer quart del segle xx.

### **Primera etapa: les primeres avantguardes artístiques**

El darrer quart del segle xix havia estat una commoció per a la pintura; els impressionistes anteposaven la plasmació d'un element tan subtil com la llum a les arquitectures sòlides de la matèria; alguns mestres, com Van Gogh o Cézanne, van buscar més enllà de les aparences il·luminades una nova realitat desconeguda. Els pintors de les primeres avantguardes artístiques (vers 1905) van haver de partir d'aquesta revi-

sió del món sensible i l'art pictòric es va anar desplaçant poc a poc cap a posicions d'interpretació més que no pas de representació. D'una banda, la fotografia i el cinematògraf, en plena expansió i difusió, començaven a ocupar-se d'aquest paper de representació, mentre que alguns aparells, com el microscopi, descobrien a la pupila humana dimensions de la matèria desconegudes fins aleshores. D'altra banda, a la conjuntura general del canvi de segle també hi concorrien diversos processos deshumanitzadors: la situació política internacional, amb blocs armats i tensions intermitents, deixava entreveure l'amenaça d'un conflicte que podia afectar el continent europeu. I, finalment, la popularització de l'automòbil, l'aviació, el radar, la ràdio, el fonògraf, entre d'altres aparells, imprimiren als artistes un nou i molt divers ritme de vida i una visió del món molt diferent respecte a la generació anterior.

En aquest context sorgeix l'art de les primeres avantguardes, és a dir, tots aquells moviments creatius essencialment pictòrics i escultòrics que van aparèixer des del 1905 fins al 1945; són els anomenats "ismes": el fauisme (1905), l'expressionisme (1905), el cubisme (1907), el futurisme (1909) i l'abstracció (1910), entre

d'altres. Tots ells es caracteritzen pel fet de qüestionar i negar l'art del passat i de proposar com a alternativa llenguatges nous basats en l'experimentació constant dels materials i de les tècniques. Els artistes d'avantguarda mostraren un rebuig frontal a la idea de l'art tradicional entesa com a imitació de la realitat i cercaven noves formes d'interacció de l'espectador amb l'obra d'art, la qual esdevenia un instrument provocador i de confrontació (Ramírez, 1997). El rebuig a la tradició fou un dels elements més comuns a totes les avantguardes, tal com es pot llegir al manifest del futurisme: «l'art, negant el seu passat, ha de respondre a les necessitats intel·lectuals del nostre temps». Tanmateix, un dels principals imperatius que es generalitzaren en les proclames rupturistes de l'avantguarda pictòrica va ser la llibertat compositiva i d'interpretació i el rebuig clar de l'ús de la perspectiva (d'espai tridimensional).

### **Parada d'avituallament: la pintura abstracta**

L'abstracció és un fenomen radicalment contemporani: fins al segle xx l'art no s'allibera de la seva funció tradicional, és a dir, de representar la realitat sensible

tal com és percebuda amb el sentit de la visió. Aquesta funció, anomenada *mimesi* pels grecs, és abolida, la qual cosa dóna a l'art del segle xx la dimensió de la seva modernitat i la diferenciació respecte la del segle anterior (Rueda i Roigé, 1999).

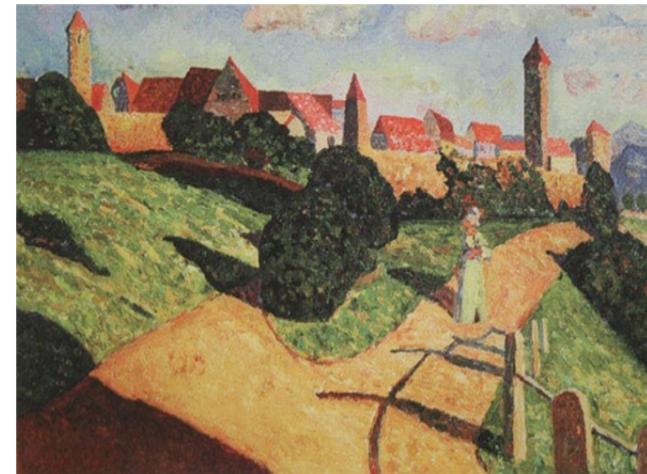
En la pintura del primer quart del segle xx l'objecte va estar sotmès a tota mena d'experiments: reduït a color en el fauvisme, geometritzat en el cubisme, distorsionat en l'expressionisme, fet vibrar dinàmicament en el futurisme; i l'art abstracte ha intentat *eliminar-lo*. El terme art abstracte s'aplica generalment a totes aquelles manifestacions plàstiques en què l'artista rebutja voluntàriament el concepte tradicional de l'art com a imitació de la realitat. L'obra d'art es converteix en una realitat autònoma, sense connexió amb la natura, i, en conseqüència, ja no representa homes, paisatges, cases o flors, sinó simplement combinacions de colors que intenten expressar, amb un llenguatge sense formes, com el de la música, la necessitat interior. Kandinsky afirmava que en el camp pictòric una taca rodona pot ser més significativa que no pas una figura humana (Ackermann i Bozal, 2003).

Aquest abandonament conscient de la figuració es va iniciar al 1910 amb l'obra *Sense títol o primera aquarel·la abstracta* de Wassily Kandinsky (1866-1944), el qual definí una nova relació amb la pintura que supera el simple reconeixement dels objectes i les figures representades i cerca despertar determinades emocions per mitjà de l'harmonia de línies i colors, de manera que la força expressiva la proporcionen les formes i els colors, sense mantenir cap relació mimètica amb la realitat (veure imatge 1). Però, tot i ser Kandinsky el primer en obrir camí cap a l'abstracció, s'ha de tenir present que paral·lelament al camí de Kandinsky, altres artistes com Kasimir Malèvitx (1878-1935) i Piet Mondrian (1872-1944) van encetar altres formes de comprendre el llenguatge de l'abstracció. Cal remarcar que tots tres artistes adoptaren un llenguatge abstracte ja en edat madura, després d'intenses reflexions i d'una llarga evolució pictòrica passant per diferents estils.

## Segona etapa: vies d'abstracció

Com arriben Kandinsky, Malèvitx i Mondrian a l'abstracció? El següent recorregut visual per l'obra dels tres artistes pot ajudar a orientar-nos en aquest trànsit de la figuració a l'abstracció:

### Wassily Kandinsky (1866-1944)



**Imatge 4. Vell poble, 1902:** obra propera als postulats pictòrics post-impressionistes i en la que encara es pot reconèixer l'element figuratiu.

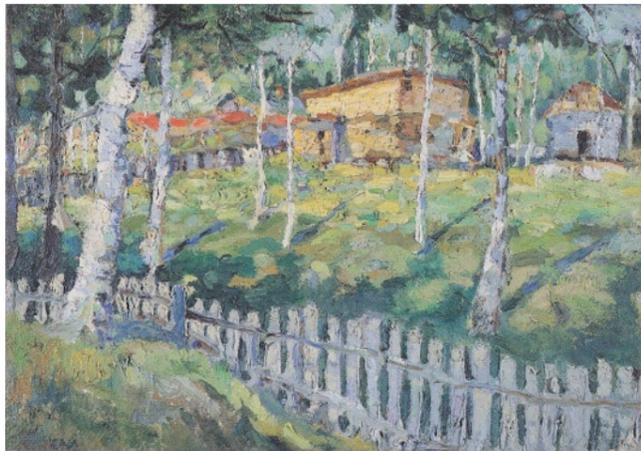


**Imatge 5. Platja holandesa, 1904:** amb aquesta obra certifica el seu pas pel Fauvisme donat el valor que Kandinsky concedeix al color; els objectes i figures disminueixen la seva importància.

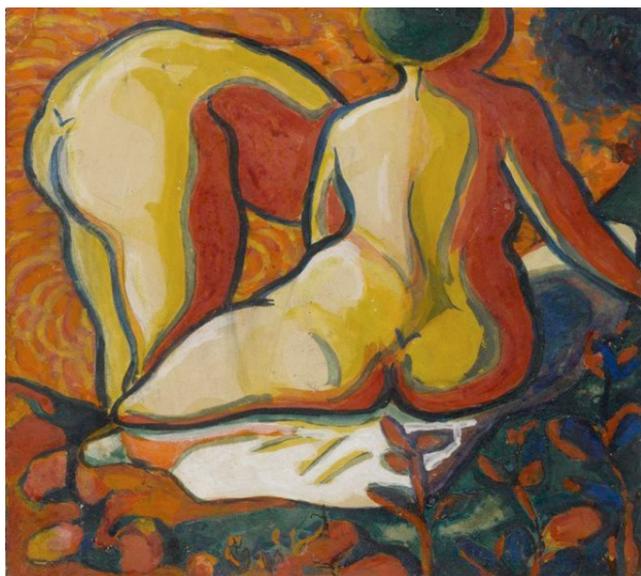


**Imatge 6. Cases de Munich, 1908:** colors intensos i marcades línies negres van prenent protagonisme en detriment de la figuració. La línia i el color, dos elements cabdals en la seva pintura abstracte, comencen ja a sobresortir en les seves pintures.

**Kasimir Malèvitx (1878-1935)**



**Imatge 9. Paisatge, 1905:** en aquesta obra encara es poden observar elements propis de la pintura d'estil postimpressionista: voluntat de plasmar la llum, la pinzellada solta i la preocupació per reproduir objectes "reals".



**Imatge 10. Banyistes, 1908:** el pas de Malèvitx pel *fauvisme* queda palès amb aquesta composició i és un pas més cap a l'abstracció ja que l'aplicació dels colors sobre la tela es produeix evitant la tradicional associació amb l'objecte representat: per damunt de la còpia mimètica de la realitat, s'atorga preponderància a la visió subjectiva i estètica de l'artista.

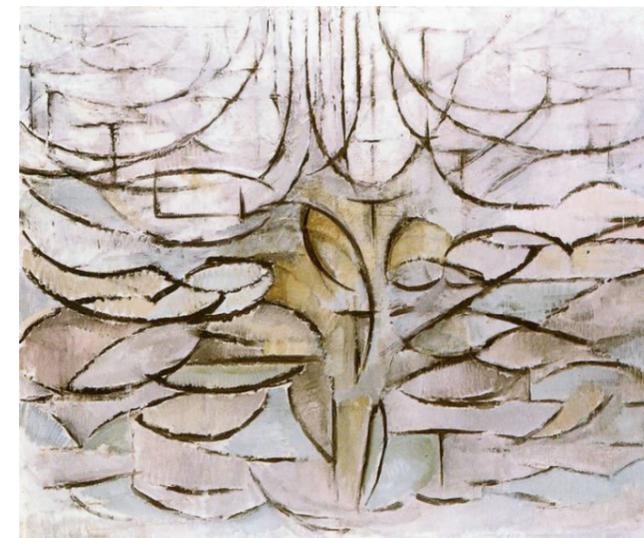
**Piet Mondrian (1872-1944)**



**Imatge 13. Paisatge amb pont i granja, 1899:** tal com es pot observar, les primeres pintures de Mondrian cal ubicar-les en la tradició de l'impressionisme tardà i del paisatgisme holandès.



**Imatge 14. Vistes des de les dunes, 1909:** Des de 1909 les pintures de Mondrian comencen a simplificar-se. En aquesta obra gairebé es perd la referència del paisatge ja que l'artista només li interessa representar el color, les formes i les línies. Comença a despuntar l'abstracció...



**Imatge 15. Pomer en flor, 1912:** El 1911 assisteix a una exposició sobre cubisme que es va celebrar a Amsterdam. Aquest estil suposa un descobriment transformador ja que la simplicitat del cubisme encaixa amb els seus pensaments sobre un art pur i universal.



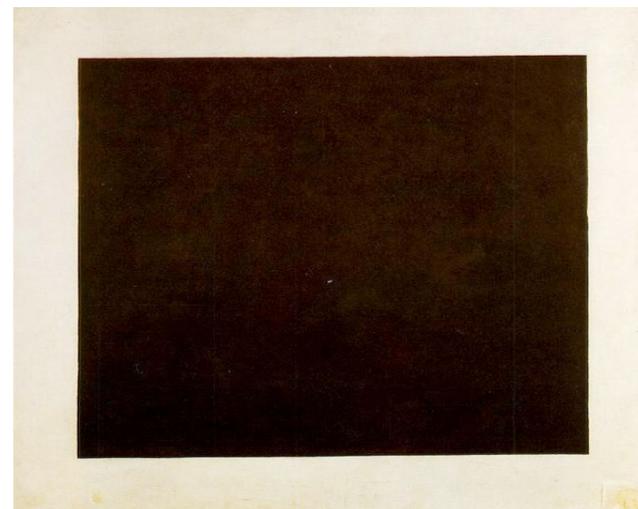
**Imatge 7. Sense títol o primera aquarel·la abstracte, 1910:** considerada l'obra que enceta el camí de l'abstracció. Allò important no era el tema sinó l'harmonia pictòrica dels seus dos elements bàsics: el color i la línia.



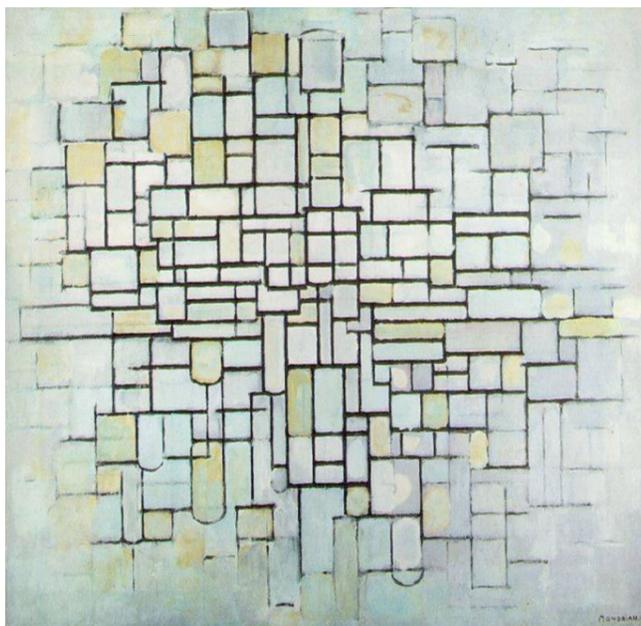
**Imatge 8. Pintura número 201, 1914:** Les línies diagonals i el moviment quasi delirant del color harmonitzen entre elles com si busquessin una consonància espiritual que susciten vibracions anímiques intenses.



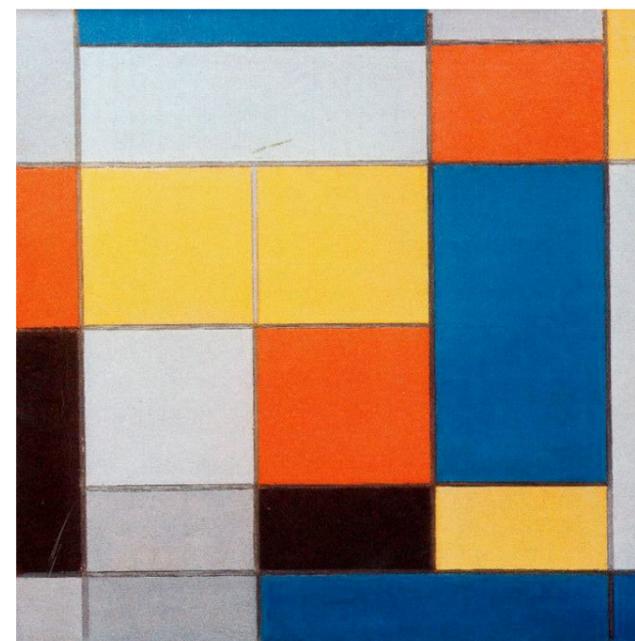
**Imatge 11. Llenyataire, 1912:** en les seves composicions accentua el procés de reducció d'elements pictòrics i cada cop més tendeix cap a la geometrització. Aquesta pintura, propera als postulats futuristes, és un pas més en la recerca d'un llenguatge abstracte.



**Imatge 12. Quadrat negre sobre fons blanc, 1915:** obra completament abstracta a partir de figures geomètriques simples. Malèvitx s'allibera totalment del món dels objectes i pretén tornar, en paraules del mateix autor, «als fonaments inicials del llenguatge de l'art», és a dir pretén fer *tabula rasa* de tot llenguatge figuratiu per començar de nou.



**Imatge 16. Composició nº3, 1913:** En el seu aprenentatge cap a l'abstracció Mondrian entén que l'objecte és quelcom transitori i l'únic que roman és el conjunt de línies verticals i horitzontals que conformen l'objecte.

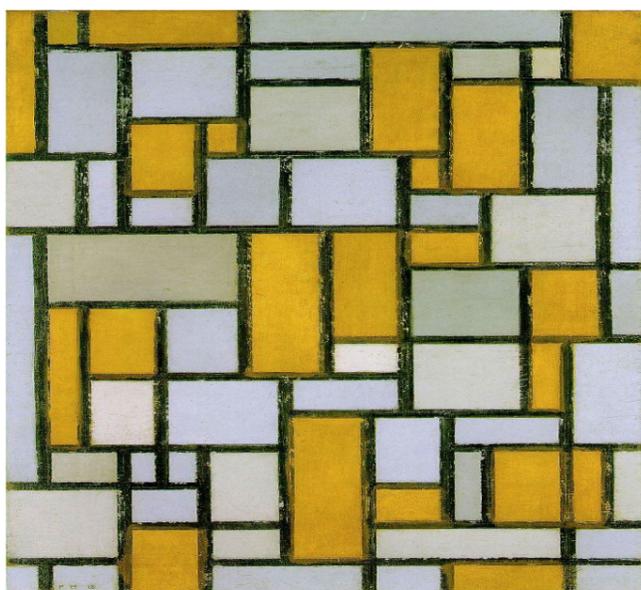


**Imatge 18. Composició en vermell blau i groc, 1920:** ja es pot veure l'essència de les composicions de Mondrian; es limita a treballar amb formes pures (rectangles i quadrats) amb colors primaris (blau, groc i vermell), colors neutres (blanc, gris, negre) i línies verticals i horitzontals. L'espai i la forma, el fons i el color es combinen en un teixit tancat que coincideix amb la superfície de la tela.

### Tercera etapa: tres pinzellades per acabar de comprendre l'abstracció...

S'ha pogut comprovar que cadascun dels autors arriba per camins diferents a un mateix punt, l'abstracció, però un tipus d'abstracció ben diferent, perquè les experiències estètiques de formació i recorreguts vitals de cadascun d'ells són ben diferents. Per tant, es poden diferenciar tres maneres d'entendre l'abstracció:

- *L'abstracció lírica*, encetada per Kandinsky, que utilitza la lliure expressió espontània de formes i colors: parteix d'una ordenació lliure del color que segueix els impulsos de la inspiració.
- *L'abstracció radical o pura*, iniciada per Malèvitx, a partir de l'ús de formes geomètriques simples (quadrat, cercle, triangle) i una gamma reduïda per depurar al màxim el llenguatge artístic.
- *L'abstracció essencial*, difosa per Mondrian, que busca la depuració formal. Les obres es creen a partir de línies i colors primaris i neutres, eliminant així tot allò que es considera superflu (com les figures) i valorant allò essencial: l'estructura.



**Imatge 17. Composició en gris, 1918:** Mondrian ja ha suprimit tot allò que pugui recordar la tridimensionalitat i es queda amb formes geomètriques planes (rectangles i quadrats) i amb gruixudes línies negres que els separen.

Així mateix, la comprensió d'aquest recorregut visual cap a l'abstracció cal reforçar-lo amb un breu comentari dels tres autors:

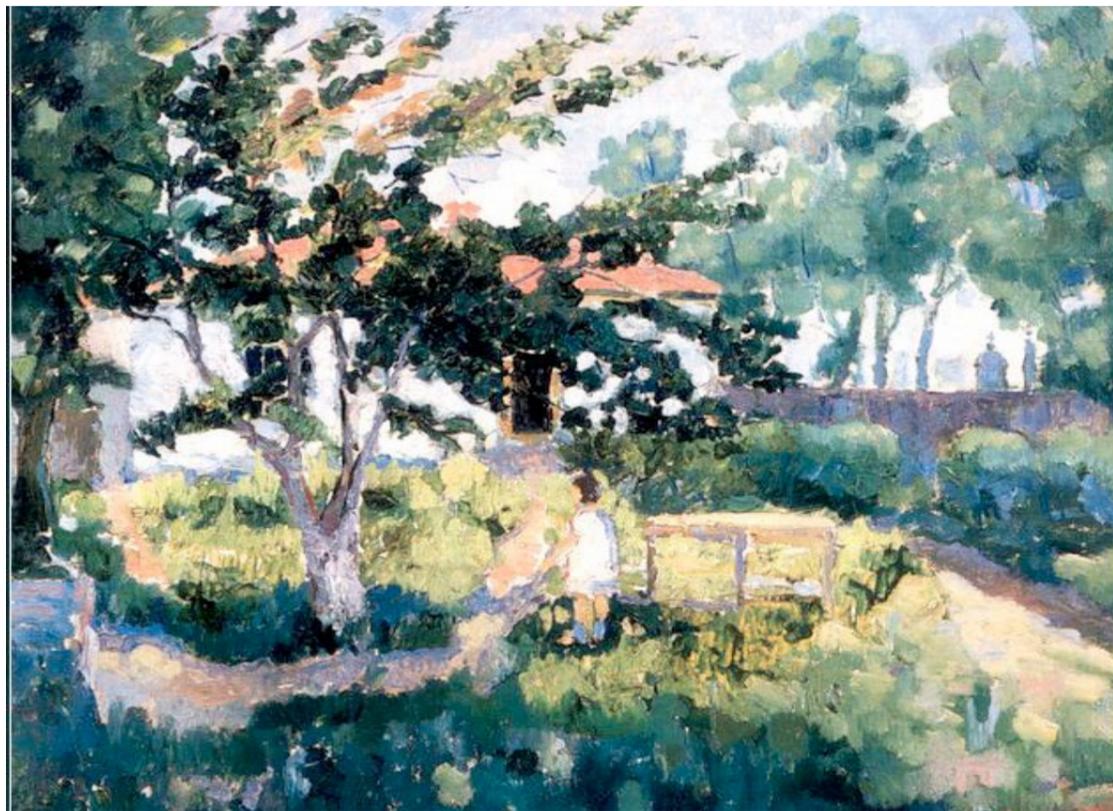
Pel que fa a **Kandinsky**, a partir de la *primera aquarel·la abstracta*, va començar a pintar llenços plens de taques cromàtiques i línies aparentment erràtiques que harmonitzaven entre si. De la mateixa manera que les notes musicals exerceixen una impressió a l'oient, els colors i les formes produeixen una vibració anímica a aquells que els contemplen. A la primera edició del llibre *D'allò espiritual en l'art* (1910) del mateix Kandinsky, aquest afirmà que el color és un mitjà per exercir una influència directa sobre l'ànima: el color és la tecla, l'ull el martellet, l'ànima és el piano amb moltes cordes, l'artista és la mà que mitjançant una o altra tecla fa vibrar adequadament l'ànima humana (Ramírez, 1997). A partir d'aquesta hipòtesi, l'artista es veurà amb l'obligació d'especular sobre un llenguatge pictòric que comença des de zero, perquè ha abandonat el recolzament que li prestava la mimesi i, conseqüentment, es troba en la necessitat de suggerir una autèntica gramàtica pictòrica. Així mateix, en aquesta mateixa obra Kandinsky deixa clar com s'hauria de mirar l'art abstracte (aplicable encara avui dia), quan diu: «l'espectador està massa acostumat a buscar la coherència externa de les diverses parts del quadre. El període materialista ha produït en la vida, i per tant també en l'art, un espectador incapaç d'enfrontar-se simplement al quadre [...], en el qual ho busca tot menys la vida interior del quadre i el seu efecte sobre la sensibilitat. Cegat pels mitjans externs, l'ull espiritual de l'espectador no busca el contingut que es manifesta a través de la forma i el color» (Ackermann i Bozal, 2003). Si fins aleshores el pintor creava imatges de motius amb què podíem identificar-nos o bé els podíem rebutjar, pels quals podíem sentir atracció o repulsió per com havien estat pintats, és a dir, si fins aleshores l'artista s'havia basat en la semblança a fi de suscitar-nos emocions, ara, sense oblidar aquesta semblança pretén crear aquestes emocions mitjançant uns recursos plàstics que ha posat en joc. Serà el color i la forma el que donarà sentit als motius i, és el contrast d'aquests colors i formes els que ens pot arribar a afectar emocionalment, que no reconstruir una escena o un paisatge. afecta emocionalment En definitiva, la pintura per expressar degudament el valor simbòlic de cadascun dels seus elements ha d'alliberar-se de la funció figurativa i constituir-se en una *música especial*, tal com podem observar a l'obra *Pintura número 201* (imatge 8) de l'any 1914; el que hi

predomina en aquesta pintura és el moviment rítmic que ens atrau i ens afecta, que ens *sacseja* violentament, així com també les pinzellades de diferent grossor, forma i grandària creant línies i masses de color que es disposen sobre la superfície pictòrica buscant un equilibri visual, cercant l'harmonia de la composició de manera semblant a les notes d'una composició musical (Düchting, 2012). Així, veiem línies dinàmiques i masses més estables que es contraresten, creant una imatge unitària, harmònica i equilibrada en la qual la bellesa s'obté per la interrelació d'aquests elements. Tot element figuratiu o descriptiu s'elimina de la imatge pictòrica fins al punt que el títol evita descriure o al·ludir a alguna cosa i fa només referència al fet que aquesta pintura va ser la 201 en la sèrie iniciada després de la creació de la primera obra abstracta.

En relació a **Malèvitx**, cal dir que el seu estil parteix d'un llenguatge postimpressionista (igual que el de Kandinsky) i amb el pas dels anys el seu llenguatge pictòric es va anar depurant fins arribar a l'abstracció més radical que s'havia vist fins llavors; això va ser al 1915, cinc anys després del salt abstracte de Kandinsky, amb una de les pintures abstractes més enigmàtiques i radicals de tot el segle xx: *Quadrat negre sobre fons blanc*. Malèvitx explica així aquest canvi radical en el món de l'art: «pretenia plasmar la supremacia del color i la forma i començar de zero un nou llenguatge basat en la puresa i en l'essència de l'art» (Malévich, 2010). En el món abstracte de Malèvitx, els quadres no tenen ni part superior ni part inferior, i no contenen ni una al·lusió a la narrativitat. L'artista crea una realitat nova, una obra que és en si mateixa i l'existència de la qual es limita a l'àmbit de la tela. Segons Malèvitx, les seves pintures abstractes «les va *construir* en relació a un desenvolupament purament pla, i el principi econòmic principal era la base de la seva construcció, de com expressar la força dels elements estàtics o un repòs aparentment dinàmic per mitjà d'un sol pla» (Faerna García-Bermejo, 1995). En aquesta obra, igual que en d'altres obres abstractes de Malèvitx, els dos colors s'apliquen tot evitant crear grans diferències de textura o de densitat. El gest pictòric apareix lleugerament en la suau aplicació de les pinzellades que testimonien que l'obra és producte d'un acte de creació artística. Observant el quadrat negre podem plantejar-nos si aquest quadrat és una representació del buit obert o una imatge retallada sobre un buit blanc: fons i figura estableixen una relació ambigua i indeterminada.

Ana Leporskaia, una alumna de Malèvitx, en una carta a una amiga seva, explica fins a quin punt la pintura *Quadrat negre sobre fons blanc* va influir en el desenvolupament artístic de Malèvitx: «El que comportava el quadrat negre, ell mateix no ho sabia, i tampoc va arribar a comprendre-ho; Malèvitx ho resumia en un important succés, tan colossal per a la seva creativitat, que segons la seva pròpia explicació no va poder ni beure, ni menjar, ni dormir durant una setmana. El quadrat és igual a la sensibilitat, el fons blanc és igual al no-res» (Stachelhaus, 1991).

A finals dels anys 20, Malèvitx acuitat pel rebuig oficial del seu art per part de les autoritats estalinistes o potser també angoixat per la magnitud de la seva aportació a la història de la pintura (cal recordar que Malèvitx era un home d'una sensibilitat extrema), va tornar a un llenguatge pictòric figuratiu; només cal observar la pintura següent:



**Imatge 19. Paisatge d'estiu, 1929:** després del viatge a l'abstracció, Malèvitx torna als seus orígens plàstics propers al postimpressionisme.

Així mateix, s'ha pogut comprovar que **Mondrian** parteix del fauisme, i poc a poc les seves pintures es van simplificant, les formes en un principi recognoscibles (molins, granges, dunes, etc.) es van desmaterialitzant, perden consistència, s'estilitzen i es geometritzen. Per a Mondrian l'objecte és quelcom transitori i l'únic que roman és el conjunt de línies verticals i horitzontals que conformen l'objecte.

El poder expressiu de la línia va ser un dels elements fonamentals en Mondrian i la va utilitzar en moltes de les seves obres de la sèrie *arbres* (com per exemple, la imatge 15), donant-hi una nova dimensió; l'aspecte cal·ligràfic d'aquestes obres és tan pronunciat que la frontera entre dibuix i pintura gairebé desapareix. De fet aquests *arbres* demostren que Mondrian ja no tenia cap intenció d'interpretar una expressió determinada en una pintura acabada, sinó que cercava un nou significat. A *Pomer en flor* (imatge 15) és el moviment de la composició el que guia la mirada cap a la part superior de la tela i, el que esdevé important de l'obra, no és el punt de partida, és a dir, l'arbre (el pomer) sinó el moviment ascendent que proporciona el conjunt de línies. El pas següent fou deixar de fer referència al punt de partida en els títols dels quadres, com

passa amb *Composició nº3* (imatge 16), és a dir, l'objecte ha perdut consistència, ja no és quelcom important. Des d'aleshores Mondrian va donar a cadascuna de les seves obres el títol, ben neutral, de *Composició*, independentment del punt de partida. Mondrian volia evitar que l'espectador comparés un entorn natural amb la representació que se'n feia sobre la tela. Només l'expressió autònoma d'una obra (línia, color i composició) pot desvetllar en l'observador l'emoció que l'artista vol provocar.

Segons Mondrian, l'art havia de propugnar una nova harmonia universal i l'art havia d'actuar sobre la societat creant un llenguatge racional que fes possible una nova vida. Per això l'art havia de ser nou, un art nou al qual Mondrian va anomenar neoplasticisme (nova plàstica). L'obra no havia de sorgir de la imitació, sinó de les seves pròpies lleis internes i, per tant, aquesta idea el portà inevitablement a l'abstracció (Prat, 1985).

Si observem l'obra *Vermell, blau, groc* del 1920 (imatge 18), Mondrian ha eliminat la corba, perquè la considera hereva de la confusió de l'esperit barroc, i es limita exclusivament a representar línies verticals i horitzontals, que en creuar-se en

angles rectes suggereixen la idea d'equilibri i repòs. Així mateix Mondrian elimina tot rastre de pinzellada per crear superfícies planes de colors purs primaris (vermell, blau i groc) i unes altres de no-color (blanc, negre i gris). En aquesta obra es pot veure l'essència de les composicions de Mondrian: escassetat de colors, ja que únicament treballava amb els colors primaris (blau, groc i vermell) i usava el negre per crear la inevitable retícula de separació entre aquests colors, i el blanc per simbolitzar la llum. Les línies negres li servien per aïllar cada color, i d'aquesta manera els colors no es podien influir els uns als altres. Mondrian vol actuar sobre el pensament, no pas sobre els sentits o el subconscient. D'aquesta manera l'espai i la forma, el fons i el color es combinen en un teixit tancat que coincidia amb la superfície de la tela. Així doncs, Mondrian no disposava els elements de la seva pintura segons una estructura geomètrica regular, sinó que trobava l'equilibri i l'harmonia a partir d'un ordre particularment sensible de grans blocs de color uniforme (Woodford, 1983), doncs, Mondrian en el fons, el que perseguia era el màxim contrast entre els colors que utilitzava.

#### **Quarta etapa i final de trajecte: cerca d'altres camins cap a l'abstracció**

Un cop arribat a aquest punt del viatge, els alumnes tornen a mirar les obres, no s'escolta cap comentari, és el silenci de la reflexió, del pensament, el de la contemplació i observació agudes. Se senten algunes veus que exclamen: «professor, tot i que amb algunes interferències, torno a escoltar el que m'està dient la pintura», «ara entenc per què Mondrian acaba pintant aquestes ratlles negres i aquests quadrats de colors intensos», «el color de Kandinsky em fa vibrar». En canvi, pocs són els alumnes que fan algun comentari referent a Malèvitx...

Ara els alumnes ja estan gairebé preparats per afrontar nous *viatges* artístics per llenguatges llunyans i ja poden accedir a altres mons i realitats que se'ls presenten en una obra d'art, perquè finalment ja disposen de les claus que n'obren el sentit. Si es diu que estan gairebé preparats és perquè encara falta afrontar la quarta i última etapa del camí cap a l'abstracció, aquella en la que els alumnes, junt amb el guiatge i supervisió del professor, han d'atrevir-se a cercar camins d'abstracció; és a dir, ara que els alumnes han entès en

què consisteix l'abstracció, cal que transformin aquest coneixement en quelcom significatiu, en un coneixement de llarga durada; és, per tant, el màgic moment de mobilitzar els coneixements adquirits i saber transferir-los i aplicar-los a situacions concretes i noves.

De les moltes possibilitats a l'hora de realitzar activitats i tasques d'aprenentatge relacionades amb la comprensió de l'art abstracte, s'ha triat una, que al nostre parer és un molt bon exemple d'activitat *significativa* i útil i, que, val a dir, sol donar un molt bon rendiment i resultat segons mostra la pràctica en les aules de batxillerat. És una activitat individual i es divideix en dues parts: la primera, consisteix en elaborar un escrit en format d'article de divulgació que expliqui el pas de la figuració a l'abstracció d'algun pintor del segle xx (pot ser un escultor pels més atrevits); la segona, consisteix a realitzar una presentació del treball per a la resta de companys de l'assignatura d'Història de l'Art i pels altres companys de curs tot i que no estiguin cursant la matèria d'Art. Convé destacar que els alumnes tenen tres setmanes per a preparar l'activitat.

Cal fer algunes observacions en relació a l'activitat d'aprenentatge: **(1) a la primera part** s'exigeix a l'alumne saber triar (un pintor o un escultor) i el per què es tria, saber cercar i destriar informació útil i vàlida de la informació inútil i que no serveix, saber interrogar-se (fer-se les preguntes correctes), saber extreure unes conclusions a partir de l'anàlisi de les dades cercades, i, finalment, saber concretar i expressar per escrit tot allò cercat i pensat; **(2) a la segona part** de l'activitat, per contra, l'alumne té el repte d'explicar una qüestió complexa a companys de la matèria d'Art i a companys de curs gens avesats en el tema i per tant exigeix un esforç d'expressió, comunicació i d'imaginació alhora d'afrontar aquesta situació; obliga als alumnes a mobilitzar tot el coneixement après a la primera part del treball i a posar en acció tots els seus recursos en llenguatge i comunicació per poder afrontar amb èxit la presentació de la segona part de l'activitat. **(3) L'esquema del treball** escrit recomanat a l'alumne és el següent: introducció, context històric-cultural en el que es troba immers l'autor, el camí de l'art figuratiu a l'abstracte de l'autor, explicar l'obra abstracta i, finalment, les conclusions. L'esquema de presentació és lliure.

## A mode de conclusió

Comprendre una imatge en la seva globalitat, *saber mirar*, requereix entrenament, paciència, atenció, un alt grau d'observació, molt d'esforç i estudi. I, en el cas de l'art abstracte sembla que l'esforç hagi de ser encara major. Explicar l'art abstracte a partir de la dissipació de la figura permet als alumnes una major comprensió sobre allò que estant mirant. El llenguatge figuratiu sempre ha dominat les programacions en tota l'etapa escolar i atrevir-se a endinsar-se en el bosc de l'abstracció, és difícil i cal, en un primer moment, una bona guia. Les tres primeres etapes descrites en el present estudi proporcionen a l'alumne una seguretat comprensiva que els ajuda després a afrontar de manera autònoma el camí d'altres abstraccions. Convé recalcar que al llarg de diversos cursos, la majoria d'alumnes que han seguit *els camins de l'abstracció* han perdut la por a mirar ratlles i punts o només una pintura monocromàtica; pel camí els alumnes han comprovat que l'art abstracte és abastable, comprensible, entenedor i s'ha de valorar pel que és i no pel si m'agrada o no m'agrada.

D'aquesta manera els alumnes de 2n de batxillerat, després d'aquestes quatre etapes, ja saben que no han de mirar només amb els ulls sinó amb tots els seu coneixement i amb totes les seves experiències: la contemplació esdevé un diàleg obert. Passa com amb les grans novel·les: diem que són clàssiques quan són inexhauribles, quan no paren de dir coses noves a cada generació, i fins i tot quan no paren de dir coses noves a un mateix lector en moments diferents de la seva vida.

Cal, per tant, educar l'ull i entrenar la mirada per a captar amb tot detall tot el que ens està *dient* una obra. I cal sempre tenir en compte que un dels majors obstacles per comprendre l'art són els nostres prejudicis vers allò que no coneixem.

## Bibliografia

Ackermann, M. i Bozal, V. (2003). Catàleg editat en motiu de l'exposició *Kandinsky la dissolució de la forma 1900-1920*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.

Calaf, R. i Fontal, O. (2010). *Como enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Düchting, H. (2012). *Kandinsky*. Madrid: Taschen.

Faerna García-Bermejo, J. M. (1995). *Kasimir Malevich*. Barcelona: Ediciones Polígrafa.

Gardner, H. (2011) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Malévich, K. (2010). *Escritos*. Madrid: Síntesis. Edició d'Andréi Nakov; traducció francesa: André Robel; traducció espanyola: Miguel Etayo.

Prat, J. L. (1985) Catàleg editat en motiu de l'exposició *Piet Mondrian de la figuración a l'abstracción*. Saint-Paul de Vence: Fondation Maeght.

Prats, J. (coord.). (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó. Biblioteca de formación del profesorado. Educación secundaria, nº8 vol. II.

Ramírez, J. A. (dir.). (1997). *Historia del Arte, 4. El mundo contemporáneo*. Madrid: Alianza editorial.

Röthel, H. K. i Benjamin, J. K. (1982). *Kandinsky: Catalogue Raisonné of the Oil-Paintings. Volume One, 1900-1915*. London: Sotheby Publications.

Rueda i Roigé, F. J.. (1999). *Introducció a la Història de l'Art*. Barcelona: Pòrtic, Biblioteca Universitaria.

Stachelhaus, H. (1991). *Kasimir Malevich. Un conflicto trágico*. Barcelona: Parsifal Ediciones.

Trepas Carbonell, C. A. (2003). *El taller de la mirada. Una didàctica de la història de l'art*. Lleida: Pagès editors.

Woodford, S. (1983). *Cómo mirar un cuadro*. Barcelona: Gustavo Gili. ♦



# Gestualidad en la música de cámara: movimiento, sonido y forma musical

Gestures in chamber music: movement, sound and musical form

JOSÉ GALIANO PÉREZ

Director del Conservatorio Profesional de Música de Elche



→ Recibido 12/11/2016

✓ Aceptado 13/02/2017

## Resumen

La práctica de la Música de Cámara facilita el desarrollo de competencias comunicativas. Los intérpretes se sirven de los aprendizajes adquiridos en el resto de las asignaturas de los conservatorios, en un contexto de colaboración entre los componentes del grupo. La gestualidad destaca entre los recursos para la comunicación entre los intérpretes, evitando alteraciones del mensaje sonoro. Esta investigación utiliza una pieza representativa del repertorio para avanzar en el conocimiento de la relación entre el lenguaje corporal de los distintos instrumentos y los diferentes niveles de significado propios del lenguaje musical. Los gestos son descritos en relación a las características del sonido, la estructura y el mensaje subyacente en el texto musical. Las categorías resultantes constituyen una primera aportación para la enseñanza sistemática de estos contenidos en el aula.

## Palabras clave

Gestualidad · Interpretación musical · Técnica instrumental · Análisis de contenido

## Abstract

*The practice of Chamber Music develops communicative skills. The performers use the learning acquired in the other subjects of the conservatories, in a context of collaboration between the components of the group. The gestuality is an important tool for the communication between the performers, without changes in the sound text. This research uses a representative piece of the repertoire to advance the knowledge of the relationship between the body language of the different instruments and the levels of meaning of the musical language. The gestures are described in relation to the characteristics of the sound, the structure and the underlying message in the musical text. The resulting categories are a first contribution to the systematic teaching of these contents in the classroom.*

## Keywords

*Gestures · Musical performance · Instrumental technique · Content analysis*

## Programar para enseñar

Para el profesorado de los conservatorios, la implantación de la LOGSE supuso un cambio notable en la redacción de los documentos de los centros. Partiendo de una planificación del aprendizaje instrumental basada en el “programa”, los últimos niveles de concreción curricular se centraron en la distribución y secuenciación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación prescritos desde la Administración educativa.

Esta transformación es evidente en lo que se refiere a los documentos de los centros. Una cuestión bien diferente es si estos cambios han repercutido en la labor desempeñada en el aula. A pesar de los cambios en la terminología, el programa de examen sigue siendo la base de muchas de las programaciones de nuestro ámbito educativo. Bautista y Pérez-Echevarría (2008) comprobaron cómo el profesorado de piano seguía aferrado a las prácticas tradicionales, basadas en el estudio del repertorio, sobre cuya aplicación se desarrolla la investigación realizada por Rocío Lorenzo para su tesis doctoral (2009). Al fin y al cabo, la interpretación de varias obras, pertenecientes a una lista de piezas obligadas, continúa siendo el procedimiento habitual para el ingreso en la mayoría de centros de enseñanza musical de nuestro entorno, lo cual no es excusa para que nos obstinemos en no investigar qué es lo que enseñamos y para qué, pues constituye la pregunta indispensable para planificar y mejorar los procesos de aprendizaje.

El propio Real Decreto 756/1992, que establecía las enseñanzas mínimas para las Enseñanzas Profesionales, se ajustaba desigualmente a la concepción constructivista que inspiró la LOGSE. En este aspecto, la asignatura de *Música de Cámara* destaca por defecto frente a otras, como las especialidades instrumentales, en las que se hace mención explícita de las habilidades a desarrollar, identificables en la mayoría de los casos como contenidos procedimentales (“emisión del sonido en relación con las diferentes dinámicas y alturas, desarrollo de la flexibilidad en los saltos...”). En dicha norma (inalterada en la actualmente vigente) los contenidos de la asignatura de *Música de Cámara* eran agrupados con una estructura muy similar a la de un programa de examen (cuarteto de cuerda, quinteto de viento...), con enunciados genéricos (unidad so-

nora, ataque, afinación, articulación...), contrastando con la mayor concreción para las asignaturas teóricas e instrumentales (estado fundamental e inversiones de los acordes triada, dobles cuerdas...).

Siguiendo con el Decreto que establecía las enseñanzas mínimas, la escasa concreción de los contenidos defrauda las expectativas de la introducción de la asignatura, que describe acertadamente cómo el estudio de la música de cámara permite movilizar y poner en relación los conocimientos adquiridos en otras materias, al tiempo que la interacción entre los instrumentistas “propicia el desarrollo de la géstica y de la comunicación entre los instrumentistas”.

Desde este punto de vista, esta asignatura se constituye en una herramienta idónea para la adquisición de competencias sociales y comunicativas, cuya identificación y desarrollo trasciende los límites de la práctica de la música llamada “clásica”, pues en todas las manifestaciones de este arte sonido y movimiento están estrechamente relacionados. Si añadimos a la puesta en acción de las habilidades desarrolladas en el resto de las asignaturas de los estudios musicales (coordinación en la utilización de la técnica, acuerdos sobre la aplicación de conocimientos teóricos...) lo que esta disciplina puede aportar al desarrollo del individuo, en una sociedad en la que cada vez es más importante la capacidad para integrarse en equipos multidisciplinares, es obvio que el reto de identificar y evaluar la adquisición de las competencias necesarias adquiere especial importancia.

Es más, la posibilidad de investigar cómo se relacionan los componentes de un grupo de cámara, cómo se expresan gestualmente los instrumentistas de las diferentes especialidades, desarrollando la propia capacidad expresiva y aprendiendo a reconocer las diferencias y las habilidades de los demás, resulta una labor extremadamente atractiva, que enlaza con los rasgos distintivos y valores propios de la práctica camerística. Hablar de colaboración entre iguales, del desarrollo de la expresividad individual al tiempo que se aprende a colaborar con el resto del equipo, es hablar de una de las labores más apasionantes que un docente y/o un artista pueden acometer.



## Qué enseñar

Situándonos dentro de una orientación de la enseñanza hacia la adquisición de competencias, las señales visuales son, como en la dirección de orquesta, un medio para asegurar tanto la precisión como la flexibilidad en la interpretación en grupo. Son, por lo tanto, un elemento a considerar en la planificación de la práctica educativa. Por otra parte, la necesidad de adquisición de estas herramientas dependerá de las concepciones sobre interpretación musical que asuma el profesor. Esto es especialmente constatable cuando se contrastan las versiones “objetivas” de la música barroca con las realizadas desde las corrientes “historicistas”, caracterizadas por lo general por una mayor creatividad y flexibilidad, a pesar de las acusaciones de “purismo”. Pero esto no es algo exclusivo de la música antigua. Chailley estudió grabaciones del propio Debussy en cilindro perforado de su obra *La Cathedral Engloutie*, en las que la figuración de corcheas iguales tenían resultados muy distintos. “Chailley se pregunta si es respeto hacia el autor ejecutar metronómicamente lo que éste ha escrito, sabiendo que el mismo autor no lo hacía” (Locatelli de Pergamo, 1973, 11).

Establecida la necesidad de poder realizar interpretaciones flexibles y adaptadas a los diferentes entornos sonoros, cabe preguntarnos si es posible identificar, sistematizar y comunicar estos conocimientos. Los textos sobre repertorio camerístico raramente pasan de ser catálogos de obras, con descripciones de instrumentaciones, recursos compositivos, e incluso lecturas extramusicales. Salvo las indicaciones de Berlioz en la segunda edición de su *Tratado de Orquestación* (1885), la mayoría de los textos sobre dirección de orquesta del siglo XIX seguían la misma línea. Pero esto no es así en la actualidad, cuando una gran diversidad de manuales de dirección abordan abiertamente la relación entre música y movimiento, examinando separadamente la relación de las señales emitidas por el director con las características del sonido, el crecimiento formal o los contenidos emocionales. De hecho, los instrumentistas, a través de la práctica orquestal, están en continuo contacto con este lenguaje gestual, que con toda probabilidad ejerce una influencia destacable en la construcción de su propio lenguaje corporal.

Evidentemente y a pesar de la falta de formulación explícita, los intérpretes y docentes habremos desarrollado conocimientos y destrezas para la coordinación entre instrumentistas de diferentes especialidades (con la variedad de limitaciones físicas que esto conlleva) y la consecución de interpretaciones de calidad, flexibles y expresivas. En este sentido se dirige nuestra investigación, partiendo de la observación de la práctica camerística entre instrumentistas de distintas especialidades y niveles. Como en otros ámbitos de investigación en educación, la adopción de una perspectiva etnográfica supone un planteamiento metodológico abierto al descubrimiento del saber desarrollado en el aula, la interpretación de las acciones de los agentes de acuerdo con sus valores e intencionalidad y la relación con el contexto de actuación.

## Investigar la gestualidad instrumental

El papel de la gestualidad en la interpretación musical ha sido objeto de diferentes estudios, destacando como centro de atención fundamental la contribución de la gestualidad a la expresividad y la valoración de la interpretación musical. Analizando diversas interpretaciones de las piezas para clarinete solo de Strawinsky, Vines concluye que “el componente visual de la interpretación musical hace una contribución única a la comunicación de la emoción del intérprete a la audiencia” (Vines y cols., 2011, 168). Especialmente llamativas son los resultados de una experiencia de Chia-Jung Tsay, que solicitó a oyentes con diferentes niveles de formación musical que identificaran a los ganadores de un concurso de interpretación de piano. Tsay formó diferentes grupos de jueces, los que visionaban sin audio las grabaciones, los que sólo las oían, los que hacían ambas cosas y, finalmente, varios grupos que puntuaban al azar. En el quinto de sus experimentos, El 82’3% de los músicos profesionales citó el sonido como la información más importante para emitir un juicio. Sin embargo, de los que oyeron las grabaciones sin soporte visual, sólo el 25’7% de los expertos fueron capaces de identificar a los ganadores reales, una tasa peor que los que probaron a hacerlo por azar (29 %). Este porcentaje fue superado por los que visionaron las grabaciones sin so-



nido (47'0%). Finalmente, en el grupo de expertos que contemplaron las grabaciones con soporte sonoro, el porcentaje de aciertos (29'5 %), una proporción significativamente menor que en el grupo de los que sólo vieron las grabaciones (Tsay, 2013, 14582)

Estos usos de la gestualidad no están ausentes en nuestras observaciones, pero nuestro objetivo principal es dotar de medios para la consecución de una interpretación musical de calidad, tanto técnicamente como para la expresividad en los resultados sonoros. Es obvio que lo visual es parte de una interpretación en el escenario, incluso para los profesionales, que “quieren ver los movimientos de los músicos, así como escuchar los sonidos que producen” (Storr, 2002, 53), pero las mismas conclusiones de Tsay inducen a justificar los reparos que suscitan en muchos intérpretes la sobreactuación y el abuso de la gestualidad. En la música de cámara, especialmente en las obras del periodo que hemos elegido para nuestra investigación, “sólo hay lugar para lo esencial, rechazándose lo superfluo. Uno adquiere conciencia de la esencia de la música, de las intenciones más recónditas del compositor” (Homer Ulrich, citado en Robertson, 1985, 14).

De todos modos, este punto de vista es transferible a cualquier tipo de música. No puede decirse que la sobriedad gestual de Eric Clapton se traduzca en interpretaciones especialmente frías y, por otra parte, los movimientos laterales de cabezas acompañados de una contracción facial son un lugar común, tanto en guitarristas de música popular como en los consagrados en el repertorio clásico, como también puede decirse de muchos violonchelistas o pianistas. Estos clichés gestuales, como “los ‘bonitos giros’ de muñeca o las ‘profundas’ miradas al vacío” (Levaillant, 1998, 93), realizados por intérpretes de música popular o “cultura”, no siempre acompañan a un resultado sonoro más expresivo. Lo que sí es evidente es que forman parte de un lenguaje con muchos puntos en común, en el que, además de los posibles excesos e histrionismos, hay también recursos con efectos positivos en el uso de dinámica, agógica, articulación o tímbrica.

En resumen, los hallazgos a los que podemos llegar con nuestra investigación no han de limitarse necesariamente a la interpretación de la música del periodo clásico y pueden contribuir a la formación integral del músico dentro de un espectro de actuación muy amplio.

## Metodología/diseño

Asumiendo la posibilidad de extrapolar resultados o ampliar la muestra con otros estilos, dirigimos el foco de nuestra investigación en una obra del periodo clásico. En concreto, el primer movimiento del Divertimento nº 1 K. 439b para tres *corni di bassetto*, de W. A. Mozart.

Esta elección nos permite comparar el uso de la gestualidad en una gran variedad de especialidades instrumentales y agrupaciones. La obra es interpretada habitualmente en arreglos para distintos instrumentos, tanto de viento como de cuerda, pero también se ha adaptado a dúo de instrumento melódico y piano, adjudicando a la mano derecha del teclado una de las dos voces superiores, e interpretando la voz de bajo con la mano izquierda. Este procedimiento ya se había utilizado antes de la época de Mozart. La primera Sonata para *viola da gamba y cembalo obbligato* de J. S. Bach es una adaptación de su Sonata para dos flautas y continuo, y lo mismo puede decirse de muchas trio-sonatas de su hijo Carl Philipp Emanuel, reutilizadas como sonatas para flauta y *cembalo*.

Otra cualidad que hace idónea la pieza es que responde a muchos de los rasgos más característicos de la época en que se formó el lenguaje camerístico, diferenciándose de la escritura, aunque mantiene puntos en común, muchos de ellos relacionados con los recursos gestuales de los directores de orquesta. Véase, por ejemplo, la posibilidad de “marcar a 1” o “a 3”, dependiendo de las diferencias en ritmo y articulación de los temas A y B, un recurso muy habitual en la forma sonata de la época. En estos mismo fragmentos puede apreciarse la diferencia entre la textura homófona (tema A) y el diálogo y diversidad rítmica de las voces en el tema B (figura 1).



**Figura 1.** Compases 1 a 3 (inicio movimiento y tema A) y 25 a 27 (inicio tema B) del Divertimento K.439b de W. A Mozart (primer movimiento)

De esta pieza, realizamos grabaciones en clase con diferentes grupos, combinando instrumentos de viento-madera, cuerda frotada y piano. Completamos la muestra con otras interpretaciones, obtenidas en Internet, una de éstas con el instrumento al que iba destinada originalmente la obra, el *corno di bassetto* del periodo clásico. Al haber realizado registros en diferentes fases del aprendizaje, pudimos analizar la evolución de la gestualidad en diferentes momentos del estudio de la obra, así como los avances en el conocimiento mutuo entre los miembros de cada agrupación. Las grabaciones de la web aportaron una mayor diversidad de instrumentaciones de la obra elegida. Para los propósitos de nuestra investigación, la abundancia de “grabaciones caseras” de nivel medio facilitó la observación de planos generales, en los que todos los instrumentistas aparecían en pantalla durante toda la interpretación.



**Figura 2.** Plano frontal (dúo de viola y piano)

Para las grabaciones en el aula, utilizamos un plano frontal en agrupaciones como el dúo de viola y piano (figura 2), mientras que en los tríos la observación del movimiento se facilitó con la utilización de un plano picado (figura 3).



**Figura 3.** Plano picado (oboe, clarinete y fagot)

Para el visionado y registro de las conductas, utilizamos la aplicación *VLC media-player*. La posibilidad de reproducir al 40 % de velocidad, sin que se vea alterada la altura del sonido, permite apreciar con mayor precisión el momento preciso en que se realizan los movimientos, su anticipación o simultaneidad, sea en relación a la parte individual o como anticipación por parte de quien ejerza el liderazgo en cada momento. Una gran cantidad de gestos, incluso anacrúsicos, parecen realizarse sincrónicamente por parte de varios miembros del grupo, por lo que el examen a menor velocidad informa sobre el establecimiento de prioridades y jerarquías.

En las anotaciones, identificamos como un mismo movimiento los que coinciden en inicio y final, del mismo modo que en comunicación no verbal un movimiento de la cabeza puede cambiar de sentido si se acompaña con diferentes gestos con las manos o los músculos faciales. “En música, como en otros ámbitos, los gestos pueden producirse en paralelo. Yo podría, en respuesta a una pregunta, sacudir la cabeza y en-

cogerme de hombros, o mover la cabeza y el ceño fruncido. En el primer caso, podría ser percibido como negativo pero inseguro, en el segundo, negativo y disgustado” (Windsor, 2011, 50).

Distinguimos movimientos en los que la ida y la vuelta están separados por una detención del movimiento (por ejemplo, una inclinación al inicio de una frase, con retorno tras el clímax melódico) de otros en que el retorno se realiza sin solución de continuidad (como en los gestos anacrúsicos de los directores de orquesta).

Como resultado de la aplicación de estos criterios, en el análisis de contenido fueron codificados un total de 105 gestos distintos, incluyendo los gestos complejos (los que integraban varios movimientos, realizados simultáneamente) y los de ida, retorno o “ida y vuelta”. Como consecuencia, contamos con un amplio repertorio de recursos gestuales, situados en el contexto de aplicación. En las páginas siguientes exponemos algunos ejemplos, relacionándolos con las diferentes variables sonoras y el contenido del texto musical interpretado.

## Resultados

La diversidad de las relaciones entre sonido y gestualidad se ve reflejada en la organización de los capítulos siguientes. El medio físico para la producción y propagación del sonido conlleva variadas correspondencias con la idea de espacio y movimiento. Por otra parte, la organización del material sonoro como lenguaje supone el establecimiento de paralelismos con la comunicación verbal, patentes en términos del análisis musical como “frase” o “respuesta”. Del mismo modo, también podemos establecer paralelismos con los análisis realizados sobre la comunicación no verbal ligada al lenguaje hablado, en la que un mismo movimiento puede ser utilizado como marcador, regulador o ilustrador, conectando las diferentes partes del discurso, estableciendo turnos de palabra o reforzando un significado concreto.

Dada esta multiplicidad de dimensiones y correspondencias, partiremos desde el elemento básico para la producción del mensaje musical, como es el mismo sonido en sí. Desde los rasgos primordiales del sonido (duración, intensidad, etc.) y las características básicas del lenguaje musical, constituidas a partir de dichos rasgos (ritmo, dinámica, etc.), avanzaremos en los diferentes niveles de significado hasta las estructuras más complejas.

### **Duración y ritmo**

De los contenidos prescritos expresamente en la legislación, el único gesto relativo a esta dimensión es la anacrusa. En la práctica, mucha de la música pensada para ser tocada sin director asegura la coordinación mediante el mantenimiento de referentes sonoros. Si examinamos texturas como la de los primeros compases del tema B (figura 1), veremos cómo el compositor mantiene el “motor rítmico”, distribuyendo la realización de notas cortas alternativamente entre las voces.

No obstante y a pesar de la regularidad rítmica sostenida desde algunos posicionamientos, “no hay música, ni siquiera la principalmente basada en las secuencias, que se mantenga en un *tempo* rígido. La mayor parte de la música barroca [propuesta frecuentemente como ejemplo de regularidad rítmica] necesita una considerable flexibilidad” (Donnington, 1992, 429). En ese caso, incluso el mantenimiento de una nota no excesivamente larga pone en peligro la coordinación rítmica. Uno de los escasos gestos realizados por la violín segundo de nuestro grupo fue efectuado en el puntillo de la reexposición del tema B (encomendado a la voz superior en el fragmento de la figura 1). La importancia de los puntillos como momentos de especial importancia, en los que es conveniente asegurar la precisión rítmica, es objeto de atención en varios manuales de dirección (Busch, 1995, 73) (Sardó, 2006, 30). En el caso de nuestra alumna, el gesto de elevación con retorno realizado en este punto podría considerarse una momentánea asunción del liderazgo, pero también es frecuente apreciar este gesto en interpretaciones a solo. Si tenemos en cuenta cómo hemos aprendido la mayoría de los instrumentistas de nuestro ámbito a “solfear” este patrón rítmico, enfatizando el gesto con la mano sobre el tiempo del puntillo, resulta difícil atribuir la intención del

gesto a uno u otro motivo. Salvo en los fagotes, cuyo tamaño determina otra gestualidad, esta elevación con retorno fue realizada por todos los intérpretes que interpretaron esta idea melódica en las versiones más lentas (los intérpretes de *coro di bassetto* recurrieron a una elevación y retorno del codo, gesto habitual en los saxofonistas). No así en aquellas cuyo *tempo* determinaba una mayoría de gestos sobre el primer tiempo del compás.

La anacrusa inicial es un punto crítico de la interpretación. “El golpe al aire ha de determinar con toda precisión el *tempo* del comienzo y aun podría decirse que no sólo el *tempo* sino también el matiz dinámico, el carácter de la entrada y el estilo de ejecución del comienzo de la obra” (Scherchen, 1986, 202). En nuestras observaciones predominan los movimientos verticales de ida y vuelta, aunque también hay adelantamientos o inclinaciones sin retorno inmediato. Estos gestos aportan menor información de contenido rítmico que los movimientos en que el ataque de la nota inicial coincide con el retorno al punto de partida. Cuando esto es posible, suele acompañarse del instrumento y/o una sección superior del cuerpo del instrumentista.



**Figura 4.** Anacrusa realizada por elevación y retorno de tronco y viola, con la punta del arco sobre las cuerdas

Muchos violinistas y violistas acompañan la elevación del tronco y el violín con un gesto simultáneo del arco, especialmente cuando el primer sonido es “arco abajo” y es realizado en la mitad inferior. En este caso, la mano del instrumentista está próxima a la zona de contacto de las cuerdas con el arco y hay menos probabilidad de emitir sonidos no deseados o con imprecisión rítmica. Cuando lo que se sitúa sobre las cuerdas es la zona de la punta, la mejor opción para no perjudicar la emisión sonora es realizar el gesto con hombro e instrumento (figura 4). En los vientos es habitual mover el instrumento simultáneamente con el tronco o la cabeza, cuidando de no alterar la colocación de la embocadura y el control de la sonoridad mediante el uso de los labios. En instrumentos de mayores dimensiones suele utilizarse un movimiento de cabeza. En el caso del contrabajo y el *violoncello*, el intérprete puede realizar un movimiento anacrúsico con el arco, pero no está en una posición tan elevada. Los intérpretes de *coro di bassetto* clásico analizados indicaban la anacrusa inicial con un movimiento lateral con retorno de cabeza, manteniendo el instrumento firmemente sujeto con manos y piernas.

Otro gesto característico es la recuperación de arco, con menor sentido rítmico cuando el arco debe situarse en la punta para iniciar la interpretación “arco arriba”. En este gesto, como también en las inspiraciones más ostentosas de los instrumentistas de viento, el ritmo del pulso siguiente suele percibirse con facilidad. No obstante, no todos los intérpretes tienen la misma facilidad para recolocar los labios de la forma más conveniente, por lo que algunas respiraciones son menos visibles.

### **Dinámica/intensidad**

Hay una obvia relación entre amplitud (distancia recorrida) del movimiento y dinámica, no tanto entre elevación e intensidad, especialmente en el *pianissimo*, en el que una inclinación excesiva puede afectar a la calidad del sonido o la coordinación muscular. En algún caso, el *crescendo* venía acompañado de una elevación, pero era más frecuente (coincidiendo con la dirección de orquesta) que el incremento de la sonoridad se correspondiera con otras dimensiones, como la profundidad, coincidiendo con adelantamientos que producían pequeñas inclinaciones.

El mismo *pianissimo* solía coincidir con elevaciones o posiciones especialmente erizadas, muy convenientes para los flautistas, debido al posible descenso de afinación por la disminución en la presión del aire. También eran frecuentes los retrocesos que, en el caso del piano, suponían un menor apoyo sobre el teclado.

El gesto que acompañaba los acentos súbitos solía ser un movimiento vertical de ida y vuelta, aunque, en instrumentos con menor libertad gestual, como el *cornu di bassetto*, se limitara a la elevación de las cejas. Este movimiento podía ser tanto simultáneo como previo, pero está supeditado a la capacidad del instrumentista para mantener la sonoridad en el nivel conveniente para la nota precedente al incremento de la sonoridad. Aunque los directores deben anticipar todos los gestos, en la técnica instrumental esto no siempre es posible. El intérprete se encuentra en un estado constante de preparación de los movimientos siguientes (cambios de posición, dosificación del aire, digitaciones...) y, al mismo tiempo, debe estar situado firmemente en el presente, emitiendo el sonido y percibiendo la acción de los demás intérpretes. Esta circunstancia debe ser tenida en cuenta en toda acción docente destinada a la adquisición de competencias visuales.

### **Articulación**

En la articulación combinamos principalmente duración y dinámica. En el lenguaje hablado, el paralenguaje y la correcta dicción contribuyen a la mejor comprensión del mensaje (explícito o no) mediante la combinación de estas dimensiones. En la música de cámara, la igualdad en la articulación (en las texturas no contrastantes, por supuesto) es un aspecto de especial atención desde el punto de vista de la técnica, pero no debemos olvidar que la articulación tiene además un efecto determinante sobre el carácter y los afectos inherentes al mensaje sonoro.

Una de las articulaciones más frecuentes es la correspondiente a las "notas con punto" (lo mismo que *staccato*, ver citas en libros dirección). En nuestras observaciones, ésta sólo ha sido visible en los instrumentos de arco. A corta distancia, la acción de la mano sobre el teclado del piano refleja claramente al articulación, no sólo en el mo-

mento de corte. "Antes de que el músico empiece a tocar *legato*, tiene lugar una programación anticipada completamente diferente a cuando se dispone a tocar *staccato*" (Klein-Vogelbach y Spirgi-Gangert, 2010, 27), aunque es previsible que estos matices no sean percibidos por la mayoría de los demás intérpretes.

### **Altura**

Parece darse una relación entre la altura del sonido y el movimiento. La misma expresión "salto melódico" da una idea de espacialidad. No obstante, el punto más alto de la melodía principal coincide habitualmente con una mayor tensión armónica o el aumento de la dinámica, por lo que las elevaciones en que varias de estas variables coinciden pueden atribuirse difícilmente a una de ellas en exclusiva.

Un ejemplo interesante en este sentido es la cuarta ascendente de las voces primera y segunda en el cuarto compás (figura 1). En varias de las interpretaciones, la elevación no coincide con el ataque de la ligadura, sino con el tercer tiempo, realizándose en muchos casos una inclinación con retorno sobre el primer tiempo del compás siguiente.

En otros ejemplos, el movimiento melódico ascendente coincide con inclinaciones. También en la cantidad de movimiento se puede invertir la relación entre altura del sonido y gestualidad. Es más, la ausencia de cambios en la melodía suele crear por sí misma una tensión expresiva, que los intérpretes suelen realizar con incrementos de la sonoridad, acompañados habitualmente de elevaciones o adelantamientos del instrumento o partes del cuerpo del instrumentista.

Aunque tampoco es ajeno a la tensión armónica, en los instrumentos melódicos el movimiento cromático tiende a destacarse. De nuevo, otras cuestiones, como la realización de valores cortos, el ya referido puntillo o el movimiento ascendente, son indisociables de la interpretación de estos pasajes, pero la tensión con la que los intérpretes de instrumentos melódicos percibimos el cromatismo se puede apreciar claramente en la gestualidad de la primera y tercera voz en los compases 10 a 12 (figura 5), o la segunda y tercera, en los compases 28 a 31.



**Figura 5.** Compases 10 a 12 del Divertimento k. 439b

### Timbre

En el caso de la obra que nos ocupa, no hay cambios sustanciales en el uso de diferentes “colores” en cada uno de los instrumentos. Todavía en la actualidad y a pesar de la difusión de las versiones con instrumentos originales, la diversidad de los colores en los registros de éstos parecen entenderse como un defecto, más que como un recurso expresivo. Es dudoso que todos los autores del barroco desearan los cambios de color que, por ejemplo, se perciben en la flauta travesera entre un *la* y un *sol sostenido* de la primera octava, con un color mucho más oscuro en el segundo caso, como consecuencia de la posición “e horquilla”, aunque en el caso de autores flautistas, como Hotteterre, estos “defectos” son utilizados con una gran destreza compositiva.

En otro tipo de repertorio, o incluso en algunos tiempos lentos de conciertos clásicos, es frecuente observar expresiones faciales que acompañan a la emisión de una determinada sonoridad. Incluso en el ejemplo utilizado en esta investigación, el diferente carácter de los temas A y B puede traducirse en variaciones del timbre y apreciarse en los rostros de los intérpretes (especialmente en los instrumentos que no deben mantener la embocadura) pero, al coincidir estos cambios con otros de tipo rítmico o cambios dinámicos (con evidentes resultados en el timbre, por el aumento de la presión del aire o el mayor recorrido del arco), resulta dudoso atribuir esta gestualidad al timbre en exclusiva.

También se traducen en cambios tímbricos los diálogos y alternancias entre las diferentes voces, pero, como en el ejemplo anterior, hay otras dimensiones sonoras (ritmo, melodía...) que ejercen su influencia simultáneamente.

### Fraseo y estructura

Dependiendo de la técnica instrumental, la estructura de la frase musical se traduce en distintas tipologías, diferentes tanto en la dirección como en el objeto desplazado.

En los pianistas de nuestras observaciones, se dan acercamientos al teclado desde una posición erguida, coincidentes con los puntos de separación de cada una de las frases. Estos gestos, ligeramente más largos y con menor contenido rítmico que las respiraciones de los instrumentistas de viento o las recuperaciones de arco de los de cuerda frotada, transmiten al observador información sobre la estructura del fraseo. Entre estos desplazamientos y el retorno a la posición vertical, el clímax melódico y/o armónico suelen corresponderse con una mayor inclinación, que posibilita “dosificar el peso que llega las manos, siendo éste el que nos permite crear, cuando lo deseamos, los matices que van desde *ppp* a *fff*” (Deschaussées, 1987, 42)

Cuando es necesaria una mayor información de carácter rítmico y coordinación en los ataques, el pianista suele acompañar la preparación del brazo con un característico “rebote” de la cabeza. La mayor libertad de movimiento de ésta (en comparación con violines, violas e instrumentos de viento), no sólo se percibe a través de movimientos verticales (con una mayor presencia de contenidos rítmicos o de articulación), sino también por movimientos horizontales y un acusado uso del contacto visual, de gran utilidad para llamadas de atención al resto del grupo o la preparación de tensiones melódicas o armónicas.

En todas las familias instrumentales, las texturas homófonas coinciden con movimientos sincrónicos (tema A, en la figura 1). En un sentido contrario y salvo la realización de gestos en los cambios de compás (habituales cuando se dan problemas de lectura), las texturas contrapuntísticas se perciben visualmente por la alternancia en el movi-

miento de los intérpretes, dependiendo de la polarización del liderazgo. Éste no siempre coincide con la realización de la parte principal, el intérprete de la melodía puede enfrentarse con una sección de especial dificultad o sentir la necesidad de frasear con libertad, dejando a unos de los intérpretes del acompañamiento la responsabilidad de coordinar la acción del resto de las voces.

Detectamos en las primeras interpretaciones en el aula una mayor abundancia de gestos de tipo rítmico, relacionados con el diseño melódico individual o con irregularidades en el *tempo*, identificando, cuando la velocidad era lo suficientemente lenta, el característico diseño triangular del compás de 3/4. En estos casos, cuando la gestualidad seguía un patrón mecánico, independiente del diseño melódico, codificamos estos gestos como “cíclicos”. La realización de movimientos repetidos cíclicamente permite identificar, incluso prescindiendo de la reproducción del audio, varias secciones y diseños rítmicos y melódicos en diversas interpretaciones. La conveniencia de este tipo de gestos dependerá de las necesidades de cada grupo y momento del aprendizaje.

### Otros contenidos

En este apartado incluimos algunos de los contenidos más atractivos de la interpretación musical, pero también más discutibles y sujetos a interpretaciones subjetivas. La concepción de la música camerística como “conversación”, origen de la tantas veces citada frase de Goethe, comparando el cuarteto de cuerda con una conversación entre personas razonables, se puede percibir fácilmente en muchas de las obras del repertorio camerístico clásico.

Esta analogía permite entender la interacción entre las voces al inicio del desarrollo, en la que la primera voz interpreta una melodía de amplias ligaduras, al tiempo que dialogan segunda voz y bajo. En realidad, todas las secciones se pueden interpretar como una constante alternancia entre “acuerdo” y “desacuerdo”. En este sentido, la textura homófona, con la característica escritura a intervalos de octava (presente en los compases iniciales muchos de los “temas A” del periodo clásico), conduce generalmente a fragmentos en los que las voces contrastan mediante el uso de diferentes texturas, para “zanjar la cuestión” con pasajes nuevamente homófonos (como en los com-

pases 18 a 21 del puente modulante) o la insistencia en la cadencia que cierra la sección (como los compases 22 a 25, con los que culmina este mismo puente).

Este “contraste de pareceres” se manifiesta de un modo singular en los momentos en que, en un contexto modulante o en la preparación de un punto cadencial, una de las voces se mantiene obstinadamente en un diseño o una sola nota. Este contenido “extramusical” puede ser objeto, sin exagerarlo necesariamente, de un tratamiento gestual, que permita al público menos familiarizado acceder a estos significados, lo cual, por otra parte, no hace sino remarcar el carácter de “divertimento” y de disfrute personal que la práctica de la música de cámara ha supuesto para generaciones de intérpretes. En realidad, este tipo de contenidos no siempre debieron ser justamente apreciados. Boccherini, por ejemplo, sufrió las iras de Carlos IV, entonces príncipe, que, empeñado en tocar el primer violín, protestaba por tener que tocar insistentemente la misma nota en un contexto modulante. Según algunas versiones de este hecho, cansado de las protestas del príncipe, el compositor le discutió tener los conocimientos suficientes, a lo que el futuro monarca reaccionó vapuleándole, “como

solía hacer por lo demás con los criados e incluso con los dignatarios de la corte, hasta que los gritos de la princesa de Asturias, asustadísima, le hicieron soltar a su presa. (Biagioni, 1993, 91)

En el referido inicio del desarrollo del *Divertimento* de Mozart, tras el “acuerdo inicial” del compás 52, la primera voz realiza un diseño melódico de notas largas (ilustrado por muchos de los intérpretes de nuestros análisis con amplios movimientos circulares) mientras que la segunda y el bajo se alternan, repitiendo el diseño rítmico inicial. Pero, mientras el bajo recorre diferentes tonalidades, la segunda voz permanece obstinadamente en el mismo punto. Si el instrumentista interpreta gestualmente esta “obstinación”, este contenido extramusical será más fácil de percibir por el público.

También el final del desarrollo (compases 68 a 72) puede entenderse como una dificultad de las voces por llegar al acorde de dominante, desembocando en la reexposición. La primera voz se mantiene invariablemente en la sensible “si”, hasta que, finalmente y tras pasar por tres acordes distintos, el resto de las voces completa el acorde de Sol.

## Conclusión

A lo largo de estas páginas, hemos expuesto diferentes ejemplos de uso de la gestualidad, dependientes de las limitaciones técnicas de cada instrumento, pero también, en muchos casos, de elecciones personales. Mediante estos recursos gestuales, los intérpretes contaban con herramientas para coordinar la acción en conjunto. Esta actuación se efectuaba de acuerdo con variables de muy distinta naturaleza, desde unidades de significado simples hasta las más complejas. También se daban movimientos de refuerzo del mensaje transmitido al espectador y, en muchos casos, la gestualidad satisfacía simultáneamente ambas necesidades.

La utilización de un mismo tipo de movimiento para diferentes usos implica que su interpretación siempre está supeditada al contexto. Esta polisemia, como la existencia de diferencias culturales o la subjetividad de la interpretación en función de cada investigador, es también característica de otros ámbitos de comunicación no verbal. No obstante estos inconvenientes, la importancia de la adquisición de estos recursos para la consecución de interpretaciones musicales de calidad, la contribución del estudio de la música a la adquisición de competencias comunicativas y, finalmente, la innegable contribución de lo visual al concierto como expresión de arte escénica, sugieren avanzar en esta investigación.

La enseñanza musical tradicional se caracteriza por una radical separación entre disciplinas. En la asignatura de *Música de Cámara*, el alumnado tiene la oportunidad de relacionarse de igual a igual con compañeros de instrumentos afines o no, poniendo en acción los conocimientos adquiridos en el resto de las asignaturas teóricas y prácticas. Si además, contribuimos a la comprensión y valoración de las diferencias, las cualidades y las limitaciones técnicas de los demás, estos logros superan con creces las incertidumbres y dificultades que el reto pudiera presentar.

## Referencias

Bautista, A. y Pérez-Echevarría, M. del P. (2008): ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. Vol. 20, nº 1, pp. 17-34

Berlioz, H. (1885): *Grand Traité d'Instrumentation et d'Orchestration Modernes*. París, Schonenberger, 312 pp. <http://imslp.nl/imglnks/usimg/c/c5/IMS-LP88915-PMLP28373-Traite1855REc.pdf>. Recuperado el 12 de octubre de 2014.

Biagioni, U. (1993): *Boccherini*. Madrid, Istituto Italiano di Cultura

Busch, B. R. (1995): *El director de coro. Gestos y Metodología de la dirección*. Madrid, Real Musical

Deschaussées, M. (1987): *El pianista, técnica y metafísica*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim

Donnington, R. (1992): *The interpretation of early music*. New York, W. W. Norton,

Klein-Vogelbach, S. y Spirgi-Gantert, I. (2010): La movilidad normal: Introducción a la teoría funcional del movimiento. En Klein-Vogelbach, S.; Lahme, A. y Spirgi-Gantert, I. (directores): *Interpretación musical y postura corporal*. Madrid, Akai, pp. 25-33

Levaillant, D. (1998): *El piano*. Madrid, SpanPress Universitaria

Locatelli de Pergamo, A. M. (1973): *La notación de la música contemporánea*. Buenos Aires, Ricordi Americana

Lorenzo, R. (2009): *Los contenidos de la educación pianística en los conservatorios de música: una propuesta integrada*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/18510450.pdf>. Recuperado el 27 de julio de 2015

Mozart, W. A. (1905): 5 Divertimenti K. 439 b. En Wolfgang Amadeus Mozarts Werke, Serie XXIV: Supplemente, Bd.2, No.62. Leipzig, Breitkopf und Härtel, pp. 1-34

Robertson, A. (1985): Introducción. En Robertson, A. (compil.): *La Música de Cámara*. Madrid, Taurus, pp. 11-14



Sardó, A. (2006): *El gesto en la dirección de orquesta*. Barcelona, Clivis

Scherchen, H. (1988): *El arte de dirigir la orquesta*. Barcelona, Labor

Storr, A. (2002): *Música y mente*. Barcelona, Paidós

Tsay, C. (2013): Sight over sound in the judgment of music performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Septiembre 2013, nº 110, vol. 36, pp. 14580-14585

Vines, B. y colaboradores (2011): Music to my eyes: Cross-modal interactions in the perception of emotions in musical performance. *Cognition*, Volumen 118-2, febrero 2011, pp. 157-170.

Windsor, W. L. (2011): Gestures in Music-making: Action, Information and Perception. En Gritten, A. y King, E.(editores): *New Perspectives on Music and Gesture*. Londres, Ashgate, pp. 45-66.

Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. B.O.E. de 27 de agosto de 1992. ♦



# Los métodos de saxofón: una evolución desde la música clásica al jazz

HANS BETANCOURTH PULIDO · JOSEP GUSTEMS CARNICER

--  
Univversitat de Barcelona



➔ Recibido 23/02/2017

✓ Aceptado 25/04/2017

## Resumen

A partir de la historia del saxofón, de una selección de métodos históricos y de la influencia de saxofonistas relevantes en la historia del instrumento, se ha llevado a cabo un estudio de la evolución que ha tenido el saxofón del estilo clásico hacia el jazz. En primer lugar se aporta información sobre Adolph Sax y los orígenes del instrumento. A continuación se traza un camino que recorre la evolución del saxofón desde el clásico hasta el jazz. En tercer lugar se presentan cronológicamente los métodos de saxofón consultados y se dividen en tres grupos: a) método tipo manual; b) método de ejercicios con reflexiones que los acompañan; c) método que utiliza piezas musicales. Por último se habla del valor de los métodos con relación al repertorio y de la formación de un saxofonista integral a través del estudio de los métodos el saxofón clásico y el jazz.

## Palabras Clave

Saxofón · Métodos de saxofón · Jazz

## Abstract

*From the history of the saxophone, a selection of historical methods and the influence of relevant saxophonists in the history of the instrument, a study has been carried out on the evolution of the saxophone from classical to jazz. In the first place information is given about Adolph Sax and the origins of the instrument. In second place is a path that traces the evolution of saxophone from classical to jazz. Thirdly, the saxophone methods consulted are presented chronologically and are divided into three groups: a) manual type method; b) method of exercises with reflections that accompany them; c) method using musical pieces. Finally we talk about the value of methods in relation to the repertoire and the formation of an integral saxophonist through the study of classical saxophone and jazz methods.*

## Keywords

Saxophone · Saxophone methods · Jazz

## Introducción

Desde que se patentó el saxofón han existido métodos y tratados para su estudio. Nos proponemos en este artículo revisar los principales métodos de aprendizaje y su evolución hacia el jazz. Para esto hemos dividido el artículo en tres secciones. En la primera: *Adolph Sax y el saxofón*, aportaremos datos biográficos sobre Adolphe Sax, sus aportes como inventor en diferentes campos y los orígenes del saxofón.

En la segunda: *evolución del instrumento hacia el jazz*, hablaremos de los primeros saxofonistas; los primeros conservatorios en los que se impartieron clases; la llegada del saxofón a Estados Unidos; la influencia de la industria discográfica en la popularización del instrumento; y de saxofonistas relevantes dentro de la historia del instrumento. Por último, en la tercera parte: *métodos de saxofón*, reflexionaremos acerca del valor de los métodos en la formación del saxofonista. Se hará un repaso cronológico de los principales métodos de aprendizaje que va del clásico al jazz. Para concluir vemos como los métodos de saxofón nos acercan al estilo « clásico »; el « jazz »; o la « música popular ».

Para el músico serio el estudio de métodos es tan importante como el estudio del repertorio, la transcripción, el análisis o la improvisación. En un mundo globalizado, como el de hoy, en el que es fácil tener acceso a diferentes fuentes de información, es posible integrar metodologías; fusionar músicas; rescatar obras que permitan a estudiantes y profesores tener una amplia y estimulante experiencia de aprendizaje que enriquezca la formación musical. Para esto es necesario conocer y promover el interés por la historia del instrumento; los intérpretes más relevantes y las obras didácticas o de concierto, que en muchos casos son lo mismo, que la historia ha conservado dentro y fuera de la academia. Así como las grabaciones o el repertorio nos acercan al instrumento, conviene también observar el saxofón desde la perspectiva que ofrecen los métodos.

### Adolphie Sax y el saxofón

El saxofón es un instrumento de la familia de viento-madera, inventado en 1840 y patentado en París en 1846 por Antoine-Joseph (Adolphe) Sax (Dinant, 6 de Nov de 1814; París, 4 de Febrero de 1894). La familia de Adolphe Sax, de origen bel-

ga, tenía una fábrica de instrumentos de viento. Su padre Charles-Joseph Sax se encargó oficialmente en 1815 del suministro de instrumentos para el ejército belga. Algunos rasgos de su carácter fueron heredados por su hijo Adolphe Sax, perseverancia y convicción en sus ideas, perfeccionista, luchador infatigable, hábil trabajador y dotado de una gran capacidad de sacrificio (Segarra, 1999: 15). Berlioz escribió acerca de Sax: «Es un hombre de espíritu penetrante; lúcido, tenaz, con una perseverancia a prueba de bombas (...) es al mismo tiempo especialista en cálculo y acústica y, si es necesario, también ejerce de fundidor, tornero y grabador. Sabe pensar y actuar. Inventa y hace» (Blanning, 2011: 303).

Sax estudió flauta y clarinete en la *École Royale de Musique, Bruselas*, y adicionó su experiencia como instrumentista a la de constructor de instrumentos. Sus primeros instrumentos registrados son flautas y clarinetes de marfil, que se muestran en la exposición industrial de Bruselas en 1830 (contaba con 16 años), y un clarinete con no menos de 24 llaves construido en 1834 (a los 20 años), con el que tocó y exhibió en 1835. En 1838, con 24 años, patentó un clarinete bajo que superaba lo existente hasta aquel momento, y pro-

bablemente fue entonces cuando empezó el trabajo que lo llevó finalmente al saxofón (Sadie, 1984: 309-319). Según el padre de Sax, el saxofón fue inventado a finales de 1838, aunque todas las investigaciones actuales apunten hacia una fecha posterior, pues Sax no dejó un testimonio al respecto (Segarra, 1999: 22).

En el mismo periodo histórico de la invención del saxofón aparecen otros aportes importantes en otras familias de instrumentos. Entre 1831 y 1847 Theobald Böhm, o Boehm, perfeccionó la flauta; en 1835 la tuba fue patentada por el director de la banda prusiano Wilhelm Friedrich Wieprecht y el fabricante J.G. Moritz; dentro de los órganos de lengüeta en 1842 Alexandre François Debain patentó una versión que dio nombre a toda una gama de pequeños órganos: el armonio (Blanning, 2011: 302-305).

A diferencia de otros instrumentos, el saxofón no tiene antecesores, es decir, no evolucionó a partir de un instrumento más antiguo y los cambios que ha tenido desde su aparición no son significativos. En términos generales es un cono de metal, con boquilla de clarinete y digitación similar a la de la flauta dulce. En la patente de invención francesa nº 2336 del 21



de marzo de 1846, Adolphe Sax se refería a su invento como un instrumento que «por el carácter de su voz pueda aproximarse a los instrumentos de cuerda, pero que tenga más fuerza e intensidad» (Chautemps, Kientzy y Londeix, 1990: 18). Berlioz también escribió acerca del saxofón en sentido parecido: «yo no conozco instrumento actualmente que pueda compararse en rendimiento, su sonido es pleno, delicado, vibrante, de una fuerza enorme y susceptible a poder suavizarse» (Segarra, 1999: 23).



Sax completó las familias de casi todos los instrumentos de viento, metal o madera, registrando 26 patentes. También aportó a la familia de percusión patentando timbales, bombo y tambores; amplió la flauta de Pan de una a cinco octavas. Su creatividad excedió los límites de la música. Inventó un sistema de silbatos utilizado por las locomotoras durante casi un siglo; en el mundo médico aparece unido a una campaña en favor de los instrumentos de viento para la prevención o curación de enfermedades pulmonares. También la arquitectura llamó su atención. Wagner se inspiró en un proyecto de sala de concierto ovoide, patentado por Sax en 1866, para construir su teatro en Bayreuth (Chautemps, Kientzy y Londeix, 1990: 14-15).

En la actualidad el saxofón es un instrumento solista y está presente conjuntos de cámara, bandas y orquestas sinfónicas, agrupaciones de jazz, orquestas de baile, grupos de músicas tradicionales en diferentes países, etc. Después de 172 años de ser patentado forma parte del plan de estudios de escuelas de música y conservatorios en todo el mundo; cuenta con un repertorio amplio en diferentes géneros musicales y es muy popular.

Adolphe Sax muere en 1894, legando una familia de saxofones que habitualmente está formada por: Soprano en Bb; Alto en Eb; Tenor en Bb; Barítono en Eb; Bajo en Bb. Otros saxofones menos habituales son: Sopranino en F y Eb; Soprano en C; Mezzo-Soprano en F; Melódico en C; Contrabajo en Eb (Chautemps, Kientzy y Londeix, 1990: 61).

### **Evolución del instrumento hacia el jazz**

El saxofón recorrió varios caminos desde su aparición hasta convertirse en uno de los instrumentos más populares en el jazz. Los primeros saxofonistas se formaron en el ambiente de las bandas militares; en el conservatorio y tomando clases particulares. El primer profesor de saxofón en el *Gymnasie de musique militaire* (París) fue el fagotista Jean-François-Barthélémy Cokken (1801-1875), quien publicó un método en 1846. Cuando en 1856 se suprimió el *Gymnasie* el Ministerio de Guerra creó clases de música vinculadas al conservatorio a las que asistían únicamente músicos militares, la subvención de estas clases estaba a cargo del Ministerio de Guerra. Aunque no era profesor de la institución, Adolph Sax se encargó de im-

partir estas clases en las instalaciones del Conservatorio, hasta que se suprimieron en 1870. Las clases de saxofón no fueron introducidas de nuevo en el conservatorio hasta 1942, siete décadas después de la muerte de Sax. Entre los estudiantes particulares de Sax estaba Mayeur, quien publicó un método de saxofón en 1867; también estaba E. A. Lefébre quien, según Segarra, prometió a Sax difundir el instrumento y llegó a Estados Unidos en 1871, donde tuvo una carrera exitosa. Los registros indican que, además del Conservatorio de París, en el de Génova y el de Bruselas también se estudiaba el instrumento (Segarra, 1999: 51-56).

Con la llegada del saxofón a Estados Unidos el paso al jazz era solo cuestión de tiempo. «Todo el jazz no era sino una aplicación del blues a la música europea o, a la inversa, la aplicación de la música europea al blues» (Berentdt 1993: 38). Los *jazzmen* dudaron largo tiempo antes de adoptar el saxofón. La familia de saxofones irrumpió en el mundo del jazz más o menos al mismo tiempo que el disco. El legendario Sidney Bechet (1897-1959) cuenta que «...las compañías de grabación adjuntaban todo tipo de instrumentos. Empezaron con el saxofón en la orquesta: no había saxofones cuando to-



cábamos nosotros. Alrededor de 1921 suprimieron el clarinete. Y aparecieron hasta tres, cuatro saxofones» (Chautemps, Kientzy y Londeix, 1990: 49) Ese «cuerno de bruma a la moda» fue utilizado en orquestas de baile. Durante una gira europea en 1917 la orquesta de Louis Mitchell contaba con el saxofonista James Shaw. Bechet también recuerda que hacia 1919 los directores de orquestas, impulsados por las compañías discográficas, no querían más clarinetes y que, para su suerte, él ya estaba preparado para tocar su saxofón soprano (*Ibidem*).

El saxofón fue ganando terreno progresivamente en la música popular. En Estados Unidos en los años 20, según la revista *Variety*, existían alrededor de 60.000 bandas o combos, todas utilizaban el saxofón. Hubo un auge en la fabricación del instrumento, marcas como *Conn*, *Buescher*, *King*, *Martin Holton* competían en el mercado. Hacia 1930 se estima en 1.000.000 el número de saxofones vendidos en todo el mundo, 850.000 solo en los Estados Unidos (Segarra 1999: 69-71). Durante este proceso aparecen los primeros métodos creados en Estados Unidos, que conservan la estructura del método clásico e incorporan nuevos apartados y terminología asociada al jazz, estas publi-

caciones tienden un puente académico entre los dos estilos. En 1934 Henry Lindeman (1902-1961) publica, en New York, *The Henry Lindeman Method for Saxophone* que incluye una sección de «estudios modernos». En 1940 Jimmy Dorsey (1904-1957) publica el *Método para saxofón. Una escuela de ejecución rítmica moderna*, que contiene apartados sobre improvisación, armonía, cifrados...

La mezcla de metal y madera presente en el saxofón lo convierte, según algunos expertos, en el instrumento ideal del jazz, ya que posee la fuerza expresiva de la trompeta y la agilidad del clarinete. Estos dos instrumentos de viento -junto con el trombón y a la tuba- son característicos en el jazz de New Orleans, el Dixieland y el Estilo de Chicago. Louis Armstrong con la trompeta y Benny Goodman con el clarinete son un buen ejemplo de ello. Los primeros saxofonistas de jazz eran realmente clarinetistas. La importancia del saxofón en el jazz empieza a principios de los años treinta (Berendt, 2001: 396-459) cuando el saxofón alto y el tenor ganan protagonismo y se consolida la sección de saxofones, característica de la *Big Band* en la *era del swing*. En el jazz se alzan como referente la sección de saxofones de la *Big Band* de Duke Ellington y los *Four Brothers*

de la *Big Band* de Woody Herman (*Ibidem*). Pero la sección de saxofones cuenta con antecedentes, ya está presente en el saxofón clásico, desde cuartetos hasta orquestas de saxofones (Chautemps, Kientzy y Londeix, 1990: 21-24).

Entre los encargados de difundir el saxofón clásico en Estados Unidos encontramos a Elise Hall (1853-1924), recordada como « la dama del saxofón » de Boston, una de las figuras responsables de difundir el saxofón en Estados Unidos. Entre 1900 y 1918 encargó 22 obras que fueron estrenadas, una de ellas fue *LA RAPSODIE POUR ORCHESTRE ET SAXOPHONE* de Claude Debussy (1862-1918) quien « a pesar de haber recibido en 1901 los honorarios derivados del encargo de Hall y del editor Jacques Durand en 1903, de forma inexplicable prefirió no entregar la partitura de la *Rapsodie* y la conservó hasta el día de su muerte en marzo de 1918. » (<http://www.adolphesax.com/index.php/es/actualidad/articulos/saxofon/1252-la-rapsodia-para-orquesta-y-saxofon-de-claude-debussy> consulta 19 de febrero de 2017). Elise Hall antes de su muerte pudo escuchar la orquesta de saxofones de de Abdon Laus del mismo tipo que la de Gustav Bumcke (1876-1973) en Berlín, en los Estados Unidos aparecieron otras or-

questas de saxofones (Chautemps, Kientzy y Londeix, 1990: 21-24).

También encontramos a Cecil Leeson (1902-1989), considerado el « primero de los solistas norteamericanos ». Leeson estrenó, en 1938, el *Concierto en mi bemol* de Alexander Glazunov (1865-1936), encargó 20 sonatas, entre ellas la *Sonata* del compositor estadounidense Paul Creston (1906-1985); también encargó 19 obras de música de cámara que incluyen cuartetos (dos altos, tenor y barítono) y saxofón con cuerdas o madera (*Ibidem*).

Según las fuentes, los saxofonistas que establecieron el « saxofón clásico », en la primera mitad del siglo XX, fueron el alemán Sigurd Rascher (1907 - 2001), y el francés Marcel Mule (1901-2001) (*Ibidem*). Rascher, estudió primero clarinete y principios de los años treinta trabajó con Bumcke, es recordado, entre otras cosas, por su aporte a la extensión del registro del saxofón a casi cuatro octavas, publica en 1941 *Top-Tones for the saxophone*. Incorporando el estudio de los sobreagudos a la rutina de estudio del saxofón. En la actualidad los sobreagudos son habituales tanto en el repertorio de jazz como en el repertorio clásico.



Marcel Mule en entrevista hecha por Claude Delangle (1957-...) dice que recibió influencias del jazz en los años 20: «Poco a poco, fui teniendo éxito al encontrar el vibrato correcto en jazz, fui considerado como un buen instrumentista de jazz (...) pero yo no era el maestro de los solos. Eso no me atraía especialmente». (<http://www.adolphesax.com/index.php/actualidad/entrevistas/1260-entrevista-a-marcel-mule-por-claude-delangle> consulta 1 de mayo de 2016). Esto establece un vínculo entre la academia europea y el jazz estadounidense<sup>1</sup>. Pero más allá del vibrato y de los aspectos técnicos, la capacidad de improvisar dentro del sistema tonal, es lo que marca la diferencia, en la primera mitad del siglo XX, entre los saxofonistas clásicos (intérpretes) hijos de la academia y los saxofonistas de jazz (creadores) hijos de la calle.

El éxito de Marcel Mule como intérprete y profesor junto a las obras de carácter didáctico que nos legó, lo sitúan como un punto de referencia que permite establecer coordenadas para ob-

<sup>1</sup> El vibrato es característico en el estilo de Sidney Bechet, y su estudio se contempla, junto con el *slap* y con *la risa*, en el método Klosé publicado por Ricordi Brasileira, (Klosé, sf: 87. <http://es.slideshare.net/Alexjcv9/metodo-klose-metodo-completo-para-todos-os-saxofones>), pero no aparece en la publicación de Editorial Música Moderna (Clark, 1980).

servar la evolución del instrumento del clásico al jazz. Mule fue el primer profesor de Saxofón en el Conservatorio de París desde que se cerrara la cátedra en 1870 cuyo encargado era Adolphe Sax (<http://www.adolphesax.com/index.php/actualidad/entrevistas/1260-entrevista-a-marcel-mule-por-claude-delangle> consulta 1 de mayo de 2016). Mule trabajó como profesor desde 1942 (<http://adolphesax.com/actualidad/entrevistas/1270-marcel-mule-su-vida-y-el-saxofon-1901-2001> consulta 1 de mayo de 2016). Compiló y creó libros de estudio para saxofón, seleccionando estudios clásicos de otros instrumentos. Estos incluían estudios compuestos por Berbiguier y Terschak para flauta, Rode para violín, y Feerling para el oboe (tres instrumentos en los que el vibrato es habitual). Muchos de estos estudios son todavía utilizados para el estudio de saxofón (*Ibidem*). La admiración de los saxofonistas de jazz hacia el estilo clásico, favoreció la comunicación entre las dos escuelas. Según *Chasin' The Bird: The Life and Legacy of Charlie Parker: «Priestley notes, in a discussion of Parker's visit to Paris to play the 1949 Paris Jazz Fair during which, according to his wife Chan, Charlie met Marcel Mule: "(Indeed, it may be during the period following his European trip that he actually took saxophone*

*lessons with the noted teacher Henry Lindeman - presumably with a view to improving his tone production rather than his already awesome facility!)*» (Priestley, 2007: 73). En su tesis doctoral, Antonio Pérez Ruiz ha ofrecido una visión ampliamente documentada sobre la *Influencia del Jazz dentro del repertorio clásico de Saxofón más representativo del siglo XX* (Pérez Ruiz, 2009, Universitat Politècnica de València. <http://tesisenred.net/handle/10803/22187> consulta 14 de febrero de 2017).

Joseph Viola (1920-2001) fundador del departamento de maderas en el reconocido *Berklee College of Music* fue profesor de muchos de los más significativos saxofonistas de jazz en la segunda mitad del siglo XX (<http://berkleepress.com/berklee-authors/joseph-viola/> consulta 8 de febrero de 2017), su influencia continúa gracias a la serie de métodos que publicó entre 1965 y 1982, cuatro volúmenes que combinan la técnica del saxofón con estudios creativos que ofrecen una base sólida para adentrarse en el mundo de la improvisación. Entre los saxofonistas que influenciaron a Viola aparece Marcel Mule, con quien tomo clases: «*Mr. Viola went to France to study with saxophonist Marcel Mule, whose playing had impressed him. They became lifelong friends*» (

it=987601266 consulta 1 de mayo de 2016). Y entre los pupilos destacados de Viola se encuentra Jerry Bergonzi (1947...) (<http://jazztimes.com/articles/19905-jerry-bergonzi-living-and-learning> consulta 1 de mayo de 2016) quien además de ser uno de los saxofonistas de jazz más destacados en las últimas décadas, publicó, entre 1992 y 2006 los siete volúmenes de la serie *Inside Improvisación* que gozan de gran reputación.

Se puede establecer una relación directa, a nivel académico, que va desde los orígenes de la enseñanza del saxofón hasta nuestros días. Décadas después de que Adolph Sax dejara la cátedra de saxofón en el Conservatorio de París es Marcel Mule quien la retoma, éste se interesa por el jazz. Su fama como intérprete y como profesor llega a Estados Unidos, donde el saxofón ha encontrado un lugar en el mercado, en las salas de concierto y en la industria discográfica. Saxofonistas como Charlie Parker y Joseph Viola, nacidos el mismo año, se encuentran con Mule en Francia influenciándose mutuamente. El eco de estos encuentros se proyecta históricamente en Estados Unidos y en toda Europa. Recordemos que Mule reconoce la influencia que recibió de los saxofonistas de jazz en los años 20 y tam-

bién reconoce que la improvisación no es su fuerte. Recordemos también que Parker y Viola admiraban a Mule, tanto como para recibir clases con él. Esta influencia mutua invita a reflexionar acerca de la separación que existe entre los dos estilos dentro de la academia. En la actualidad existen libros con transcripciones de solos de jazz de los saxofonistas más importantes en el siglo XX. Las improvisaciones de Coleman Hawkins (1904-1969), Lester Young (1909-1959), Charlie Parker (1920-1955), Paul Desmond (1924-1977), Stan Getz (1927-1991), Michael Brecker (1949-2007), y un largo etc., son de fácil acceso y pueden ser colocados en una estantería junto a métodos y estudios clásicos y junto a los métodos de improvisación en jazz, de hecho son un valioso aporte, su estudio es de gran utilidad y puede hacer parte del repertorio de concierto del saxofonista cultivado.

La evolución del instrumento del clásico al jazz, se puede visualizar como una cadena en la que cada eslabón es necesario. Los métodos; los profesores; los intérpretes; la historia de las bandas y conservatorios; la industria discográfica y las fábricas de saxofones, ofrecen puntos de referencia importantes que ayudan a observar la evolución del instrumento.

## Métodos de saxofón

*¿Quién tiene mayor necesidad de adquirir tal guía sino los necesitados, que no pueden permitirse un profesor durante un largo periodo de tiempo? ¿No sufren acaso a menudo los mejores y más dotados la más grande pobreza?, ¿aquellos que, si dispusieran de un libro de instrucciones fiable, podrían avanzar notablemente en un corto espacio de tiempo?*

(Mozart 2013: X)

Método proviene del griego *methodos* (camino o vía) que se refiere al medio utilizado para llegar a un fin. El estudio de métodos de saxofón favorece el desarrollo de habilidades técnicas necesarias para la ejecución instrumental. En el contexto de la enseñanza musical en occidente, a nivel académico, los métodos cumplen históricamente una función fundamental. Como dice Jorquera: «Método tiene en el ámbito de la historia de la enseñanza musical connotaciones precisas que se relacionan sobre todo con la enseñanza instrumental y de solfeo (...), que nos llevan a entender el método como un manual (...), que tiene como meta facilitar el aprendizaje (...) mediante ejercicios ordenados, según lo que el autor consi-

dera una dificultad creciente» (Jorquera, 2004:3. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera.pdf> consultado de noviembre de 2015 a mayo de 2016).

Los métodos consultados en esta investigación se ajustan a esta descripción, aunque no todos están planteados según lo que el autor considera una dificultad creciente. El más antiguo es obra de Jean François Barthémy Cokken, *Méthode complete de saxophone applicable à tous les Saxophones des différents tons*, publicado en 1846 (Disponible en <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3103048.r=Cokken%20Saxophone> consultado de abril a mayo de 2016). Cokken enseñó saxofón en el Gimnasio Militar de París entre 1845 y 1856. En la *Revue et Gazette Musicale de Paris* n.º 35, 29 de agosto de 1847, se refieren a él como «hábil profesor y antiguo fagotista, que ha fundado la clase de saxofón en el Gimnasio y ha obtenido en poco tiempo maravillosos resultados» (Garrido, 2010: 10).

En 1866 Hyacinthe Eléonore Klosé publica el *Método completo de saxofón*, del que se publica una edición revisada en 1910. Del método Klosé se han consultado diferentes ediciones, algunas de ellas sin fecha, dando prioridad a la revisada y



ampliada por Henry Clark en 1954 y publicada en español en 1980. Klosé fue profesor de clarinete del Conservatorio de París y en lo que concierne a su formación de saxofonista, «recibió clases del mismo Adolphe Sax» (Garrido; 2010:11).

Louis Adolphe Mayeur, alumno de Adolphe Sax, publicó en 1868 y 1878 el *Grande méthode complète de saxophone*, de la editorial *Escudier*, estas ediciones aparecen con la primera inicial, L. Mayeur. Pero en las ediciones de 1896 y 1907, tituladas *Nouvelle Grande Méthode de Saxophone*, aparece el autor como A. Mayeur (*Ibidem*: 36). El ejemplar consultado aquí es la edición inglesa de *Alfred Hays* de 1896: *New and Grand Method for Saxophone*. L. A. Mayeur en el prefacio comenta que su método surge debido a que los anteriores no son adecuados para la enseñanza del instrumento, pues el saxofón ha agregado nuevas llaves a su sistema y

los métodos conocidos están concebidos para instrumentos que no tienen los nuevos mecanismos (Mayeur, 1896). (Para más información sobre Mayerur visitar: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0092408> entrada 30 de abril de 2016).

En 1903 aparece el *Méthode pour tous les saxophones* del compositor Victor Thiels publicado por la editorial *Henry Lemoine & C.* En 1908 la editorial *Carl Fisher* publica el *Universal Method for the Saxophone* de Paul DeVille (disponible en: [http://data.bnf.fr/16267633/victor\\_thiels/](http://data.bnf.fr/16267633/victor_thiels/) consultado de abril a junio de 2106), obra basada en «*the celebrated works of A. Mayeur, H. Klosé and others*», aclaración que aparece en la portada de la edición de *The World's Edition* (sf). Sin embargo no aparece en la portada del ejemplar de Carl Fisher, en el que consta 1908 como fecha de Copyright.

La estructura de estos métodos es similar, pertenecen al método tipo «manual, recopilación o recetario» según la descripción hecha en *métodos históricos de enseñanza musical* (Jorquera, 2004). Estas obras están en la raíz de la enseñanza académica del saxofón y se estructuran, a grandes rasgos, en tres secciones.

En la primera sección suele aparecer una reseña histórica del instrumento, una explicación de las partes del mismo y de los aspectos de la técnica básica: respiración, posición al ejecutar, embocadura, emisión del sonido, afinación, calidad del sonido, cuidado del instrumento, etc., y una explicación de los rudimentos de la música: figuras musicales, el pentagrama, métricas, escalas, alteraciones, etc.

La segunda sección se enfoca en el estudio de los intervalos, escalas, arpeggios, ejercicios para el desarrollo de la técnica, trinos, notas de adorno, sincopas, articulaciones, etc., se combina en esta sección el aprendizaje de la técnica del instrumento con el aprendizaje de la lectura.

En la tercera sección se presenta una selección de estudios o piezas de repertorio, representativas de la región geográfica y del momento histórico en que

fueron publicados, arias de ópera, piezas de compositores como Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Brahms, Wagner, entre otros. Este último apartado prepara e introduce al estudiante en el terreno de la interpretación de este tipo de música y lleva a la práctica los contenidos trabajados en las dos secciones previas.

A medida que avanza el siglo XX, se publican nuevos métodos. Algunos conservan la estructura característica de los primeros métodos; otros omiten apartados e incluyen nueva información. También aparecen los métodos de jazz. Algo que diferencia los métodos clásicos de los métodos de jazz, en términos generales, es que estos tienen como fin la *improvisación* y aquellos la *interpretación*, sin embargo ambos requieren para su estudio el desarrollo de una *técnica* impecable. No todos los métodos consultados en esta investigación contienen la sección de historia, rudimentos de la música o repertorio.

También se puede señalar que no todos los métodos consultados están dirigidos al principiante, ni tienen como único objetivo depurar la técnica. Para aprovechar mejor el contenido de algunos métodos, los cuatro volúmenes de Joseph Viola, por



ejemplo, conviene que el estudiante tenga superada la técnica de base y controle los rudimentos de la música. Estos métodos combinan la práctica convencional de escalas y arpeggios, enfocados al desarrollo de la técnica, incluyendo conceptos armónicos y rítmicos. Pretenden estimular la creatividad del estudiante y llevarlo al terreno de la improvisación. Otro caso similar se da en los siete volúmenes de *Inside Improvisation Series* de Jerry Bergonzi - pupilo de Viola -. Estos métodos están enfocados a la improvisación en el jazz y sus contenidos, en palabras de Bergonzi, son aplicables a diferentes instrumentos, diferentes estilos musicales, a la realización de arreglos o a la composición.

De las fuentes consultadas, las obras de Jerry Bergonzi, Joseph Viola, mencionadas antes, y Hal Crook se acomodan a esta descripción. Presentan conceptos técnico - musicales y proponen ejercicios para llegar a dominarlos. Su objetivo más que un repertorio en concreto, es que el estudiante llegue a dominar principios musicales generales. Conceptos que si se suman a una buena técnica, como la que propone Larry Teal (1905-1985), darán como resultado un maestro en *El arte de tocar el saxofón* (Teal, 1997).

Otra obra de gran interés para el estudio del instrumento que ofrece descripciones sistemáticas y minuciosas sobre como improvisar, cómo estructurar las rutinas de estudio, cómo analizar, etc. es *How to Improvise* de Hal Crook (1950...; <http://www.halcrook.com/about/>). Gran parte del trabajo que se requiere en el estudio de este tipo de libros es llevado a cabo por la *práctica reflexiva*. Una de sus características es que además del estimular el *aprendizaje memorístico*, brindan elementos para el *aprendizaje comprensivo o racional* (Alonso, 1996: 88). Al estudiar estos métodos, la destreza técnica llega como consecuencia del correcto entendimiento de los principios planteados.

En cuanto a la técnica pura del instrumento, la obra de Larry Teal no tiene parangón entre las fuentes consultadas, profundiza en cada uno de los aspectos técnicos que hay que seguir para llegar a dominar *El arte de tocar el saxofón*, independiente del género musical por el que se incline el saxofonista.

«Existe un tercer tipo de método: el que utiliza piezas musicales, en lugar de ejercicios, como el libro de Anna Magdalena de J.S. Bach, que aparece en la primera mitad del siglo XVIII» (Jorquera,

2004). Cumple con estas características el método *Como Tocar el Saxofón*, de John Robert Brown, «pensado para orientar al estudiante a partir del segundo o tercer año de práctica con el instrumento, que ya conocerá los principios fundamentales del solfeo, sabrá leer una melodía sencilla a primera vista y habrá aprendido las digitaciones convencionales para la gamma normal del saxofón» (Brown, 1996: 9). También se pueden ubicar en este grupo los *estudios* y «cancioneros». Obras que pueden hacer parte del repertorio de concierto, como las adaptaciones de los 48 estudios de F.W. Ferling hechas por Marcel Mule, originales para oboe y adaptados para saxofón; los standards de jazz contenidos en el *Real Book*; los libros con pistas como los *Aebersold*, *Hal Leonard*, y otros libros similares.

Estamos pues ante tres tipos de métodos:

1. *Método tipo manual*, recopilación o recetario de ejercicios ordenados, según lo que el autor considera una dificultad creciente.
2. *Método de ejercicios con reflexiones que los acompañan*, presentando un concepto de la enseñanza-aprendizaje de la materia expuesta en el texto.
3. *Método que utiliza piezas musicales*, en lugar de ejercicios.

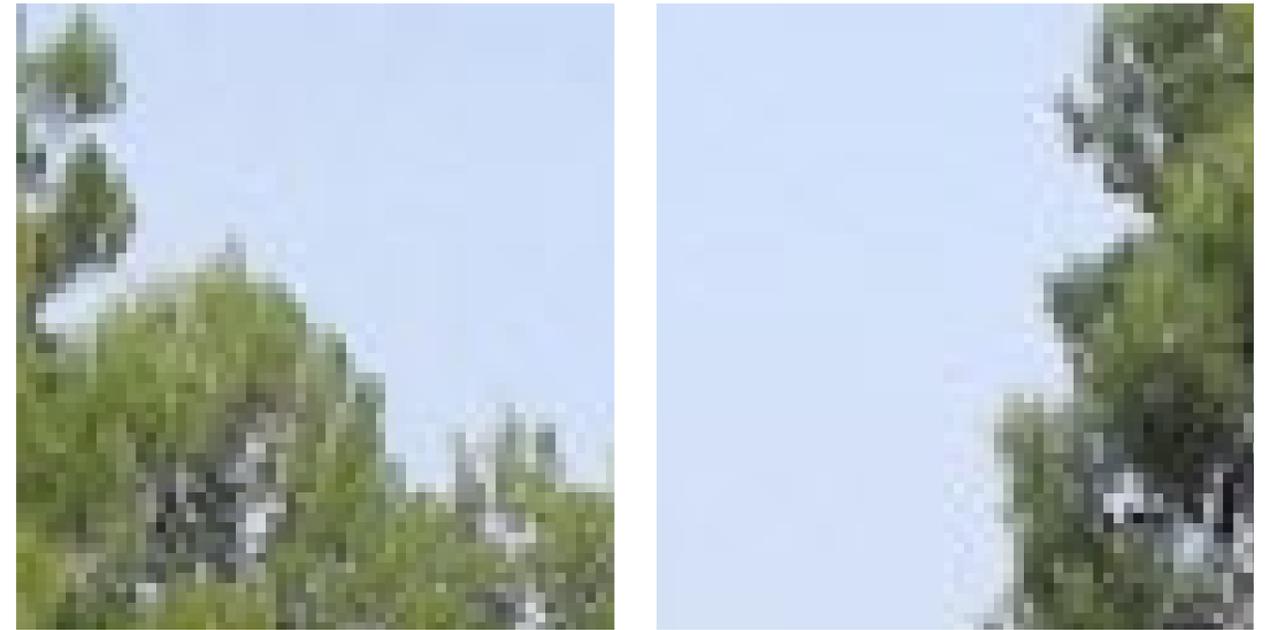
Cualquiera de ellos funciona como mediador en el proceso de aprendizaje. Si se utilizan adecuadamente se pueden convertir en una herramienta muy valiosa en la formación del saxofonista. «La situación de aprendizaje ideal que un libro no puede reemplazar, es estudiar con un profesor competente. Sin embargo a menudo es imposible para muchos músicos jóvenes, tener la ventaja de tomar lecciones periódicas regulares con un especialista sobre su instrumento en particular, o, para el músico educador, adquirir conocimiento especializado sobre cada instrumento que se le pide que enseñe» (Teal 1997: 9). No se puede esperar que un *método* por si solo garantice el aprendizaje del instrumento. Es preferible un buen profesor a un libro de texto, aunque también es preferible un buen libro de texto a un mal profesor. La inclusión de un manual en el proceso de aprendizaje puede ser positiva, pero también puede bloquear al estudiante y entorpecer su desarrollo musical. «La aportación de una información

masiva, normativa, dogmática o demasiado peinada o terminada, puede encorsetar la creatividad y ahogarla» (Alonso, 1996: 89), causando más daños que beneficios.

No hay que perder de vista que un método es un *camino* propuesto por uno o varios autores. No todas las inquietudes que se generan en el recorrido del camino se pueden resolver consultando un solo método. Tal vez sea esta la razón por la que René Descartes en la primera parte del *Discurso del Método* advierte: «no es mi propósito enseñar aquí el método que cada cual debe seguir para dirigir bien su razón, sino solo mostrar de qué forma he tratado de dirigir la mía. Los que se meten a dar preceptos, deben estimarse más hábiles que aquellos a quienes los dan; y si yerran en la menor cosa, son censurables por ello» (Descartes, 2007: 19). Curiosamente, el primer escrito de Descartes, de 1618, es un compendio de música: *Compendium Musicae* (Descartes, 1992).

Lo ideal sería utilizar el método como complemento y no delegar en él la formación integral del músico. El contexto es determinante para la utilización de un *método*. Se requiere una *metodología adecuada* para sacar mayor provecho de la información contenida en él, procesar esa información, convertirla en conocimiento y poder llevarla a la práctica. También es necesario un profesor competente, que sepa dar indicaciones oportunas al estudiante y estimular su interés, pues como ya se indicó, un buen método fuera de contexto, o en manos de un tutor deficiente, no sirve de mucho.

Normalmente los métodos quedan relegados a un segundo plano frente al repertorio de concierto o la improvisación. Hasta cierto punto esto es comprensible, no resulta de mucho interés para el público escuchar escalas, arpeggios, progresiones armónicas en todos los tonos, etc., cuando son tocadas mecánicamente. Sin embargo estas obras tienen un valor elevado en la formación musical. Gracias a estos libros podemos adquirir las herramientas necesarias para desenvolvemos en el ámbito profesional, ya sea como ejecutantes, intérpretes o compositores. Dentro o fuera de la academia se pueden obtener unos fundamentos técnicos y musicales sólidos a través del estudio de métodos. Incluso podríamos ampliar nuestro repertorio de concierto y enriquecer nuestras improvisaciones si consideramos estas obras tan valiosas como el repertorio



clásico, de jazz o de músicas tradicionales, después de todo, los métodos suelen incluir repertorio y ofrecen un análisis detallado de los elementos que lo conforman. Son una fuente muy valiosa de conocimiento que ha influido históricamente, directa o indirectamente, en la formación de «músicos saxofonistas».

Gracias a los métodos de saxofón podemos acercarnos a la música « clásica »; el « jazz »; o la « música popular », en caso de no tener acceso a un conservatorio, una agrupación, o vivir en una ciudad que no ofrece movimientos musicales lo suficientemente sólidos para aprender a tocar el instrumento con un buen profesor. Por otro lado, una técnica impecable que carezca de conceptos musicales no sirve de mucho, lo mismo puede decirse de las improvisaciones carentes de técnica. Sea esta una invitación a difundir y cultivar el estudio de los diferentes métodos de saxofón. En el nuevo milenio ya tenemos suficiente perspectiva histórica para reconocer las semejanzas existentes entre las diferentes escuelas de saxofón. Dentro -y fuera- de la academia se hace anacrónica una división tan radical entre los diferentes estilos. Unificar en la mente del saxofonista las diferentes escuelas aportaría mucho en términos musicales, no solo instrumentales. Pues los métodos, el repertorio y el instrumento son caminos para llegar a un fin: *la música*, cuyo imperio no tiene fronteras, carece de extremos, es incluyente y busca la unidad.

## Bibliografía

Alonso-Fernández, F. (1996). *El talento creador, rasgos y perfiles del genio*. Madrid: Temas de hoy S.A.

Bergonzi, J. (1992). *Vol 1 Melodic Structures*. Rottenburg: Advance Music.

Bergonzi, J. (1994). *Vol 2 Pentatonics*. Rottenburg: Advance Music.

Bergonzi, J. (1996). *Vol 3 Jazz Line*. Rottenburg: Advance Music.

Bergonzi, J. (1998). *Vol 4 Melodic Rhythms*. Rottenburg: Advance Music.

Bergonzi, J. (2000). *Vol 5 Thesaurus of Intervalic Melodies*. Rottenburg: Advance Music.

Bergonzi, J. (2003). *Vol 6 Developing a Jazz Language*. Rottenburg: Advance Music.

Bergonzi, J. (2006). *Vol 7 Hextatonics*. Rottenburg: Advance Music.

Blanning, T. (2011). *El triunfo de la música*. Barcelona: Acantilado.

Brown, J. R. (1996). *Cómo tocar el saxofón*. Madrid: EDAF S.A.

Chautemps, J.L., Kientzy, D. y Londeix, J. M. (1990). *El Saxofón*. Barcelona: Labor.

Clark, H. (1980). *Klosé, método completo de saxofón*. Madrid: Editorial Música Moderna.

Cokken, J. y Barthémy, F. (1846). *Méthode complete de saxophone applicable à tus les Saxophones des differents tons*. París: J. Meissonier et Fils.

Crook, H. (1991). *How to Improvise, An Approach to Practicing Improvisation*, Rottenburg: Advance Music.

Descartes, R. (2001). *Compendio de música*. Madrid: Tecnos.

Descartes, R. (2007). *El discurso del método*. Madrid: Ediciones Akal.

DeVillie, P. (1908). *Universal Method for Saxophone*. Nueva York: Carl Fischer.

Dorsey, J. (1940). *Método para saxofón, una escuela de ejecución rítmica moderna*, Buenos Aires: Ricordi Americana.

Garrido Aldomar, M. (2010). *El siglo XX y el saxofón*. Torre del Mar (Málaga): Ediciones Si bemol S. L.

Jorquera Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LEEME, Lista Europea de Música en la Educación*, 14.

Lindeman, H. (1934). *The Henry Line-man Method for Saxophone*. Nueva York: Mills Music.

Mayeur, L. (1896). *New and Grand Method for saxophone*. Londres: Alfred Hays.

Mozart, L. (2013). *Escuela de Violín (Violinschule)*. Madrid: Editorial Arpeggio.

Sadie, S. (1984). *The new Grove Dictionary of Musical Instruments, Vol. 3*. Londres: Macmillan Press Limited.

Segarra, M. A. (1999). *Adolphe Sax y la fabricación del saxofón*. Valencia: Rivera Editores.

Teal, L. (1997). *El Arte de Tocar el Saxofón*. Miami (Florida): Summy-Birchard Inc.

Thiels, V. (1903). *Méthode pour tous les saxophones*. París: Henry Lemoine & Cie.

Viola, J. (1963). *Technique of the Saxophone, Chord Studies, Vol 2*. Boston: Berklee Press.

Viola, J. (1965). *Technique of the Saxophone, Scale Studies, Vol 1*. Boston: Berklee Press.

Viola, J. (1971). *Technique of the Saxophone, Rhythm Studies, Vol 3*. Boston: Berklee Press.

Viola, J. (1982). *Creative reading studies Saxophone*. Boston: Berklee Press. ♦



# Aproximaciones metodológicas a la investigación en artes

JOSEP GUSTEMS · ANA PORTELA · CATERINA CALDERÓN  
jgustems@ub.edu · portelafontan@gmail.com · ccalderon@ub.edu

Univversitat de Barcelona



➔ Recibido 16/02/2017  
✓ Aceptado 28/04/2017

## Resumen

La ciencia, entendida como saber científico, puede definirse como una forma de llegar al conocimiento. Pero ¿qué es realmente y cómo iniciarse en esta forma de trabajo? Este artículo expone algunas estrategias y orientaciones sobre cómo elaborar y planificar una investigación en artes, atendiendo a las actividades y conocimientos necesarios para desarrollarla. El objetivo principal es ayudar al estudiante que se dispone a dar sus primeros pasos en el camino de la investigación, por lo que se abordan algunas de las cuestiones más comunes entre los investigadores noveles y que, con frecuencia, presentan dificultades notables, tales como: cuáles son los tipos de investigaciones en este ámbito, el posicionamiento teórico a adoptar por parte del investigador; la elección de una metodología o el procedimiento para recogida y análisis de datos, entre otras.

## Palabras clave

Investigación en artes · Metodología · Saber científico

## Abstract

*Science, as a scientific knowledge, can be defined as a means to reach knowledge. Nevertheless, what is it actually and how can I get started with this work method? This article shows some strategies and orientations about elaborating and planning art investigations by paying attention to those activities and knowledge that are necessary to develop it. The main scope is helping the student who is trying to take their first steps in the investigation field; thus, some of the most frequent questions among novel investigators will be approached. In many occasions, these issues cause difficulties, such as: the type of investigations that can be found in this field; the theoretical position to be adopted by the investigator; or the selection of a method or a procedure to collect and analyse data, among many others.*

## Keywords

Art investigations · Methodology · Scientific knowledge

## Preguntas y respuestas

Son muchas las personas que se acercan a la investigación debido a que en sus estudios aparece alguna asignatura vinculada con este ámbito: masters, grados, doctorados etc., o bien están interesados en saber más acerca de un campo que frecuentemente aparece velado a los profanos. Este artículo pretende dar ideas sobre cómo elaborar o planificar una investigación inicial en artes.

La investigación parte de una actitud vital de pregunta y de preocupación por el sentido y significado de las interacciones y acciones humanas, una abertura a la experiencia -muchas veces puramente conceptual o teórica- pero transformadora en último caso.

Pero, ¿qué es la investigación? Podríamos decir que es algo así como un plan organizado para descubrir, mejorar o producir conocimiento, aplicarlo y difundirlo. La investigación tiene un objetivo y por tanto exige esfuerzo, dedicación, tiempo y financiación. No es algo que salga gratuito.

La primera gran pregunta que debemos hacernos es ¿qué problema quiero resolver?, ¿qué cosa hay en mi entorno personal, social, artístico, filosófico... que podría mejorarse, o que aún no esté resuelto?

La investigación por tanto obedece a una necesidad práctica, por muy teóricos que sean sus postulados u objetivos, debe resolver un problema específico, cuya solución no haya sido todavía planteada.

La segunda gran pregunta que debemos hacernos antes de iniciar este camino es ¿qué talento tengo yo (o mi equipo) para resolver ese problema?, ¿de qué medios, instrumentos, técnicas, percepciones y teorías dispongo para llevar a cabo el plan?

De la conjunción de ambas preguntas aparecerá o no una respuesta a mi afán. Si ambas preguntas son contestadas afir-

mativamente, la investigación es viable; en caso contrario, debemos cambiar de idea. Paradójicamente muchos descubrimientos se hacen fortuitamente, sin ese plan organizado del que hablábamos, porque ese plan -pues el conocimiento científico difiere de otras formas de conocimiento en que es concreto, organizado, sistemático, reproducible, verificable y refutable- esa pregunta, lleva implícita de alguna manera consigo una respuesta (Heidegger, 2014).

Eco (2009) refuerza esta idea con sabios consejos a la hora de elegir el tema de tesis: que corresponda a los intereses del investigador, que las fuentes sean asequibles y manejables -al alcance cultural y físico del investigador, y que la metodología esté también a su alcance. En fin, pensar muy bien en todo el recorrido del "viaje" que estamos a punto de emprender para obtener respuestas a las cuestiones planteadas.

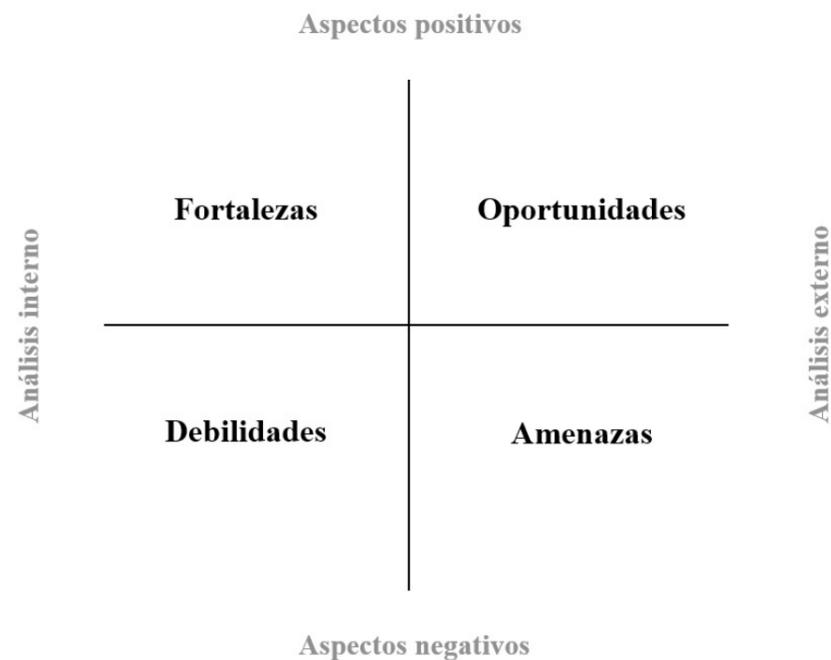
La pregunta delimita el alcance y el tipo de respuesta que se pretende y también las posibilidades de resolverla. La pregunta correcta no existe porque para plantearla con exactitud, sería necesario aportar tales precisiones que implicarían conocer las respuestas de antemano. De modo que las preguntas son meras aproximaciones a lo que se desea saber, pero, a su vez, un poderoso instrumento para la investigación científica, ya que permite valorar el interés del tema así como la viabilidad del estudio. La historia de la ciencia es la historia de las buenas preguntas (Wagensberg, 2008).

Este autor señala también dos posibles modos de hacer una pregunta frente a una obra de arte: las preguntas previas (que debió hacerse el autor y de las que la obra de arte sería su respuesta) y las preguntas posteriores (que se hace el público al ver esa obra). Las investigaciones sobre obras de arte pueden centrarse en cualquiera de los dos tipos: las investigaciones históricas y de técnicas creativas suelen estar más enfocadas en el primer tipo de preguntas, mientras que las investigaciones didácticas, periodísticas y sociales suelen estarlo más en el segundo grupo.



## Tomando decisiones

Antes de comprometerse a fondo con una investigación, sobre todo si conlleva dedicarle un largo período de tiempo, hemos de valorar si el tema merece la pena. Para ello, Godet (1991) nos ofrece un método muy razonable y adaptado a múltiples realidades; el denominado DAFO, una matriz conceptual que analiza las Debilidades, Fortalezas, Amenazas y Oportunidades de nuestro tema. Dicho análisis organiza las opiniones en dos ejes: positivo/negativo (fortalezas-oportunidades/debilidades-amenazas) e interno/externo (fortalezas-debilidades/oportunidades-amenazas) (ver figura 1).



**Figura 1.** Componentes del análisis DAFO

Para elaborar un DAFO hemos de tener en cuenta la demanda social, los componentes del grupo, el acceso a las fuentes, la financiación, las consideraciones éticas así como su aplicabilidad. En definitiva, valorar la relevancia y significación para nosotros y para nuestro entorno.

Una investigación profunda (tipo tesis doctoral o proyecto) puede implicar una dedicación de cuatro o cinco años con posibles cambios de ubicación, de trabajo, pérdida de oportunidades y promoción. Es una apuesta personal que parte fundamentalmente de una ilusión, pero que debe tomar en consideración también el contexto real. Esa experiencia es personal pero, no necesariamente solitaria, sino que se comparte con muchas otras personas, convirtiéndose en una vivencia que deja huellas en quienes la asumen y en la que encontraremos mentores que nos apoyarán y abrirán algunas puertas. No obstante deberemos superar algunas dificultades: esforzarse, confiar, crear y renunciar, las cuatro muertes alquímicas (Gustems, Calderón y Calderón, 2014), por lo que podemos afirmar que la actividad investigativa requiere de: disciplina, confianza, concentración, dedicación y autodeterminación. La ilusión motiva y acompaña el proceso, un proceso a través del cual se adquirirán o se consolidarán una serie de aptitudes personales y sociales. Un cambio de mirada lento pero irreversible.

Con todas estas preguntas y nuestra decisión de buscar respuestas nos marcaremos unos objetivos. Los objetivos son probablemente lo más importante que nos va a guiar en el camino de la investigación, pues especifican los propósitos de la investigación. Deberemos redactarlos de manera clara y concreta, sin lugar a ambigüedades; enumerarlos; probablemente cambiarlos a medida que avancemos en la investigación ya que, recordemos, la elaboración de una tesis o proyecto no es un proceso lineal sino recurrente, lo que puede implicar la reformulación y adecuación de los objetivos; priorizarlos y diferenciar aquellos a corto y largo término.

Algunos autores hablan de la técnica SMART a la hora de redactarlos, tomando las iniciales en inglés de específico, medible, alcanzable, medible, temporalizado. Si conseguimos que nuestros objetivos contemplen con estas cinco características iremos por el buen camino. Los objetivos orientarán el título de nuestro trabajo y tipo de investigación. Asimismo, determinarán el nivel de complejidad y también señalarán las principales variables a estudiar (ver tabla 1).

Nivel de complejidad	Objetivo	Tipo de investigación
	Evaluar	Evaluativa
	Confirmar	Confirmativa
	Modificar	Interactiva
	Proponer	Proyectiva
	Predecir	Predictiva
	Explicar	Explicativa
	Comparar	Comparativa
	Analizar	Analítica
	Describir	Descriptiva
	Explorar	Exploratoria

**Tabla 1.** Niveles de complejidad y objetivos de investigación (Fondevila y del Olmo, 2013, p.63)

### ¿Ciencia en el arte?

Una de las dificultades con la que deberemos convivir es la distinta consideración en el mundo académico que tiene el arte y la ciencia. Intentar hacer un trabajo científico sobre materias artísticas a muchos puede parecerles imposible e incluso contradictorio. El arte se asocia muchas veces a la creatividad, a la libertad y a la espontaneidad, mientras que la ciencia alude a lo sistemático y en cierta forma aburrido. Nada más alejado de la realidad.

La ciencia avanza gracias a la innovación, la originalidad, al atrevimiento y a la creatividad. En eso es igual que el arte. Lo que ocurre es que en estadios iniciales las formas de enseñar la ciencia suelen implicar procedimientos imitativos y reproduccionistas mientras que en el arte se trabaja más mediante la creación, pero ambos sistemas convergen a medida que ascendemos en la escala de profesionalización y de conocimiento.

La innovación y la investigación van de la mano, no hay una sin la otra: la innovación propone cambios que la investigación valorará posteriormente, y la investigación

ofrece plataformas donde la innovación puede imaginar nuevos escenarios de cambio. Ambas se influyen mutuamente. Ambas se fundamentan en la provisionalidad de las certidumbres y en la falsación como método de conocimiento: sólo estamos seguros de aquello que ya se ha demostrado como falso (Popper, 2007).

La ciencia es, sobre todo, un método construido sobre unos principios. El primer principio es el de objetividad, que permite separarse del objeto estudiado, a diferencia de las creencias y de la ideología. El segundo principio es la inteligibilidad, es decir, comprender las relaciones, las causas y los efectos. El tercer principio es el dialéctico, pues la realidad es quien tiene la última palabra que afirma si es verdad o no. La ciencia tiende a ser coherente y completa, aunque su conocimiento de la realidad no es nunca completamente puro, sino una combinación de ciencia, arte y revelación en algún grado (Wagensberg, 2008).

Algunas áreas artísticas están lejos del tipo de conocimiento y método que establece la ciencia. Deberemos pues preguntarnos cómo hacer una mirada científica a un fenómeno como el arte. La respuesta no siempre es sencilla ni automática.

### Tipos de investigaciones en artes

Entre las muchas aproximaciones al arte como objeto de investigación algunas se nos presentan como más comunes. A continuación expondremos algunas de las temáticas artísticas y formas de entender tal tipo de investigador:

- Expresión artística
- Técnica artística
- Producción artística
- Interpretación artística (crítica y público)
- Modificación de entornos
- Influencias artísticas
- Biografías de artistas

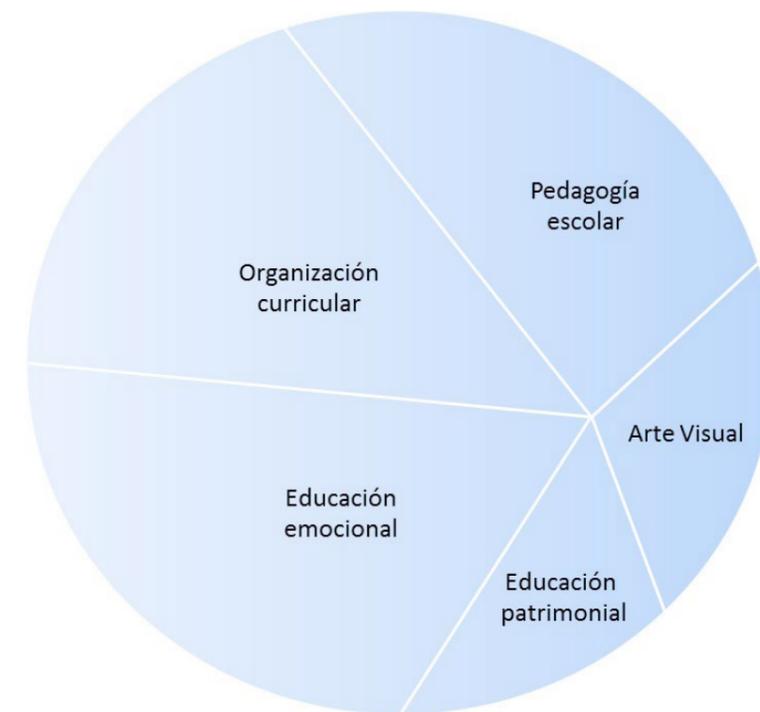
Para abordar cualquiera de estos modos de investigación debemos de empezar por conocer los antecedentes teóricos y prácticos que permitan un acceso rápido a la información más actualizada, es decir, una aproximación al tema y objeto de estudio: el estado de la cuestión, así como plantearse cuáles son los distintos ámbitos de conocimiento que podrán incidir en nuestro trabajo y cuál será el marco de referencia, en otros términos, ¿qué posicionamiento, desde el punto de vista

teórico, tomaré como investigador para aborda mi investigación y qué campo de conocimiento seleccionaré para mí estudio?

Para poder elaborar ese marco teórico y construir nuestro marco de referencia, será necesario realizar una revisión exhaustiva de las aportaciones sobre el tema, será esencial partir de las palabras clave recogidas en los distintos thesaurus. Además, para obtener la información, deberemos consultar bases de datos especializadas en los temas a tratar, empezando por tesis doctorales, entre las que podemos señalar, OATD (Open Access Theses and Dissertations), DART (Europe E-theses Portal), TESEO (Base de datos de Tesis Doctorales del Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte del Gobierno de España) o TDX (Tesis Doctorales en Red), o repositorios online (Eric, Academia, ResearchGate, etc.)

A pesar de la humildad científica que plantea Eco (2009) cuando nos aconseja no despreciar ninguna fuente, está claro que hay muchas diferencias en el valor de nuestras fuentes. De modo general Romano (1973), aconseja acudir siempre a fuentes primarias o directas aunque, según el tema, tengamos que completar dicha información con fuentes indirectas o secundarias.

Otra cuestión relevante es saber en qué área de conocimiento se ubica nuestra investigación, pues, frecuentemente, utilizamos varias áreas de conocimiento de forma multidisciplinar o interdisciplinar para ampliar nuestro foco teórico o sus aplicabilidades prácticas. Nuestro tema de interés siempre acaba siendo el centro de una intersección de una temática que debemos definir y expresar en nuestro marco teórico (ver figura 2).



**Figura 2.** Ejemplo de foco teórico interdisciplinar

Además, al acercarnos en profundidad a un tema, nos damos cuenta de que nuestro posicionamiento no va a ser del todo imparcial, sino que previamente existen otros posicionamientos y teorías parecidas e incluso contrarias a la nuestra, que defienden o rebaten los tópicos sobre los que nos fundamentaremos. Nuestro posicionamiento, a pesar de ser en cierto modo, una limitación, en el fondo es la razón de ser de nuestro trabajo, su justificación y su plataforma de transferencia en el futuro.

### **Metodologías de investigación en arte**

Habitualmente el método científico nos ofrece tres paradigmas para acercarnos a un objeto de investigación. Dichos paradigmas son justificaciones conceptuales, perspectivas del mundo, enfoques teóricos que implican conjuntos de valores, creencias, técnicas y conocimientos compartidos por los miembros de la comunidad científica (Kuhn, 1982) La elección de un paradigma tiene que ver con nuestra forma de ser, los métodos con que contamos y la aceptación de la comunidad académica pertinente.

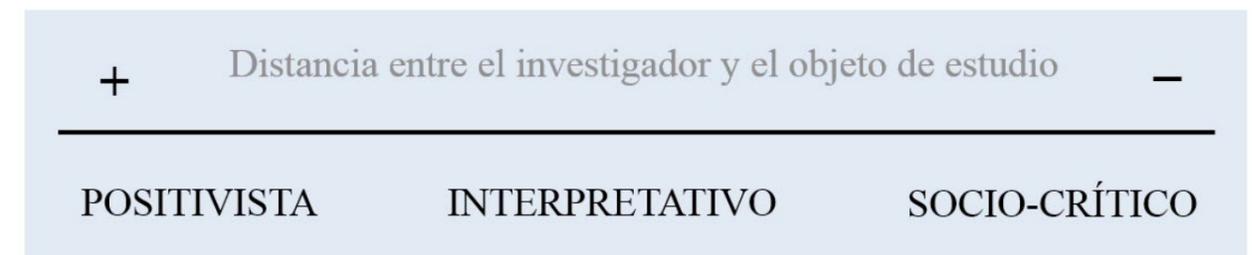
Los tres paradigmas aceptados de forma general, son: positivista, interpretativo y socio-crítico o ecológico.

- El paradigma positivista se fundamenta en la objetividad y sostiene que la realidad existe con independencia de los sujetos. Sus trabajos tratan de medir la realidad para poder explicarla y, frecuentemente, lo hacen mediante datos cuantitativos con los que se describe el problema de estudio, análisis estadísticos y experimentos para verificar las hipótesis iniciales. Sus observaciones no implican al observador, son repetibles, extrapolables y generalizables.
- El paradigma interpretativo plantea que la realidad es una construcción social que depende de los significados que las personas le atribuimos, por lo que no hay una realidad única sobre la que la ciencia pueda converger. Se basa en la interpretación hermenéutica y la atribución de significados a partir de la observación participante del investigador, entrevistas, diarios, grabaciones, estudios de casos, análisis de documentos, etc. Sus resultados se plantean como provisionales, propios de un lugar, un momento y un punto de vista que tiene en cuenta el margen interpretativo del investigador, requiriendo del consenso y la triangulación como forma de seguridad y valor de la investigación. Las categorías conceptuales se van organizando según emerjan de los propios datos obtenidos. Los trabajos históricos, descriptivos, etnográficos, exploratorios, de caso... se incluyen de forma natural en este paradigma tan utilizado en las ciencias humanas. Sus informes pueden combinar datos cuantitativos y cualitativos.

Es preciso señalar que en los últimos años, y como respuesta a los nuevos retos del siglo XXI, se ha flexibilizado la rigidez del enfoque positivista, adoptando e integrando aportaciones del paradigma interpretativo, dando lugar a un cuarto paradigma: el paradigma post-positivista, confluyendo ambos enfoques en un espacio común.

- El paradigma socio-crítico o investigación-acción trata de investigar la forma de que se modifique la realidad mediante la educación, la terapia so-

cial, el diálogo o la práctica. Tiene una dimensión política, participativa, colaborativa y transformadora, con un alto compromiso ético (Habermas, 1988). Se orienta a identificar y liberar el potencial de cambio donde sujeto y objeto se interrelacionan influidos por un fuerte compromiso social. Pretende una sociedad más justa e igualitaria, siendo su finalidad la transformación social. Su trabajo suele plantearse en ciclos en forma de espiral, donde se planifica, actúa, observa, y reflexiona individual y colectivamente (ver figura 3).



**Figura 3.** Posicionamiento y paradigma

Estos posicionamientos teóricos o paradigmas del investigador permiten distintas modalidades de investigación:

- Según su finalidad puede ser o dirigirse a comprobar, descubrir o aplicar.
- Según su alcance temporal pueden ser longitudinales (diacrónicas) o transversales (sincrónicas).
- Según su profundidad pueden ser exploratorias o descriptivas (sin hipótesis) o explicativas (con hipótesis).
- Según el lugar donde se llevan a cabo pueden ser de laboratorio o de campo.
- Según las medidas pueden ser cualitativas, cuantitativas o mixtas.

La metodología (del griego *méthodos*: método + *lògos*: discurso, tratado) puede definirse como la ciencia del método, siendo este el que designa las operaciones gene-

rales (deducción, inducción, análisis y síntesis) que se utilizan para alcanzar el saber científico y que diferenciarán nuestra investigación del conocimiento vulgar.

- La metodología cuantitativa puede desarrollarse mediante tres niveles de experimentalidad, según el grado de control de las variables dependientes y extrañas: la experimental, la cuasiesperimental, y la no-experimental o la *ex post facto*. Esta forma de investigar está fuertemente marcada por la objetividad.
- La metodología cualitativa se aplica en la investigación etnográfica, el estudio de casos, los estudios fenomenológicos y las investigaciones etnográficas (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Esta corriente, por su parte, se interesa en conocer y comprender la realidad humanada a través de la observación.

Otros aspectos de la metodología a tener en cuenta son la selección de la muestra (probabilística, aleatoria, estratificada, estratégica, intencionada, etc.) y las técnicas de recogida de datos (entrevistas, tests, cuestionarios, escalas, etc.).

Los datos recogidos deberán analizarse mediante técnicas estadísticas en el caso de datos cuantitativos por medio de la utilización de software adecuado (SPSS, R, Factor, etc.) o bien el análisis de texto (o video) mediante programas cualitativos (Atlas.Ti, Nudist, N'Vivo, etc.). La recogida de datos y su análisis evidenciará el rigor de nuestro trabajo mediante la sustentación de cuatro criterios:

- la validez interna (verdad, relación entre las variables y la realidad, consenso, triangulación y credibilidad),
- la validez externa (aplicabilidad y generalización de los datos),
- la fiabilidad (repetitividad y consistencia, estabilidad), y
- la objetividad (neutralidad, evitar expectativas y sesgos, uso de placebo, doble ciego, etc.).

Cada vez más las investigaciones, sean del tipo que sean, están sujetas a principios éticos que garantizan su autonomía, su seguridad y la protección de sus datos. Las universidades y algunas instituciones internacionales han aprobado códigos de buenas prácticas en investigación que incluyen entre otros, el consentimiento informado, la valoración de riesgos y beneficios y los límites deontológicos (como el Informe Belmont, 1978, o la Declaración de Helsinki, 2013).

### Más allá de los resultados

Una vez se han obtenido los resultados que se pretendían, debemos presentarlos mediante informes que sean fáciles de entender, apoyados por gráficos, tablas, ilustraciones, fotografías, aprovechando la idea de que “una imagen vale más que mil palabras”.

Los resultados deben discutirse o contrastar su valor en relación a los antecedentes teóricos que se han presentado en apartados anteriores. Solo así se entenderá la trascendencia de nuestras aportaciones y se contextualizarán en el lugar y momento en que se han obtenido. Con todas estas ideas podremos pasar a las

conclusiones que resumirán los principales hallazgos, evaluarán los objetivos iniciales de nuestra investigación, mostrarán las limitaciones de nuestro trabajo y plantearán futuras líneas de investigación o prospectiva, sugiriendo en este apartado posibles cuestiones surgidas a lo largo del proceso de investigación, o identificando posibles elementos susceptibles de ser analizados desde otras perspectivas o en mayor profundidad.

Los resultados obtenidos deben comunicarse a la comunidad científica y a los posibles interesados. Para ello nos serviremos de las presentaciones en congresos (comunicaciones, ponencias o posters) artículos en revistas especializadas o de divulgación, libros, conferencias, cursos, etc. Los resultados de la investigación permitirán la evaluación de la investigación y de los investigadores por parte de las agencias competentes.

Algunas investigaciones forman parte de un proyecto que normalmente está respaldado económica y organizativamente por una institución superior (Universidad, Ministerios, empresas, etc.). Los proyectos de investigación tienen un calendario muy ajustado que implica la participación de equipos muy bien or-

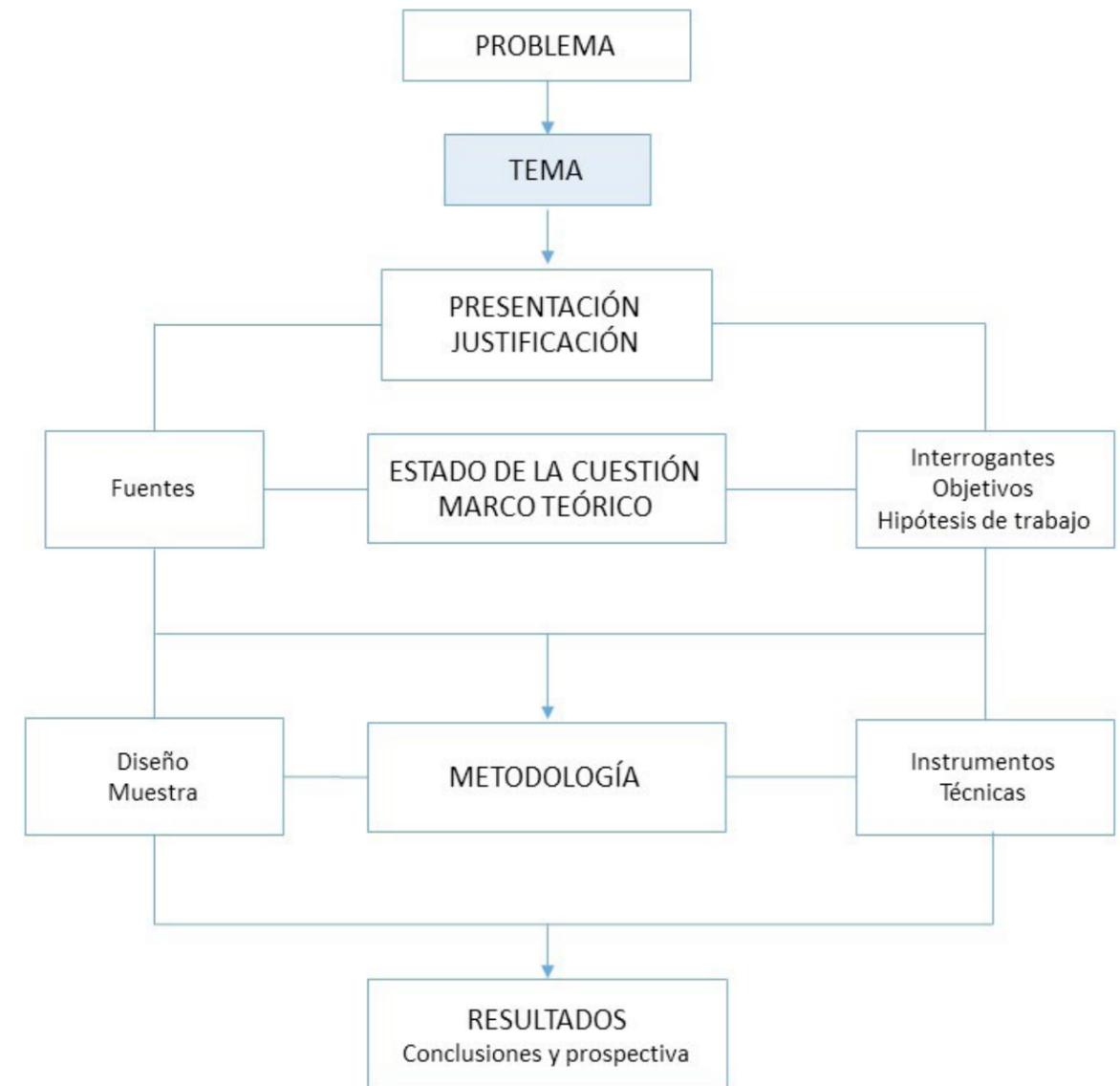


ganizados. En estos equipos destaca el llamado investigador principal (IP), persona responsable de todo el proceso y de la toma de decisiones, apoyado por el resto de miembros del grupo que ejercen otros roles de coordinación, impulso, cohesión, implementación, especialidad, etc. Hoy en día es esencial que los miembros de un grupo puedan compartir un conocimiento básico del tema que van a tratar pero que a su vez puedan especializarse en otros aspectos como un soporte informático, estadístico, audiovisual y un alto grado de conocimiento del inglés.

Los grupos multidisciplinares pueden facilitar la creación de conocimiento interdisciplinar, que integra varias ciencias de un modo intertextual y permite presentar cuestiones complejas que tienen impacto real en la vida. La investigación interdisciplinar es innovadora y original, donde el todo es más que las partes, a pesar de que presenta algunas limitaciones que dificultan su aplicación en algunos campos: su productividad es menor, tienen dificultades de translación conceptual entre campos, los intereses comunes se restringen y cuestionan determinadas jerarquías disciplinarias (Gustems, Sánchez, Durán, y Burset, S., 2013).

La investigación en grupo es motivadora, ágil, productiva y estimulante, aunque la investigación en artes continúa sirviéndose básicamente del trabajo individual, muchas veces en forma de tesis doctoral. Esta es una de las principales limitaciones de nuestros contextos, que puede evidenciarse con una simple mirada a las bases de datos científicas (Gustems y Calderón, 2016).

Esperemos que el futuro de las investigaciones en arte sea esperanzador y asuma los retos de los distintos paradigmas, ensanchando su radio de acción y profundizando en todos sus elementos para fortalecer su presencia en los ámbitos académicos, profesionales y sociales (ver figura 4).



**Figura 4.** Esquema de una investigación (Adaptado de Prellezo y García, 2003)

## Bibliografía

Declaración de Helsinki (2013). World Medical Association (2013). "Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects". JAMA. 310 (20): 2191–2194. doi:10.1001/jama.2013.281053. PMID 24141714. Retrieved July 24, 2015

Eco, H. (2009). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa

Fondevila, J.F. y del Olmo J.L. (2013). *El trabajo de fin de grafo en ciencias sociales y jurídicas. Guía metodológica*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Godet, M. (1991). *Prospectiva y planificación estratégica*. Barcelona: S.G. Editores.

Gustems, J. y Calderón, D. (2016). SCOPUS: una herramienta para el análisis de las publicaciones en educación musical en la década 2006-2015. *Sonograma Magazine*, 31.

Gustems, J., Calderón, D. y Calderón, C. (2014). Alquimia y Pedagogía: Confluencia y paralelismos de una vieja tradición. *Encuentros Multidisciplinares* 48, 69-74.

Gustems, J., Sánchez, L., Durán, J. y Buset, S. (2013). Investigación interdisciplinar: una experiencia de postgrado universitario. *Encuentros Multidisciplinares*, 44, vol. XV, 65-75.

Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos Ed.

Heidegger, M. (2014). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Madrid: Síntesis

Informe Belmont. (1978). National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, Department of Health, Education and Welfare (DHEW) (30 September 1978). The Belmont Report (PDF). Washington, DC: United States Government Printing Office.

Kuhn, T. S. (1982). *La tensión esencial. Estudios selectos y el cambio en el ámbito de la ciencia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Popper, K. (2007). *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*. Madrid: Tecnos.

Prellezo, J.M. y García, J.M. (2003) *Investigar. Metodología y técnicas del trabajo científico*. Madrid: Editorial CCS.

Romano, D. (1973). *Elementos y técnica del trabajo científico*. Barcelona: Teide.

Wagensberg, J. (2008). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?* Barcelona: Tusquets.

## Referencias electrónicas

Academia (n.d.) Recuperado de <https://www.academia.edu/>

ATLAS.TI.(2010). Recuperado de <http://www.atlasti.com>.

DART (1999-2017) UCL The DART-Europe E-theses Recuperado de <http://www.dart-europe.eu/basic-search.php>

IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.

ERIC (n.d) Education Resources Information Center. Institute of Education Sciences. Recuperado de <https://eric.ed.gov/>

OATD (n.d.) Open Access Theses and Dissertations. Recuperado de <https://oatd.org/>

ResearchGate (2008-2017) Recuperado de <https://www.researchgate.net/>

TDX (n.d.) Tesis Doctorales en Red. Recuperado de <http://www.tdx.cat/>

TESEO (2017). Base de datos de tesis doctorales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

SCOPUS (2017). Recuperado de <https://www.scopus.com/> ♦



## Antonio Narejos

Antonio Narejos es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Murcia. Pianista, compositor, pedagogo e investigador musical.

Ha realizado recitales de piano y master-classes en diferentes lugares del mundo. También es intérprete de su

propia obra pianística. Cuenta con cinco CDs editados por sellos como Verso, Opera Tres, Discobi y RTVE Música, así como un gran número de grabaciones para radio y televisión. Ha formado parte de diversos jurados de piano nacionales e internacionales. Fue director del Festival Internacional de Orquestas de Jóvenes de Murcia (1999-2001). Entre 2009 y 2015 ha sido miembro del Consejo de la Association Europeenne des Conservatoires (AEC) y en la actualidad es peer review en MusiQuE, la agencia de evaluación de la calidad europea, especializada en centros superiores de educación musical, así como en Fundación Madrid+d, la agencia de la evaluación de la calidad de la Comunidad de Madrid. Es socio fundador y presidente de la Asociación de Compositores e Investigadores de Música de la Región de Murcia (CIMMA) y desde 2013 es el delegado español de los compositores sinfónicos en European Composer & Songwriter Alliance (ECSA). En 2011 fue nombrado Académico de número de la Real Academia de Bellas Artes Santa María de la Arrixaca de Murcia. Desarrolla su labor pedagógica en la Universidad de Murcia, como profesor del Máster en investigación musical, y en el Conservatorio Superior de Música de Murcia, en donde ha sido vicedirector durante 12 años y donde ocupa una cátedra de Piano.

---

por ANA M. VERNIA

Abril 2017

Entrevista



### Ana M. Vernia

**Antonio Narejos, intérprete, investigador, implicado en la Educación Musical, en su calidad de docencia y en la composición. ¿Por qué escogió la música como su medio de vida?**

### Antonio Narejos

Desde niño practicaba música y tenía muchas oportunidades de tocar en círculos familiares y amistosos. No comencé a estudiar en el conservatorio de Alicante hasta los 14 años, pero desde mucho antes sentía que todo el mundo a mi alrededor daba por supuesto –y yo también– que me dedicaría a la música. Y aunque la época en la que comencé los estudios no ofrecía muchas opciones profesionales, era consciente de estar haciendo lo que me gustaba, y al mismo tiempo sentía, casi como una certidumbre, que al finalizar los estudios encontraría alguna forma de orientarme laboralmente. Aprecio la pregunta porque me da la oportunidad de decir que realmente es a la música a lo que dedico mi vida, tratando de integrar sus diferentes facetas que me ocupan en una experiencia global.

**AV Usted tiene un importante conocimiento sobre la investigación en el terreno musical. ¿Cómo ve en la actualidad la investigación en educación musical?**

**AN** En relación a la investigación en el ámbito académico, las tesis doctorales sobre educación musical han crecido a un ritmo espectacular. Solo en los últimos cinco años se han defendido más tesis relacionadas con ella que en los treinta y cinco anteriores. Y hay algo que también llama la atención, como es la gran diversidad de ámbitos que abarca, desde la enseñanza primaria y secundaria a la especializada en conservatorios y la enseñanza no formal. Investigaciones que se dirigen tanto a los principios, procesos del aprendizaje y las metodologías como a la enseñanza, la formación del profesorado, la legislación, gestión de centros, etc. La educación a través de los instrumentos musicales supone uno de los incrementos más significativos, tanto orientada a los niveles iniciales como a los más avanzados. Pero existe una gran diferencia entre investigar desde la universidad o desde los conservatorios. En este último caso, por encontrarse ligados al marco de la enseñanza secundaria, resulta imposible crear grupos de investigación. Tampoco existe apoyo económico y el investigador debe costear los gastos de su bolsillo. Por otra parte, muy raramente puede obtenerse reconocimiento en la jornada lectiva por el desarrollo de trabajos de investigación, e incluso el profesor se encuentra con la negativa de los centros a la hora de adaptar los horarios, por ejemplo. Podemos decir que investigar en los conservatorios españoles está penalizado.

**AV Implicado y preocupado en el proceso de los Estudios Superiores de Música ¿Cuál es su opinión respecto a la necesidad, o no, de que los Superiores Artísticos estén en la Universidad?**

**AN** Comparto y defiendo la necesidad de que los centros superiores de enseñanzas artísticas salgan del régimen de la secundaria y adquieran el estatus universitario, que es el que les corresponde por el nivel de las enseñanzas que imparten. Pero discrepo en el modo en que esto puede resultar más conveniente. Tanto la integración total, en forma de facultades universitarias, como la creación de universidades de las artes son las mejores opciones, a mi entender, pero la adscripción de los actuales conservatorios a universidades determinadas me parece una operación muy arriesgada. Mediante

la adscripción se conseguiría que la universidad expidiera los títulos de grado, pero la gestión de los centros y los profesores seguiría siendo básicamente responsabilidad de las administraciones públicas. Todos los detalles deberían concretarse en unas negociaciones donde las universidades tienen agarrada la sartén por el mango y, ahí radicaría que la solución fuera mala o menos mala. En todo caso, lo que pueda ser más apropiado en una Comunidad Autónoma puede chocar diametralmente con los intereses de otras, por lo que no caben soluciones únicas impuestas desde arriba sino opciones alternativas que confluyan en el marco universitario, de uno u otro modo. Variedad de oferta y competitividad... quizá aún no estamos acostumbrados a estos conceptos en los conservatorios españoles.

**AV Crisis, recortes... oposiciones incrementan la creatividad para ofrecer una amplia oferta formativa que pasa por los másteres. Usted que es evaluador en este tipo de formación ¿cómo ve la calidad de los mismos?**

**AN** La oferta es cada vez más amplia, tanto de másteres universitarios como de enseñanzas artísticas. Hay campos, como el de la musicología o la educación, que llevan décadas de experiencia dentro de la universidad, sin embargo hay otros, como la interpretación y la composición, en los que todavía les falta mucho recorrido. Y precisamente, en una época en la que las universidades atraviesan una difícil situación financiera y laboral, en muchos casos se ven obligadas a diversificar su oferta con másteres



poco relevantes que luego tienen una demanda muy escasa. A día de hoy, los conservatorios tienen una oferta educativa musical mucho más competitiva que las universidades y a día de hoy los másteres enseñanzas artísticas son mayoría, 24 másteres de -contando los que se acaban de aprobar en mayo- frente a los 20 universitarios.

**AV Aunque usted está vinculado a los Estudios Superiores ¿Considera que la formación pedagógica actual de los Conservatorios de Música es suficiente?**

**AN** Sin ninguna duda. La formación pedagógica que ofrecen los conservatorios se reduce a la especialidad de Pedagogía musical y los itinerarios pedagógicos en las especialidades instrumentales que ofertan algunas CCAA. Todavía estamos a la espera de que se regule el Máster de Formación del Profesorado previsto en el desarrollo de la LOE, que será requisito para poder presentarse a las oposiciones de Profesor de conservatorio, por ejemplo. Aunque de momento no se está ofertando en ningún centro y tampoco puede ofertarse, precisamente por no haberse regulado sus características básicas por parte del Ministerio. Otra cosa es que

algunas universidades jueguen con el vacío existente y estén creando másteres de formación del profesorado que incluye a las enseñanzas artísticas, cuando no pueden hacerlo.

**AV Dado su perfil internacional, tanto intérprete como investigador ¿encuentra diferencias significativas en cuanto a formación musical, entre nuestro país y los que usted ha visitado?**

**AN** La tradición musical es algo que no podemos injertar esperando que dé frutos a corto plazo allá donde nunca ha existido. La formación está estrechamente vinculada a la educación general y al nivel cultural de los pueblos, de modo que no se trata solo de formar a buenos intérpretes y compositores al margen de la realidad social que les rodea. Y aquí es donde, según mi parecer, radican las



mayores diferencias con otros países europeos con una realidad musical mucho más arraigada, incluso desde hace siglos. En nuestros conservatorios, no obstante, encontramos alumnos talentosos como en los mejores sitios, pero sus posibilidades de desarrollarse de una manera óptima son mucho menores por la falta de competitividad real y por las grandes lagunas de las que adolecen nuestros centros en sus infraestructuras o en la oferta complementaria a la formación, por ejemplo.

**AV Si pudiera ¿qué cosas cambiaría de la Educación y formación Musical de nuestro país?**

**AN** Desde los conservatorios solo se atiende la música desde su dimensión estética, olvidando que también es una cuestión humana y social. Desde nuestros

centros no se siente el compromiso de contribuir al crecimiento de nuestra sociedad, conectando la música con otras realidades, incluso con otras artes. Para mí, la formación musical está demasiado ensimismada y casi no se preocupa más que de formar a grandes solistas, compositores o musicólogos para un mundo que cada vez más nos está pidiendo otras capacidades. Falta reflexión acerca de la misión y los fines que nos mueven, falta emprendimiento y también conexión con el mundo laboral. Por otra parte, sobre la educación en los colegios e institutos, creo que no se está sabiendo aprovechar el gran potencial de unos jóvenes, como los de hoy, que viven la música con verdadera devoción, que escuchan, comparten y hacen música pero que no encuentran eco a sus inquietudes en sus centros de enseñanza. Luchar contra el hándicap que supone la reducción de la música en los programas de estudios oficiales es muy frustrante, pero creo que una parte de la responsabilidad la tenemos los educadores que no hemos sabido leer con suficiente antelación los cambios que se están produciendo.

**AV Muchas gracias por su tiempo y compartir sus conocimientos con ART-SEDUCA ♦**

# El análisis del intérprete o el artista intuitivamente informado

Performer's analysis, or the artist intuitively informed

DR. JORGE LUIS MOLTÓ DONCEL

Pianista

Profesor en el Conservatorio Profesional de Música de Valencia. Doctor por la Universidad Católica de Valencia

Musicología | TIC's



→ Recibido 28/02/2017

✓ Aceptado 22/04/2017

## Resumen

En la década de los 80 los escritos sobre análisis e interpretación tuvieron tal auge que prácticamente constituyeron una nueva subdisciplina dentro de la musicología, envolviendo la cuestión dentro de una animada discusión, en la que un sector cada vez mayor del mundo académico aconsejaba con más insistencia la presencia de los intérpretes sobre el terreno de juego como requisito previo aconsejable para normalizar la situación. El desafío y esfuerzo que comporta para las partes implicadas significa, en el caso concreto de los intérpretes, la entrada en un tipo de contexto que no suele ser el habitual del artista, aunque tampoco le es totalmente ajeno, ya que la práctica totalidad de los intérpretes de música compaginan junto a la actuación musical en los escenarios alguna clase de tarea académica o docente. El reto - y también el objetivo de este artículo - es lanzar puentes para encontrar algún punto en común que acerque ambas posturas, ya que analistas e intérpretes tienen mucho que compartir puesto que cada interpretación musical encierra en ella algún tipo de análisis y todo análisis teórico no deja de ser en sí mismo una interpretación.

## Palabras clave

Interpretación · Análisis · Intuición · Musicología

**Abstract**

Throughout the 1980's written works about analysis and performance enjoyed such a boom that they practically became a new sub-discipline of musicology themselves. They embraced the issue in a bustling discussion in which a growing majority of the academic sector insistently opted for the physical presence of the performers as a precondition in order to normalize the situation. The challenge and effort entailing to the parties involved signified, in the specific case of performers, the entrance into a context which is unusual for the artist (although not completely alien), for practically every musician combine onstage performances with some type of academic or teaching task. The challenge - and also the objective of this article - is to bridge the gap in order to find the common ground that brings both points of view closer. Both analysts and performers have a lot to share since every musical performance holds in itself some kind of analysis and every theoretical analysis is after all an interpretation in itself.

**Keywords**

Performance · Analysis · Intuition ·  
Musicology

**1. Introducción**

La relación del análisis con la interpretación ha sido un tema de relevancia en el universo musical que ha ocupado las energías de numerosos estudiosos durante generaciones, transitando por diversas fases y corrientes; desde el análisis teórico-armónico tradicional del siglo XIX en su primer estadio, al estructuralismo formalista del siglo XX en la década de los cincuenta y sesenta para dirigirse hacia su paulatina disolución, con la irrupción del postmodernismo y el contacto del análisis con otras áreas de estudio, a finales de los ochenta y el cambio al siglo XXI.

Fue a inicios del siglo XX con Riemann (1900) y Schenker (1933) y ya de pleno en la segunda mitad del siglo con Sessions (1950), Cone (1968), Meyer (1973), Stein (1989), Schmalfeldt (1985) o Berry (1989), cuando la cuestión teórica de la interpretación se aborda a través de un interesante debate que subrepticamente permite entrever la tensión existente entre teóricos e intérpretes. En cierto sentido, y no sin razón, los intérpretes desconfían del intelectualismo extremo de sus oponentes, inútil en muchos casos para una actuación musical que se lleva a cabo en tiempo real. No obstante, el análisis

parece aportar datos sobre aspectos interpretativos de la obra relacionados con la dinámica, la agógica, la melodía o la estructura de cierta utilidad, sobre todo en las primeras fases de estudio de la pieza.

Es a partir de la década de los 80, cuando la conexión del análisis con la interpretación empieza a constituir una disciplina por sí misma rodeada de una animada discusión, en la que un sector del mundo académico aconseja cada vez con más insistencia la presencia de los intérpretes sobre el terreno de juego como requisito previo aconsejable para normalizar la situación entre ambos frentes. La ocasión que tienen los intérpretes de explicarse a ellos mismos y exponer sobre el tapete académico los fundamentos de la tarea artística desde su punto de vista, reclama la presencia de la actuación musical como uno de los principales elementos substanciales del debate.

**2. Un breve repaso al estado de la cuestión**

Las aportaciones que nos han ido dejando los estudiosos sobre el análisis y su relación con la interpretación han ido modulando desde posturas más conservadoras, hacia una concienciación de la

actuación musical pública y su contribución al conocimiento de la obra musical.

Dentro del primer grupo podríamos situar a Eugene Narmour, para quién el análisis tiene una función "explicativa", es decir, los mejores sistemas teóricos facilitan distintos significados de la obra musical según cómo sean tratados sus elementos constitutivos durante el análisis riguroso, lo que implica una gran responsabilidad porque diferentes tratamientos pueden dar lugar a múltiples interpretaciones y alterar la visión verdadera de la obra:

*El objetivo final de cualquier teoría no es utilitaria o didáctica sino explicativa: las buenas teorías de la música iluminan los diversos significados sintácticos inherentes a una determinada relación musical. (1988, p. 317)*

Verdaderamente no podemos estar más de acuerdo con Narmour sobre la función explicativa del análisis. Sin embargo, la conclusión a la que desemboca ya no es tan fácil de asimilar o no al menos el modo de aplicarla sobre la interpretación, porque evidentemente las diferentes interpretaciones que surgen de los a su vez diversos significados sintácticos de

una obra, no pueden ser tratados como un problema desde nuestro enfoque actual, sino todo lo contrario, deben contemplarse como una oportunidad para el intérprete que ha de tomar parte activa en el asunto desde su experiencia. Es decir, las aportaciones más tradicionalistas del análisis no son en sí mismas tan tóxicas, como lo es la aplicación que quieren llevar finalmente sus autores sobre el terreno de la interpretación.

La conclusión de Narmour nos parece aceptable, pero ésta no puede ser planteada en términos de castigo ni debe significar el traspaso de una pesada carga sobre los hombros del intérprete, que se ve obligado a seguir los dictámenes del teórico con un palpable sentimiento de inferioridad, al no considerársele cualificado a causa de su desinformación analítica. Este planteamiento es el que le lleva a realizar declaraciones menos defendibles como la siguiente:

*Los artistas nunca pueden sondear la profundidad estética de una gran obra sin un intenso escrutinio de sus elementos paramétricos. En esta empresa, la teoría analítica no sólo es fundamental en la educación de los artistas intérpretes, sino indispensable. (Narmour, 1988, p. 340)*

¿Qué nos impide dar la vuelta a las cosas y plantear esta misma conclusión en dirección opuesta? Para el intérprete resulta difícil creer que alguien se atreva a emitir un juicio sobre una pieza, sin pasarse antes unas cuantas horas delante del instrumento aprehendiéndola. Al fin y al cabo, nadie consigue realizar una verdadera cata por mucho que escriba sobre el Vino.

Continuando con este primer grupo de teóricos, Wallace Berry demuestra también inicialmente interesantes aportaciones que más tarde desarrolla de forma contradictoria; como cuando describe las características conmovedoras y vivificantes de la música y las asocia oportunamente a la participación creativa de los intérpretes, una cualidad que implica el tipo de cooperación entre intuición y experiencia inherente en el intérprete y con la que Berry parece coincidir:

*De hecho, es probable que los intérpretes a menudo actúen intuitivamente. Y sus intuiciones, sin embargo, difíciles de comprender, no son ciertamente ex nihilo, sino más bien un producto de la experiencia profunda, relacionada en última instancia con una estimulante conciencia crítica. (1989, p. IX)*

Sin embargo, a pesar de estas primeras buenas intenciones del teórico y como nos recuerda Dunsby (1989), la brecha que separa ambas disciplinas conduce el debate hacia posturas en ocasiones casi irreconciliables, poniendo en la palestra: “en qué medida es deseable incluso un enfoque unificado entre interpretación y análisis, o siquiera posible.” (p. 5)

En este sentido, como apunta Cook en el número especial de 2012 de la revista *Music Theory Online* dedicado por completo al análisis y la interpretación, y que sirve en cierta manera para hacer balance del estado de la cuestión hasta la fecha: “la topografía básica de la relación entre los teóricos y los artistas que se estableció en la década de 1980 no ha sido completamente borrada.” (párrafo [2])

El repaso a estos comentarios y su relectura permite constatar el accidentado camino recorrido durante las últimas cuatro décadas, para emprender el futuro conscientes del origen de los desfases que existen todavía hoy en día en la relación entre las dos disciplinas. La localización de vínculos entre ambas ha sido una constante en estos estudios hasta la actualidad, pero como hemos visto partían de un principio basado en la importancia de convencer al intérprete de la necesidad de conocer los elementos estructurales de una pieza y su funcionamiento, como condición indispensable para una interpretación satisfactoria.

Los estudios de análisis e interpretación han intentado desde su nacimiento contestar a una pregunta que parecía flotar implícitamente en el corazón de



sus propuestas, a saber: ¿cómo puede el análisis ayudar a los intérpretes a construir mejores interpretaciones, es decir, interpretaciones analíticamente informadas? O en palabras de Schmalfeldt (1985): “Qué modos de análisis tratan más específicamente el problema de cómo dar forma a una actuación.” (p. 2)

Es el mismo tipo de cuestiones que se plantearía pocos años más tarde Wallace Berry (1989) al exponer si la estructura descubierta por el análisis no podría ser iluminada por las inflexiones de una sabia interpretación, para a continuación hacerse la siguiente pregunta como pretexto para desarrollar su tesis: “¿Importa si el artista es consciente de los elementos y procesos de la forma y estructura?” (p. x)

Nuestra respuesta a la interpelación de Berry es afirmativa, lo que nos hace estar en parte de acuerdo con él. Sin embargo, gracias a las aportaciones de autores como Barolsky (2007) o McCreless (2009), o los ejemplos de los desfases y desencuentros entre la interpretación y los análisis rigurosos planteados por Rosenwald (1993) o Lester (1999), hoy podemos matizar la respuesta de Berry añadiendo que a los buenos artistas comprometidos con su profesión siempre les

han importado los elementos formales y estructurales de las obras, lo que ocurre es que eran gestionados en su labor interpretativa de forma diferente a como lo hacían los analistas.

Un ejemplo de este cambio en el reconocimiento de la función analítica de la interpretación igualándola a la de la partitura, lo seguimos encontrando en los artículos de Barolsky y Martens (2012), Dodson (2012), o Leech-Wilkinson (2012). Dichos estudios no emplean el análisis a la vieja usanza como leemos en los casos de Narmour, Berry o incluso Schmalfeldt que aunque deseando partir de principios neutros acababan con un claro enfoque adoctrinador que les lleva a prescribir las decisiones del intérprete y dar instrucciones de cómo deben llevar a cabo su trabajo a la hora de interpretar las obras de su repertorio. Estos autores más recientes, por el contrario, orientan los actuales estudios empleando la interpretación como una explicación o descripción autorizada más.

En el caso concreto de la estructura, por ejemplo, la relación análisis-interpretación tradicional expuesta anteriormente por Berry también es transcendida, ya que ahora se plantea la partitura no como

el continente de una estructura fija que hay que proyectar, sino como el lugar donde se crean las posibilidades de elección que permitirán su concreción posteriormente en una interpretación, siendo ésta la última anilla de una cadena cuya misión no consiste en proyectar estructuras sino que, entre otras metas, ha de reflejar también el significado expresivo profundo de la pieza de manera convincente.

De modo que una posible lectura realizada del camino transitado hasta aquí es que hemos progresado en la materia por lo que respecta al cambio de enfoque primigenio autoritario de tratar la relación análisis-interpretación, pero por otra parte hay que seguir evolucionando en la construcción de ese cuerpo de especialistas y de textos que conforman una disciplina, aportando estos y otros nuevos y renovadores enfoques permanentemente. Este avance puede ir cristalizando a medida que se realice el viraje desde lo que podríamos describir como el textocentrismo de las primeras etapas, hacia la validación de la interpretación por su propio derecho como fuente potencial de conocimiento paralelo a sus disciplinas hermanas.

En el último período de desarrollo de la materia ha existido un interés creciente por contestar a estas cuestiones, lo que a su vez ha alentado a seguir buscando respuestas plausibles a los desafíos propios de una disciplina emergente:

*Pensar en la música como algo que tiene su existencia primaria en la página escrita, niega el potencial creativo de la interpretación: hace que sea imposible pensar en la música, en esencia, como un arte escénico. (Cook, 2012, párrafo [8])*

Encauzar el asunto de este modo nos permite concebir el análisis como una apreciable herramienta auxiliar que asiste al intérprete, pero caminando junto a otros elementos en el proceso creativo del hecho artístico. En este tema puede ser preferible adoptar una posición ecléctica, caracterizada por la utilización de uno o varios sistemas que se adapten de la mejor manera a la obra y a nuestras necesidades interpretativas y que además sean capaces de convivir con elementos sensibles referidos a la interpretación, que utilizar un único sistema de análisis para iluminar todo el proceso interpretativo.

Una actividad analítica consciente puede acompañar a la intuición y la oralidad, esta última entendida como medio característico que ha acompañado a la enseñanza tradicional de las especialidades instrumentales en los conservatorios, transmitiendo el conocimiento de generación en generación de viva voz. El análisis puede ser útil en nuestra época para paliar la cada vez más lejana presencia de los testimonios de la tradición oral de los grandes maestros de la música, que poco a poco han ido desapareciendo y en cuyo lugar el análisis puede representar otra fuente complementaria para indagar y proyectar la partitura. Desde esta óptica, la exploración en otros ámbitos de la interpretación como el análisis musical logra servir de ayuda a la tradicional clase magistral e intuición del profesor de instrumento.

Sin embargo, el beneficio que se pueda extraer de este tipo de análisis, no debería verse circunscrito a investigaciones centradas en las partituras con el objetivo de generar resultados de corte exclusivamente teórico-analítico.

A propósito de esto, los artículos de Lauren Victoria Hadley (2013) y Daniel Barolsky (2013) muestran una visión panorámica resumida del actual estado de los estudios de interpretación, tomando como referencia la segunda reunión que tuvo lugar en abril de 2013 sobre los Performance Studies Network, organizado por el Centre for Music Performance as Creative Practice (CMPCP) y la Cambridge University. Aunque el congreso hace alusión a la situación de los *performance studies* en todos sus campos de investigación, ambos autores señalan una ponencia de David Kopp titulada *Is there a future for musical performance and analysis?*<sup>1</sup>, en la que el autor, en una exposición en formato de diálogo entre analista e intérprete similar al utilizado por Schmalfedt, defiende la posición del análisis tradicional frente a la de la creatividad artística del intérprete sostenida en el congreso, insistiendo nuevamente en que el análisis tradicional propone ideas que van en contra de las decisiones tomadas por el intérprete.

Si sacamos a colación esta referencia a Kopp y su ponencia es sobre todo porque el debate entre creatividad y análisis tradicional, puesto de nuevo sobre la mesa de

<sup>1</sup> El programa con las conferencias del encuentro de la CMPCP está disponible en el URL: < [http://www.cmcp.ac.uk/wp-content/uploads/2015/09/Conference\\_programme\\_2013extracts.pdf](http://www.cmcp.ac.uk/wp-content/uploads/2015/09/Conference_programme_2013extracts.pdf) > [consultado el 2-6-2017].

los estudios de interpretación, muestra la efervescencia y estado de salud de este campo. A la pregunta formulada por Kopp sobre si existe futuro para los estudios de análisis e interpretación, Hadley responde con un rotundo sí, una declaración a la que nos adherimos con la misma convicción, aunque el camino no se presente como un lecho de rosas.

### 3. El Intérprete y su análisis

La interpretación es por consiguiente, como hemos intentado demostrar en nuestro planteamiento inicial, una actividad caracterizada por la riqueza y diversidad de elementos que forman parte del juego de la ejecución musical en el que la partitura y su análisis constituyen solo un elemento más.

Entre los posibles tipos de análisis relacionados con la interpretación pueden distinguirse dos según Rink (2006), dependiendo del momento en el que sean realizados: "(1) análisis previo a una interpretación determinada (que probablemente servirá de base para ésta), (2) análisis de la interpretación misma." (p. 57). Los trabajos del primer grupo son de tipo "preceptivo", mientras que los del

segundo tienen un carácter "descriptivo". Estas características se traducen, de cara a la función que pueden tener para un intérprete, en que los primeros le servirán para el momento anterior a la interpretación, es decir, durante el proceso de gestación de una pieza musical, mientras que los del segundo grupo le ayudarán a realizar un examen crítico de sus ejecuciones con vistas al perfeccionamiento de las obras interpretadas.

El profesor John Rink forma parte del grupo de estudiosos que se muestran escépticos del éxito o rentabilidad que puede tener para el intérprete una metodología basada en la proyección del análisis riguroso de la partitura sobre la interpretación, aunque no por ello deje de defender otro tipo de operaciones analíticas llevadas a cabo por el intérprete cuando afirma que: "los artistas participan continuamente en cierto análisis, como parte integral de la construcción de una interpretación." (Rink, 2004, p. 47)



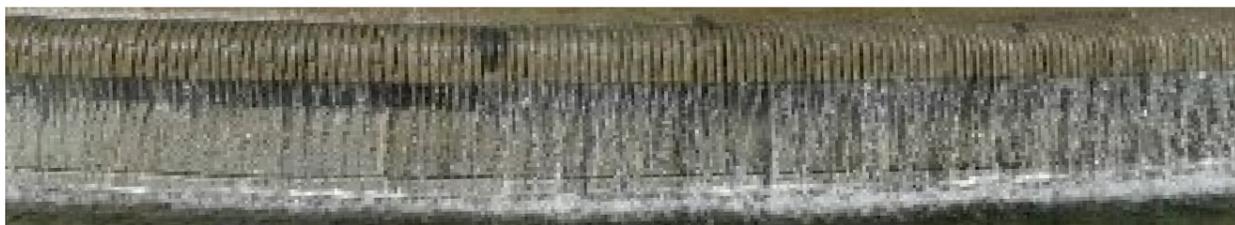
En efecto, el profesor se hace eco de los peligros que esconde la aplicación directa de los análisis ortodoxos tradicionales sobre las interpretaciones, al indicar que los análisis motivicos o schenkerianos pueden tener extraordinarios resultados sobre el papel, pero su transposición inmediata reflejada sobre una versión musical podría resultar cuanto menos desatinada, o generar versiones más pedantes que artísticas.

Si Narmour (1988) nos alertaba de los errores en los que puede caer un intérprete que lleva a cabo una versión analíticamente desinformada al advertir que, "si las relaciones formales no están correctamente analizadas por el ejecutante, así como cuidadosamente delineadas en la propia interpretación, se desprenden muchas consecuencias negativas." (p. 319), Rink (1990, p. 321), por su parte, hace hincapié en lo desastroso que puede resultar interpretar conclusiones analíticas sin ningún tipo de cortapisas en las ejecuciones musicales. Este último, aludiendo a la posibilidad de expresar estructuras

motivicas directamente en la interpretación, critica dos ejemplos de Schmalfeldt y Berry concluyendo que en ambos casos la justificación interpretativa es más bien intelectual, que no musical, y por tanto representan un alegato desacertado.

Consecuentemente, no podemos utilizar los resultados de un análisis riguroso e implementarlos tal cual en una interpretación musical reproduciendo exactamente los resultados del análisis, entre otras razones porque entre los efectos adversos que se podrían derivar de esta práctica contaríamos con los mismos que se pueden esperar de traducciones de textos realizadas al pie de la letra:

*Intentar refundir los resultados del análisis en un molde para la interpretación me parece que no se distingue de la de traducir un libro a otro idioma, palabra por palabra, sin tener en cuenta las particularidades secundarias del lenguaje como son los modismos, las inflexiones, la gramática o la sintaxis. (Rink, 1990, p. 320)*



No obstante, un análisis bien encareado puede traer consigo múltiples ventajas para el intérprete, tanto para ayudar a memorizar la pieza como para combatir el miedo escénico o contribuir en la resolución de aspectos conceptuales de la obra.

Respecto a esta última cuestión, el profesor propone un tipo de análisis llevado a cabo por el intérprete muy convincente para nuestra investigación puesto que permite conservar la personalidad artística de éste, al tiempo que hace verificables algunos de los procesos que se llevan a cabo durante el proceso interpretativo de la obra musical. Según Rink (2004), el análisis del intérprete se caracteriza por ser: "un modo analítico que permite a los artistas ser artistas en lugar de meros instrumentos del teórico." (p. 41)

Cook se ha mostrado crítico con la tesis de Rink, aduciendo que los trabajos de este autor que adoptan la perspectiva del intérprete son excesivamente sintéticos y difíciles de justificar desde el punto de vista teórico, lo que significa que desde el momento en que los resultados de sus análisis no son verificables teóricamente, se rompe la conexión entre ambas disciplinas:

*El trabajo de Rink representa un intento concertado y único por parte de un teórico, de adoptar la perspectiva de un intérprete, pero sólo logra su objetivo en la medida en que sirve a sus vínculos con la teoría. De este modo, no es tanto crear un puente entre el análisis y la interpretación como simplemente cruzar desde un terreno al otro. (Cook, 1999, p. 15)*

El centro de las críticas de Cook se dirige principalmente hacia la curva de intensidad que Rink plantea en algunos de sus primeros análisis, en los que efectivamente el lector no puede identificar el origen de estas curvas propuestas por Rink.<sup>2</sup> Sin embargo, el profesor ha intentado paliar la situación clarificando la procedencia de los gráficos que propone en sus análisis y explicando nuevos modelos. Por ejemplo, Rink plantea un diseño muy afín al propuesto por la profesora Bethany Lowe (2003); ambos parecen coincidir a la hora de defender un esquema en el que se contempla la interrelación de múltiples aspectos, en el proceso que lleva a cabo

<sup>2</sup> Un gráfico con la curva de intensidad se puede ver en: Rink, J. (1999). Translating musical meaning: The nineteenth-century performer as narrator. En N. Cook, y M. Everist. (Eds.), *Rethinking music* (p. 236). Oxford: Oxford University Press.

un artista durante la elaboración de su interpretación musical. En el caso concreto de Rink (2004), se barajan elementos de la pieza musical relacionados directamente con la interpretación como son: el género musical; la historia de la interpretación; cuestiones de la notación; estilo compositivo; la estructura como generadora de forma; o la cuestión física de la realización:

*Estos factores - y sin duda muchos más - se integran en una interpretación cuando se filtra a través de una especie de 'prisma' definido por las prerrogativas artísticas del intérprete.*  
(p. 47)

Por tanto, antes de concebirse la propuesta interpretativa de una obra por el artista, los elementos de la pieza filtrados por las preferencias del intérprete son el fruto de múltiples factores conscientes e inconscientes que lo caracterizan como individuo. La esfera donde tiene lugar este proceso es similar a la región donde se ubica el diseño de Lowe, una zona que supera y engloba al análisis y la interpretación en un todo mayor.

Para Rink (2004), el proceso de refracción que se produce de los elementos constitutivos de la pieza cuando pasan a

través del filtro de preferencias del intérprete es vital, porque entra en juego su elección individual y su albedrío personal artístico mezclados con conceptos históricos, estéticos, teóricos, físicos y otros tantos elementos constitutivos del acervo humano de toda índole, por eso concluye que: "este proceso de refracción es para mí la esencia de la interpretación, la realidad de la actuación (al menos, la interpretación de piano). Es 'dar forma' en mayúsculas." (p. 48)

El esquema que propone el profesor en su trabajo, no pretende ser un modelo exhaustivo que recoja todos los elementos constituyentes de la pieza que entran en juego en la mente del intérprete a la hora de elaborar su interpretación, sino que se trata solamente de una representación gráfica de las múltiples combinaciones que puede llevar a cabo el intérprete como árbitro último de sus decisiones en la preparación de una actuación musical, tamizado por el filtro de sus preferencias artísticas.

La síntesis de elementos que presenta Rink, nos convence satisfactoriamente porque refleja un posible modelo de investigación para los intérpretes dentro del campo de los estudios de interpretación.

Encontramos sumamente interesante su postura porque en vez del camino tradicional que preguntaba cómo los teóricos podían ayudar a los intérpretes, cómo se podían proyectar los resultados analíticos en la interpretación, ahora se plantea una cuestión totalmente distinta: cómo explicar y dar forma conceptual a los procesos creativos que realizan los intérpretes mientras trabajan en sus partituras. En palabras de Cook (2012):

*Si vamos a colocar la interpretación en el corazón de nuestra comprensión de la música - si vamos a reconstruir nuestra disciplina en torno a la interpretación - entonces tenemos que desarrollar formas de representar y comunicar los detalles de lo que los artistas hacen, y de la correlación de los efectos performativos con las manipulaciones particulares de determinados parámetros que dan lugar a los mismos. (párrafo [13])*

Se trata por tanto, de salvar la brecha señalada por Kerman (1985, p. 196) entre hacedores y parlanchines, entre los que tocan y los que escriben, entre intérpretes y analistas, mediante la búsqueda de vías que permitan a los intérpretes decir lo que hacen, esto es, hacer visible su ta-

rea sobre el papel ya que a través de la audición dan buena prueba de la eficacia de sus interpretaciones en los conciertos. En otras palabras, buscar los medios de representar la relación existente entre los procesos intuitivo-creativos del intérprete con los conscientes, entre los efectos performativos y aquellos elementos que participan de tales efectos, entre la actuación en el escenario y la preparación de la misma.

El giro paradigmático en la relación análisis-interpretación se hace a partir de ahora más palpable porque ya no nos preguntamos cómo el análisis dirige una interpretación convincente sino cómo puede el mundo de la interpretación musical con su peculiar perspectiva iluminar al análisis, dando lugar así a una alteración en el orden de la relación, puesto que ahora hablaríamos más bien de la correspondencia interpretación-análisis como nuevo objeto de estudio.

Hemos de explorar la relación existente entre los procesos más creativos e intuitivos propios del ejecutante con las cuestiones analíticas asociadas a esta práctica: "examinar la dinámica que existe entre los pensamientos intuitivo y consciente que caracteriza potencialmente al proce-

so analítico en relación con la interpretación.” (Rink, 2006, p. 55)

En nuestra opinión, si como pronosticaba Donin (2007, p. 133) el análisis puede desarrollarse entre el proceso y el producto, las disciplinas como la etnomusicología y los métodos narrativos autoetnográficos pueden ser útiles para la descripción performativa de la música, del proceso, mientras que la hipótesis defendida en los análisis del profesor Rink puede ser muy válida para avalar al producto en su relación con el proceso. El análisis del intérprete puede diseñarse como una potente herramienta al abordar su tarea desde la perspectiva del artista y reflejar, pongamos por caso, la interacción entre el análisis de la partitura y su proyección junto a otros parámetros en la actuación musical.

El origen del análisis del intérprete propuesto por Rink, lo encontramos en la discusión que mantuvo a mitad de la década de los 80 y principios de los 90 con el profesor Jonathan Dunsby, como parte del animado debate que existía entonces y que sigue prolongándose hasta la fecha. Por entonces, Dunsby presentaba su hipótesis respecto a la cada vez más profunda utilidad de investigar la relación

entre pensar sobre la música, y llevarla a cabo. Una de sus principales conclusiones, que ya hemos presentado aquí, es que entender y explicar la música son dos actividades bien diferentes sobre las que existen evidentemente puntos de conexión, aunque no un total solapamiento. Sin embargo al final de su exposición, consciente de este contacto tangencial entre ambas materias por una parte, y de que no se comparten los mismos propósitos cuando se está sentado investigando que cuando se forma parte de una actuación musical, deja una puerta abierta hacia el futuro para investigar qué ocurre durante este proceso:

*Los interesados en la 'Interpretación y el análisis' saben que no se siente verdaderamente así cuando estás en el escenario - por lo tanto, una vez más, el 'solapamiento parcial'. Sin embargo, no hay ninguna razón epistemológica para que el análisis y sus teorías trabajen con temor sobre qué se siente en el escenario. (Dunsby, 1989, p. 19)*

Es entonces cuando en la réplica a Dunsby, Rink aprovecha la ocasión para expresar su opinión al respecto sobre la relación del análisis con la interpreta-

ción. Una de las aportaciones que podemos extraer de este vis a vis es que: “los buenos intérpretes participan continuamente en un proceso de ‘análisis’, solamente (como he insinuado) que en una especie diferente a la empleada en los análisis publicados.” (Rink, 1990, p. 323)

Los tipos de análisis en los que están inmersos los intérpretes se caracterizan no por ser un método separado de la interpretación que se aplica posteriormente sobre ésta, sino que forman parte de los procesos interpretativos del artista. De modo que su actividad se concentra en las funciones contextuales y en los medios de proyectarlas, lo que los diferencia de los analistas:

*Mientras que los analistas se concentran en la estructura musical, los artistas atienden principalmente la 'forma' musical que es análoga a la estructura, pero tiende a ser más dinámica a través de su sensibilidad, al ímpetu del momento, el clímax, a la corriente y flujo, comprendidos en un esquema, un plan general, un conjunto de gestos que se desarrollan en el tiempo. (Rink, 1990, p. 323)*

La insistencia en el elemento formal de la música por encima de su estructura, como



un elemento relacionado íntimamente con el discurrir de la música a través del tiempo, nos parece una de las características más sobresalientes del análisis del intérprete defendido por Rink en contraposición al análisis riguroso.

Para el intérprete que se desenvuelve en la arena de la actuación pública sobre el escenario, la música va a transcurrir en tiempo real y no va a haber una segunda oportunidad en esa ocasión para exponer su propuesta. Son precisamente estas circunstancias tan específicas de la interpretación en vivo encima de un escenario, las que posiblemente nos conduzcan a otro concepto trascendental asociado al análisis del intérprete como es el de la intuición instruida:

*Los buenos artistas se basan, al menos en parte sobre lo que yo llamo 'la intuición informada' (o 'intuición adquirida'), que se acumula gracias a una amplia gama de experiencia y que puede explotar tanto conocimientos teóricos como analíticos en el 'nivel de conciencia sumergida' mencionado por Berry. (Rink, 1990, p. 324)*

La intuición instruida, como otro de los procesos desempeñados por el intérprete que influye de manera directa y substancial en sus análisis, no es fruto de la elección caprichosa y arbitraria de los artistas sino que por el contrario, consiste en una cualidad en la que la experiencia necesaria acumulada a través de las miles de horas durante años de aprendizaje, como recogen las investigaciones de Sosniak (1990), Bloom (1995) o Ericsson (1997), juega un papel fundamental.

El análisis del intérprete puede protagonizar una alternativa al análisis riguroso - léase, análisis tradicionales como el análisis schenkeriano, paradigmático, o set theory, por poner algunos ejemplos - al tener como principal fundamento de su tarea recoger el máximo de inquietudes del ejecutante durante y para su labor interpretativa, poniendo el acento en: "las funciones contextuales inherentes a un sonido o pasaje, y la manera de transmitirlos en la propia forma de tocar." (Rink, 1990, p. 323)

Además este análisis, tiene lugar durante el proceso de estudio y evolución de una pieza y sus posibles soluciones interpretativas, por lo que si logramos aislar y reconocer

con éxito estos procedimientos, podría convertirse en un instrumento reutilizable en futuros proyectos, ser modificado y continuamente perfeccionado en un inagotable proceso de *feedback* entre el intérprete y sus procesos creativo-analíticos.

Las teorías acerca del análisis del intérprete y el papel que juega la intuición en él, son sostenidas por numerosos autores que desde hace décadas ya se adentraron en este terreno y señalaron los procesos analítico-intuitivos llevados a cabo por los ejecutantes en sus actuaciones.

Una primera referencia la encontramos en Leonard Meyer (1973) cuando describe la interpretación y el análisis de la siguiente manera:

*Lo que un artista hace es clarificar las relaciones y patrones potenciales de la partitura del compositor a la mente y el oído del oyente experimentado. [...] El análisis está implícito en lo que hace el intérprete. (p. 29)*

Esta máxima de Meyer pone en entredicho la creencia que mantienen los analistas rigurosos de que, solo cuando los intérpretes piensan deliberadamente sobre una obra para luego trasladar estos juicios a su ejecución es cuando se ha llevado a cabo un verdadero análisis.

En la línea de Meyer, Rink (1990) lanza la siguiente afirmación:

*Quizás el mejor análisis de una obra es su interpretación, suponiendo que los artistas han pensado con claridad a lo largo de la pieza y que los oyentes son capaces de inferir el contenido analítico a través de una 'audición estructural', lo que es un requisito previo necesario para la comunicación. (p. 328)*

Lester (1998) parece ir más allá y la propia interpretación es para él en sí misma un análisis:

*Cada decisión que es parte de una actuación tiene un efecto en la estructura proyectada. Los intérpretes comunican la estructura musical a través de la interpretación, no a través de palabras y gráficos. (párrafo [10])*



Nuevamente encontramos en Schmalfeldt (1985) otro comentario en concordancia con el análisis del intérprete:

*Después de todo, mientras que el analista puede hablar y escribir sobre una obra sin tener que interpretarla, la actuación del intérprete, para bien o para mal, refleja su 'análisis'; el artista se compromete a una composición re-creación, en la que sus habilidades físicas, así como su compenetración intelectual y espiritual con la obra están en juego. (p. 1)*

Además Schmalfeldt pone de manifiesto la interpretación, como un proceso que refleja entre otros aspectos el producto de múltiples relaciones con otros dinamismos, entre ellos la cuestión técnica-kinesiológica o la preparación emocional.

También Charles Rosen hace hincapié sobre esta cuestión asegurando que la relación entre análisis e interpretación es una cuestión esencialmente intuitiva. En el caso concreto de los pianistas, estos instrumentistas suelen llevar a cabo un tipo de análisis en los mismos términos que venimos planteando aquí, es decir, que según Rosen durante sus actuaciones "los pianistas analizan de manera intuitiva, sin saberlo." (Citado en Nattiez, 1991, p. 16)

Y a propósito de esta nota de Rosen, Donin (2007, p. 132) propone el análisis como medio inapreciable para realizar la tarea de llevar los aspectos intuitivos de la interpretación al terreno ponderable, aunque precisando que el reto consiste en esclarecer cuáles son las áreas y límites de acción de cada uno de los protagonistas, analista e intérprete.

#### 4. Conclusión

Los intérpretes de música nos han dejado una muestra ingente de su labor artística a través de los registros sonoros y hoy en día, continúan dando testimonio de su tarea a diario con conciertos en directo sobre los escenarios de todo el mundo. Llegados a este punto no vamos a vaticinar con exactitud cuál es el lugar que debería tener reservado el análisis del intérprete en el mundo académico, o si por el contrario ni siquiera logrará hacerse un hueco en el campo de la investigación de las enseñanzas superiores.

¿Podemos afirmar como se ha dicho aquí que el mejor análisis de una obra es su interpretación? Probablemente no sería muy oportuno embarrancarnos en esta hipótesis porque con esta actitud la interpretación musical caería en el mismo error que cometió la academia con el análisis riguroso, perpetuando consiguientemente la misma posición autoritaria frente al resto de opciones, es decir, si esta visión es la mejor que podemos obtener de una obra, su mejor análisis, el verdadero - sea cual sea su origen, bien un análisis riguroso tradicional o fruto de su interpretación musical en una actuación - entonces los demás son falsos, en cuyo caso, volveríamos a entrar en el terrible círculo vicioso excluyente de la versión única e ideal, frente a la posibilidad de contar con un conjunto de opciones y versiones diversas sobre una misma obra.

Pero si hemos intentado revelar algo a lo largo de estas líneas capaz de responder a la cuestión anterior, sea tal vez lo que de forma sintetizada el pianista Josu de Solaun ha formulado recientemente a propósito de la interpretación y el análisis de una obra llevado a cabo por un intérprete:

*Hay dos procesos y ambos son muy misteriosos. El proceso de preparación de una partitura es bastante racional. Hay análisis, trabajo, repetición. Progresivamente se va pasando a un proceso más emotivo, hasta llegar al escenario, donde el estado es de trance, hablando a nivel metafórico. (Citado en Pérez, 2015, p.14)*

Probablemente, el mejor análisis que pueda ofrecer un intérprete - o al menos una de sus mejores bazas - se halle encerrado en su interpretación intuitivamente informada, en la misteriosa hibridación resultante de la evolución que discurre desde el análisis de la partitura al trance de su ejecución pública, y aunque ésta no sea la única opción para acercarse a una obra musical, consideramos que está llamada a convertirse en un tributo más a tener en cuenta, yuxtapuesto a las contribuciones de cualquier análisis teórico.

## 5. Referencias bibliográficas

AHRC Research Centre for Musical Performance as Creative Practice. (2013). *Performance Studies Network Second International Conference, Faculty of Music, University of Cambridge 4 to 7 April 2013, Extracts*. Recuperado de [http://www.cmpcp.ac.uk/wp-content/uploads/2015/09/Conference\\_programme\\_2013extracts.pdf](http://www.cmpcp.ac.uk/wp-content/uploads/2015/09/Conference_programme_2013extracts.pdf)

Barolsky, D. G. (2007). The Performer as Analyst. *Music Theory Online*, 13(1), 39-42. Recuperado de <http://www.mtosmt.org/issues/mto.07.13.1/mto.07.13.1.barolsky.html>

Barolsky, D., y Martens, P. (2012). Rendering the Prosaic Persuasive: Gould and the Performance of Bach's C-minor Prelude (WTC I). *Music Theory Online*, 18(1). Recuperado de [http://www.mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.barolsky\\_martens.php](http://www.mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.barolsky_martens.php)

Barolsky, D. (2013). Conference Report: 'Performance Studies Network Second International Conference'. *Music Theory Online*, 19(2). Recuperado de <http://www.mtosmt.org/issues/mto.13.19.2/mto.13.19.2.barolsky.php#FN2REF>

Berry, W. (1989). *Musical Structure and Performance*. New Haven: Yale University Press.

Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.

Cone, E. T. (1968). *Musical Form and Musical Performance*. New York: Norton.

Cook, N. (1999). Words about Music, or Analysis versus Performance. En N. Cook, P. Johnson, y Z. Hans, *Theory into Practice: Composition, Performance and the Listening Experience* (pp. 9-52). Leuven: Leuven University Press.

Cook, N. (2012). Refocusing Theory. *Music Theory Online*, 18(1). Recuperado de <http://www.mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.cook.php>

Dodson, A. (2012). Solutions to the 'Great Nineteenth-Century Rhythm Problem' in Horowitz's Recording of the Theme from Schumann's *Kreisleriana*, Op. 16, No. 2. *Music Theory Online*, 18(1). Recuperado de <http://www.mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.dodson.php>

Donin, N. (2007). Analizar la música en acto y en situación. *Doce notas preliminares: revista de música y arte*, (19-20), 122-137.

Dunsby, J. (1989). Guest Editorial: Performance and Analysis of Music. *Music Analysis*, 8 (1/2), 5-20.

Ericsson, K. A. (1997): Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. En: H. Jørgensen y A. C. Lehmann (Eds.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Performance*, (pp. 9-51). Oslo: Norwegian State Academy of Music.

Hadley, L. V. (2013). Conference Report: Performance Studies Network Second International Conference 2013. *Music Performance Research*, 6, 170-174. Recuperado de [http://mpr-online.net/Issues/Volume%20\[2013\]/7.%20CMPCP%20Report%20FINAL%20170%20-%20174.pdf](http://mpr-online.net/Issues/Volume%20[2013]/7.%20CMPCP%20Report%20FINAL%20170%20-%20174.pdf)

Kerman, J. (1985). *Musicology*. London: Fontana Press/Collins.

Leech-Wilkinson, D. (2012). Compositions, Scores, Performances, Meanings. *Music Theory Online*, 18(1). Recuperado de <http://www.mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.leech-wilkinson.php>

Lester, J. (1998). How Theorists Relate to Musicians. *Music Theory Online*, 4(2). Recuperado de <http://www.mtosmt.org/issues/mto.98.4.2/mto.98.4.2.lester.html>

Lester, J. (1999). La interpretación musical y el análisis: interacción y exégesis. *Quodlibet*, (15), 106-128.

Lowe, B. (2003). On the relationship between analysis and performance: The mediatory role of the interpretation. *Indiana Theory Review*, (24), 47-94.

McCreless, P. (2009). Analysis and performance: A counterexample? *Tijdschrift voor muziektheorie (Dutch Journal of Music Theory)*, 14(1), pp. 1-16. Recuperado de [http://upers.kuleuven.be/sites/upers.kuleuven.be/files/page/files/2009\\_1\\_2.pdf](http://upers.kuleuven.be/sites/upers.kuleuven.be/files/page/files/2009_1_2.pdf)

Meyer, L. B. (1973). *Explaining Music: Essays and Explorations*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Narmour, E. (1988). On the Relationship of Analytical Theory to Performance and Interpretation. En E. Narmour y R. Solie. (Eds.), *Explorations in Music, the Arts, and Ideas: Essays in Honor of Leonard B. Meyer* (pp. 317-340). Stuyvesant: Pendragon.

Nattiez, J. J. (1991). L'analyse et les analyses. Compte-rendu de la séance plénière du 26 octobre 1990. Actes/1er. Congrès Européen d'Analyse Musicale: Colmar (France) – 26 – 28 octobre 1989. *Analyse musicale*, (numéro hors série), 6-16.

Pérez, G. (2015). Josu de Solaun. El pianista ante el espejo. *Ritmo*, (887), 10-14. Recuperado de <http://www.revistas-culturales.com/articulos/59/ritmo/1839/1/josu-de-solaun-el-pianista-ante-el-espejo.html>

Riemann, H. (1900). *Die elemente der musikalischen Ästhetik*. Berlín: W. Spemann.

Rink, J. (1990). Review of *Musical Structure and Performance* by Wallace Berry. *Music Analysis*, 9(3), 319-339.

Rink, J. (1999). Translating musical meaning: The nineteenth-century performer as narrator. En N. Cook, y M. Everist. (Eds.), *Rethinking music* (pp. 217-238). Oxford: Oxford University Press.

Rink, J. (2004). The State of Play in Performance Studies. En J. W. Davidson. (Ed.), *The Music Practitioner. Research for the Music Performer, Teacher and Listener* (pp. 37-51). Farnham: Ashgate.

Rink, J. (2006). Análisis y (¿o?) interpretación. En J. Rink. (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 55-80). Madrid: Alianza.

Rosenwald, L. (1993). Theory, Text-setting, and Performance. *The Journal of Musicology*, 11(1), 52-65.

Schenker, H. (1933). *Five Analyses in Sketch Form*. New York: D. Mannes Music School.

Schmalfeldt, J. (1985). On the Relation of Analysis to Performance: Beethoven's Bagatelles Op. 126, Nos. 2 and 5. *Journal of Music Theory*, 29(1), 1-31.

Sessions, R. (1950). *The musical experience*. Princeton: Princeton University Press.

Sosniak, L. (1990). From Tyro to Virtuoso: A Long-term Commitment to Learning. En F. R. Wilson y F. L. Roehmann (Eds.), *Music and Child Development* (pp. 274-290). Saint Louis: MMB.

Stein, E. (1989). *Form and Performance*. New York: Limelight. ♦



# Gestión cultural aplicada a la música independiente.

Estudio de caso en Cali y Medellín Colombia

EDWIN REY VELASCO<sup>1</sup>

Pianista

Profesor en el Conservatorio Profesional de Música de Valencia. Doctor por la Universidad Católica de Valencia



➔ Recibido 12/11/2016  
✓ Aceptado 13/02/2017

## Resumen

El presente artículo es resultado de una investigación tipo estudio de caso de corte cualitativo, sobre la gestión y el emprendimiento de la música independiente en las ciudades de Cali y Medellín Colombia, específicamente en dos agremiaciones que son: el proyecto Cali suena en vivo y la Unión del Sector de la Música de Medellín. Contiene apartes de las entrevistas realizadas a músicos, productores, gestores, managers, y cantautores independientes y se basa en la hipótesis de que el ejercicio laboral musical suele ser una actividad de carácter independiente, por lo tanto sostiene que el músico del siglo XXI debe transformar paradigmas respecto al ejercicio profesional y debe tener competencias puntuales en temas de gestión y emprendimiento de la música, por lo tanto propone estrategias para asimilar y actuar en las dinámicas de las industrias creativas y de la misma industria de la música en estos tiempos del siglo XXI.

## Palabras clave

Gestión y emprendimiento cultural · Música independiente · Industrias creativas · Cadena de valor de la música

<sup>1</sup> Docente investigador desde el año 2004 del programa de música de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia), productor musical, director, arreglista y percusionista de Salsa y Latin Jazz, candidato a Master en Gestión Cultural línea investigativa Universidad Oberta de Cataluña. <http://culturayeconomia.org/blog/portfolio-items/edwin-rey-velasco/>

**Abstract**

*This article is the result of a qualitative case study research, about independent music management and entrepreneurship in the cities of Cali and Medellín Colombia, specifically for two associations: the project Cali plays live (Cali suena en vivo) and the Union of the Music Sector of Medellín (Unión del Sector de la Música de Medellín). It contains asides from interviews with musicians, producers, managers and independent songwriters and is based on the hypothesis that the musical work exercise is usually an activity of an independent nature, therefore it proposes that the musician of the XXI century must transform paradigms about professional practice and should have specific competencies in management and entrepreneurship issues of music, therefore proposes strategies to assimilate and act in the dynamics of the creative industries and the music industry itself in these times of the 21st century.*

**Keywords**

*Management and cultural entrepreneurship · Independent music · creative industries · Music value chain*

**Introducción**

Para la segunda década del siglo XXI el sector la cultura ya tiene definido sus propias lógicas como campo laboral sostenible, es por eso que la gestión cultural es entendida como una profesión con altos estándares de rigurosidad tanto en su formación académica como en su desarrollo y aplicación laboral. El subsector de la música en medio de su complejidad laboral, productiva, de entretenimiento y de producción simbólica, también se encuentra inmerso en las mencionadas lógicas.

Teniendo en cuenta - y a manera de hipótesis - que la música se entiende como una actividad profesional de carácter independiente, se hace necesario que el músico del siglo XXI tenga competencias en gestión de su propio talento y de su propio conocimiento técnico y teórico, en temas como los derechos de autor, la gestión cultural, el emprendimiento, el marketing y el mercadeo, etc. Temas altamente relacionados con la gestión cultural dirigida hacia la comercialización de sus productos o servicios, toda vez que tocar bien un instrumento ya no es la única forma de subsistir en el mundo laboral musical.

Por esa razón, en el presente artículo se describen las diferentes formas de gestión cultural en la industria musical independiente en dos casos de estudio realizados en Colombia, el primero es el proyecto Cali suena en vivo adscrito a la oficina del PRIC (proyecto Industrias culturales de Cali) <sup>2</sup> ([www.industriasculturalesdecali.com](http://www.industriasculturalesdecali.com)) y el segundo es el USM (Unión del sector de la música) en la ciudad de Medellín (<http://www.usmcolombia.org/>)

**A Manera de justificación**

Colombia es uno de los países de América latina que por su accidentalidad geográfica, por su alta variedad de mestizaje cultural y por su gran desarrollo histórico, posee una alta variedad de expresiones musicales, posee también una gran cantidad de músicos de la tradición, de las sonoridades urbanas, expresiones empíricas, comerciales y músicos dentro de los contextos académicos que día a día producen contenidos musicales de alta calidad, dignos de ser escuchados en otras latitudes.

Entornos ricos en sonoridades que expresan alegrías y lamentos, amores y hazañas de la vida cotidiana o extraordinaria, cantos que celebran nuestros paisajes y dan cuenta de su inconmensurable riqueza. Aires múltiples y diversos como nuestro territorio, como nuestra historia mestiza. Cantos del alma que superan límites y fronteras, que pasan de voz en voz, de generación en generación, que envuelven y entretienen nuestros entornos para hacernos grandes bailarines por naturaleza, ricos espiritualmente y conocidos más allá de nuestras fronteras por nuestras músicas y por nuestros músicos.

Junto con nuestra mega-biodiversidad, nuestros mares, los Andes y las sierras, las selvas y las planicies, nuestras riquezas agrícolas y minerales, capacidad de gestión y de producción de bienes, servicios y conocimiento, está nuestra capacidad de producir gran diversidad de músicas que logran una autenticidad difícil de

<sup>2</sup> Para el momento del desarrollo de esta investigación (2015), el PRIC pasaba por una transición de ser un proyecto amparado por el Banco interamericano de Desarrollo (BID) a ser una empresa autónoma de carácter semiprivado.

reproducir en otros contextos del planeta. Como todo bien inmaterial, son producto de grandes flujos y cruces interculturales, son los aires de una Colombia que es puente entre las Américas, que es iberoamericana, que es mediación y concertación, y así, en la Babel musical que la caracteriza, la musicalidad de los colombianos logra un sello propio. En efecto, en este punto del globo, surgen diariamente sonoridades especiales, estilos y maneras de ser musicales muy particulares (Políticas culturales, música. Pg. 137).

Para el contexto actual, se percibe que por un lado existen universidades que ofrecen carreras profesionales en música donde se profundiza en el instrumento y en la interpretación de repertorios especializados, y por otro lado se encuentra la industria de la música dedicada al desarrollo económico y mercantil del negocio, demostrando que es funcional y sostenible. La inquietud, es que los dos estadios parecen no trabar juntos, al menos el primero con el segundo.

Esta estructura comercial a primera vista parece sencilla y factible, sin embargo no lo es tanto. Aunque hoy existen posibilidades de promoción artística por redes sociales, se requieren elementos claros en gestión, liderazgo y emprendimiento cultural en contextos digitales y en el contexto de lo que significa vivir en el siglo XXI. La siguiente inquietud es que si las universidades que profesionalizan músicos tienen en cuenta esta realidad.

En el ejercicio profesional de la música se observa que uno de los elementos débiles es la formación empresarial dirigida a los músicos, casi como si fuera un tabú y no solo porque poco se encuentra en facultades, escuelas y programas de música, sino que por la naturaleza misma del artista no es de su interés acercarse a estos temas, ya que no hay nada más importante que la música misma, entiéndase probablemente el instrumento principal.

En la formación académica de la música, suele suceder que el egresado descubre sorpresivamente que hace parte activa de un entorno comercial, de un mercado, de unas competencias, descubre con sus propio ojos que la ciudad, el país y el planeta

tienen sus propias lógicas y demandas en el ámbito comercial de la música, que son variadas las ofertas musicales, de distintas clases, precios y calidades y es ahí cuando entiende con claridad las necesidades de saber cómo presentar proyectos, cómo participar en convocatorias, cómo diseñar el brochure de su agrupación, en otras palabras una cosa es la que sueña el estudiante y otra cosa, es la que necesita el egresado.

Algunos músicos desarrollan unas habilidades de autogestión de manera empírica que por supuesto son plausibles, sin embargo, estas habilidades son poco o nada competente con las técnicas e inversiones de las empresas que utilizan y manejan altos estándares de calidad en el mercadeo y marketing de la cultura como negocio aplicada a la música, dejándolos ver como unos profesionales débiles al menos en la imagen y el modelo de su propuesta.

Este estudio de caso busca sustentar que la las carreras de música deben tener espacios de formación en gestión y emprendimiento cultural, y no solo como materias electivas sino como materias propias de la carrera.

**Caso estudiado n. 1: USM** (Unión del Sector de la Música Medellín)  
[www.usmcolombia.org](http://www.usmcolombia.org)

La USM es un proyecto pensado y realizado por un grupo de músicos, activistas y gestores culturales inquietos, visionarios y emprendedores de la ciudad de Medellín, que bajo la visión de la comunicadora Sara Melguiza Gavilanes se unieron para crear tal vez la agremiación más importante de músicos que tiene Colombia.

La intensión principal ha sido la de atender la desunión que existe o que existía en el sector musical independiente de la ciudad de Medellín y abrir posibilidades de trabajar unidos tanto músicos como empresas y personas desde los distintos productos y servicios que hacen parte de la cadena de valor de la música y que se requieren para el desarrollo de un nivel profesional musical como proyecto de vida, buscando soluciones, campos de acción, fortalecimiento y consolidación del sector.

El proyecto USM se gesta desde el año 2011 como una ramificación de la corporación revista música ([www.revistamusica.com](http://www.revistamusica.com)) con el slogan “**ahora nos escuchamos mejor**”.

La USM tiene una dirección administrativa general, una dirección comercial y una dirección de mercadeo la cual está encargada del mantenimiento de proveedores, de agremiados y de la generación de información para el boletín electrónico quincenal de interés específico para agremiados.

Tiene su propio comité gerencial ejecutivo compuesto por once líderes del sector musical entre los que se cuentan actores y gestores del hip hop, de los cantautores, del rock, de la prensa especializada, de los productores, etc. este comité genera y ejecuta ideas a favor de agremiados, a través de las diferentes líneas:

Como líneas de funcionamiento USM están: *Línea de formación*: talleres en alianza con el festival altavoz, se considera que el sector musical de la ciudad tiene mucho talento, pero carece de formación en muchos aspectos. *Línea de circulación*: fortalece la debilidad de circulación de productos, actualmente se está desarrollando en convenio con la secretaría de cultura de Medellín el proyecto denominado "Aquí suena Medellín" (<http://aquisuenamedellin.com/>) proyecto que trabaja en la circulación de músicas locales en los lugares de diversión. *Línea de representatividad*: recibe las diferentes voces del sector y las representa ante diferentes instancias, actualmente se ha entablado una relación con la alianza francesa logrando que se les remunere económicamente a los músicos por la participación en su fiesta de la música <sup>3</sup>. *Línea de difusión*: esta línea tiene un proyecto bandera denominado, un café con un músico ([http://www.youtube.com/watch?v=V\\_WYAcGnRhM](http://www.youtube.com/watch?v=V_WYAcGnRhM)), en cada cita se reúnen diferentes actores del sector, entre músicos gestores, productores, en estos encuentros se difunde la información del USM y se les invita a ser parte del proyecto.

Los **propósitos** permanentes de la USM a favor de sus agremiados giran alrededor de: la posibilidad de tener acceso a información pertinente y actualizada que favorezca el crecimiento profesional, a través de la creación quincenal de boletines de prensa que mantienen una información permanente, información de convocatorias, de otras redes de músicos y empresas de música, de bases de datos de medios de comunica-

<sup>3</sup> "La fiesta de la música es una manifestación que se caracteriza por la participación voluntaria de personas aficionadas y profesionales de la música. Es un evento popular y gratuito para la ciudadanía que permite dar visibilidad a la práctica aficionada o profesional de la música". (fiesta de la música 2014)

ción alternativos como emisoras culturales y comunitarias y mantiene actualizada su propia página web.

También convertirse en voceros del sector como ente consultivo ante los diferentes entes gubernamentales por medio de la representación ante el concejo de música de Medellín, consejo Municipal de Cultura y mesa de competitividad de las Artes escénicas y el Ministerio de Cultura. Crear una sinergia con diversos colectivos y alrededor de catorce redes, entre las que se cuentan Fundación Bandalitis y fundación Barrio Colombia y una posición de representatividad de las necesidades y quejas del sector musical local con la Alianza Francesa, ya que esta entidad es dinamizadora de actividades musicales.

Así mismo facilitar herramientas de conexión con el mercado por medio del desarrollo del proyecto de circulación y rotación de la música local independiente, **Aquí Suena Medellín** de la mano de la secretaría de cultura de la alcaldía, también un trabajo permanente de base social con los músicos y la creación de alianza con la empresa de publicidad móvil MASSIVO, publicidad de los agremiados en buses así como el acceso y descuento

con proveedores de instrumentos musicales, empresas de sonido, etc.

Por otro lado, ser proveedores de contenidos y procesos formativos a través de la creación de ciclos de talleres, acceso a las memorias y documentación de interés, desarrollo de la matriz DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas), la creación de la tabla para calcular la tarifa de la actividad musical, la transmisión de información actualizada de mercados culturales, ruedas de negocios, capacitaciones, asesorías, talleres.

También intervenir como ente consultivo en mercados culturales, franjas académicas (MINEC), convocatorias de becas a la creación de la Alcaldía de Medellín y Ministerio de cultura específicamente del proyecto LASO (<http://redlaso.blogspot.com/>).





Entre los Proyectos destacados de USM se cuentan:

**Aquí suena Medellín:** ([www.aquisuenamedellin.com](http://www.aquisuenamedellin.com)) el objetivo es que la música de las bandas locales de Medellín circulen y se visibilicen entre los públicos que frecuentan los diferentes sitios como bares, restaurantes y discotecas, entre otros.

**Un Café con un Músico:** Es un espacio de conversación entre un músico agremiado a USM y otros músicos, gestores y demás empresarios de la música, para identificar puntos clave y así trabajar a favor del sector.

**Conocimiento útil durante el pico y placa:** Son talleres con temas importantes para los diferentes actores de la cadena de valor de la música, con el propósito de aportar conocimiento especializado a los asistentes.

**Para crecer hay que saber:** Talleres sobre: ganar tiene su ciencia, vivir de la música, somos noticia, una cosa es vocación y otra profesión, la música bajo el microscopio, decibeles visuales, actuar es lucir, arriba de la tarima, pasaporte en mano, eso del manager, cantemos y la maquinaria tras escena.

**Construcción de la ley de la música en Colombia.** Busca construir un marco legal que permita dignificar las condiciones laborales de los músicos y empoderar a los agentes de la cadena de valor de la música con instrumentos jurídicos específicos que aseguren la exigibilidad y desarrollo de las reivindicaciones que se plantea el sector de la música en general.

En cuanto a la relación de la gestión de la música con la empresa pública y/o privada

La relación con el sector privado se refleja principalmente con los aliados al **USM** que tienen una relación directa con la música, se refiere a empresas de sonido, back line, grabación, mezcla, masterización, fotografía, video, apoyo digital, etc. Por lo que se alcanza a notar, esta relación es fructífera y tiende a mejorar por el mismo crecimiento que tiene la música desde todas sus facetas en la ciudad de Medellín. Estas empresas tienen unos descuentos especiales para los agremiados al **USM**.

Existe relación con otras empresas y servicios no relacionados directamente con el audio o la producción musical, pero que si tienen una estrecha relación con otros aspectos de la música entre las que se cuentan médicos especializados, asesorías en asuntos legales, programas de universidades, diseño y publicidad, desarrollo web, etc. Que hacen descuentos para agremiados a USM:

Este tipo de relaciones empresariales demuestran que la gestión de la USM es relevante y demuestra tanto la intensión

de trabajar a favor del sector de la música, como la capacidad de gestiones favorables para sus agremiados.

En cuanto a la relación con los públicos para la música en Medellín

Sin lugar a dudas Medellín se ha transformado como ciudad que produce y consume música desde hace más de treinta años, especialmente con la proliferación de propuestas musicales alternativas que han entrado a la ciudad con sus presentaciones en vivo, lo que ha dinamizado la presencia de públicos en la ciudad y por los diferentes espacios de formación artística.

Por otro lado la alcaldía de Medellín ha desarrollado estrategias culturales en cuanto a formación de públicos para la cultura, conciertos, eventos culturales, festivales, etc. La mayoría de estas estrategias tienen algo en común y es que se han ofrecido de manera **gratis** con el propósito de "democratizar" la cultura, y de fomentar la actividad artística de manera masiva en la ciudad bajo el slogan "La alcaldía ya pagó por usted", sin embargo los entrevistados en este proyecto hacen observaciones donde dejan ver que la gratuidad se ha convertido en el largo

plazo en una desventaja ya que los públicos la han tomado como derecho, trastocando el deber de pagar por la cultura. Así lo comenta Sara Melguizo, directora de la USM.

Se considera que hay un público ávido de reconocerse y entenderse, pero también que hay un público “malcriado” por una política de gratuidad de oferta artística musical de mucha calidad, lo cual hizo creer en el imaginario que eso es un derecho y que el ciudadano no tiene que poner nada para ser parte. Se requiere concientizar a los públicos que ellos tienen buena parte de responsabilidad. Un público acostumbrado a la gratuidad de la cultura, podría decirse que es un público perdido para el sostenimiento del arte. (S. Melguizo, 27 de mayo de 2014)

Carlos Palacio -Pala- cantautor, por su parte comenta que:

La responsabilidad no compete únicamente a la administración porque la gente dejó de interesarse por los espectáculos pagos realizados por los artistas locales, la responsabilidad compete también a los artistas

mismos, al principio del año la administración generaba espacios para que los artistas propusieran sus trabajos y les fueran contratados conciertos, así que muchos de los artistas dejaron de generar proyectos sostenibles, dejaron de generar ciclos de conciertos, dejaron de buscar cómo hacer sostenibles sus proyectos porque la administración les compraba cinco o seis conciertos a muy buen precio y con eso se sostenían. Esa mecánica de la gratuidad ha generado un círculo del que tenemos que salirnos, esa es la tuerca que hay que afinar. (C. Palacio, 30 de mayo de 2014)

Podría decirse que la formación de públicos es uno de los temas más relevantes de la gestión cultural, toda vez que es el coequipero perfecto para que se de el desarrollo cultural, una obra creada desde la genialidad, desde la creatividad y la técnica y quede guardada es una obra que no existe.

Es por eso que la formación de públicos tiene tanta relevancia en la gestión cultural, porque no es conveniente dejarle todo a la iniciativa de los públicos, es natural que el creador artístico quiere de-

cir algo con su obra, de seguro es mucho lo que debe contar, y es necesario que el público se entere si bien no de cada detalle, si de un grueso de referencias que ilustren la apreciación de la obra, ya está de parte del público dar el significado que quiera y que la disfrute a su manera.

La gestión de públicos va más allá de la mera publicidad, se trata de tener al público no como un desconocedor de cultura sino como un potencial agente cultural pasivo si se quiere que podría estar listo a fortalecer la cadena de valor del ejercicio cultural.

**Caso de estudio n. 2:** “Cali Suenan en Vivo” (proyecto derivado del Proyecto Industrias culturales de Cali –PRIC-). ([www.industriasculturalesdecali.com](http://www.industriasculturalesdecali.com))

Cali es una ciudad privilegiada por la relación directa entre calidad y cantidad del talento artístico de su gente, está rodeada de municipios de donde brotan artistas para la música y el arte en general de manera exponencial, este es el porqué el Banco Interamericano de desarrollo (<http://www.iadb.org/en/inter-american-development-bank,2837.html>) (BIC) y el Fondo Multilateral de inversiones (FOMIN) (<http://www.fomin.org/>) escuc-

haran y aprobaran la propuesta de la caja de compensación COMFANDI (<http://www.comfandi.com.co/>) a favor de la creación de un proyecto que tuviera como base los diferentes conceptos de las Industrias culturales y se aplicara al crecimiento de la cultura en Cali.

El proyecto *Cali Suenan en vivo* nace en el año 2012 (<https://www.youtube.com/watch?v=9wsBbj-4ymA>) después de realizadas las etapas de formación en gestión cultural con los músicos que participaron en la convocatoria de Industrias culturales de Cali, de donde se identificaron unas problemáticas comunes relacionadas con la circulación de agrupaciones musicales en la ciudad, la formación de públicos para la música y cómo posesionar las agrupaciones a nivel local, entre otras.

Una vez identificadas las necesidades el siguiente paso fue trabajar en forma de red para superar el paradigma del trabajo en solitario y por supuesto lograr los objetivos comunes, se realizaron reuniones para planear estrategias, se inició con la alianza de establecimientos que donde presentan música en vivo realizando conciertos de las agrupaciones que pertenecían al PRIC.

Ana María Acosta ingeniera industrial, analista de procesos para trabajos en red del proyecto Industrias Culturales de Cali (PRIC) y asesora en emprendimiento cultural, explica que:

Uno de los logros significativos del trabajo en red fue que la información de los eventos ya no solo se hacía por las redes sociales de los establecimientos y de la banda que iba a tocar, sino por las redes sociales y contactos de las otras bandas, lo que permitió que el público asistente fuera más amplio. (A. Acosta, 17 de marzo de 2015)

El once de octubre del año 2012 se realizó el lanzamiento del proyecto Cali suena en vivo (<http://www.elpais.com.co/elpais/entretenimiento/noticias/cali-sue-na-vivo-radiografia-movida-musical-cali>) por medio de un concierto con la presentación de varias agrupaciones y variados estilos musicales en el teatro del museo la Tertulia al que asistieron más de mil personas.

Las alianzas con Metro Cali (<http://www.metrocali.gov.co/>) permitieron que en algunas estaciones del transporte masivo, el MIO, se realizaran presentaciones

musicales, las alianzas con mercados culturales como CIRCULART (<http://circulart.org/>) y el mercado cultural del Caribe (<http://minec.com.co/>) en donde se realizaron conciertos especiales de agrupaciones pertenecientes a Cali suena en vivo.

Por su parte, Patricia Maya, Abogada, con estudios en Industrias culturales y gestión cultural en Argentina y analista de procesos para trabajos en red del proyecto Industrias Culturales de Cali (PRIC) comenta que:

... Una de las solicitudes para la existencia del proyecto Industrias culturales de Cali, era la creación de redes, por eso se convocaron a actores culturales de diferentes sectores, siendo el sector de la música el que se organizó y se convirtió en una comunidad trabajando en colectivo por un bien común. Lo que se busca es el fortalecimiento del sector de la música en la ciudad, desde la circulación, la difusión y la formación de públicos. Esta comunidad trabaja a favor de todos, se intercambian redes sociales, seguidores y el trabajo se hace más digerible. (P. Maya, 17 de marzo de 2015)

Los retos de hacer que la música independiente de Cali tenga vigencia, han llevado a que esta red de músicos generen ideas creativas para la realización de eventos que permitan la circulación musical, públicos dispuestos a pagar por el evento y la creación de alianzas para no dejar que el impulso se agote y se vuelva al trabajo individualizado y complejo.

... Representantes de veintitrés agrupaciones, encontraron coincidencias en diferentes necesidades de su experiencia y apuntaron a crear una comunidad de la música a partir de la cual se fortalecería el sector y se abrirían más escenarios para la circulación, distribución y difusión de sus proyectos musicales y propuestas artísticas. Para la buena gestión de la red llamada comunidad de la música se hizo un análisis respecto a la cadena productiva del sector identificando la necesidad de articular otros actores como los establecimientos públicos y centros culturales quienes son escenarios pertinentes para la distribución. La música en vivo genera para ellos, un servicio diferenciador y un agregado de calidad a su espacio. Es por esta razón que se empezó a idear una estrategia que permitiera la contratación de talento local en establecimientos y eventos públicos donde las dos partes fueran beneficiadas tanto económicamente como en reconocimiento (Cali suena en vivo).

**Algunos propósitos de la comunidad "Cali suena en vivo"** (Ibid), son: posicionar las agrupaciones que pertenecen a la comunidad de música, en el plano local y regional, mediante la difusión, circulación y formación de públicos, crear y abrir nuevos escenarios de distribución de la música local, mostrar las diferentes alternativas musicales que ofrecen los grupos locales desde sus diversos géneros, visibilizar la gran oferta artística de alta calidad que desarrollan los músicos en la ciudad, posicionar a la ciudad como un referente creativo en el sector de la música y el ejemplo de asociatividad del gremio, buscar el reconocimiento por parte de los ciudadanos del trabajo artístico de los grupos y su valoración como un servicio que genera bienestar y aporta al desarrollo social y económico de la ciudad.

Para los músicos es importante la visibilización de sus proyectos musicales, el crecimiento y mejoramiento de su puesta en escena, ampliar las posibilidades de trabajo en grupo a favor del sector, generar estrategias para acercarse a su público e ir creando comunidad a través de sus propios espectáculos.

Para el sector de la música es relevante identificar la cadena productiva del sector de la música y la importancia de cada actor dentro de ella, generar posibilidades de expansión y reconocimiento social y apostar hacia la valoración (cualitativa y cuantitativa) de la profesión del músico.

Aportes de los entrevistados respecto a la inquietud de si Cali trabaja en red en cuanto al desarrollo de la música independiente.

A partir del surgimiento del proyecto Industrias culturales de Cali se abrió para la ciudad la posibilidad de un encuentro periódico entre diferentes actores culturales que poco a poco fue creciendo y permitiendo la creación de proyectos entre diferentes emprendedores de la cultura. El crecimiento conceptual y las necesidades del sector permitió que algunas instituciones se relacionaran alrededor de los



diferentes conceptos requeridos para el desarrollo administrativo de la música.

Rocío Dávila, comunicadora social, docente y asesora en gestión y emprendimiento cultural en el centro de industrias culturales de la Universidad ICESI (<http://www.icesi.edu.co/cdee/cic/>) comenta que:

El proyecto de industrias culturales hace un llamado a las diferentes unidades de emprendimiento de algunas universidades con el propósito de trabajar mancomunadamente y brindar asesorías al sector cultural, el primer gran reto que se encontró es que estas unidades de emprendimiento no conocen el funcionamiento del sector cultural, lo que permitió iniciar con asesoría en este campo a diferentes profesionales. Lo importante es que se ha dado inicio al

tema, que varios profesionales se están preparando en estudios de posgrado en gestión cultural... por otro lado se ve también una transformación en los artistas que han empezado a entender los aspectos ejecutivos del arte, ahora tenemos mucha oferta pero poca demanda... estamos iniciando, pero ya iniciamos. (R. Dávila, )

Cesar Herrera: Manager del proyecto musical "Rancho Aparte, Chirimía de Quibdó – Chocó" comenta:

Hace aproximadamente tres años se está hablando de redes de trabajo en la música, cuando empecé a trabajar en esto no se veían este tipo de ideas en la ciudad, cada quien estaba trabajando por su lado. Con la creación de la red Cali suena en vivo se ve que sí es posible un trabajo colectivo a

favor de la música y los músicos de la ciudad, los grupos hacen difusión de otros grupos generando y compartiendo sus seguidores, poco a poco hemos ido entendiendo que somos un sector... una de las ventajas grandes de trabajar en red es que uno se pone en los zapatos del otro y de los otros de manera más pensada e inteligente, el manager se pone en los zapatos del productor del evento, el productor se pone en los zapatos del músico, el músico en los zapatos del manager y se genera una confianza laboral y de alto impacto profesional. (C. Herrera)

Por su parte la universidad ICESI creó el centro para las industrias culturales (CIC) con el propósito de tener un observatorio que permitiera hacerle seguimiento al movimiento cultural de la ciudad, enfocado en principio en la investigación y luego con otros campos de trabajo en formación, acompañamiento y difusión de las industrias culturales. Desde el (CIC) se vienen adelantando materias para fortalecer el tema de la gestión cultural, de la mano de la facultad de administración de empresas se desarrolla una materia denominada gestión de empresas culturales, otra materia electiva denominada inno-

vación cultural, y se trabaja actualmente en una materia con el objetivo de conocer los aspectos legales de las industrias culturales, se han realizado diplomados en gestión cultural y poco a poco se ha logrado unas transformaciones de paradigmas en los empresarios culturales y en los artistas que se están formando.

... Los músicos son músicos, claramente la gran mayoría no son fuertes en habilidades comerciales y administrativas, ellos hacen lo que deben hacer, y eso está bien, sin embargo, poco a poco se ha avanzado en esa transición de lo mercantil y lo estratégico, los músicos ya saben que tienen que vivir de lo que hacen, que se deben comportar distinto, que en sus manos y su inteligencia tienen una empresa, hay quienes ya lo han entendido y lo han aplicado, por ejemplo el colectivo musical Herencia de Timbiquí (<http://herencia-detimbiqui.com/>), que tienen claro el concepto de empresa cultural musical... un aspecto relevante en el fortalecimiento de la cadena de valor de la música y la cultura en general es sensibilizar y formar a los diferentes profesionales en las lógicas de este tipo de empresas del sec-

tor cultural, que sepan que pueden abrir espacios laborales como managers, productores, gestores, etc... y así crear equipos interdisciplinarios que puedan hacer empresa cultural con proyección y estabilidad. (R. Dávila, 22 de marzo de 2015).

La multiplicidad de ritmos, danzas, bailes urbanos, estilos y producciones musicales, formatos instrumentales y espacios para el desarrollo de música, son resultado de esta atmósfera sonora que brota de entre los edificios, bosques, barrios, calles, carros, transporte, etc. Cali es casi indescriptible culturalmente hablando y el proyecto Industrias culturales de Cali por medio del trabajo realizado en la agrupación Cali suena en vivo, ha hecho su aporte a esta transformación, no necesariamente desde lo musical, sino desde los diferentes ejes temáticos administrativos, ejecutivos, de gestión y emprendimiento para músicos independientes. La cantante Lida Villamarín, considera que:

... El gremio se ha fortalecido con la iniciativa de industrias culturales, lo cual le ha hecho provecho a la ciudad, se ven cambios favorables en calidad, en gestión en relaciones con otro tipo de empresas cultura-

les, esto ha permitido que se visibilice con más fuerza el trabajo de las bandas locales y su producción de música colombiana (L. Villamarín, 18 de marzo de 2015).

Como quiera que sea, la aparición de estas iniciativas que invitan a repensar el ejercicio profesional de la música han aportado un grano de arena muy importante para las nuevas generaciones de músicos, como es el caso de Carlos Giraldo, guitarrista del proyecto musical "Zyon Stéreo" de la ciudad de Cali quien considera que:

Desde hace diez años se ha visto un cambio favorable en la ciudad para hacer autogestión de la música, hay gente que está más dispuesta a escuchar y apoyar, se está cambiando la forma de pensar, incluso dentro de los mismos músicos se hacen intercambios de comunicación de conciertos. Los medios de comunicación están poniendo más atención a la música local, cada vez se ve más que los públicos paguen lo que realmente vale la entrada a un concierto (C. Giraldo 17 de marzo de 2015).

## Sugerencias y conclusiones finales

Estas conclusiones no obedecen a un orden específico, se sustentan con las entrevistas realizadas en los dos casos estudiados y se sugieren como aportes que pueden darle un giro positivo al actual estado de los músicos independientes, así mismo abren la discusión hacia otras miradas del tema.

### La formación en empresarismo del músico.

Un músico no tendría porque también ser empresario, sin embargo a lo largo de la investigación se evidencia la necesidad de tener competencias en otras actividades extra musicales para enfrentar la realidad laboral profesional. Cabe resaltar, el caso de Gestar cultural de la ciudad de Medellín (<http://www.gestarcultural.com>), proyecto que surge como empresa cultural basada en el talento profesional musical y su relación con el empresarismo, Juan Pablo Valencia, su director, comenta:

Gracias al ecosistema de emprendimiento de la ciudad, que nos ha dado el visto bueno y nos ha ofrecido una mesa de recursos para conso-

lidar toda una primera etapa que ha sido la base para la empresa, hemos consolidado la imagen corporativa, se han desarrollado proyectos, en el 2013 estuvimos en Canadá en un congreso mundial de representantes de artistas siendo la única empresa latinoamericana que participaba en el congreso. Muchas veces las ganas no son suficientes, pero, si se estructuran y se proyectan, se pasa de las ideas a su definición clara y concisa.

(J.P. Valencia, 23 de mayo de 2014)

#### Más allá de las redes sociales en la gestión de la música

Tener perfil en Facebook, videos en YouTube y demás redes sociales, es importante, sin embargo, no es suficiente para un trabajo formal de gestión de los proyectos musicales, el músico entre otras cosas deben tener un sitio web central.

Con o sin redes sociales, el músico debe generar las condiciones para llegar a lograr lo que se plantea, esto incluye que tome las riendas de su proyecto, se ubique en la realidad cultural, local, nacional, internacional, que se asuma como una persona que compite profesionalmente

con otros proyectos, que tiene que tener un plus diferenciador, con calidad, con estrategias y con inteligencia, que entienda que el proyecto no anda solo, que se fortalezca en temas de promoción, distribución, mercadeo, relaciones, etc. y en lo posible que se apoye en equipos interdisciplinarios.

#### En cuanto a los públicos

Definitivamente son los co-equiperos de los proyectos, son los que pagan la boleta, los que amplifican la información, los que recomiendan el show, los que esperan algo maravilloso a cambio de lo que invierten, etc. Desde esa perspectiva la pregunta es; si los públicos son tan importantes en el desarrollo del sector cultural, ¿quién los está asesorando? ¿quién o quienes los están informando? ¿Cómo se pueden convertir en aliados?

¿Porqué una persona debería ir a mi concierto? ¿Qué es lo que le estoy ofreciendo de interesante para que saque el tiempo y el dinero e invite a sus amigos? En definitiva los públicos para la cultura están en todos lados, lo que se debe tener en cuenta es cómo hacerlos aliados a nuestro proyecto, y una forma inteligente de hacerlo es la denominada for-

mación de públicos, una materia de alto contenido que se basa en estrategias de mercadeo y publicidad que no son meramente informativos sino que tienen unas sutilezas que invitan a seguir la propuesta musical. Se deben formar públicos o mejor, formar sus propios públicos.

#### Un Manager si o un manager no?

Una de las actividades más controvertidas de la cadena de valor de la música, es la de la figura del manager, ser jefe de tu propio jefe es la frase que más los identifica, es una tarea importante, interesante, particular, específica, de mucho olfato comercial, mucho olfato musical y una gran sensibilidad hacia el proyecto que representa, un manager puede sacar adelante un proyecto musical que solo se conoce en su región, ó puede hacer todo lo contrario si su gestión es precaria o mal intencionada.

Manager es la palabra anglo que en castellano significa gerente, un guía que establece rutas ejecutivas para dirigir el proyecto, es un aliado, un complemento del artista que tiene entre otras la responsabilidad administrar y gerenciar la carrera musical del talento artístico, esto sugiere que ha de ser una persona em-

prendedora, comprometida, preparada jurídicamente, conocedora de la industria, dispuesta a trabajar a favor del crecimiento del proyecto, creativo, propositivo, con sentido de pertenencia, debe conocer muy bien el proyecto que gerencia y debe estar atento permanentemente a estar en el lugar adecuado en el momento adecuado con las personas adecuadas.

Tal vez es por esto que no sea recomendable que el mismo artista sea su propio manager, sin que esto sea una regla de oro, cada uno de los roles debe estar produciendo lo mejor de sí para el bienestar del proyecto, y esta producción requiere tiempo, sensibilidad, y compromiso.

#### Ventajas de la organización ejecutiva en la música

Es muy común que el mundo de la música independiente se maneje de manera informal, tanto artistas como públicos no han entrado de lleno al mundo de la formalidad, que no es complejo, solo que organizado y se requiere ser competente.

El siglo XXI exige cada vez más ser integrales como profesionales del arte atendiendo a otras actividades de carácter

ejecutivo a favor del crecimiento profesional en la música. Ivette Arroyo, Manager del proyecto Zalama Crew de la ciudad de Cali, sugiere que:

... Cuando la agrupación está organizada, la parte interna se fortalece mucho más, lo que va a permitir que al mostrar el producto o servicio no haya opción de que se puedan vulnerar los derechos como autor, esto hace que las personas quieran contratar la banda de una manera seria, que estén dispuestos a firmar un contrato, puesto que los compromisos habados suelen ser muy informales y de existir inconvenientes se generan las complicaciones en el momento de exigir los derechos, es por esto que todos los compromisos deben estar escritos formalmente”.

(I. Arroyo, 18 de marzo de 2015)

Se sugiere tener un documento interno donde se estipulan las reglas de juego como banda organizada, un formato de carta de compromiso para la separación de la fecha de la presentación, un contrato de prestación de servicios con cada uno de los párrafos bien definidos y en lo posible asesorado por un abogado, un brochure, tarjeta de presentación y pape-

lería en general, un diseño claro de Rider técnico, una página web, redes sociales activas y actualizadas.

Por otro lado se sugiere tener todas las canciones registradas en la página de derechos de autor ([www.derechodeautor.gov.co](http://www.derechodeautor.gov.co)) y en lo posible pertenecer a la sociedad de autores y compositores SAYCO (<http://www.sayco.org>) y a la sociedad colombiana de intérpretes y productores fonográficos ACINPRO (<http://www.acinpro.org.co>) los cuales permiten la recaudación de los derechos de reproducción de las obras de la agrupación musical.

En fin, las ventajas de la organización ejecutiva de la música, son muchas, se deben tener tantos documentos como actividades se quieran ofrecer siempre con la idea de mostrar una organización interna y profesional.

#### Sugerencias a las facultades de música respecto al tema de la gestión profesional del talento musical

Por supuesto que cada universidad maneja sus programas de acuerdo a sus principios, intensiones, necesidades y requerimientos, sin embargo se nota que

los estudios de gestión cultural para músicos son escasos pero no solo es que no hayan, sino que los programas de música no los incluyen y probablemente dentro de sus paradigmas profesionalizantes no los consideren importantes por todo aquello que hay que hacer para formar grandes profesionales. Desde su perspectiva, Rocío Dávila advierte que:

En general todas las facultades de arte enfocan su estudiantado queriendo ser solo artistas, como si fueran a salir y a los dos días tuvieran una galería esperándolos para exponer, y el músico creyendo que lo esperan en la sinfónica o en auditorios para tocar, como si fueran a salir con la vida resuelta por el simple echo de ser artistas, lo cual me parece una irresponsabilidad de esas escuelas que no estén pensando en ofrecerles la línea de emprendimiento cultural si o si, porque no les están dando herramientas para ser auto sostenibles, porque además trabajan en unas carreras que ni siquiera tienen formas de empleo y no existen estructuras fuera de la carrera que les garantice que es un nicho de trabajo, es increíble que uno estudie música y no esté pensando qué va

a hacer con su vida después. El llamado a las facultades y escuelas de arte es que deberían tener desde el primer semestre los elementos de la gestión cultural aplicados a su carrera... Hay tantas posibilidades laborales en la música que no es posible que no les expliquen cuáles son todas las tendencias mundiales en contenidos digitales y de líneas de trabajo con la música... (Ibit)

Al unísono con la intervención de Rocío Dávila, las escuelas y facultades de música carecen de formación en otros aspectos relevantes para el ejercicio profesional de la música, no solo carecen de formación e información de gestión de talento, sino que no tienen en cuenta qué es y qué hacen empresas como SAYCO, ACIMPRO, qué es un editora musical, qué son y cómo funcionan los derechos de autor, cómo se registran obras para protección de derechos, distribución digital de música, etc...



## CODA

Es claro que la transformación que le planteó la digitalización al ser humano lo tomó por sorpresa, máxime si a éste se le dificulta replantear paradigmas anquilosados en su estructura mental que dicho sea de paso tienen sus raíces décadas atrás y que le dificultan afrontar los actuales retos profesionales de la música desde la enseñanza hasta la actividad misma del ejercicio profesional.

Desde esta perspectiva cómo se entiende que una universidad privada cobre un promedio entre treinta y cuarenta millones de pesos para profesionalizar músicos y no le enseñe cómo gestionar su propio talento? No se entendería que esta es la inversión para iniciar una empresa personal?

Con toda seguridad los músicos queremos dedicarnos a la música, si bien se requieren otro tipo de habilidades relacionadas con lo gerencial del proyecto artístico, nuestro fuerte está en la creación e interpretación sonora, aprovechando la infinidad de chispas sonoras que resuenan en nuestra imaginación, además porque la creación musical es arte, lo que requiere tiempo, espacio, y creatividad.

Qué funcional sería trabajar con emprendedores y equipos interdisciplinarios que apunten hacia los mismos objetivos artístico empresariales, que entiendan y conozcan el funcionamiento de la música como propuesta de emprendimiento, lo cual permitiría que la actividad musical fuera más efectiva en su función comunicativa y de entretenimiento.

Las instituciones universitarias que tienen programas de música están tratando de entender este tema de lo ejecutivo en la música puesto que su trabajo es formar músicos, técnicos, instrumentistas, etc. Lo cual requiere una transformación de los programas en los que se incluya este tipo de discursos no solo por la buena salud del ejercicio profesional de sus egresados, sino por su propia salud ya que en la medida en que las primeras instituciones lo realicen profesionalmente tomarán ventaja ante las demás.

Salimos de la escuela de música tocando bien, con muchos conocimientos en música pero no sabemos qué presentar, qué decirle a un patrocinador, cómo conseguir patrocinio, en suma, no sabemos gestionar nuestro propio talento.

## Lista de referencias

Fiesta de la música 2014, Bogotá – Colombia. [www.alianzafrancesa.org.co](http://www.alianzafrancesa.org.co) recuperado de <http://www.alianzafrancesa.org.co/web/ciudad/bogota/evento/convocatoria-fiesta-de-la-musica-2014>

Políticas culturales, artes música. Bogotá - Colombia. [www.mincultura.gov.co](http://www.mincultura.gov.co) Recuperado de [http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/politica-de-artes/Documents/01\\_politica\\_artes.pdf](http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/politica-de-artes/Documents/01_politica_artes.pdf)

Cali suena en vivo, Cali – Colombia, [www.industriasculturalescali.com](http://www.industriasculturalescali.com), recuperado de <http://industriasculturalescali.com/comunidad/comunidad-de-musica/127-cali-suena-en-vivo> ♦



# Educación en valores en el contexto de las agrupaciones instrumentales y vocales

## 10 ideas prácticas para el aula

Education in values in the context of instrumental and vocal ensembles.

10 practical ideas for the classroom

MARGARITA LORENZO DE REIZÁBAL

Prof. Titular del Departamento de Composición y Dirección (MUSIKENE)



→ Recibido 08/03/2017  
✓ Aceptado 22/04/2017

### Resumen

El contexto de las agrupaciones vocales e instrumentales es un escenario idóneo para poner en práctica a través de las relaciones sociales e interpersonales que tienen lugar en el aula una serie de estrategias para educar en valores a través de la música. En este artículo se repasan sucintamente cuáles son los valores y actitudes sobre los que poder incidir a través de la música, la necesidad de una formación del profesorado para abordar esta tarea y el importante papel que juega la construcción social del conocimiento en las agrupaciones, un conocimiento que no debe ser sólo de tipo instruccional sino que ha de perseguir una función axiológica y actitudinal de la educación. Para ilustrar el modo en el que poder trabajar esta educación en valores, se proponen diez ideas prácticas que suponen gestos muy sencillos de realizar y que pueden servir como orientación para futuras y más amplias reflexiones sobre los modos de conducirse en el aula: es importante no crear disonancias cognitivas. Finalmente, se exponen dos reflexiones: por un lado, la constatación de que la educación en valores aún está en pañales en los centros de educación musical, especialmente en los conservatorios profesionales y superiores; y por otro lado, la idea reiterativa en la investigación sobre esta materia de que la canción, es decir, la música con texto, es la mejor herramienta para la transmisión de valores. Se sugiere que habría que investigar sobre los modos de incorporar la música instrumental y vocal llamada "clásica" y, muy especialmente, la música contemporánea y de vanguardia como herramientas eficaces para la educación en valores.

### Palabras clave

Educación en valores · Agrupaciones musicales · Formación profesorado · Construcción social del conocimiento · Música y valores

**Abstract**

*The context of the vocal and instrumental ensembles is an ideal scenario to put into practice, through the social and interpersonal relationships that take place in the classroom, a series of strategies to educate in values through music. This article briefly reviews what are the values and attitudes to be able to influence through music, the need for teacher training to address this task and the important role of social construction of knowledge in groups, a knowledge that should not be only of an instructional type but must pursue an axiological and attitudinal function. In order to illustrate the way in which this education in values can work, ten practical ideas are proposed, which are very simple gestures to make and which can serve as a guide for future and broader reflections on the ways of conducting in the classroom: we must not create any cognitive dissonances. Finally, there are two reflections: on the one hand, the realization that education in values is still in its infancy in music education centers, especially in professional and higher music education conservatories; And on the other hand, the reiterated idea in research on this subject that popular song, that is, music with text, is the best tool for the transmission of values. I firmly believe that we must investigate ways of incorporating instrumental and vocal music called "classical" and, especially, contemporary and avant-garde music as effective tools for education in values.*

**Keywords**

*Education in values · Musical groups · Music teacher training · Social construction of knowledge · Music and values*

**La educación en valores y actitudes. Introducción**

Los valores y las actitudes son esenciales para el ser humano porque forman parte de la estructura de nuestra personalidad y son los que orientan y motivan nuestra conducta. Según Escontrela et al. (2003), es fundamental abordar la función axiológica y actitudinal de la educación, y no sólo la instructiva. Aunque esta educación en valores y actitudes ha estado relegada en la praxis educativa en el pasado, en los actuales planes curriculares en todos los ámbitos educativos hacen especial hincapié en los objetivos y competencias relacionadas con las actitudes y los valores, fundamentalmente como cuestiones transversales que comparten todas las materias del currículo. Entre ellas, la educación moral y cívica, educación para la salud, para la igualdad, educación sexual, educación vial, educación ambiental, educación del consumidor y educación para la paz. Estos temas transversales tienen un contenido fundamentalmente valoral y actitudinal (Escontrela et al., 2003).

Durante las dos últimas décadas han proliferado publicaciones relativas a la educación en valores y actitudes que, además de poseer un carácter teórico, también incluyen programas de intervención educativa. En estas investigaciones deja de identificarse contenido educativo con el conocimiento científico en exclusiva y se aboga claramente por la necesidad de abordar la educación en valores de un modo intencional, sistemático y explícito (generalmente se ha hecho de forma implícita, a través del currículum oculto). Para que este tipo de educación pueda tener lugar en el aula es absolutamente necesario abordar también una formación del profesorado que le permita desarrollar aquellas competencias, metodologías y herramientas necesarias para una intervención pedagógica que conduzca a la educación en valores y actitudes de los alumnos. La clave está en la didáctica. Del maestro creativo, saldrán niños creativos. Del profesor comprometido con la formación en valores, saldrán estudiantes y músicos comprometidos en dichos valores.

En España, la ley educativa vigente (LOE 2/2006), contempla entre sus finalidades "la educación en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, de modo que mejore el nivel educativo". También se

hace referencia continua a la importancia de la educación en valores y para la convivencia, y enuncia como uno de los objetivos del sistema educativo la “transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”.

### El repertorio de valores de Milton Rokeach y las actitudes

El repertorio de valores de Rokeach consta de dos grupos con 18 valores cada uno. El grupo de **valores terminales** hacen referencia a las metas que una persona quisiera conseguir a lo largo de su vida. El otro grupo, el de los **valores instrumentales**, atañe a los modos preferibles de comportarse o los medios para conseguir los valores terminales. Varios estudios han demostrado que estos valores de Rokeach varían en función del grupo, microcosmos o sociedad en la que se analicen. Las personas que ejercen las mismas ocupaciones o se encuentran en las mismas categorías tienden a guiarse por los mismos valores.

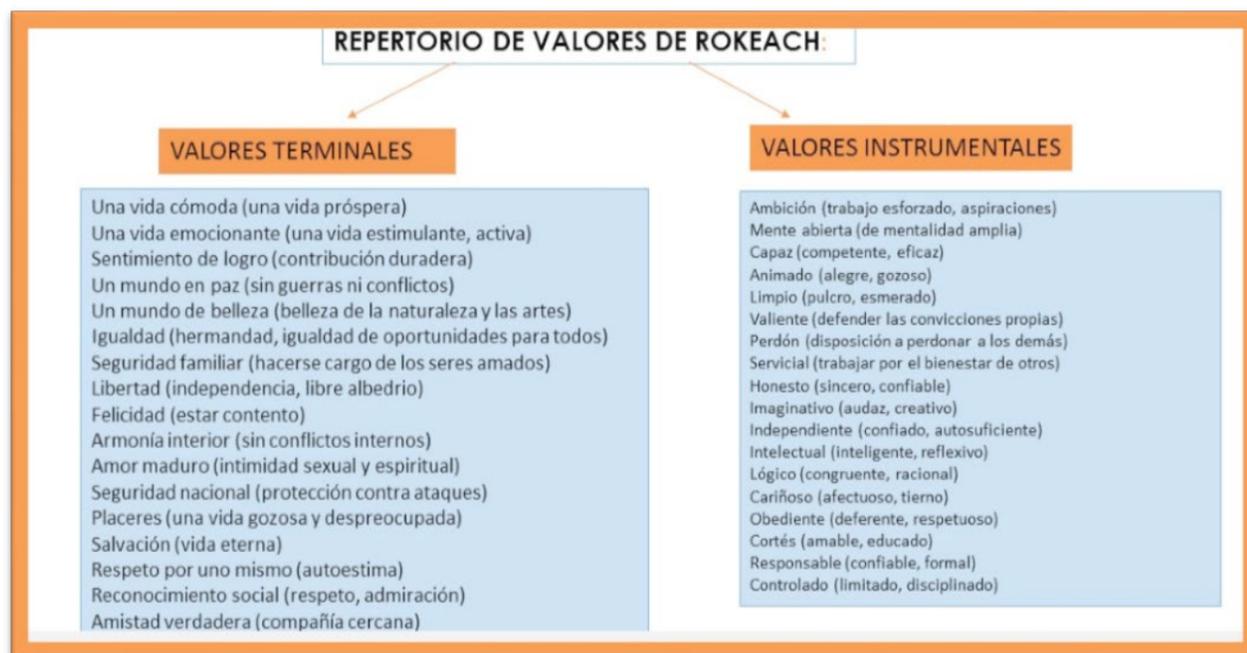


Figura 1. Tabla de valores de Rokeach. (Elaboración propia)

Robbins (2003) define las **actitudes** como juicios evaluativos favorables o desfavorables sobre objetos, personas o acontecimientos. Las actitudes no son lo mismo que los valores, pero se relacionan, especialmente si tenemos en cuenta los tres componentes de la actitud: cognición, afecto y comportamiento. Por ejemplo, expresar con convencimiento el enunciado “discriminar es malo” es un enunciado de valor (componente cognoscitivo) y prepara el contexto para la parte crucial de la actitud, el componente afectivo, su parte emocional o sentimental como se expresaría en el siguiente aserto “no me gusta Juan porque discrimina a los más torpes de la clase” Por último, el afecto tiene resultados conductuales. En el ejemplo puesto, el componente conductual es que procuro no relacionarme con Juan debido a lo que siento hacia él.

A diferencia de los valores, las actitudes son menos estables. La **disonancia cognoscitiva** propuesta a finales de la década de los 50 del siglo XX por Leo Festinger (1964), se define como la incongruencia entre dos o más actitudes o entre las actitudes y el comportamiento. Lo normal es que los individuos tiendan a reducir dicha disonancia que les incomoda. Algunos ejemplos de disonancia cognoscitiva: le digo al alumno que no debe olvidarse en casa las partituras y me olvido yo de llevar las mías; sé que defraudar a Hacienda no está bien, pero si puedo ahorrarme un dinero en los impuestos, lo hago. Me crea disonancia, pero lo hago. En materia educativa, este tipo de disonancias cognoscitivas no deben tener lugar porque nuestras conductas reflejan o son resultado de nuestras actitudes y difícilmente podemos inculcar actitudes y valores que no se corresponden con nuestro comportamiento.

El concepto de valor es amplio y dinámico, conlleva atributos cognitivos, afectivos y motivacionales. Los valores son afines a la persona, afectan a su conducta, configuran sus ideas y determinan sus sentimientos. Según Ortega y Mínguez (2001), el valor constituye un modelo ideal de realización personal, una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo y atribuimos significado a los acontecimientos de nuestra vida. La educación tiene que ofrecer una formación para el “saber hacer”, pero también debe ofertar un ámbito en el “saber vivir”, siendo necesario educar en la convivencia, respeto y tolerancia.

## La formación en valores, éxito académico y competitividad futura

La sociedad, en general, ha visto modificados muchos de sus valores, primando en la actualidad el éxito y la competencia, la eficacia y el rendimiento, el poder del dinero, el bienestar y el ocio, el estatus social y la belleza. De acuerdo con Conejo (2012), en un mundo en el que la globalización creciente afecta a todas las dimensiones, actualmente en educación la calidad es la consigna pues sin ella no se compete; por tanto, las escuelas, centros musicales y universidades quedarán catalogadas de acuerdo a los parámetros de rendimiento y eficiencia que se establezcan. La era de la información también invita a preparar a las personas para la búsqueda de alternativas de trabajo, lo que exige un importante replanteamiento de la educación. Pero siendo tan determinante el componente económico, hoy sabemos que no puede pensarse en un auténtico desarrollo que no haga referencia a aspectos culturales, educativos y de convivencia.

El informe de la comisión internacional de la UNESCO sobre educación para el siglo XXI, planteaba la ampliación de los objetivos educativos más allá del estricto campo del conocimiento, señalando la necesidad de que los alumnos aprendan en la escuela a convivir, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu que impulse la realización de proyectos comunes, y la solución pacífica e inteligente de los conflictos.

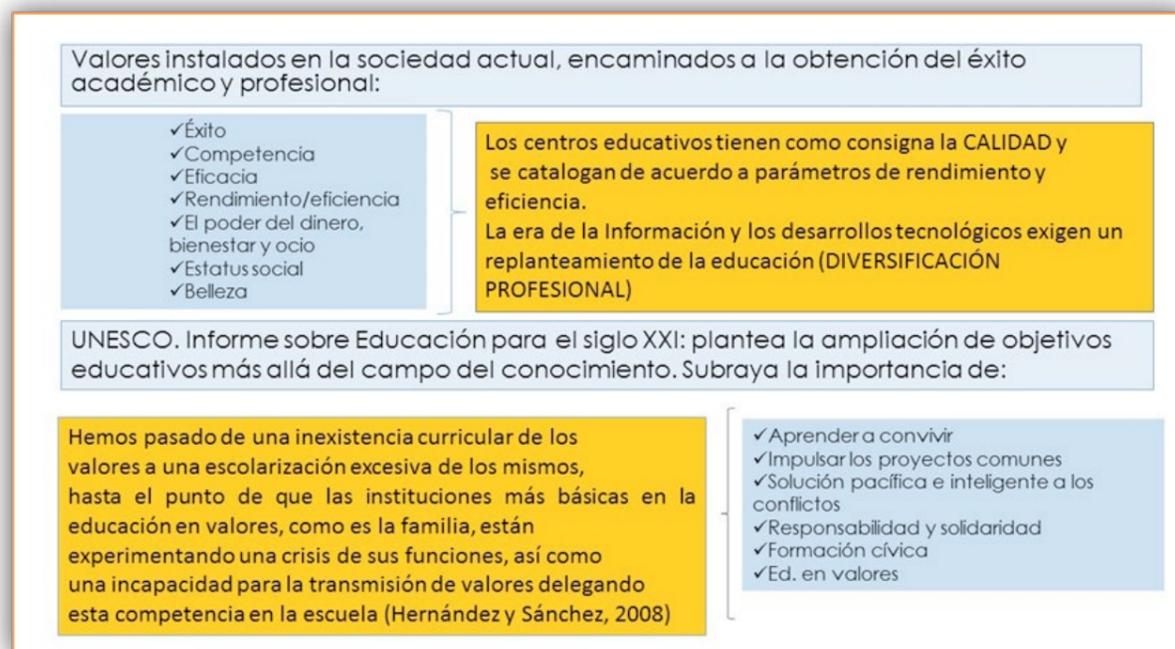
## Transmisión de valores a través de la música

La música es un instrumento comunicativo fundamental que persigue describir conceptos, sensaciones, lugares, situaciones..., y por esta razón, las diversas culturas la han utilizado como un potente agente de socialización, ya que siempre ha tenido un poder y una vocación educativa importante que ha sido fundamental para la construcción social de identidades y estilos culturales e individuales (Hormigos, 2010).

Los atributos y efectos de la música en la educación en valores en el ser humano son conocidos desde la antigüedad. Del antiguo pueblo hebreo, sabemos que su líder, Moisés, más de 1400 años antes de Cristo, instruyó a los educadores israelitas para que musicalizaran las palabras de la Ley de Dios con la finalidad de reforzar el proceso de aprendizaje de los valores que ellos consideraban importantes en la formación de las nuevas generaciones.

En la antigua Grecia, Aristóteles defendía que la música es capaz de reflejar diferentes pasiones y estados de ánimo, como la bondad, la ira, el valor, la temperancia y sus contrarios. Por eso, defendía que cuando uno escucha cierto tipo de música durante suficiente tiempo, la persona se ve imbuida del tipo de pasión que transmite dicha música. Incluso, si una persona escucha durante largo tiempo y de forma habitual música que despierta pasiones innobles, su propio carácter se convertirá en innoble.

Platón en *La república* y Aristóteles en *La política*, contribuyeron a la teoría del ethos, que dio a la música una función preponderante en la formación del carácter, ya que podía fortalecer o debilitar la voluntad, estimular al oyente hasta el punto de llevarlo al éxtasis y condicionar las acciones (la conducta).



**Figura 2.** Esquema de valores de la sociedad actual y objetivos educativos de la UNESCO. (Elaboración propia)



Según Blanchard (1991) la música tiene muchas connotaciones sutiles de modo que puede resultar suavizante o vigorizadora, ennoblecedora o vulgarizante, filosófica u orgástica. Es decir tiene poder tanto para influir positiva como negativamente en el carácter y acciones del individuo.

Desde el punto de vista axiológico, y en el marco filosófico de una educación integral, el proceso educativo estaría incompleto, según Stout (1996), sin el desarrollo de las facultades estéticas o artísticas, pero no sólo con la finalidad de formar futuros artistas, sino pensando en los valores eminentemente formativos que su práctica implica para toda persona culta o cultivada.

La música puede tener un impacto en el ser humano sin que éste sea consciente de ello debido a que la música se procesa en partes del cerebro que registran las emociones, sensaciones y sentimientos, sin pasar necesariamente por los centros cerebrales que involucran la inteligencia y la razón. Según José Antonio Abreu, Premio TEDx, y creador de *El Sistema* en Venezuela, la música une a las personas a través de sus valores. Valores de compromiso, constancia, liderazgo, fomento

de la autoestima, en definitiva, valores esenciales para la vida, para la sociedad y para fomentar la integración de todos los seres humanos. Podíamos hablar de un poder transformador de la música. Existen multitud de proyectos en todo el mundo donde la música y también el arte se utilizan como herramientas de integración en barrios marginales. En estos barrios marginales la música o las artes se convierten en una vía de escape a la pobreza, drogas y delincuencia. El arte y la música como puente para salir de las Favelas de Brasil, sería un ejemplo claro, junto con El Sistema de Venezuela, de cómo a partir de la música y del arte se consigue salir de la pobreza.

La educación musical y su práctica, sea durante la infancia o ya de adulto, ofrece incontables beneficios para las personas. Desarrolla la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol y la sensibilidad; favorece el aprendizaje de la lengua, de las matemáticas, de los valores estéticos y sociales; y contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico, y neurológico, entre otros aspectos. La educación musical estimula todas las facultades del ser humano: abstracción, razonamiento lógico y matemático, imaginación, memoria, orden, creatividad, comunicación...



**Figura 3.** Diagrama resumen de los beneficios de la educación musical. (Elaboración propia.)

Esto nos lleva a afirmar que la música siempre expresa/comunica algo, incluso para aquellas personas que desconozcan su lenguaje. Con la música se puede evocar, sugerir, describir, narrar. Cada acto musical genera procesos de significación. El lenguaje que constituye la música no es el del habla común, por no disponer de carácter conceptual, pero, a pesar de ello, también puede expresar emociones y sentimientos. El hombre ha encontrado en el sonido un elemento identitario fundamental, ya que cuando no puede expresar mediante el lenguaje común alguna idea que tiene en su interior, encuentra un mecanismo de expresión mucho más poderoso, el lenguaje de los sonidos, cargado de una expresividad cultural concreta.

### ¿Cómo educar en valores en el aula de música?

Autores como Correyero y Melgarejo (2010) afirman que a través de las canciones se conecta con emociones, sentimientos, miedos, sueños, etc. y en ellas se ofrece una visión del mundo en la que se describen aspectos cotidianos, fantásticos y se hacen presentes valores y contravalores. Hernández y Sánchez (2008) añaden que las canciones pueden ser uti-

lizadas como un recurso de gran utilidad en la educación en valores al disponer de un discurso propio, un contenido, una letra o un mensaje. Desde el contexto de la enseñanza de la educación musical, surge la necesidad de desarrollar materiales que faciliten la praxis del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que fomenten la educación en valores.

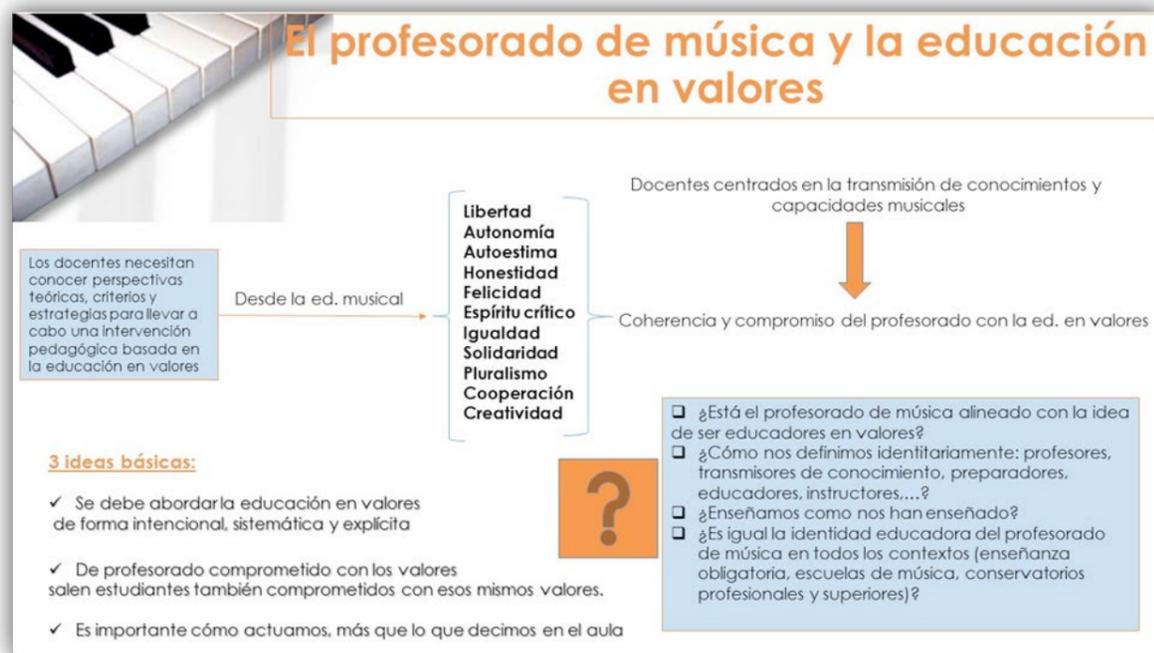
En la última década, ha habido una gran proliferación de artículos y experiencias relacionadas con la temática música y valores: Alonso, Pereira y Soto (2003), Márquez (2003), Fernández (2003), Riaño, González y Guerra (2007), Ferrer (2009), entre otros. La mayoría de las investigaciones giran alrededor de la canción y el análisis de su texto, forma más común de evaluar connotaciones valorales y musicales que la canción, como recurso educativo, puede ofrecer al ámbito de la educación musical. En estas investigaciones se ha puesto en evidencia la necesidad de implementar proyectos cuyos frutos deben ser recogidos a largo plazo. Este tipo de temáticas necesitan de un marco temporal espaciado en el tiempo para permitir que afloren conductas y se consoliden. La continuidad de los proyectos es vital para su éxito y efectividad (Cecilia Azorín, 2012).

### ¿Estamos preparados los docentes para la educación en valores a través de la música?

Los docentes necesitan conocer perspectivas teóricas, criterios y estrategias en su formación para llevar a cabo una intervención pedagógica basada en la educación en valores. Deben perfeccionarse a lo largo de su vida, renovarse sobre las necesidades cambiantes de la sociedad y, especialmente, de su alumnado, así como plasmar una visión cercana a un currículo verdaderamente comprometido con la educación en valores dentro de su aula. (Cecilia Azorín, 2012)

Alonso, Pereira y Soto (2003) advierten que la escuela debe abordar la educación en valores de forma intencional, sistemática y explícita. La formación del profesorado debe estar encaminada a desarrollar en él aquellas competencias que le faciliten una óptima intervención pedagógica.

Herrera (2007) considera que desde la educación musical podemos elaborar un marco de actuación idóneo para trabajar aspectos como la libertad, autonomía personal, autoestima, honestidad, felicidad, espíritu crítico, igualdad, solidaridad, pluralismo, cooperación, amor, creatividad... La educación musical puede ser un aliado fundamental para adquirir no sólo los objetivos propios de la materia sino también los relacionados con la educación en valores, logrando así una verdadera educación transversal, plural y global. Muy a menudo, los docentes nos centramos en la transmisión de conocimientos y capacidades musicales ignorando la posibilidad de aprender valores a través de un medio tan indicado como es la música. La educación en valores requiere la coherencia y el compromiso del profesorado, que es consciente de que educa más por cómo actúa en el aula que por lo que dice.



**Figura 4.** Esquema de los aspectos más relevantes para la educación en valores desde la perspectiva del profesorado. (Elaboración propia)

¿Estamos los docentes de música alineados con la idea de ser educadores en valores? ¿Cómo nos definimos identitariamente?, ¿como profesores, como transmisores de conocimiento musical, como preparadores, instructores, divulgadores? Generalmente, si nos preguntan, decimos que somos “profesores de música”. ¿Y esto incluye la educación en valores? En las escuelas de música y conservatorios, el profesorado de música tiene una identidad educadora seguramente menos asimilada que el profesorado de música de la educación general. De algún modo, nuestra identidad profesional nos constituye en un cuerpo de instructores de música. ¿Cómo integrar esa idea de que somos educadores, cuando no nos hemos preparado para ello, ni hemos sido formados por educadores, sino por otros “profesores”, como nosotros? Esto es especialmente cierto en la enseñanza instrumental individual donde los plazos para preparar los repertorios, la competitividad, la falta de tiempo parecen aconsejar dedicarse a la adquisición de destrezas instrumentales y de tipo procedimental, más que las relativas a las actitudes y valores. Implícitamente todos somos conscientes de la importancia de la formación en valores y, también implícitamente, hemos incorporado en nuestro aula

una serie de conductas relacionadas con dichos valores, como, por ejemplo, la higiene con los instrumentos, lavarse las manos al ir a tocar el piano, llamar a la puerta antes de entrar en el aula, ser organizado con el material, ser puntual, ser disciplinado, etc. Generalmente se trata de valores que tienen que ver más con el sentido común y unas normas básicas de educación y cortesía junto con aquellas conductas que consideramos fundamentales para que progresen adecuadamente en la materia que impartimos (estudio disciplinado, organización del tiempo, etc.). No explicitamos generalmente estos valores que perseguimos, y tampoco los fundamentamos. ¿Sabemos cuáles son esos valores que perseguimos, si es que perseguimos alguno? ¿Hay una estrategia de centro sobre el particular? Desde mi punto de vista, es necesario motivar a los docentes en los centros de educación musical – en todos los niveles- a innovar estrategias que enriquezcamos nuestro trabajo con los alumnos en la formación de valores y aprecio por la música, compartirlas con el colectivo educativo de cada centro e implementar planes de intervención pedagógica, dentro de los cuales un primer punto sería la formación del profesorado y la reflexión conjunta, profesorado, dirección de centros, padres, estudiantes y administración educativa.



## Las agrupaciones instrumentales y vocales como contexto formativo en valores

La música en grupo adquiere un valor aún más educador ya que incide en la socialización: acerca a las personas, tanto ejecutando como escuchando, y permite que compartan un amplio conjunto de experiencias inherentes a la música. Se favorece así el respeto por los demás. Además, la interpretación musical en grupo requiere flexibilidad y capacidad de adaptación por el bien del conjunto.

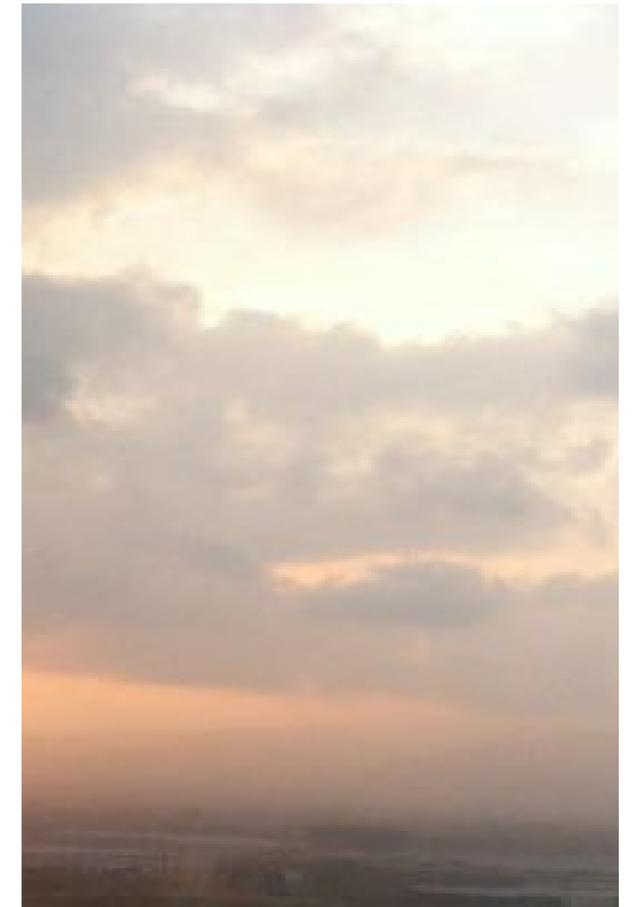
El área de música contribuye también a la competencia social y ciudadana. La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las referidas a la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La participación en experiencias musicales colectivas da la oportunidad de expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo así como responsabilizarse en la consecución de un resultado. La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive.



Figura 5. Diagrama relacional valores-agrupaciones instrumentales y vocales. (Elaboración propia)

Según Ferrer (2009), un coro, una orquesta, un colectivo de músicos siempre deben ejercitar el diálogo y atender a las indicaciones del director o directora y a las orientaciones del conjunto. Aquí los valores siempre serán positivos. Por su lado, el director o directora debe dar oportunidades y posibilitar las intervenciones de los jóvenes músicos o cantores, para conocer mejor sus habilidades e intereses, y así aprender todos de todos en un ejercicio de auténtica democracia. La jerarquía aparece en la música cuando debemos cantar o tocar sabiendo que, en aquel momento, unas voces, unos instrumentos, unos temas son más importantes que otros; y es desde el respeto hacia los demás y la atención y escucha como se adquieren los valores que la música fomenta.

El respeto hacia el resto del grupo, el aprender a escucharse y la atención a las indicaciones del director son hábitos de disciplina y orden que nos llevan a conseguir un buen conjunto aprendiendo a compartir, de manera natural, espacios sonoros, alternar intervenciones y trabajar para obtener un valioso resultado colectivo. La interpretación musical conlleva un esfuerzo de estudio individual previo y posterior a los ensayos. De no hacerlo



el grupo no puede avanzar. El estímulo individual por parte del director y de los cantores o músicos de la orquesta es imprescindible ya que sin él el conjunto tampoco funcionaría.

Estas actividades deben tener también un carácter lúdico. En los grupos todo favorece la convivencia y el enriquecimiento del trabajo musical. En opinión de Rita Ferrer (2009), convivir durante algún fin de semana promueve las relaciones humanas, ayuda al conocimiento mutuo y a la colaboración.

En un grupo coral o instrumental no deben existir diferencias jerárquicas. No hay integrantes superiores o inferiores, todos formamos un solo conjunto. Pueden existir diferentes niveles de conocimientos, sobre todo en las orquestas, y en realidad existen. Así, los más avanzados ayudan a los que empiezan o tienen dificultades, comparten atril y comentan cómo tocar mejor una pieza. Tocar en grupo facilita la relación de manera especial y mágica. También el coro es el espejo de lo que debería ser una sociedad abierta y respetuosa. Cantar al unísono, a voces o como solista, ayuda a aprender a escuchar a los demás; favorece la generosidad y pone a prueba la envidia. En general incentiva el estímulo, el esfuerzo y las ganas de contribuir al resultado global.

### La construcción social del conocimiento en las agrupaciones musicales

El enfoque socio-cognitivo hace intervenir el aspecto social en el proceso de construcción del conocimiento. Este enfoque es pertinente porque ninguna actividad humana tiene lugar de manera aislada: tiene siempre una dimensión social. El proceso de socialización se realiza por interacción entre las personas y el soporte empleado es la lengua. En la construcción del conocimiento el factor social es determinante, no es un proceso exclusivamente personal/individual, y las relaciones de comunicación que generan conocimiento están basadas en el conflicto.

Cuando los conflictos se inscriben dentro de un contexto social, como puede ser el aula, la **psicología social** trata de situar el conflicto como posible fuente de elaboración de nuevas respuestas, que es, en definitiva, en lo que consiste el **desarrollo cognitivo**. Marin et al. (2002) definen las **relaciones psicosociales en educación** entendidas como un conjunto de procesos que ocurren en el estudiante, entre los pares y entre el/ los estudiante/s y el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Refiere el autor que mientras que en estudios pasados las características cognitivas, afectivas y motivacionales, entre otras, se analizaban de manera aislada a nivel individual, esta perspectiva está superada al considerar el estudio de los efectos de las características individuales sobre el rendimiento del alumno y en interacción con el resto de interlocutores del aula. Las **estructuras cooperativas facilitan la interacción en el**

**aula**, mientras que las estructuras de aprendizaje de tipo competitivo o individualista no permiten dicha interacción.

La conducta es una actuación sometida a lo que le gustaría hacer a la persona, pero también lo que piensan los demás que debe hacer (presión social). Las actitudes, por otro lado, tienen que ver con las elaboraciones compartidas por el grupo social. Y es que, en realidad, un grupo vocal o instrumental constituye un sistema en sí mismo en el que cada acción de cada individuo dentro del grupo condiciona la siguiente acción en el proceso de creación de conocimiento.



**Figura 6.** La construcción social del conocimiento en la Educación musical de conjunto. (Elaboración propia)

La enseñanza instrumental en los centros de música favorece unos modos de transmisión del conocimiento anclados en la tradición debido al modelo instructivo personal y a los modos de hacer en el aula heredados de la enseñanza que nosotros mismos, los docentes, hemos recibido, perpetuando en el tiempo una didáctica obsoleta no alineada con los más modernos conceptos en materia pedagógica. La enseñanza

instrumental individual y la práctica del instrumento, también necesitado de horas de trabajo individual, no favorece el desarrollo de valores de tipo social, sino aquéllos que se relacionan con la consecución de objetivos personales, generalmente encaminados al éxito personal y el desarrollo de competencias de tipo cognitivo fundamentalmente. Es por ello que todas las actividades de tipo grupal, participativas, especialmente las prácticas, como cantar en un coro o tocar en un grupo instrumental, propician el desarrollo de competencias y valores de tipo social que integran al individuo en la comunidad de pares que comparten la misma afición/gusto por la música generándose un sentimiento de pertenencia al grupo muy potente, generador de identidad para cada individuo dentro del sistema.

### 10 ideas para trabajar valores y actitudes en el aula de conjunto instrumental

1- **La puntualidad:** hacer consciente al alumno que llega tarde al ensayo/clase que todo el grupo se ve perjudicado por su retraso ya que hay que parar la actividad para permitir que afine su instrumento. La **sensación de pertenencia al grupo** y de que se debe al mismo, así como la toma de conciencia de que **los demás miembros del grupo esperan de él que no vuelva a provocar dicha interrupción** es mucho más eficaz para el aprendizaje de una conducta de puntualidad que el regañar sin más por la tardanza.

2- Durante el **proceso de afinación** hacer partícipes a todos de una escucha atenta para dar feedback al instrumentista que está afinando individualmente. Se fomenta la **escucha activa** y se propicia la **colaboración** futura entre pares a la hora de afinar. La afinación de un instrumento afecta a la afinación del conjunto (**solidaridad y compromiso** con el colectivo para la consecución de una meta que va más allá del logro puramente individual)

3- Los **ensayos seccionales** poniendo responsables de cada cuerda o sección turnándose en tareas de organización del estudio seccional de pasajes conflictivos pro-

porciona un escenario donde fomentar la **autoestima, reforzar el autoconcepto** y llevar a la práctica conductas de **organización, orden, comprensión de los problemas** que se presentan y **liderazgo** en el intento de solucionarlo aportando ideas en ocasiones creativas. Se favorece también la **reflexión colectiva** sobre los problemas de ejecución y se **busca una solución conjunta** (nueva digitación, se proponen otros arcos, una reducción del pasaje, etc.)

4- **Cuando el/la docente corrige algo**, no hacerlo directamente, sino **consultando a los pares** ¿Qué os ha parecido el solo de flauta? ¿Se podría mejorar? ¿Cómo? O bien, no vais juntos en la sección de violas, ¿alguna de idea de cuál es el motivo que no permite que vayáis ja la vez? ¿Qué podemos hacer para mejorar este pasaje? Esta conducta favorece la **participación democrática** de los estudiantes en el aula, la **autocrítica**, la **escucha activa**, la **cooperación**, la **búsqueda de soluciones consensuadas**, etc. Hay que evitar personalismos a la hora de identificar "culpables" individuales. Siempre dirigimos a la sección en conjunto.

5- **Ante diversas posibilidades interpretativas** –por ejemplo, un pasaje en el

que se puede buscar un efecto sonoro u otro porque ambos tendrían cabida en una ejecución ajustada a la música escrita- **dejar que el grupo decida las opciones, justificándolas**. Se hará lo que la mayoría decida más apropiado para el pasaje. Así se incentivan valores como el **saber compartir las ideas propias, respetar las de los demás, aceptar los principios democráticos y expresar emociones, sensaciones** y, en general, todos aquellos aspectos que contribuyan a **fundamentar sus juicios interpretativos**. Se fomenta la **autonomía** y se propicia una **curiosidad epistémica**: ¿por qué no probamos ambas opciones y escogemos después cuál nos ha gustado más?. Se fomenta la **escucha activa** y se va construyendo conocimiento desde el **andamiaje colectivo**, por **descubrimiento** y por **aportación de otras opciones de los pares. Se trata de dar voz a los estudiantes**.

6- **El profesor/a debe fundamentar todo lo que dice y pide que haga el conjunto**, tanto a nivel musical como organizativo, etc. A nivel de cuestiones técnicas, por ejemplo, cada vez que solicitamos un tipo de golpe de arco, explicamos por qué, pedimos que se prueben diferentes tipos; cada vez que pido un apoyo en

determinado punto explico lo que quiero conseguir con dicho apoyo y por qué, desde diferentes puntos de vista (melódico, armónico, emocional, etc.). Nada debe ser resultado de una orden de ejecución. Todo debe ser convenientemente fundamentado para que el estudiante, además de ir aprehendiendo cuestiones técnicas musicales, aprenda que **las ideas no se imponen, se explican, se acuerdan, se consensuan** y que **la voz de los expertos se debe respetar porque son los que tienen las claves del conocimiento en esa materia concreta**. El respeto hacia el profesor vendrá dado por su capacidad para convencer con razones y hechos sus decisiones musicales y artísticas.

7- El **uso de metáforas** para explicar o situar escenas musicales especialmente emotivas es una herramienta muy poderosa para **estimular la imaginación musical** asociando el mundo sonoro a un imaginario que les sea cercano y que les ayude a trasladarse en el tiempo y el espacio a ese mundo virtual. La música nos permite estas licencias, toda vez que es un lenguaje asemántico. Incluso, pedir que las metáforas las realicen los estudiantes, describiendo qué han sentido, qué han imaginado, qué les viene a la cabeza con esa música. Esto fomenta la **creativ-**

**idad e imaginación asociada a la música**, propicia la **introspección a nivel de sentimientos y emociones** y ayuda a encontrar **sentido vital y espiritual a la música** que están interpretando atribuyendo así a dicha música un valor comunicativo y de auto-reconocimiento en las vivencias descritas.

8- **Emplear toda la energía y la pasión posibles** en la trasmisión de las ideas, conceptos y procedimientos musicales, **intentando trascender más allá de la notación musical. La pasión contagia**. La energía se transforma, pero no se destruye: se transforma en una vivencia personal del aula de conjunto instrumental como una experiencia vital en la que está permitido emocionarse, imaginar, sentir, compartir, opinar, aprender, escuchar y que te escuchen. No hay nada más contraproducente que un profesor de coro o grupo instrumental que se aburre en la clase, que repite tozudamente los pasajes sin encontrar una solución imaginativa que no frustre a los estudiantes, mirando el reloj a cada instante y programando un repertorio no adecuado o claramente poco atractivo para los estudiantes. En el tema del repertorio: una de cal y otra de arena.

9- Es importante que, aun habiendo distintos niveles de instrumentistas o cantantes, **todos se sientan integrados en el grupo**. Yo, por ejemplo, coloco en el atril de orquesta un alumno aventajado con otro que no lo es tanto, con la petición de que se ayuden mutuamente.: uno pasa las hojas, hace las anotaciones, otro hace las copias, encuaderna el material, uno le ayuda con la digitación y los arcos o posiciones al otro y el compañero, a su vez, le da su confianza y le agradece la buena disposición compartiendo en el descanso su bocadillo de queso. **Tampoco se trata de anular las individualidades, más bien al contrario**. Los estudiantes con talento necesitan poder mostrar sus habilidades y el profesor poder poner en valor sus actuaciones dentro del grupo, pero siempre buscando el consenso de los pares y su complicidad. (Me ha encantado tu solo y la afinación con el clarinete ha sido casi perfecta!! ¿Qué os ha parecido a vosotros? ¿A que ha sido fantástico? Pues venga, todos a conseguir lo mismo...) Se trata de **proveer de motivación y estímulo a todos, a los estudiantes avanzados y a los menos avanzados**.

10- **Propiciar momentos vivenciales del grupo** en los que se establezcan in-

**terrelaciones entre ellos y ellas** al margen de la música es fundamental para que no se saturen de ensayos y disciplina. Para ello los descansos son fundamentales, siempre y cuando no se empleen para que cada uno conecte su móvil en solitario. Los viajes y salidas para ofrecer actuaciones fuera del contexto del aula son actividades de valor incalculable para que en el grupo se genere una comunión de intereses a la hora de abordar un proyecto, sentirse partícipe de él y sentir que todos y cada uno de ellos son imprescindibles para la consecución del objetivo. Esto en un grupo musical es más cierto si cabe que en otros sistemas sociales porque un músico que desafine, no cuente bien los compases y haga una entrada memorable cuando no le corresponde, incluso no pasar la hoja a tiempo puede desembocar en una actuación ruinosa de todo el conjunto. El **valor del trabajo en equipo**, la responsabilidad hacia el grupo, el **compromiso** hacia el proyecto, la **autocrítica**, la capacidad de disciplina por un bien mayor que el propio es, en realidad, estar formando para la **convivencia**, para la **resolución de conflictos**, para aprender a **compartir los triunfos y los fracasos**, para **hacerse responsable individual y colectivamente de los resultados de nuestros actos**, y un largo etcétera.



## Una reflexión final

Lo más difícil para el docente es tomar conciencia de qué valores son los que pueden trabajarse en cada una de las actividades del aula, siempre al hilo de la música y de las necesidades contraídas con la esfera artística. Tampoco parece que tenga ningún sentido trabajar los valores por los valores, sin prestar atención al modo en que se está haciendo la música. Por eso, cabe preguntarse si en algunas de las investigaciones llevadas a cabo en esta materia en el aula de música, no han partido de presupuestos que enfatizan el aspecto valoral soslayando la música y relegándola a un mero instrumento para el aprendizaje de los mismos. Esto se entendería más en el aula de educación para la ciudadanía, o en el aula de ética, o similar, cuando para ilustrar la temática se trabajan canciones con texto, por ejemplo, pero no desde el punto de vista de la música.

No creo que la idea de formar en valores pueda dejar el propio aprendizaje de la música en un mero escenario o decorado. En la mayoría de experiencias reflejadas en los artículos sobre la materia se exponen actividades alrededor de las canciones y los textos de las mismas (música pop, folk, rock, etc.). Curiosamente no he encontrado trabajos en los que se emplee música de los grandes compositores o música de vanguardia –la llamada música culta– con texto o sin texto, para trabajar los valores. Generalmente se emplean canciones en las que el componente relacional con el valor trabajado se desprende del texto de la misma, no del modo en que está compuesta, por qué se compuso, las emociones que desprende o el modo en que se pueden interpretar y trabajarlas desde una didáctica musical. Desde mi punto de vista, está aún sin descubrir el enorme potencial de la música clásica (en un sentido amplio) como vehículo para la educación en valores, especialmente a través de la interpretación en conjunto donde se pueden fomentar actitudes universales que apelan directamente a la esfera emotiva, sensible, espiritual que son las más cercanas al mismo concepto de actitud. Me preocupa pensar que bajo este prisma de la canción con texto, especialmente la popular, solo se esté contemplando una parte de la educación musical en valores: la que tiene lugar en la educación obligatoria (primaria y secundaria) y quizás en los primeros cursos de Lenguaje musical a través del uso de la canción educativa, pero no atiende a la especial vehiculación de estos valores a través del currículo específico

de las escuelas de música y conservatorios que trabajan con herramientas musicales mucho más complejas, variadas y sofisticadas técnicamente que lo que representa la canción popular, especialmente en el ámbito instrumental. En este sentido queda por investigar el modo en que se pueden implementar una serie de secuencias didácticas, herramientas y metodologías que a través de la música sin texto (o con texto en el caso de la ópera, lieder, obras corales), y sin olvidar el aprendizaje central que es la formación musical, den cobertura y espacio a otros conocimientos construidos socialmente y que afectan a esferas del ser humano indispensables para el desarrollo de nuestros estudiantes de música en tanto en cuanto individuos que viven en la sociedad. Tenemos mucho trabajo e investigación por delante, pero es un reto apasionante.



## Referencias

Alonso Escontrela, M. L., Pereira Dominguez, C., y Soto Carballo, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En E. M. (coords.), *El profesorado de Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. (págs. 135-202). Ourense: Fundación Santa María y Universidad de Vigo. Edita Aurea.

Azorín, C. (2012). Educar en valores a través de la música en una escuela para todos. *Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Murcia.

Blanchard, J. (1991). *El rock invade a la iglesia. Evangelismo y música*. Barcelona: Editorial Ebenezer.

Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista de Educacao e humanidades*, 263-278.

Correyero, B., y Melgarejo, I. (2010). *Cine, música y valores: de Blancanieves a Tiana*. [http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Cine,%20m%C3%BAsica%20y%](http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Cine,%20m%C3%BAsica%20y%20)

Fernández, F. (2003). Música, currículo y educación en valores. *Cuadernos de pedagogía*, 62-65.

Ferrer, R. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. *Eufonía Didáctica de la Música*, 45, 30-38.

Festinger, L. (1964). *Conflict, Decision and Dissonance*. Standorf, California: Stanford University Press.

Hernández, M., y Sánchez, E. (2008). Los valores en la música. Una experiencia con los alumnos de pedagogía. *Conocimiento, educación y valores*. [http://acosoescolar.es/valores/Comunicaciones/Educ\\_Art/Hernandez\\_P\\_MUM.pdf](http://acosoescolar.es/valores/Comunicaciones/Educ_Art/Hernandez_P_MUM.pdf).

Herrera, S. (2007). El aula de música al servicio de la educación en valores. *Conocimiento, educación y valores*. [http://acosoescolar.es/valores/Taller/Herrera\\_R\\_S-UVi-go-taller.pdf](http://acosoescolar.es/valores/Taller/Herrera_R_S-UVi-go-taller.pdf).

Hormigos-Ruiz, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar, nº 34. Revista Científica de Educomunicación*, 91-98 DOI:10.3916/C34-2010-02-09.

Marín, M., Grau, R., y Jubero, S. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Márquez, E. (2003). Los valores en la educación musical. *Lista Electrónica Europea de Música y Educación (LEEME)*, 11, 1-13.

Ortega Ruiz, P., y MInguet Vallejos, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

Riaño, M. E. (2007). ¿Cómo fomentar los valores a través de la música? Un programa formativo diseñado para la educación primaria. *Eufonía Didáctica de la música*, 41, 118-124.

Robbins, S. P. (2003). *Organizational behavior*. Prentice Hall.

Rokeach, M. (1970). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco : Jossey-Bass.

Stout, F. (1996). *Filosofía y música*. Montemorelos, N.L. ♦

# Experiencias en la formación de un cuerpo académico multidisciplinar en el área de las Bellas Artes

PATRICIA AYALA · NAYELI FERNÁNDEZ · DAVIDE NICOLINI

Universidad de Colima



→ Recibido 08/03/2017  
✓ Aceptado 22/04/2017

## Resumen

Este texto presenta las experiencias de éxito en la planeación y formación del cuerpo académico UCOL-CA92: Arte y Sociedad. Agrupación académica multidisciplinar que pretende definir procesos pedagógicos para que exista un diálogo didáctico e incluyente entre las artes en favor de la formación integral de los alumnos del nivel pregrado del Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima. Este trabajo tiene como objetivo aportar ideas y experiencias a investigadores interesados en constituir cuerpos académicos multidisciplinarios, en el área de las artes, con interés en la investigación interdisciplinaria al tiempo que propone proyectos que involucran a través de la vinculación, al estado, la universidad y las empresas privadas.

## Palabras clave

*Arte y Sociedad · Agrupación académica multidisciplinar*

## Abstract

*This text presents the experiences of success in the planning and formation of the academic body UCOL-CA92: Art and Society. Multidisciplinary academic grouping that intends to define pedagogical processes so that there is a didactic and inclusive dialogue between the arts in favor of the integral formation of the students of the undergraduate level of the University Institute of Fine Arts of the University of Colima. This work aims to contribute ideas and experiences to researchers interested in forming multidisciplinary academic bodies, in the area of the arts, with interest in interdisciplinary research while proposing projects that involve through linking, the state, university and Private companies.*

## Keywords

*Art and Society · Multidisciplinary academic grouping*

## Introducción

En el siglo XIX, el conocimiento comenzó a verse a través de lentes clasificadores que apoyaron la idea de especialización, lo que propició que los saberes se separaran unos de otros en su enseñanza, procedimientos y métodos de estudio. Se clasificaron los campos de estudio y se adoptó el término de disciplina académica para separarlos y distinguirlos unos de otros (Méndez y Hechavarría, s.f.).

Las disciplinas son categorías que organizan el conocimiento dentro de la academia, son un tanto artificiales como modo de clasificar los saberes y en la estructuración de las prácticas docentes y la investigación se consideran ambiguas (Pedroza Flores, 2006). La interdisciplinariedad por el contrario, fomenta una visión más amplia e integral de un problema y con su enfoque, se obtiene una solución más apropiada y profunda (Grisolía Cardona, 2008; Tamayo y Tamayo, s.f.). “Mezclar las perspectivas de varias disciplinas a la larga enriquecerá el tema en cuestión” (Nicolescu, 1999, p. 40).

Las prácticas interdisciplinarias en la educación tienen el compromiso de “romper las barreras entre la teoría y la

práctica” (Méndez y Hechavarría, s.f., p. 6), exigen una nueva pedagogía y diferentes formas de comunicación, se espera que la interdisciplinariedad reduzca el margen de error y aridez de los saberes fraccionados (Méndez y Hechavarría, s.f.).

Para que los procesos educativos interdisciplinarios tengan efectividad es necesario que los docentes se propongan hacer investigación como parte de su quehacer profesional. La estrategia más efectiva para lograr una enseñanza globalizada e interdisciplinar es la investigación científica pedagógica. Existen dos condicionantes de una educación interdisciplinaria: que promueva una formación integral y que eduque para la vida. Hoy día la interdisciplina es una necesidad, ya que se requiere “entrelazar las diferentes disciplinas” (Caicedo, 2001, p. 70).

En la actualidad se prevé que las formaciones de cuerpos académicos sean capaces de adentrarse en nuevos campos del conocimiento, confronten sus disciplinas y trabajen en campos híbridos o interdisciplinarios (López Leyva, 2010). El presente trabajo comentará sobre las prácticas exitosas de una agrupación académica multidisciplinaria con miras a crear investigación interdisciplinaria. Un cuerpo

académico dictaminado en formación con tan solo tres años de haber iniciado su trabajo en conjunto. Esta agrupación está adscrita al Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima, y lleva por nombre Arte y Sociedad y es el número 92 de la Universidad de Colima.

El éxito reportado tiene relación con la factibilidad de crear investigación interdisciplinaria en el área artística ya que durante nuestras investigaciones iniciales, descubrimos que el arte es un campo fértil para la investigación desde este enfoque y ésta es nuestra historia de éxito (Nicolescu, 1999).

### Diferencias entre multi, inter y transdisciplinariedad

En pleno siglo XXI, los investigadores no se ponen de acuerdo en definiciones precisas sobre los términos multi, trans e interdisciplinariedad, sin embargo, existen muchos textos especializados que los definen meticulosamente, tomando en cuenta sus niveles de profundidad e impacto educativo, así como las prácticas que los acogen. Para el presente trabajo se seleccionaron definiciones aceptadas por un grueso de investigadores y que corresponden en su mayoría a estudios

educativos (Fernández - Ríos, 2010; García Hernández, 2010).

Es importante aclarar estos términos ya que nuestro cuerpo académico es un cuerpo multidisciplinario, pero con prácticas interdisciplinarias, que aspira a compartir los saberes, educar e investigar los problemas que nos atañen desde varios puntos de vista.

En el contexto de la educación superior, la multidisciplinariedad es un primer nivel de relaciones entre varias disciplinas. Esta relación entre disciplinas no las cambia ni las enriquece, estas intercambian información. En algunos casos pueden tan solo ser disciplinas que se ofrecen simultáneamente en un plan de estudios y que se discuten al interior de reuniones académicas. La interdisciplinariedad por su parte, incluye cooperación e interacciones enriquecedoras entre varias disciplinas. Los niveles de interacción varían y van desde comunicación de ideas hasta desarrollo de nuevas metodologías para la investigación. A nivel educativo, se espera que la interdisciplinariedad influya como proceso en la filosofía laboral y que apoye a la resolución de problemas potencializando la transformación de la realidad. Con un enfoque interdisciplinario,



el docente es capaz de presentar al alumno nuevas visiones de comprender las disciplinas por separado y en su conjunto. Por otro lado, la transdisciplinariedad se entiende como el nivel más alto de las relaciones entre disciplinas que además elimina las fronteras entre ellas (Méndez y Hechavarria, s.f.).

Vélez Cardona (2012), propone una metáfora con frutos para entender las relaciones entre disciplinas, asumiendo que cada disciplina fuese una fruta, él plantea que la multidisciplinaredad sería una ensalada de frutas en donde cada fruta ha sido picada y están mezcladas, pero cada una conserva sus características esenciales que pueden ser fácilmente reconocibles. La interdisciplinariedad sería un licuado hecho con frutas (smoothie), en el que todas han perdido sus características y se han mezclado, pero conservan su sabor y son reconocibles unas de otras a través de ciertos métodos. Por último tendríamos a la transdisciplinariedad como un pastel de frutas. Una creación totalmente diferente en la cual sus ingredientes se han transformado, al grado de que esta creación final –el pastel- pudiera ser considerada por algunos teóricos como un elemento más, en el caso del conocimiento, en el enfoque transdisciplinar la creación final puede incluso ser una disciplina nueva. Otra metáfora equipara las relaciones disciplinares con una ecuación matemática básica que nos dice que la multidisciplinaredad es  $2+2=4$ , la interdisciplinariedad es  $2+2=5$  y transdisciplinariedad es  $2+2=$  amarillo (Vélez Cardona, 2012).



## Valor didáctico de la interdisciplinariedad

La resulta de la percepción de las disciplinas como posibles saberes que dialogan, genera exigencias y objetivos que pretenden beneficiar a la educación media superior (Méndez y Hechavarria, s.f.,)

*“La interdisciplinariedad implica voluntad y compromiso de elaborar un marco más general, en el que cada una de las disciplinas en contacto se modifican y dependen unas de otras; conduce a transformación en metodologías de investigación, a modificación de conceptos y terminología fundamental; requiere la presencia de especialistas en las disciplinas comprometidas, para poder jerarquizar lo imprescindible y definir los términos y alcances de la integración” (Caicedo, 2001, p. 70).*

Universidades del mundo se apoyan en la interdisciplinariedad y en la transdisciplinariedad para lograr que sus egresados sean “personas con una visión amplia e integral del mundo con saberes múltiples” (Chávez Salas et al, 2014, p. 1). Esto debido a que para estudiar la realidad se debe abstraer del contexto del objeto de

estudio y utilizar la interdisciplinariedad para integrarla a un método de estudio amplio (Méndez y Hechavarria, s.f.).

Estudiando los objetivos generales de la investigación interdisciplinar, encontramos que estos incluyen acciones específicas: el fomento de la integración entre las disciplinas con miras a la solución de problemas reales, la integración del conocimiento, metodologías y procesos que aporten sistemas para el desarrollo de la ciencia y la sociedad, la introducción de información de investigadores enfocados en prácticas entre disciplinas y la oferta de nuevas soluciones a problemas a través de diferentes puntos de vista o disciplinas (Tamayo y Tamayo, s.f.). Chávez Salas et al. (2014) nos aclara que “La educación interdisciplinaria, promueve el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y las contribuciones que se requieren en la sociedad para lograr la equidad social y el desarrollo sostenible” (p. 1).

Como miembros de un cuerpo académico, aprendimos con la práctica que al iniciar el proceso de una investigación interdisciplinar, es necesario identificar el problema que será estudiado, seleccionar la metodología, terminología y contexto

del mismo, en segundo lugar es necesario romper las barreras entre las disciplinas que se entrelazarán en el caso y crear un marco teórico común, construir una concepción diferente del problema, crear el modelo de este nuevo enfoque y ponerlo en práctica para ver si es posible resolver otros problemas de semejante índole (Fernández -Ríos, 2010). Nuestro modelo interdisciplinario intenta conjuntar como disciplinas a las artes, que aunque en su conjunto han sido agrupadas en su enseñanza particular no.

### **Cómo es o cómo debe ser una agrupación multidisciplinar**

Para que una agrupación de investigadores de diferentes disciplinas sea funcional, se requiere inicialmente de apertura y acuerdos. Según García Hernández (2010), un cuerpo académico multidisciplinario, tiene como propósito:

*“conformar un intercambio dinámico de conocimientos y estrategias, permitiendo desarrollar competencias que generen un crecimiento no sólo en las propias instituciones, sino en el desarrollo regional dentro de un marco de similitudes culturales y económicas, dando pauta para conformar grupos especializados de conocimientos homogéneos y accesibles para todos los actores de la sociedad y con apego a las megatendencias futuras” (p. 2).*

Con estas características, se tiene la esperanza de que los CA interdisciplinarios “se dediquen a desarrollar investigaciones que fortalezcan las bases de los Programas Educativos, a partir del análisis de tendencias globalizadas que deben ser tomadas en cuenta en todo proceso y alcance de toma de decisiones” (García Hernández, 2010, p. 3).

#### **Necesidades**

A través de nuestras trayectorias personales como artistas y como docentes de arte, consideramos que la interdisciplinariedad puede utilizarse como una herramienta pedagógica ya que aporta campos para la creación de conceptos, propósitos y sistematización de procesos que llevan a una posible evaluación de nuestros métodos docentes (Carvajal Escobar, 2010).

Para ello se requiere de estrategias que faciliten la apertura a este enfoque, entre ellas, la comprensión de la realidad en donde nos encontramos, Colima siglo XXI, la integración del conocimiento de los miembros del CA, nuestra compatibilidad metodológica a través de la experiencia, nuestra actitud reflexiva sobre nuestras prácticas, el alejamiento a distractores académicos, la habilidad de investigación documental de fuentes serias, la crítica y autocrítica, y la exigencia en la manufactura del producto final (Fernández- Ríos, 2010).

La realidad que nos rodea y la complejidad de sus problemas nos obligan como investigadores a tener diferentes enfoques y a observar desde diferentes disciplinas un mismo hecho. La UNESCO plantea que estos enfoques puedan potenciar el conocimiento y aportar resultados integradores que fomenten el cambio y la mejora de la educación y la investigación (Carvajal Escobar, 2010).

Ver los saberes compartimentados en disciplinas no resuelve los problemas más complejos y no apoya un desarrollo integral del estudiante. Se necesita una visión cooperativa y abierta en donde se entrelacen habilidades técnicas y prácticas

para comprender lo que pasa a nuestro alrededor, el área de las artes ha sido siempre estudiada separando cada una de sus especialidades, pero cuando se crean festivales, las especialidades se mezclan sin mayor explicación, una visión interdisciplinaria aportaría los fundamentos docentes necesarios para comprender las prácticas artísticas en su totalidad y observar qué elementos las equiparan, cuáles las diferencian y cómo ésta información aporta crecimiento en la educación artística del estudiante (Carvajal Escobar, 2010).

### **Beneficios para la institución, la sociedad, alumnos y profesores**

Según Nicolescu (1999), las universidades se benefician de la interdisciplinariedad cuando el conocimiento se relaciona directamente con la realidad y toca las estructuras que dan a la universidad su misión de universalidad. Con diálogo entre sus disciplinas, la universidad “podría convertirse en el espacio privilegiado para el aprendizaje en la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, del diálogo entre el arte y la ciencia” (Nicolescu, 1999, p. 46).

Estamos de acuerdo en que “la interdisciplinariedad abre nuevos horizontes a la cooperación en el proceso de solución de problemas, favorece procesos de apoyo mutuo en el trabajo y amplía las tradiciones epistemológicas” (Fernández-Ríos, 2010, p. 163).

No es ninguna novedad que la investigación es parte fundamental de la docencia y que no se debe priorizar equívocamente a ninguna de las dos. La investigación es complementaria durante la formación, pero despunta cuando el alumno quiere explicar los problemas que encuentra. Sin embargo, cuando hablamos de investigación interdisciplinaria, debemos contemplar el problema aislado y buscar los enfoques disciplinares que pueda explicarlo. Cada disciplina tiene que establecer sus criterios para dilucidar el problema, prestar su marco teórico para aclarar términos y proponer posibles metodologías. Se tiene que aceptar que cada disciplina aportará diferentes lineamientos y respetarlos en su totalidad una vez aceptados. El seguimiento de estas recomendaciones

*“ofrece a los estudiantes los siguientes beneficios: Contribuye a generar pensamiento flexible, desarrolla habilidad cognitiva de alto orden, mejora habilidades de aprendizaje, facilita mejor entendimiento de las fortalezas y limitaciones de las disciplinas, incrementa la habilidad de acceder al conocimiento adquirido y mejora habilidades para integrar contextos disímiles. [...] Permite sintetizar e integrar para producir originalidad; también aumenta el pensamiento crítico y desarrolla la humildad, al tiempo que empodera y desmitifica expertos [...] Las actividades académicas de integración disciplinar contribuyen a afianzar valores en profesores y estudiantes: flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, movilidad en la diversidad, y aceptación de nuevos roles” (Carvajal Escobar, 2010, p. 161).*

El alumno de danza valora la enseñanza musical y la creación artística, en la coreografía por ejemplo creada tomándolo en cuenta.

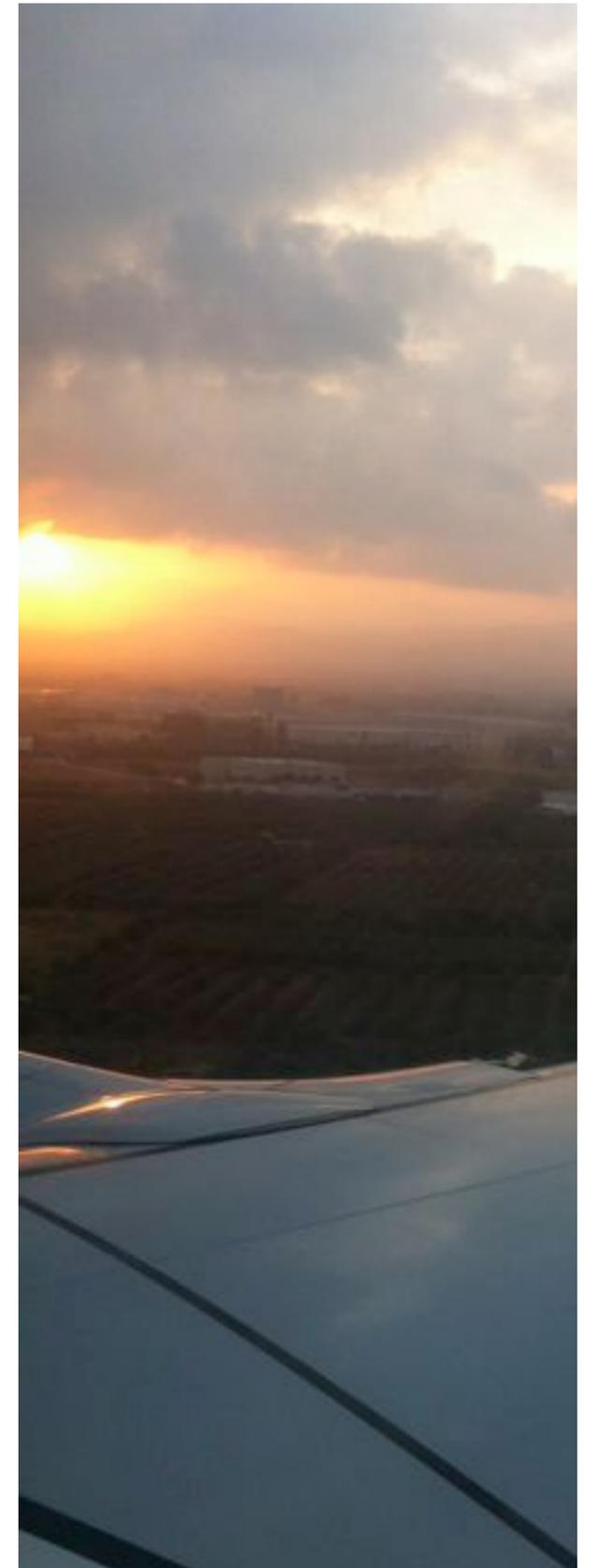
Los beneficios de la interdisciplinariedad en el estudiante incluyen un aprendizaje más significativo abordando una disciplina desde diferentes puntos de vista, al tiempo

que adquiere una concepción más amplia de los contenidos a estudiar al relacionarlos con otras disciplinas. La enseñanza interdisciplinaria valora cada uno de los puntos de vista considerados, enfatizando la colaboración, la comprensión, el respeto y la empatía. El estudiante aprende a ser consciente de los límites entre las disciplinas fomentando la sensibilidad y respeto hacia otras áreas, disciplinas y métodos y mejora su comunicación al minimizar la repetición de contenidos y teorías de diferentes campos (Grisolía Cardona, 2008).

La formación de cuerpos académicos también ofrece una consolidación más integral al profesor pues éste tiene la necesidad de poner en práctica un mayor número de habilidades que sólo son posibles de fomentar cuando se trabaja en equipo (López Leyva, 2010).

### **Diálogos. Bases para una nomenclatura**

Ante la diversidad de las definiciones de los términos relacionados con la interdisciplinariedad y después de estudiar a fondo diversos textos, llegamos a la conclusión de que nuestra línea de investiga-



ción relacionada a ese diálogo entre saberes debería llevar un nombre que anunciara precisamente ese diálogo sin ponderar problemáticas definitorias. Partimos entonces de que si la “La interdisciplinariedad envuelve [...] un diálogo entre iguales entre dos o más disciplinas” (Vélez Cardona, 2012, p. 4). La palabra *Sincretismo* sería de gran utilidad para aportar la visión de un término que incluyera un diálogo entre nuestras disciplinas estudiadas: Música, Danza y Artes Visuales (Sotolongo y Delgado, 2006). La definición de nuestra línea no estaría completa si no le agregamos un adjetivo a este diálogo que denominamos con el término sincretismo, así que decidimos usar la frase *Sincretismo Artístico* para ocuparnos de la “condición de interdisciplinariedad [que] implica la posibilidad de comparar y armonizar vocabularios y lenguajes, creándose la necesidad de que se cree un inter-lenguaje entre las disciplinas” (Vélez Cardona, 2012, p. 4). Con la firme creencia de que nuestra terminología toma lo mejor de la interdisciplina sin las posibles malinterpretaciones, iniciamos nuestro trabajo como grupo de investigadores en 2012.

## Cuerpo académico Arte y Sociedad. Antecedentes

### Perfil de los docentes agrupados

Nuestra agrupación académica incluye siete miembros y cinco colaboradores. Los miembros pertenecen a tres disciplinas artísticas. Tres miembros pertenecen al departamento de Artes Visuales, dos al de música y dos al de danza. Los profesores adscritos a la licenciatura en Artes Visuales tienen como grado máximo un doctorado en Educación Artística, un doctorado en Artes Visuales y una maestría en Historia del Arte. Los profesores de Música cuentan con maestría en Música y los profesores de danza cuentan con Maestría en Danza y en Música. Las edades de los miembros fluctúan entre los 35 y 65 años. Los maestros de música y danza tienen amplia experiencia en participaciones artísticas en escena y los de artes visuales en exposiciones de obra. La mayoría ha presentado ponencias u obra en México y en el extranjero y los miembros originarios de Italia, Ucrania, Polonia y México.

Estamos conscientes de que el perfil deseable de un investigador docente interesado en utilizar un enfoque interdisciplinario debe incluir características que le faciliten las tareas. De acuerdo con Fernández-Ríos (2010) “el aprendizaje interdisciplinar tiene como objetivo promover en los estudiantes y profesionales la capacidad para reconocer, evaluar y poner en práctica perspectivas teórico-metodológicas múltiples para solucionar mejor los problemas” (p. 161) y para ello es necesario crear espacios de trabajo que promuevan el diálogo entre las disciplinas y sinteticen diferentes puntos de vista sobre lo que se conoce. Los investigadores deben realizar esfuerzos de trabajo en conjunto, tener una mentalidad abierta a lo nuevo y desconocido, una paciencia ilimitada y gran poder de reflexión (Fernández-Ríos, 2010); “la mente interdisciplinar también debe tener una actitud positiva hacia la laboriosidad en la observación y la recolección de datos, buena cantidad de inventiva, cierta dosis de sentido común y una perspectiva no dogmática tanto en la interpretación de los datos como en las perspectivas futuras de investigación” (Fernández-Ríos, 2010, p. 163).

Para lograr enfoques que investiguen el diálogo entre las artes, se “requieren personas con capacidad de flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia los demás, moderación, mediación, asociación y transferencia, entre otros; con el fin de iniciar y promover un diálogo constructivo, crítico y permanente” (Carvajal Escobar, 2010, p. 162). Al interior de nuestra agrupación intentamos potenciar estas características para lograr nuestras metas comunes.

### Creación del CA Arte y Sociedad

Antes de que nos uniéramos para crear el cuerpo académico Arte y Sociedad, a principios de 2012, cada uno de los miembros tenía sus propias líneas personales de investigación, muy variadas y encaminadas a su especialidad, uno de los primeros acuerdos que se tomaron al interior de la agrupación fue la creación de las líneas de investigación, con la necesidad de que siendo solo dos, éstas satisficieran los intereses de todos los agrupados. Nuestro interés principal era la relación e impacto que tenían nuestras prácticas artísticas en nuestra localidad. Así que el nombre de nuestro CA se decidió fácilmente: Arte y Sociedad. Con dos grupos: los profesores que querían hacer investi-

gación sobre la interacción entre nuestras prácticas y los que estaban interesados en seguir sus prácticas artísticas diseñadas para sensibilizar a ciertos grupos específicos como: niños atípicos, ciegos, ancianos o personas de bajos recursos. Aunque en un principio, parecía que teníamos dos caminos diferentes, muy pronto nos dimos cuenta de que estábamos interactuando en ambas líneas, al participar en talleres, ponencias y encuentros e iniciamos nuestras prácticas interdisciplinarias.

### Las líneas y sus definiciones

A pesar de que las líneas eran diferentes, las metodologías que utilizábamos podían considerarse interdisciplinarias, ya que nuestra esencia era ver nuestras especialidades y las de los compañeros desde nuestra propia metodología, al interactuar nos dimos cuenta de que estábamos aplicando diferentes puntos de vista para llegar a los acuerdos y decidimos continuar con el enfoque interdisciplinar. Al final nos percatamos de que “La naturaleza de los contenidos [...] demanda que estos sean tratados en forma interdisciplinaria con el fin de darles un mayor sentido y significado, y así propiciar mejores aprendizajes en los estudiantes” (Grisolía Cardona, 2008, p. 1).

Cada una de nuestras propuestas se decidía a partir de cuatro puntos de vista. Trabajamos dos años como agrupación académica no reconocida y pudimos aprender que como CA éramos “una pequeña comunidad científica que produce y aplica conocimiento mediante el desarrollo de una o varias líneas de investigación, y el trabajo en las mismas funciona como el elemento aglutinador de dicho equipo” (López Leyva, 2010, p.10). Entendimos que la academia espera que existan metas en común en la realización de nuestras investigaciones, solidez en las líneas establecidas, proyectos que contemplen productos finales como publicaciones, asesorías, tutorías y producción artística entre otros, así como el tener un número de integrantes acorde a las necesidades (López Leyva, 2010).

Aprendimos sobre la marcha que las características deseables mínimas de un cuerpo académico son las siguientes: a) una agenda en común en la cual cada uno de los miembros participa en algún punto del área de investigación, b) miembros que parti-

cipan activamente a través de redes, en sesiones formales e informales, c) miembros que comparten un sistema de creencias y valores y que acuerdan normas de trabajo, d) pocos miembros y que todos deseen lograr prestigio académico y fortalecer su formación, e) una relación de los miembros dada por afinidad temática, f) miembros con interés en mejorar sus credenciales y méritos académicos, y g) miembros que pertenecen a diferentes profesiones (López Leyva, 2010).

En resumen, sabemos que a los miembros de un cuerpo académico debe unirlos “la convicción en la verdad de su modelo y el compromiso de traducir dicha verdad en políticas públicas” (López Leyva, 2010, p. 9). Los miembros del CA Arte y Sociedad hicimos el compromiso de acatar este principio y nuestro primer artículo arbitrado se publicó en septiembre de 2014 en la revista española *Artseduca*.

Tomando en cuenta las sugerencias de López Leyva (2010), sobre los productos deseados en un cuerpo académico describiré los que en dos años hemos logrado construir:

En cuestión de publicaciones, tenemos dos artículos en revistas indexadas internacionales, tres libros, uno de difusión de arte, uno sobre la investigación e impacto de nuestras prácticas docentes y uno de difusión sobre Colima a través de prácticas artísticas (últimas dos en prensa); y dos CDs. Nuestras reuniones son periódicas, implementamos reuniones temáticas semanales y una reunión mensual para planeación, realización y revisión de los proyectos en marcha. Hemos realizado conciertos y talleres que se convierten en informes técnicos sobre el impacto de nuestras prácticas artísticas en asociaciones de niños atípicos. Nos comprometemos con la capacitación constante de nuestras líneas temáticas y participamos activamente en el apoyo técnico a otros cuerpos académicos de nuestra universidad. Dirigimos tesis en conjunto y participamos en los comités de renovación del plan de estudios de cada una de nuestras áreas. Como ejemplos de vinculación empresarial, tenemos las acciones tomadas para apoyar una exhibición de obra estudiantil artística y la publicación de nuestro segundo libro. Estos productos fueron los que nos condujeron a la serie de propuestas que veremos más adelante.

Como miembros de un cuerpo académico, asumimos el compromiso de observar cuidadosamente el área de relaciones intrapersonales, cuidar de que contemos con la capacidad de comprender las fortalezas y las limitaciones de cada una de nuestras disciplinas, promover una actitud colaborativa, tener disposición de tiempo y dedicación y esfuerzo, estar listos para resolver las problemáticas del trabajo en colaboración, valorar el trabajo de otros, ser capaces de estimular nuestro pensamiento crítico y actitudes positivas, tener interés por utilizar las nuevas tecnologías y los recursos disponibles. Buscamos ser optimistas y con disposición para trabajar sin tener retribución inmediata; ser tolerantes al fracaso, desarrollar interés por la innovación, mejorar nuestras habilidades de análisis y síntesis. En cuestión de relaciones interpersonales, intentamos ser asertivos, tener cultura de colaboración y flexibilidad para adaptarnos, conocer sobre resolución de conflictos, poseer excelente comunicación interpersonal, ser sinceros y comunicarnos con respeto (Fernández- Ríos, 2010).

Asumimos también el acuerdo de buscar apoyos dentro de la organización para realizar nuestro trabajo de manera sustentable, en equipo y con metas en co-

mún, de compartir información, méritos y responsabilidades, de planear nuestras actividades claramente y observar respeto mutuo, de buscar la posibilidad de usar redes sociales cibernéticas, de mantener nuestro espacio de trabajo sin distractores, de obtener valoración por los logros y reconocimiento por los méritos. Prometimos tener conocimiento de las TIC a través de la capacitación personal y buscar la mejora laboral, obtener una metodología comprensible y clara para trabajar en conjunto, mostrar ética laboral y en nuestra labor como investigadores, mantener la salud emocional y promover y aplicar una crítica constructiva que favorezca a la creatividad (Fernández- Ríos, 2010).

#### Dificultades

Los desafíos o retos del trabajo interdisciplinar encontrados, ayudaron a crear las bases de nuestros principios generales que son los siguientes:

- Simplificar el lenguaje científico para mejora de la comunicación y claridad en las investigaciones.
- Evitar el egocentrismo intelectual, de tal manera que el diálogo

entre las disciplinas sea productivo, a través de la cooperación, el respeto mutuo, la confianza y la apertura mental, la apertura a la crítica, el trabajo en equipo y el interés en común.

- Entender que muchos sistemas académicos son rígidos y que los planes y programas educativos tardan mucho en implementarse o renovarse.
- Entender que nuestras investigaciones artísticas interdisciplinarias pueden no encontrar un nicho para sus publicaciones por tener una visión más amplia y menos tradicional.
- Comprender que es difícil decidirse por la interdisciplinariedad después de dedicar mucho tiempo a una disciplina y métodos específicos por largo tiempo (Carvajal Escobar, 2010).

Estamos conscientes de los retos que como miembros de un CA estarán latentes ante nosotros y estos son: las diferencias personales entre miembros, la manera en cómo se materializan los productos, la posible ausencia de autoridades en ciertas metodologías, nuestra inexperiencia, la falta de financiamiento y la falta de capacitación en las nuevas tecnologías o programas de computación que nos sirvan para mejorar nuestras prácticas (López Leyva, 2010).

Entendimos hace tiempo que para poder crear investigación interdisciplinaria, se tienen que respetar las diferencias entre cada una de las disciplinas involucradas, ya sean diferencias epistemológicas metodológicas o semántica, y debe haber apertura para llegar a acuerdos con un lenguaje acordado por los participantes para lograr el trabajo en equipo (Grisolía Cardona, 2008). “La interdisciplinariedad en la enseñanza [...] exige que se cumplan ciertas condiciones y conlleva varias dificultades, pero es posible lograrla siempre que los docentes estén dispuestos a adaptar los procesos educativos que dirigen para que sean más acordes con las características y necesidades de los estudiantes” (Grisolía Cardona, 2008, p. 1).

## Acciones atendidas mediante el modelo de la Triple Hélice y propuestas a futuro

Chang Castillo (2010) propone que la implementación del modelo de la Triple Hélice es importante en tanto que establece alianzas entre la universidad, el gobierno y las empresas con el objetivo de apoyar el desarrollo de país como generador de nuevos conocimientos. Este modelo, fomenta el desarrollo de nuevos productos, la generación de nuevas tecnologías y conocimientos y el desarrollo de la investigación e innovación de productos empresariales.

Al plantear una misión emprendedora, la universidad se beneficia porque logra acciones específicas como apoyar el desarrollo socioeconómico, patentar productos e institucionalizar las iniciativas empresariales universitarias. La universidad puede desarrollar relaciones exitosas en la innovación de prácticas y conocimiento además de apoyar el crecimiento de las empresas (Chang Castillo, 2010).

A nivel regional, el desarrollo que aporta la relación de vinculación entre universidad, empresa y gobierno puede verse reflejado en la mejora académica, en la competencia corporativa, en la motivación y el crecimiento empresarial. Esta colaboración evidencia la importancia de la universidad como órgano generador de innovaciones en una sociedad de conocimiento, las políticas de innovación se originan al interior de la triple hélice y no por uno solo de sus integrantes, cada instancia involucrada toma en cuenta a las otras dos para ampliar sus funciones (Chang Castillo, 2010).

Tomando en cuenta estos anteriores objetivos para el desarrollo integral del estudiante y nuestro ejercicio de gestión y vinculación para lograr financiamiento para la exposición de alumnos de la licenciatura en Artes Visuales conformamos una pequeña red de empresas locales interesadas en la difusión artística. Utilizamos el enfoque de la Triple Hélice también para financiar la publicación de un libro sobre Colima y se pretende seguir los mismos pasos para la creación de una revista sobre Arte.

Este tipo de alianza es estratégica, genera un paradigma normativo para impulsar la economía a través del conocimiento y su innovación. Entre más conocimiento se genere, más exitosa se considera la alianza. Siempre apoyada en la formación profesional, la investigación y el desarrollo de nuevos conocimientos se realizan acuerdos a la realidad. Deben existir mecanismos de cooperación en donde los tres organismos aporten y compartan sus fortalezas, llámese becas, empleos, espacios para investigar, espacios para trabajar, legislaciones, tecnología, entre otros (Chang Castillo, 2010).

Para garantizar que este modelo sea una realidad en el campo artístico, se sugiere establecer las políticas públicas que faciliten la investigación o creación de proyectos, el entendimiento de los procesos administrativos, la creación de metas colectivas, la capacitación de los participantes y la distribución de tareas acordes a la cantidad del tiempo que cada organismo puede invertir (Chang Castillo, 2010).

En referencia a la investigación universitaria, varias organizaciones mundiales apuestan por la educación interdisciplinar ONU, UNESCO, OMS, OEA y FAO (García Hernández, 2010). Es a través de estas y otros organismos que los CA pueden acceder a recursos para el desarrollo de nuevo conocimiento a través de la investigación (García Hernández, 2010). Sin embargo, utilizando la Triple Hélice, la generación de conocimiento se hace más rápida y puede beneficiar con más prontitud al crecimiento regional, local o comunitario.

A través de los proyectos con vinculación empresarial y gubernamental, se esperan lograr los siguientes objetivos pedagógicos interdisciplinarios:

- Comprender la variedad de puntos de vista disponibles en cada problema a resolver.
- Fomentar una actitud crítica en el estudiante.
- Fomentar el autoaprendizaje.
- Señalar la importancia de la cultura e historia de nuestro entorno, comunidad, localidad, país.

- Mostrar al estudiante los retos constantes de la vida laboral.
- Enterar al alumno de su realidad inmediata y su entorno social.
- Mostrarle al alumno metodología que le permita autoevaluar sus capacidades y aspiraciones
- Generar en el estudiante valores cívicos y sociales (Pedroza Flores, 2006).

## Conclusiones

El diálogo entre disciplinas es esencial para pensar y converger los saberes. Pero por más beneficioso que sea un enfoque o práctica de investigación, al interior de un cuerpo académico se requiere aplicar los elementos que determinan el éxito de las metas del mismo. No es necesario aquí resumir las bondades de la interdisciplinariedad y de la necesidad de ver a las disciplinas artísticas con ese enfoque, pero si podemos agrupar los elementos que favorecen y motivan las acciones de los CA. Por experiencia sabemos que es necesario desarrollar relaciones afables y amigables entre los miembros, invitar a la planta docente a capacitarse cantantemente, participar en redes con otros CA,

realizar encuentros y seminarios y compartir las tareas relacionadas con la obtención de recursos. Debemos honrar el trabajo colaborativo y colectivo, respetar y atender las políticas institucionales y financieras, compartir similares métodos y teorías entre los miembros. Sugerimos abogar y defender las condiciones favorables de trabajo, crear líneas de trabajo acorde a los intereses de los miembros, buscar una mejor formación académica individual, esforzarse para lograr una mayor productividad en la investigación, crear proyectos interdisciplinarios, fomentar una buena comunicación entre los miembros, y precisar objetivos y metas compartidas (López Leyva, 2010).

Un equipo de trabajo que investiga el diálogo entre disciplinas tiene que ser capaz de sentarse a dialogar. El CA Arte y Sociedad inició como grupo interesado en fomentar la formación integral del alumno de una especialidad artística. Para crecer, sus miembros se sentaron a dialogar, el diálogo dio paso a la planeación y a la acción. Esa es finalmente nuestra receta de éxito: Diálogo - planeación - acción. Nada se resuelve sin dialogar, nada se logra sin planear. La acción es en beneficio de todos los miembros del CA.

## Bibliografía

Caicedo, N.M. (2001) LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO ENFOQUE PARA LA CONSTRUCCION DE COMPETENCIAS A NIVEL UNIVERSITARIO en el Taller Internacional de Innovaciones Educativas, llevado a cabo en Las Tunas- Cuba

Carvajal Escobar, Y. (2010). INTERDISCIPLINARIEDAD: DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INVESTIGACIÓN Revista Luna Azul ISSN 1909-2474 No. 31, julio-diciembre, Universidad de Caldas.

Chang Castillo, H.G. (2010). EL MODELO DE LA TRIPLE HÉLICE COMO UN MEDIO PARA LA VINCULACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EMPRESA, en Revista Nacional de Administración, 1 (1): 85-94 Enero-Junio.

Chávez Salas, L. et all. (2014 o sin fecha). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la formación profesional

Fernandez-Rios, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? INNOVACIÓN EDUCATIVA, n.º 20, pp. 157-166

García Hernández, B.J. (2010). "Los cuerpos académicos multidisciplinares en las Instituciones de Educación Superior y las megatendencias" en SEMINARIO-TALLER "EL PAPEL DE LAS REDES UNIVERSITARIAS EN LA CREACION DEL ESPACIO DE ENCUENTRO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO" Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

García Morales, L. y Montero Vilar, P. (s.f.) Transversalidad y Transdisciplinariedad para un Nuevo Modelo de Universidad

García Valle, S. (s.f.). Hacia el sueño de la Transdisciplinariedad

Grisolía Cardona, M. (2008).La interdisciplinar en la enseñanza de las ciencias en Ciencias y Educacao.

López Leyva, S. (2010). CUERPOS ACADÉMICOS: FACTORES DE INTEGRACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIX (3), No. 155, Julio-Septiembre de 2010, pp. 7-26. ISSN: 0185-2760.

Magaña Echeverría, M.A. y Lepe Aguayo, F.I. (2003) *Análisis de los Cuerpos Académicos en la Universidad de Colima. Memoria de su planeación y desarrollo*, Colima: Universidad de Colima.

Méndez Pupo, A. R. y Hechavarría Leyva, R. (s.f.) *APUNTES SOBRE EL VALOR DIDÁCTICO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD*.

Nicolescu, B. (1999). La evolución transdisciplinaria del aprendizaje, en *Trans-pasando fronteras. Revista estudiantil de asuntos transdisciplinares*, CIES, Universidad ICESI. Basarab Nicolescu *Trans-pasando Fronteras*, Núm.4, 2013. Cali-Colombia ISSN 2248-7212, ISSN-e 2322-9152

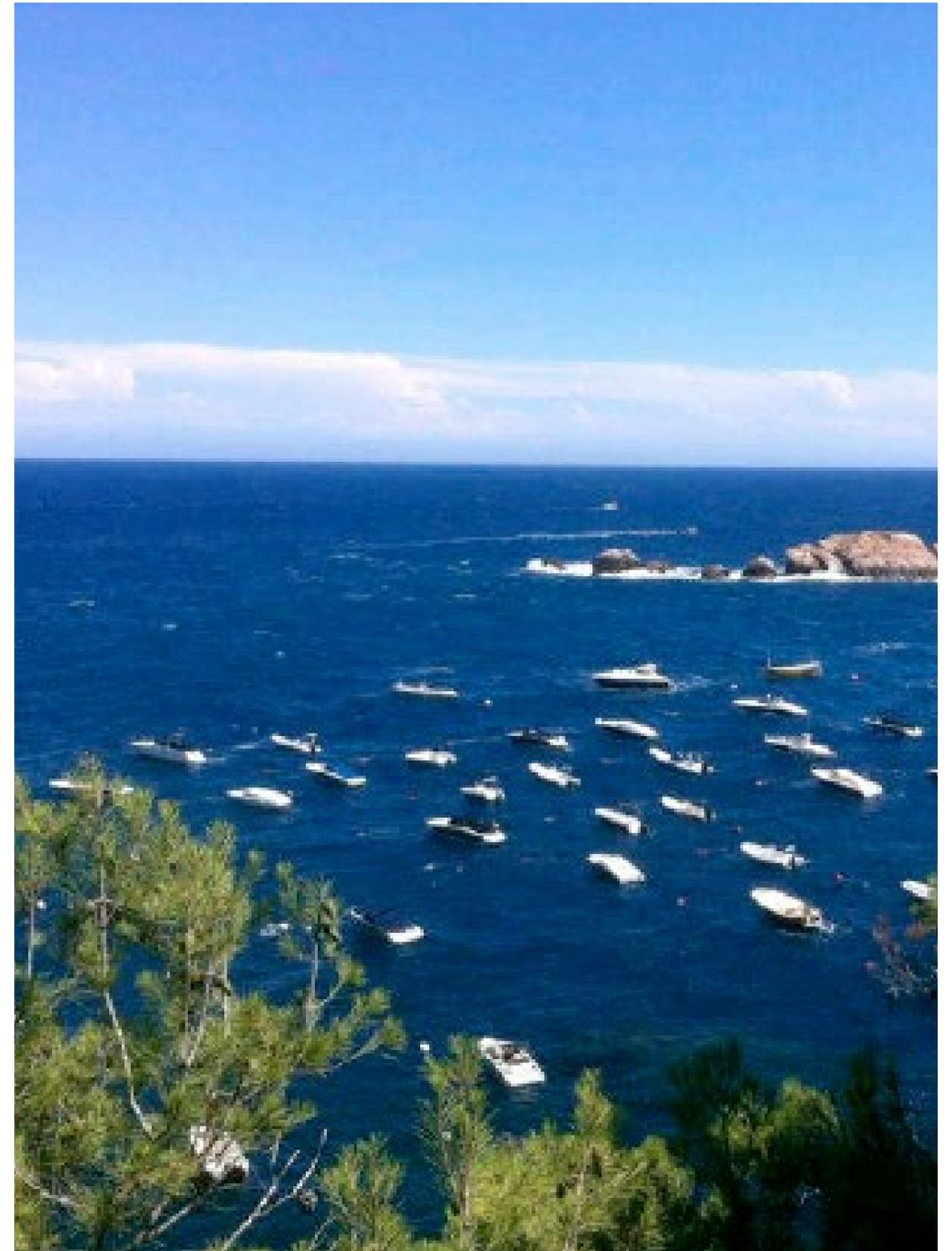
Pedroza Flores, R. (2006) "La interdisciplinaria en la universidad" en *Tiempo de Educar*, vol. 7, núm. 13, enero-junio, pp. 69-98, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México

Peñuela Velásquez, L. A. (2005). LA TRANSDISCIPLINARIEDAD MÁS ALLÁ DE LOS CONCEPTOS, LA DIALÉCTICA en *Andamios*, Año 1, número 2, junio, 2005, pp. 43-77

Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Diaz, C.J. (2006) *La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes en La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales ISBN 987-1183-33-X en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719030032/7CapituloIV.pdf>

Tamayo y Tamayo, M. (s.f.) *LA INTERDISCIPLINARIEDAD*, Colombia, ICESI, Publicaciones del CREA

Vélez Cardona, W. (2012). ¿Educación General o Estudios Interdisciplinarios? En el IV Simposio Internacional de Estudios Generales, llevado a cabo en el campus de la Pontificia Universidad Católica del Perú en Lima. ♦



# El desarrollo personal de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. Autoestima y autonomía

---

DARA ALONSO

Universidad de Colima

→ Recibido 13/03/2017  
✓ Aceptado 25/04/2017

Arte y Salud



## Resumen

Las habilidades básicas de desarrollo personal son una condición imprescindible a fomentar para conseguir que las personas con diversidad funcional puedan llevar una vida plena lo más normalizada posible bajo los principios de integración. Así, mejorando en la mayor medida posible su conducta, apariencia, experiencias, estatus y reputación.

El desarrollo de estas habilidades hace referencia a aspectos tales como el autoconcepto, la autoestima y el control interno; procesos cognitivos como las atribuciones relacionadas con el logro, el juicio moral, la obtención de valores y la capacidad para considerar el punto de vista del otro y procesos afectivos como la empatía.

El presente artículo describe una investigación de carácter práctico-explorativo realizada para determinar que, a través del proceso creativo generado en unas actividades educativo-artísticas en un Centro de Autismo, empleando el barro como material protagonista, las personas con diversidad funcional desarrollan estas habilidades de carácter personal destacando el incremento de su autonomía y autoestima.

## Palabras clave

Barro · Autoestima · Autonomía · Proceso creativo · Diversidad funcional

**Abstract**

*The basic skills of personal development are an essential condition to foster in order to make people with functional diversity lead a full life as normal as possible under the principles of integration. Thus, improving wherever possible, their behaviour, appearance, experience, status and reputation.*

*The development of these skills refers to aspects such as self-concept, self-esteem and internal control; cognitive processes as achievement-related powers, moral judgment, obtaining values and the ability to consider the other's point of view and affective processes such as empathy.*

*This article describes a research of practice-explorative nature which determines that, through the creative process carried out in educational-artistic activities in an Autism Centre, using clay as a the key material, people with functional diversity develop these personal skills particularly increasing their autonomy and self-esteem.*

**Key words**

*Dlay · Self-esteem · Autonomy · Creative process · Functional diversity*

La diversidad funcional fue un término acuñado por el Foro de Vida Independiente (comunidad constituida por personas de toda España, y de otros países, que conforman un foro de reflexión filosófica y de lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional) en 2005 con el objetivo de designar lo que frecuentemente se conocía como discapacidad. El fin básico de esta nueva categoría es suprimir la concepción negativa en la definición del colectivo y reforzar así su esencia de diversidad (Palacios y Románach, 2006). Como parte del nuevo modelo teórico, el modelo de la diversidad se plantea la utilización de este nuevo término como sustituto de los términos peyorativos **deficiencia, discapacidad o minusvalía**.

Está ampliamente corroborado que las personas con diversidad funcional suelen presentar mayores dificultades para expresar sus ideas y emociones mediante la palabra, mientras que les resulta más fácil hacerlo mediante el lenguaje de las imágenes y la fantasía, mediante el lenguaje sensoriomotriz, lo cual se activa principalmente en situaciones de juego en libertad y en clima abierto y seguro desde el punto de vista afectivo (Fernández, 2005).

A través de las actividades artístico-creativas, estas personas tienen la posibilidad de integrar “diversos elementos de su experiencia para hacer un todo (conjunto) nuevo y significativo” (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 3), y, al mismo tiempo, mostrar cómo sienten, perciben y piensan. La creación artística en una persona no se limita a realizar una determinada tarea (dibujar o esculpir), sino que permite resignificar la propia realidad partiendo de distintos elementos de la experiencia de la persona.

Está plenamente demostrado el nexo que existe entre la creatividad y la personalidad (Mitjans, 1993): la primera constituye una manifestación de la personalidad en una actividad concreta y en el producto de estas capacidades, en las cuales el individuo se implica globalmente.

En el proceso creativo es cuando la persona con diversidad funcional puede manifestarse en todo su ser, es decir, lo que son en sí y lo que deben ser, pero dándoles la oportunidad también para lo que pueden o desean ser, y por tanto entendemos que el arte supone un medio ideal para “ser” en el concepto amplio y con todos sus acepciones (ser en sí, deber ser, poder ser y desear ser) (Fiorini, 2007).

Por este motivo, el diseño curricular en Educación Especial estaría obligado a ofrecer un programa de creatividad integrada que comprenda los distintos lenguajes expresivos y los procesos imaginativos, visuales y analógicos. Entre las variadas aportaciones de la creatividad a los alumnos diversidad funcional resaltamos las siguientes (Fernández, 2005):

- Desarrollo de la expresión total, uniendo la comunicación corporal, visual y plástica con la ideacional.
- Estimulación cognitiva multisensorial y problematizadora de todo el cerebro, integrando idea y acción (IdeAcción).
- Aprendizaje significativo y conectado con sus vivencias y necesidades.
- Autoestima, autorrealización y desarrollo de la socialización del niño, por el fomento de la libre expresión y el diálogo.

## Desarrollo personal en las personas con diversidad funcional

La diversidad funcional se define como una dificultad esencial en el aprendizaje y ejecución de determinadas habilidades de la vida diaria como por ejemplo la comunicación, vida en el hogar, el autocuidado, autodirección, habilidades sociales, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio, tiempo libre y trabajo.

Las investigaciones han encontrado que asociados al déficit de la inteligencia hay rasgos de estas personas que no son de estilo cognitivo sino de patrones de comportamiento y de personalidad que los diferencian de la población en general (Fierro, 1999). Vamos a describir en términos generales estos rasgos característicos de estas personas sin olvidar que la diversidad funcional constituye un grupo muy diverso y hay que tener en cuenta la singularidad de cada persona, ya que algunas de ellas, por ejemplo, pueden ser pasivas y dependientes y otras impulsivas y agresivas.

Por tanto las características globales y no singulares, son éstas (González-Pérez, 2003):

- **Tendencia a evitar fracasos.** Las personas con diversidad funcional esperan fracasar en casi todo lo que emprenden más que a la consecución del éxito. El resultado de esta expectativa de fracaso es que confían más en otras personas que en sus propias ideas cuando tienen que tomar decisiones. Zigler (1973) llama a esta tendencia *orientación hacia fuera*. Tienen la creencia de que no mandan sobre su propio destino y que todos los acontecimientos que han ocurrido en el pasado o bien ocurrirán en el futuro están determinados por el destino o por las acciones de otras personas que, finalmente, les afecta proporcionalmente a su motivación personal (Weisz, 1981).
- **Baja autoestima o sobreestima de sus capacidades.** La mayoría de las personas con diversidad funcional, distinguen con mayor intensidad sus puntos débiles y sus limitaciones, lo que les puede generar un sentimiento de inseguridad y de no aceptación hacia sí mismos que surge con mayor intensidad en la etapa de la adolescencia. Dado que su baja autoestima y su pobre au-

toconcepto, dependen de la imagen que tienen de sí mismos y de la que les transmiten los demás, se puede decir que en gran medida son aprendidos, dependen de las experiencias vividas y del modo con que son tratados por los adultos. Por eso existe una estrecha relación entre la autoestima y el entorno en el que se mueve este colectivo.

- **Rigidez comportamental.** Las personas con diversidad funcional por las tareas rutinarias, presentan indudables ventajas para determinados trabajos (son capaces de persistir durante largo tiempo en una tarea determinada por repetitiva que sea), sin embargo no les favorece en su desarrollo personal (Fierro, 1999).
- **Labilidad emocional.** Estas personas presentan inestabilidad en su estado anímico, pasando prontamente de un estado de euforia a otro de tristeza, lo que a menudo puede interferir en la realización de las tareas.
- **Déficits cruciales para las relaciones interpersonales y para su autocontrol.** Las personas con diversidad funcional suelen conservar una gran dependencia afectiva y comportamental respecto a otras personas, la cual viene establecida por el apego en formas por lo general más infantiles que las que les corresponden a su edad y por otro lado, mantienen una **reducida capacidad para anticipar las consecuencias de sus propias acciones**, así como una **reducida capacidad de autocontrol y de aplazamiento del refuerzo**. Tienen dificultad para manejar con acierto la relación entre el fin, el acto para consumarlo y las necesarias mediaciones para llegar al fin (Fierro, 1999). Su comportamiento suele tender a guiarse por directrices externas para solucionar problemas que se les puede presentar.
- Frecuentes **sentimientos de frustración**, hiperactividad **vulnerabilidad al estrés y reacciones de ansiedad**. Sus mecanismos de autorregulación son pobres y sus estrategias de defensa inmaduras y rudimentarias. En la diversidad funcional se pueden presentar conductas agresivas, rabietas, negativismo, hiperactividad, estereotipias, conductas autolesivas, ansiedad, depresión y trastornos obsesivo-compulsivos.

- **Falta de autonomía.** La falta de oportunidad de poder trabajar las habilidades de autonomía personal y social en situaciones reales por una sobreprotección a la que generalmente se ven sometidas por su entorno, obstaculiza enormemente que estas personas tomen sus propias decisiones y puedan llegar a lograr su derecho a la independencia.

En otros tiempos se pensaba que los problemas sociales y del comportamiento eran parte de la diversidad funcional. En la actualidad esta situación ha cambiado, y es en la sociedad o en el entorno donde estas personas pueden agravar o disminuir sus características comportamentales.

El aislamiento social, el fracaso escolar, el estigma del etiquetado, la inestabilidad familiar, determinados tipos de cuidados en instituciones e incluso el uso de medicación, pueden producir problemas de ansiedad, ira y otras alteraciones. Hay que tener presente que las personas con diversidad se mueven a su propio ritmo, tienen menos independencia y control en sus vidas, tienen limitaciones para comunicarse y tienen muchas carencias en cuanto a oportunidades académicas o laborales (González Pérez, 1993).

Las investigaciones actuales sobre la función que cumplen los problemas de conducta, indican que los comportamientos considerados indeseables pueden ser adaptativos, ya que con asiduidad son respuestas a las condiciones ambientales y, en algunos casos, a una falta de habilidades alternativas de comunicación. El entrenamiento en habilidades sociales va a ser uno de sus principales recursos para optimizar su capacidad adaptativa y, por lo tanto, facilitar la aceptación y convivencia en la sociedad.



## Autoestima y diversidad funcional

La autoestima es una variable psicológica de enorme importancia que se vincula a las características propias del individuo, quien hace una valoración de su propia valía, sus atributos, virtudes y debilidades, y configura una autoestima positiva o negativa, dependiendo de los niveles de consciencia que exprese sobre sí mismo. La autoestima afecta a todas las etapas de nuestra vida, con independencia del sexo, la cultura, la profesión, la religión o el país en el que se vive.

El término autoestima es el sentimiento que surge en nosotros después de la captación de la persona que somos. Comprendemos, pues, a la autoestima como una valoración, y como tal es un acto combinado de conocimiento y afectación. Conocimiento de sí mismo, autoconcepto y estado afectivo consecuente de estima o rechazo. (Iannizzotto, 2009, p.81)

Según Seligman (1975), está fuera de toda cuestión la importancia de la autoestima para la salud y el bienestar personal: quienes poseen autoestima son más sanos, se sienten más felices, viven más tiempo y tienen menos problemas mentales. Las personas con menor autoestima

poseen un autoconcepto menos positivo que las personas con alta autoestima que poseen un conocimiento más claro y confiado de ellas mismas.

El autoconcepto es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad. (Hamachek, 1981, citado por Machargo, 1991, p. 24)

Por otro lado, actualmente se tiene en cuenta que la autoestima es un buen indicador de aceptación social y del sentido de pertenencia. Las investigaciones sobre autoestima han ultimado en que las personas con mayor autoestima resisten mejor ante hechos estresantes, exponen mejor conducta adaptativa (mayor esfuerzo y perseverancia en las tareas) e informan de una mayor salud mental: mayor bienestar (mayor satisfacción vital, mayor afectividad positiva y menor negativa), menor ansiedad, depresión y timidez (Blesa, 2008).

Pero como hemos mencionado anteriormente, el ambiente en el que se

mueven estas personas con diversidad funcional, va a influir directamente en su desarrollo personal. Cuando confiamos en ellos, aumenta la confianza en sí mismos. A la edad temprana de estas personas es cuando intentan estar a la altura de las expectativas de los adultos los cuales cumplen un papel muy importante en su crecimiento para adquirir un autoconcepto positivo. Para ello hay que evitar el uso de etiquetas negativas y hay que promover la autoestima a partir de cuatro componentes básicos: desarrollo de la conciencia de uno mismo, desarrollo del sentido de competencia, desarrollo de los propios dones y talentos, y sentirse amado y aceptado por la sociedad (García, 2011).

#### **a. Desarrollo de la conciencia de uno mismo**

Para las personas con diversidad, la autoestima comienza por aceptarse quiénes son. No podrán estar orgullosas de sí mismas si no aceptan que necesitarán apoyos para llevar una vida más normalizada. La aceptación aumenta la utilización y el desarrollo de sus propias capacidades y habilidades, y fomenta la defensa y promoción de sus propios derechos y necesidades. El desarrollo del sentimien-

to de orgullo y de aceptación de sí mismas por parte de las personas con diversidad funcional es un proceso complejo y a menudo creativo, que implica tanto la propia actitud y las habilidades de la persona, como el ambiente en el que vive (McGuire y Chicoine, 2009).

#### **b. Desarrollo del sentido de la competencia**

Consiste en poner de relieve los puntos fuertes y las habilidades de la persona. Con el tiempo, la persona tendrá que modificar su perspectiva de lo que *no puede hacer* debido a su discapacidad, hacia *lo que sí puede hacer*. Los psicólogos nombran este proceso como el desarrollo de la competencia. Competencia es el término utilizado para describir la necesidad que todos sentimos de *hacer cosas por nosotros mismos*, como medio para obtener un cierto sentido de control y manejo de lo que nos rodea (McGuire y Chicoine, 2009).

No hay que tener expectativas demasiado altas en relación a lo que esperamos de la persona con diversidad funcional porque ésta puede abandonar sus ocupaciones por frustración y fracaso. Pero tampoco expectativas bajas porque no

le permiten realizar las tareas de cuidado de sí mismo, las cuales son necesarias para incrementar su independencia. De este modo, cuando se presentan oportunidades de autonomía, simplemente carece de experiencia o de confianza para saber cómo actuar de manera efectiva desarrollando un sentimiento de impotencia y desamparo a la hora de afrontar otros asuntos y problemas más serios. Esto es lo que se ha descrito adecuadamente en la literatura como *incapacidad aprendida*, y pone a las personas en una situación de gran riesgo de sufrir una depresión y muchos otros problemas de salud física y mental (Seligman, 1975).

#### **c. Desarrollo de los propios talentos y características**

Es cierto que la persona con diversidad funcional puede encontrar limitaciones en realizar tareas en algunas áreas pero, sin embargo, en otras puede tener grandes cualidades y talentos, lo cual es realmente lo que define a uno y lo que es.

He aquí algunas indicaciones sobre lo que se debe hacer y lo que no, para ayudar a una persona con diversidad funcional a identificar y a apreciar sus propios y específicos talentos (McGuire y Chicoine, 2009):

- Expóngale a muy diversas actividades, para que pueda identificar sus talentos.
- Fomente los talentos en los que el individuo muestre verdadero interés. Si la iniciativa proviene del propio individuo, significa que habrá verdadero interés y orgullo al desarrollar ese talento.
- Busque medios para fomentar los talentos en casa. Por ejemplo, en el caso de los músicos o artistas, conviene que tengan un lugar para trabajar o practicar con los correspondientes instrumentos o materiales artísticos.
- Anime, pero en ningún caso presione. Nada ahoga tanto el espíritu y la energía como sentirse demasiado presionado por los demás.
- Finalmente, la alabanza deberá acentuar el orgullo propio, más que la complacencia ajena. Por ejemplo, dígame, *debes sentirte muy orgulloso de ti mismo*, en vez de, *¡me siento tan orgulloso de ti!*.

#### d. Sentirse amado y aceptado por la sociedad

Un cuarto factor, igualmente clave e importante para la autoestima, es el sentimiento de que uno es amado y digno de ser amado. Muchas personas con diversidad funcional intentan hallar la manera y los medios para obtener cariño en sus vidas, pero otros, en cambio, son grandes expertos en ofrecer cariño como las personas con Síndrome de Down. En cualquiera de los casos, la mayoría de estas personas son muy sensibles a las expresiones de cariño, y hay que ser conscientes de ello (McGuire y Chicoine, 2009).

#### Autonomía y diversidad funcional

Autonomía, etimológicamente, significa *autos*: uno mismo, *nomos*: ley (Coromines, 2008). Autonomía es darse a uno mismo una ley o norma propias. El sujeto que es capaz, que no necesita que le indiquen lo que tiene que hacer, que sea capaz de dirigir su propia vida, que tenga poder de decisión y que, participando de un contrato social, sabe darse a sí mismo sus propias normas, ejerce el máximo de libertad posible dentro de las restricciones que ha aceptado para su propia protección.

Las habilidades de autonomía personal incluyen todos los comportamientos relacionados con el autocuidado, el aseo, la alimentación, el vestido, la higiene, la apariencia física, el realizar tareas del hogar, hacer recados, desplazamientos, etc.

Las personas con diversidad funcional, como ya hemos mencionado anteriormente, necesitan apoyos en la vida diaria para realizar sus tareas. Pero hay que tener en cuenta que la primera condición de los apoyos es que sean requeridos, solicitados, no impuestos, porque si no, los apoyos podrían utilizarse para controlar y manipular la voluntad de la persona. Si son pedidos por la persona con diversidad, en uso de su libertad, y gestionados por ella misma, con poder de decisión y elección, no hay objeción ética a un sistema de apoyos equilibrado y promotor de autonomía. Pero si los apoyos no son requeridos, se tiende a una sobreprotección que muchas veces

ocasiona dificultades a la hora de que tomen sus propias decisiones. Lo importante es que a una persona con diversidad funcional hay que apoyarla para que haga lo que quiera, no lo que nos parezca a los demás que debe hacer (y educarla debidamente, para que sus pretensiones sean razonables).

Por tanto la sociedad debe ofrecer oportunidades a las personas con diversidad de poder trabajar las habilidades de autonomía personal y social en situaciones reales para favorecer que estas personas puedan llegar a lograr su derecho a la independencia. Ofrecer un ambiente lo más normalizado posible y con apoyos requeridos, no sobreimpuestos (Soto, 2009).

#### Desarrollo de la autoestima y autonomía en el proceso creativo. Puesta en acción. Taller artístico

Se lleva un estudio de caso en la Asociación TATO de Autismo en Colima, México, en donde se llevan a cabo una intervención de un taller de barro llamado "Embárrate" en donde doce personas con autismo han estado en contacto con materiales y técnicas artísticas. La intención es que a través de ellos, este colectivo desarrolle su autoestima y autonomía para mejorar su calidad de vida.



Se desarrolla una unidad didáctica con sus objetivos didácticos, contenidos, metodología, materiales y medios, actividades y evaluación del alumno, del profesor y del propio taller.

El proceso creativo adquirirá protagonismo, como lugar de encuentro, de realización personal, de expresión y comunicación sin tener en cuenta el resultado final, donde se valorará la autonomía, la independencia y la decisión propia de cada participante a la hora de crear su propia, evitando contemplar el colectivo de una forma global, sino como un conjunto de personas individuales con capacidades diversas con más o menos necesidades de apoyo.

Durante la realización de los talleres se llevó a cabo una observación participante y una evaluación de la implicación de los asistentes. Al terminar la serie se realizaron cuestionarios con las personas con diversidad funcional que participaron y se organizó un grupo focal con los profesionales del centro.

### **TALLER “Embarrarte”**

Este taller consiste en la creación de una escultura con barro en donde el alumno se va a expresar creando volúmenes y conformando espacios. Una vez terminada la obra, se dejará secar y se pintará al gusto de cada participante.

#### Objetivos Didácticos:

- Identificar los elementos visuales de un objeto: forma, color, tamaño y volumen
- Experimentar con un nuevo material, el barro y con todas las posibilidades que ofrece: textura, temperatura y maleabilidad.
- Ejecutar una obra tridimensional con sus manos.
- Desarrollar la imaginación y el concepto de la estética.

- Establecer procesos creativos tanto en la configuración de una forma como de la composición/aplicación del color bajo su autodeterminación.
- Adquirir conciencia de sus posibilidades con las manos.
- Colaborar de forma espontánea en los aspectos organizativos de la clase
- Participar en equipo y adaptarse a las opiniones de los compañeros.
- Aceptar positivamente los hábitos relacionados con recoger y limpiar la clase.

#### Contenidos

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

#### Metodología

La metodología será activa, participativa y flexible; a través de la actividad con origen en el interés del alumnado, facilitándose la adquisición de aprendizajes significativos. Se procurará una atención individualizada intentando que en el trabajo del alumno adopte un rol en relación a su capacidad, sin primar la inteligencia lógico lingüística por encima de las demás.

Metodología centrada en la persona: a partir de los intereses y las necesidades de cada participante, se adapta la actividad a ellos y al tiempo de cada uno.

#### Materiales y medios

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para personas con diversidad funcional).
- Materiales varios para la realización de una escultura de barro: barro, estecas de madera, Pinceles, Acrílicos, Bote de agua.

## Actividades

ACTIVIDAD 1 (PROPUESTA PRÁCTICA) 60'		
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
60'	Moldear una obra en barro. Tema libre.	En el centro de la mesa se dispone un bloque de barro y estecas para modelar. Se reparte a cada alumno un trozo de barro para trabajar. En primer lugar el alumno amasa su trozo de barro para sentir su textura, su elasticidad, y para conocer este material que es nuevo para muchos de ellos. El tema es totalmente libre. Posteriormente cada uno modela su figura. El trabajo se realizará mediante un método constructivo y aditivo de construcción. (Anexo fotográfico1)

ACTIVIDAD 2 (PROPUESTA PRÁCTICA) 30'		
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
30'	Pintar las figuras de barro.	Tras el secado de la obra (al día siguiente) se procede a pintarla de manera libre.  Metodología centrada en la persona: a partir de los intereses y las necesidades de cada participante, se adapta la actividad a ellos y al tiempo de cada uno. (Anexo fotográfico 2)

## Evaluación

### a) Evaluación del Alumno:

#### Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Adquisición del conocimiento de la escultura como una nueva técnica artística para su expresión.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Composición en el espacio.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.

#### Nivel en grupo:

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.

### b) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

c) **Evaluación del taller:**

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
  - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
  - ¿Han querido participar los alumnos en las actividades?
  - ¿Han comprendido el proceso de moldear con barro, dejar secar para luego pintar?
  - ¿Han sido creativos?
  - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
  - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
  - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
  - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

Anexos Fotográficos

**Anexo 1.** Moldear una obra en barro.



**Fig. 1.** Participante A y B moldeando su obra

**Fig. 2.** Participante C moldeando su obra



**Fig.3.** Participante D mostrando su obra

**Fig. 4.** Participantes trabajando en el moldeado de su obra



**Fig. 5.** La educadora con participantes E y F trabajando en su obra



**Fig. 6.** Algunas obras terminadas de los participantes.

**Anexo 2.** Pintar las figuras de barro.



**Fig.7.** Participantes pintando su escultura de barro



**Fig. 8.** Participante G mostrando sus obras.



**Fig. 9.** Participante C pintando su obra.



**Fig. 10.** Participante A y E pintando su obra.



**Fig. 11.** Participante H pintando su obra.



**Fig. 12.** Participante C pintando su obra

## Análisis e interpretación general de la investigación

En este taller se desarrolló mucho la personalidad de cada uno gracias al barro, pues es un material que permitió al alumno un contacto directo de sus manos con el material. Unos alumnos fueron con sus obras muy expresivas, donde dejaron ver texturas inacabadas y otros optaron por realizar objetos más realistas y con un acabado más fino.

La actividad de la manipulación del barro requiere poner en juego varias capacidades, tales como la atención, la destreza manual, la interacción sensorial y la conducta por ser una actividad atractiva que por su creatividad puede motivar la atención de los alumnos y de esta forma desarrollar su destreza motora fina, su integración sensorial, manifestada por la coordinación visomanual y la necesidad de la manipulación.

Realizaron ceniceros, animales, figuras abstractas, etc. Al día siguiente todos estaban ansiosos de ver su obra seca y proceder a pintarla. Cada uno recogió su pieza y con pinceles y acrílicos la pintaron también libremente. Este taller es el que más les ha entusiasmado y motivado por

las posibilidades del barro, por el resultado de un objeto realizado con sus propias manos y con la experiencia que supone el esperar a que su pieza seque esté lista para pintarla. Dar color a la pieza como resultado final, para ellos significó darle vida.

Valoración en cuanto al desarrollo de su autonomía y autoestima:

- **Autonomía:** la sencillez de trabajar el barro y modelar una escultura libre, ha permitido que todos los alumnos hayan podido realizar su obra con autonomía. Si bien han querido realizar un objeto determinado, la educadora les ha ayudado, pero por lo general, han sido ellos los que han creado su obra por sí solos. La facilidad de la técnica permitió que los alumnos con más limitaciones funcionales pudieran hacer su obra.
- **Autoestima:** crear algo de un trozo de barro, darle forma con sus propias manos y darle vida con color, sin duda ha aumentado su autoestima. Sus comentarios positivos han sido constantes desde el inicio hasta el final del

taller. Se ha observado como al finalizar cada uno de los participantes su obra, estaban entusiasmados y sus frases hacia su creación eran positivas. Preguntaban si se podían llevar la pieza a su casa para que su familia la viera. El exponer las obras en el Centro también aumentó su autoestima

## Conclusiones

La actividad artística es un medio ideal para poner en práctica todos los dispositivos que sirven para mejorar la calidad de vida de las personas con diversidad funcional. No es un trabajo unilateral, sino que sólo se pueden lograr los objetivos si se trabaja de manera conjunta. Es importante la acción profesional pero también es fundamental el rol activo de las personas con discapacidad pues son las que mejor pueden transmitir sus necesidades e inquietudes y demostrar los cambios positivos que pueden llevarse a cabo.

A través del arte se puede modificar la realidad de las personas con diversidad funcional estableciendo nuevos valores.

La producción artística permite observar el entorno que nos rodea, con sus conflictos, contradicciones y paradojas, desde innovadoras acciones y perspectivas. Mediante las obras de las personas con diversidad, podemos ampliar nuestra visión y reflexión sobre la sociedad, al mismo tiempo que les damos en ella su respetado lugar. Cada individuo tiene sus propias capacidades, artísticas, técnicas, creativas, cognitivas, morales, y cada individuo las expresa de forma diferente. No hay marginación en la expresión, hay lenguajes para todas las culturas e individuos y los modos de expresión se relacionan con las propias capacidades.

Los talleres artísticos propician un lugar para que estas personas a través de la expresión artística puedan ser protagonistas y participar en la actividad. Al mismo tiempo, en por este medio pueden interaccionar y comunicarse con los demás miembros del centro ocupacional.

El carácter liberador de la comunicación y la expresión artística se torna tremendamente potente cuando se abre la puerta a las personas con diversidad, en el ámbito funcional fundamentalmente ya que permite a éstos expresar sus sentimientos más profundos y las emo-

ciones más complejas. Así mismo, estas actividades representan un vehículo de expresión emocional que en ningún caso supone merma de expresiones, sino una diversificación de las mismas. Permitiendo la incorporación de las personas con discapacidad de manera activa en la vida cultural, llegaremos a poder valorar sus capacidades y sorprendernos con sus creaciones, que siempre van más allá de sus limitaciones.

Podemos comprobar en los talleres artísticos, que las personas con diversidad funcional si bien desde el principio tienen un sentimiento de que van a fracasar en sus producciones, tras ver los resultados de sus primeras obras, sienten una motivación tras el éxito experimentado para seguir creando y en consecuencia disminuye su estrés. Asimismo, su autoestima aumenta al ver que son capaces de poder crear por sí mismos sin depender de alguien que les diga lo que deben o no hacer, sosteniendo las riendas de su camino. Porque su pobre autoconcepto depende en gran medida de las experiencias vividas y del modo con el que son tratados por los adultos. En los talleres sienten la libertad de trabajar en contraposición a las tareas rutinarias de las que están acostumbrados a realizar en el centro ocupa-

cional de una manera repetitiva que no favorece en su desarrollo personal.

Si bien estas personas por lo general presentan inestabilidad en su estado anímico, pasando prontamente de un estado de euforia a otro de tristeza, lo que a menudo puede interferir en la realización de las tareas, en los talleres artísticos han presentado estabilidad y ausencia de comportamientos disruptivos.

Por tanto podemos afirmar que el arte mejora su autoestima, sus relaciones personales y sociales, y aumenta la comprensión de su relación con el mundo exterior, ajeno a sus realidades discapacitadas. Permite desarrollar la imaginación, potencia la autonomía y favorece la integración. Por otro lado, las artes visuales permiten la expresión de sentimientos, mejora habilidades motoras, amplía el lenguaje visual y aumenta las posibilidades de desarrollo personal y cognitivo. Todo esto mejorando su calidad de vida.

El carácter explorativo de este estudio implica una serie de limitaciones de tiempo y pone de manifiesto la necesidad de continuar la investigación sobre los beneficios que aporta la educación artística en este contexto a largo plazo. Y dada la con-

clusión de beneficios observados en nuestra investigación, pensamos que es necesario realizar un trabajo educativo/artístico continuo con las personas discapacitadas.

Dicho todo esto, entendemos y proponemos que el desarrollo y la apuesta por la educación artística en un contexto de diversidad funcional, puede ser una solución para pasar desde el déficit hasta a activación y la participación social, además permite desarrollar la creatividad, las habilidades manuales, las habilidades sociales, el sentido de valía y autonomía personal. Todo ello es una forma de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, así como favorecer programas de apoyo a la integración social.

## Referencias bibliográficas

Blesa, M.D. (2008). Calidad del servicio y su relación con el autoconcepto, la identidad social y los valores. *Revista AV. PSICOL.* 16 (1). Facultad de Psicología y Humanidades – UNIFE. Perú. Recuperado de: <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/calidadservicio.pdf>

Coromines, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Fernández, E. (2005). *La creatividad en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales*. Recuperado de: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate01/elena.htm>

Fierro, A. (1999). Los servicios de apoyo de la red educativa para responder a las necesidades educativas de todos/as los/as ciudadanos/as: sus profesionales y núcleos formativos. En J. Galarreta, B. Martínez, J. R. Orcasitas & V. Pérez-Sostoa (Coords), *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo: perfiles y servicios* (pp. 13- 24). Donostia: Erein.

Fiorini, H. J. (2007). *El psiquismo creador*. Vitoria: Producciones AGRUPARTE.

García, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Recuperado de: <http://www.eduinova.es/monografias2011/ene2011/habilidades.pdf>

González-Pérez, J. (1993). Influencia del retraso mental en el clima familiar. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 4, 235-263. Madrid: CEPE.

González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual. Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial CCS.

Iannizzotto, M. E. (2009). Hacia una genuina valoración del sí mismo de la persona. *Información Filosófica*, VI (13), 79-110.

Lowenfeld, D.V. & Brittain, W.L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. (2ª ed.). Argentina, Buenos Aires: Kapelusz.

Machargo Salvador, J. (1991): Eficacia del feed-back en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 63-72.

McGuire, D & Chicoine, B. (2009). *Bienestar mental en los adultos con síndrome de Down. Una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales*. Santander: Fundación Iberoamericana Down21.

Mitjans, A. (1993). La creatividad. *DI-DAC. Reflexiones sobre la educación*. (21). Universidad Iberoamericana. México.

Palacios, A. & Románach, J. (2006). *El modelo de la diversidad, la bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia: Ediciones Diversitas-AIES.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman

Soto, M. P. (2009). Habilidades básicas de desarrollo personal y social en personas con discapacidad intelectual: autonomía personal. *Revista innovación y experiencias educativa*, Nº 14, 162. Granada.

Weisz, J. R., & Yeates, K. O. (1981). Cognitive development in retarded and non-retarded persons: Piagetian tests of the similar structure hypothesis. *Psychological Bulletin*, 90, 153-178

Zigler, E. (1973). Why retarded children do not perform up to the level of their ability. In R. M. Allen, A. Cortazzo, & R. Toister (Eds.), *Theories of cognitive development: Implications for the mentally retarded*. Coral Gables, Florida: University of Miami Press. ♦



# La técnica fisioterapéutica de Françoise Mézières: una solución efectiva para la corrección de las problemáticas posturales y respiratorias de los instrumentistas de viento

EDMON ELGSTRÖM

Universitat de Barcelona



→ Recibido 03/02/2017  
✓ Aceptado 10/04/2017

## Resumen

En este artículo se exponen algunas de las problemáticas más habituales que presentan los instrumentistas de viento durante su estudio, relacionadas con el uso del cuerpo y la respiración, las cuales les impiden llevar a cabo el proceso de aprendizaje del instrumento de una manera confortable y, al mismo tiempo, no les permiten expresar todo su potencial musical. Para dar una solución a dichas problemáticas se comentan las posibilidades y las prestaciones que ofrece la técnica fisioterapéutica de Françoise Mézières, tanto para poder modificar la situación expuesta en el caso de los estudiantes de instrumentos de viento, como para ser consideradas por los profesionales de los mismos. Se trata de una técnica que presenta una concepción novedosa dentro de la fisioterapia, que por el hecho de tener una visión holística del funcionamiento del cuerpo, permite reequilibrarlo y devolverlo a su estado natural, pudiendo entonces llevarse a cabo la práctica del instrumento de viento de la manera más apropiada posible y más confortable para el individuo.

## Palabras clave

Educación postural · Corrección de problemáticas posturales y respiratorias en estudiantes y músicos de instrumentos de viento · Técnicas fisioterapéuticas rehabilitadoras · Evaluación del uso del cuerpo

**Abstract**

*This article discusses some of the most common problems presented by wind instruments during their study, related to body use and breathing, which prevent them from carrying out the process of learning the instrument in a comfortable way and, at the same time, do not allow them to express their full musical potential. In order to solve these problems, the possibilities and benefits offered by the physiotherapeutic technique of Françoise Mézières are discussed, not only to modify the situation exposed in the case of wind instruments students, but also for the professionals of the same. It is a technique that presents a novel conception within physiotherapy, which by having a holistic view of the functioning of the body, allows to rebalance it and return it to its natural state, being able to then carry out the practice of the wind instrument of the most appropriate and comfortable way for the individual.*

**Key words**

*Postural education · Correction of postural and respiratory problems in students and musicians of wind instruments · Physiotherapeutic rehabilitation techniques · Evaluation of body use*

La presencia de problemáticas que no permiten a los estudiantes de instrumentos de viento desarrollar todo su potencial musical, por el hecho de no hallarse cómodos tocando, es un hecho habitual en el estudio de este tipo de instrumentos. Estas problemáticas, generadas por factores diversos, tienen en común un uso inadecuado del cuerpo y de la respiración para la práctica de este tipo de actividad. En algunos casos las problemáticas que las originan son previas al inicio del estudio del instrumento, como son la existencia de una musculatura laxa, la falta de tono muscular, una mala postura corporal, un apoyo plantar incorrecto. En otros casos, las dificultades en la ejecución se han generado durante el transcurso del estudio del instrumento, como son los pequeños vicios posturales y, principalmente, los errores en la comprensión del funcionamiento del mecanismo respiratorio y del uso del cuerpo al tocar, aspectos que no sólo dificultan la acción instrumental, sino que también pueden acabar afectando a la morfología corporal del alumnado en caso de ser adoptados de una manera prolongada.

Para dar una solución a la problemática planteada, suele ser habitual la tendencia a recomendar al alumnado realizar algu-

na práctica deportiva, o bien practicar algún método de educación corporal, opciones que en algún momento pueden ser muy recomendables para mantener el cuerpo en forma. No obstante, la realidad es que la solución más indicada en ese momento consistirá en practicar en este tipo de alumnado una evaluación del uso del cuerpo y, en consecuencia de la respiración en la ejecución, realizada por un fisioterapeuta, el cual podrá localizar el origen de la problemática y, de ser necesario, podrá prescribir la realización de una rehabilitación para liberar el cuerpo de tensiones innecesarias. En este aspecto, será especialmente importante que el fisioterapeuta practique una técnica que atienda al funcionamiento del cuerpo de una manera total y evite las tendencias de algunas técnicas de la fisioterapia a resolver las problemáticas, el dolor, o las molestias tratando únicamente la zona donde se localiza la molestia.

Así pues, con el ánimo de ofrecer una solución concreta a las problemáticas generadas en el uso del cuerpo y en la práctica de la respiración durante la ejecución instrumental, las cuales se dan con cierta frecuencia no sólo entre estudiantes, sino también entre profesionales de los instrumentos de viento; seguidamente se

presenta una opción de técnica fisioterapéutica muy interesante y efectiva para la corrección de la postura corporal y la mejora del uso del cuerpo de los instrumentistas de viento desde una perspectiva holística, técnica que es igualmente interesante y recomendable para cualquier otro tipo de instrumentistas, aunque no sean de viento.

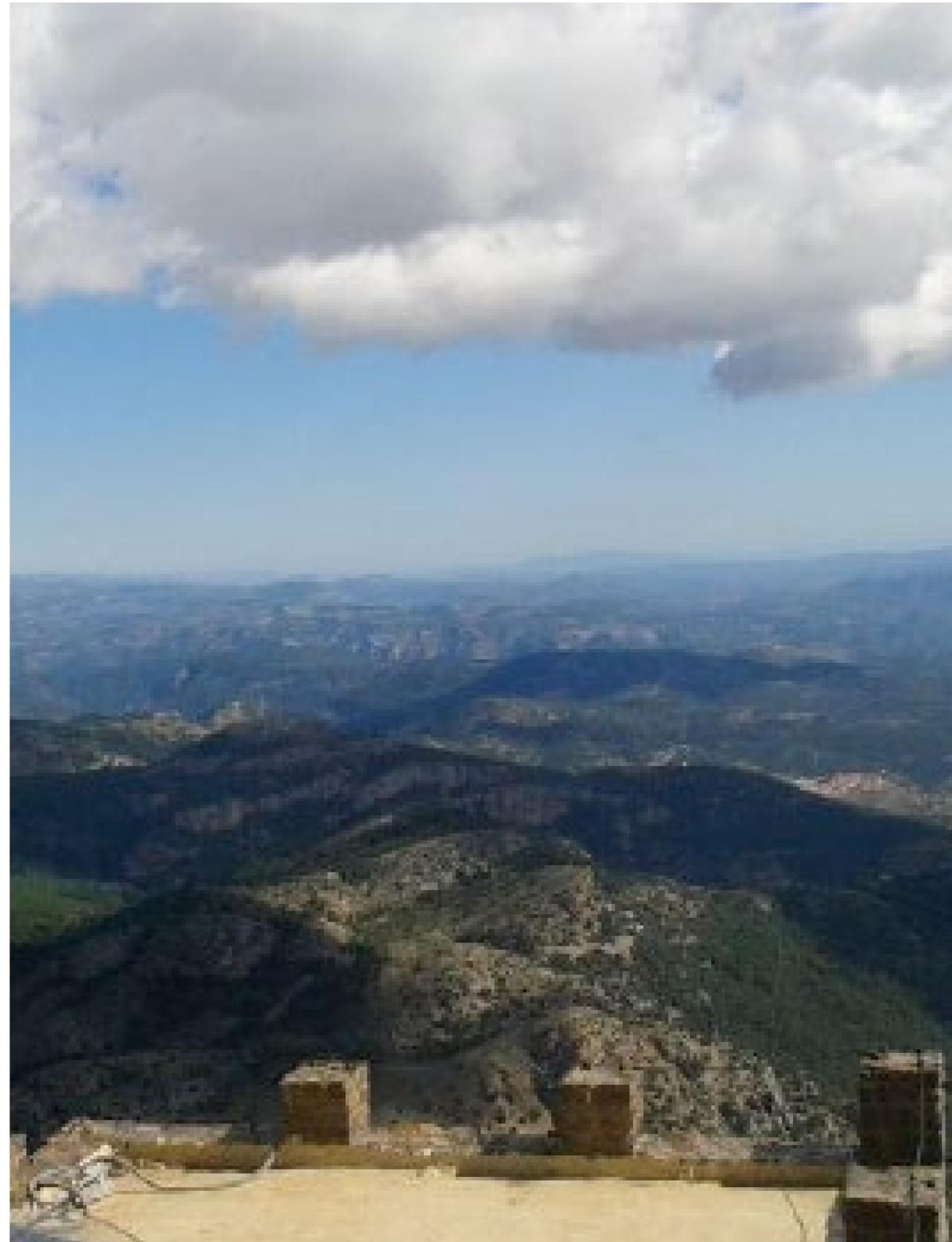
Nos referimos a una técnica de fisioterapia muy conocida en Francia y en el entorno musical europeo, donde está muy arraigada desde hace años entre los músicos y, aunque todavía no muy conocida por los estudiantes de música y músicos profesionales de nuestro país, actualmente ya se encuentra muy extendida en las principales ciudades y poblaciones de la geografía española, por lo cual es relativamente fácil tener acceso a ella y beneficiarse de las prestaciones que nos ofrece.

La técnica Mézières es un sistema de fisioterapia creado y desarrollado desde 1947 por Françoise Mézières (1909-1991), fisioterapeuta francesa formada en París, en la Escuela Francesa de Ortopedia y Masaje. La técnica Mézières es de carácter terapéutico y trata al paciente de forma individual y considerando los aspectos globales de la mecánica corporal. El objetivo

de este método es el de mejorar la postura corporal del individuo mediante un reequilibrio de las cadenas musculares, concepto descubierto e introducido por la propia autora y, al mismo tiempo, reducir las molestias y el dolor, en caso de haberlo.

Este método está basado en ejercicios de estiramientos activos que al reequilibrar las cadenas musculares permiten al cuerpo recuperar su óptimo funcionamiento y, al mismo tiempo, ofrecen la posibilidad de ir aumentando la propiocepción del individuo respecto de su cuerpo. Así pues, con un equilibrio de las cadenas musculares y utilizando el cuerpo de la mejor manera posible, ninguna parte del cuerpo tendrá que llevar a cabo una tarea que no le corresponda durante la ejecución instrumental, aspecto indispensable en el caso de todos los instrumentistas y, de manera especial en el caso de los intérpretes de instrumentos de viento, aspecto que nos aproximará al mayor grado de confort corporal posible al realizar este tipo de actividad.

La aplicación de la técnica Mézières permite devolver el cuerpo a su estado natural una vez localizadas y corregidas las malas prácticas, las cuales en muchos casos han llegado a incorporarse al mecanismo de nuestro cuerpo y han sido asumidas como pro-



pias, cuando en realidad está demostrado que mediante la práctica de esta técnica se puede devolver el equilibrio a nuestro cuerpo, aspecto que va a repercutir positivamente en todas las acciones que realizamos en la vida cotidiana y, muy especialmente, durante la ejecución instrumental.

Las sesiones de esta técnica son a cargo de una fisioterapeuta que, posteriormente a la finalización del grado universitario que le permitió obtener la correspondiente titulación, ha cursado un postgrado oficial de la técnica mezierista. Una vez superada esta formación y, reconocidos por la Asociación Mezierista Iberoamericana de Fisioterapia, son incluidos en una lista que se encuentra en la página web de la institución. En dicha lista se especifican las especialidades que dentro de la técnica tiene reconocidas cada profesional, aspecto especialmente interesante, debido a que en la misma figuran algunos de estos fisioterapeutas que se han formado especialmente para trabajar sobre los gestos y las posturas de los músicos.

En el caso de un instrumentista de viento que acude por primera vez a la consulta de un fisioterapeuta mezierista para resolver las problemáticas de carácter corporal y respiratorias durante la ejecución, en primer lugar se le realiza un breve cuestionario de salud,

seguidamente se le practica un examen morfológico del cuerpo y para completar esta primera sesión se le realiza un estudio del uso del cuerpo y la respiración al tocar el instrumento. Una vez finalizado el mismo, y con la información recogida por medio de las pruebas practicadas, el fisioterapeuta ya podrá emitir un diagnóstico. A partir de este punto el fisioterapeuta procederá a elaborar un proyecto terapéutico individualizado para aplicar al instrumentista que lo requiera a lo largo de diferentes sesiones de rehabilitación, procediendo así a modificar progresivamente los malos hábitos adquiridos en el uso del cuerpo y en la respiración durante la ejecución instrumental.

A partir de este punto será posible proceder a dar inicio a las sesiones de fisioterapia mezierista, que están concebidas para ser llevadas a cabo de forma individual, siendo la duración de la sesión de una hora o algo más de tiempo, donde el fisioterapeuta realiza un trabajo individual con cada persona mediante la realización de una serie de ejercicios, los más apropiados en cada momento, dependiendo de la situación del cuerpo para recuperar el equilibrio. A lo largo de dichas sesiones será una buena oportunidad para que, paulatinamente y de manos del propio fisioterapeuta y, atendiendo a las leyes de la fisiología humana y la biomecánica, se pueda ir comprendiendo y asimilando el funcionamiento del cuerpo en la práctica de los instrumentos de viento, despejando así todas las dudas que pudieran ser planteadas por el instrumentista al respecto de dicha temática.

En el caso de no tener que necesitar de una intervención de carácter terapéutico como acabamos de comentar, o bien una vez acabada la misma si se requirió, será importante considerar la práctica de alguna disciplina deportiva, o método de educación corporal, para poder mantener el cuerpo en forma, puesto que para tocar un instrumento de viento es necesario

disponer de un cuerpo bien posicionado, flexible y de unos abdominales tonificados que permitan realizar la espiración de una manera fácil, espontánea y coordinada, sin necesitar recurrir a involucrar a la musculatura accesoria de la respiración y a otros grupos musculares, no apropiados para llevar a cabo el gesto espiratorio de una manera adecuada. Así pues, en la elección del deporte, o método de educación corporal a practicar, será muy importante la orientación que el fisioterapeuta, en función de las características de cada persona, pueda darle al respecto, en pro de dar con la disciplina más apropiada a practicar en cada caso.

## Bibliografía

Bertherat, T. (1987). *El cuerpo tiene sus razones*. Autocura y antigimnasia. Barcelona: Paidós.

Calais-Germain, B. (2009). *La respiración. Anatomía para el movimiento, tomo IV: El gesto respiratorio*. Barcelona: La Liebre de Marzo.

Denys-Struyf, G. (2008). *El manual del mezierista I*. Barcelona: Paidotribó Editorial.

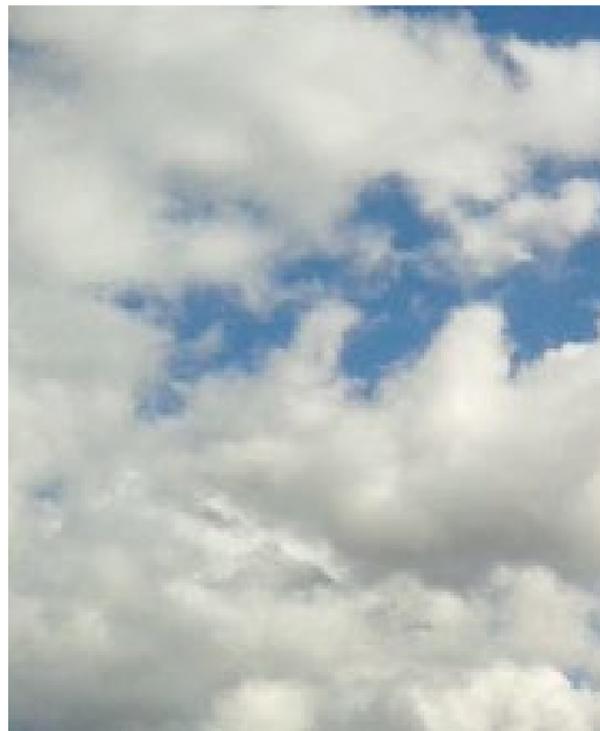
Elgström, E. (2016). La evaluación del uso del cuerpo en el estudio de los instrumentos de viento: una oportunidad para reflexionar, detectar y corregir problemáticas a tiempo. *Revista de la Asociación de Fagotistas y Oboístas de España*, 5, 34-36.

Escolá, F. (1989). *Educación de la respiración*. Pedagogotecnica para el rendimiento físico y la fonación. Barcelona: Inde.

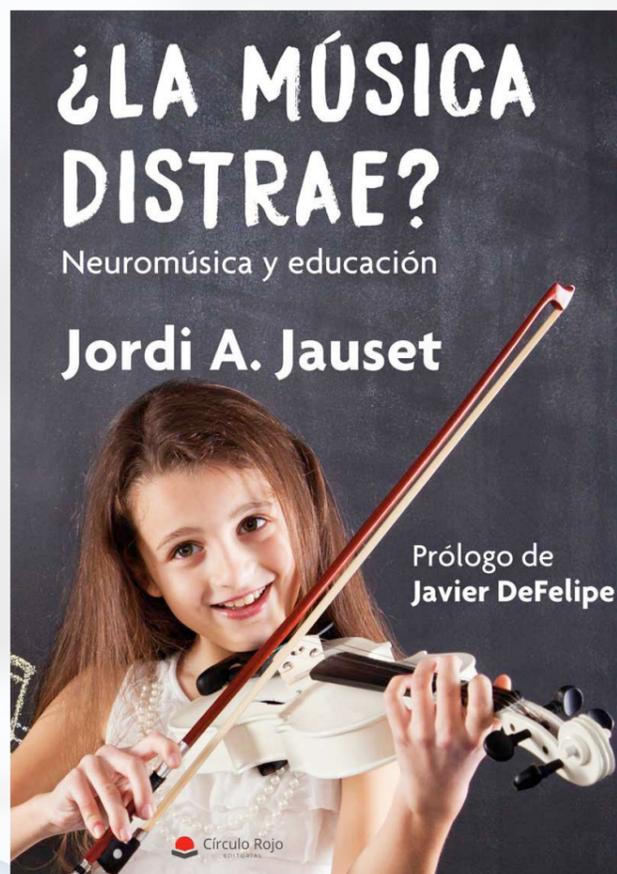
Mathieu, M. C. (2007). *Gestes et postures du musicien. Reconcilier le corps et l'instrument*. Gières: Format Éditions.

Ricquier, M. (1982). *Traité méthodique de pédagogie instrumentale*. París: Gérard Billaudot Éditeur.

Sobotta, J. (2005). *Atlas de anatomía humana. Tomo 2: Tronco, vísceras y miembro inferior*. Madrid: Editorial Médica Panamericana. ♦



# ¿La música distrae? Neuromúsica y educación



por DIEGO CALDERÓN

Universidad Internacional de La Rioja

Reseña



**Título:** ¿La música distrae? Neuromúsica y educación

**Autora:** Jordi A. Jauset Berrocal

**Editorial:** Círculo Rojo (Barcelona)

**Año:** 2017

**Páginas:** 202

**Referenciar:** Jauset Berrocal, J. A. (2017). ¿La música distrae? *Neuromúsica y educación*. Barcelona: Círculo Rojo

“Las Educación Artística distrae de las demás asignaturas”. Estas palabras lapidarias del Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, en el 2013 incendiaron las redes sociales y fueron el centro de más de una tertulia en la que se acumulaban los argumentos a favor y en contra de dichas declaraciones. Entre todas las respuestas ofrecidas hubo algunas más fundamentadas que otras y algunas excelentes para rebatir, y casi dejar en evidencia, a un ministro que, una vez leído este libro, podemos afirmar que estaba desinformado.

Más allá del inicial ímpetu de descalificar un discurso y situarse a la mismo nivel que la persona que lo promulgó, el Dr. Jauset nos ofrece 200 páginas de razones bien desarrolladas, bien dispuestas y, sobre todo, bien pensadas que contradicen al Sr. Ministro. Así pues, y desde el máximo de los respetos, el autor, parte de la afirmación arriba citada para argumentar la razón, o múltiples razones, por la que la música no distrae.

El autor comienza con un acercamiento a la música, buscando una definición en la que se combinan las citas históricas y opiniones de personajes emblemáticos de nuestra cultura con aspectos científicos. Seguidamente, busca desarrollar y describir los efectos de la música en las personas. Sin duda es una difícil tarea ya que todos hemos

tenido nuestras experiencias propias más o menos trascendentales con este arte, pero el firmante sale airoso de este cometido partiendo de la objetividad y de las diversas dimensiones en las que la música actúa.

El tercer capítulo de este libro nos ofrece unas nociones básicas de neuroplasticidad y de cómo la escucha y el aprendizaje musical actúa en el cerebro. En este contexto se describe el caso del guitarrista Pat Martino. Un caso que, sin duda, no dejará a ningún lector impávido.

En el siguiente capítulo se hace un estudio de la influencia de la música en la etapa prenatal. Desde el establecimiento de la comunicación entre la madre y el feto hasta la influencia del sonido en la tasa de fecundación in vitro, pasando por una descripción del aclamado efecto Mozart.

Seguidamente el autor muestra la relación entre la música y la educación. Un apartado basado en investigaciones que reflejan la influencia positiva que tiene la música en el resto de áreas de conocimiento. Un capítulo lleno de razones para afirmar que la música no distrae, que la música ha de ser, que la música es y que, más allá de las modas educativas y los informes evaluativos, la música será parte de la educación de nuestros sucesores, ya que, si no es así, estaremos haciendo un flaco favor a las generaciones venideras.

El capítulo final argumenta, aún más, la postura del autor frente a las afirmaciones viscerales. Un compendio de estudios actuales realizados desde Universidades y Centros de Investigación de todo el mundo que demuestran los beneficios del estudio de la música en las personas.

Como conclusión, y usando las palabras del autor, “la música no es una panacea”, ni mucho menos. La música no creará *superheroes* de cómics, la música no nos hará mejores personas, la música simplemente nos hará. Por suerte, resulta difícil concebir un mundo sin música por lo que resulta descabellado un mundo en el que la educación musical no sea parte de la educación. Este libro da fe de esto, de la necesidad de dicha educación, de los múltiples beneficios que ésta tiene y de cómo su uso ayuda en un sin fin de aspectos.

Un último deseo le queda al lector de este libro: por favor, que alguien le haga llegar este libro al Sr. Wert para que reflexione sobre sus palabras. Todos nos equivocamos (y es de sabios rectificar). ♦





### MÁS DE 20.000 PARTICIPANTES EN LA JORNADA DE CONCIERTOS ESCOLARES EN LA CALLE DEL 27 DE ABRIL: *MUSIQUEANDO 2017* - #NOSIMPORTALAMÚSICA.

COAEM, el colectivo que representa a los profesionales de la Educación Musical, ha organizado para el 27 de abril una jornada de conciertos escolares en la calle para celebrar la fiesta de la Educación Musical.

*Musiqueando 2017* - #nosimportalamusica es el lema de esta convocatoria que, a unos días de su celebración, ha recibido la adhesión de más de 200 centros educativos en más de 140 localizaciones y que contará con la participación de más de 20.000 alumnos y alumnas.

Pamplona, 23 de abril de 2017

El próximo 27 de abril tendrá lugar en toda España, una vez más, la fiesta de la Educación Musical. Esta fiesta lleva por lema *Musiqueando 2017* - #nosimportalamusica y va a consistir en una jornada de conciertos escolares en la calle.

La Confederación de Asociaciones de Educación Musical (COAEM) ha lanzado por segundo año consecutivo esta convocatoria dirigida, en principio, a todos los docentes y alumnos/as de Música de centros escolares de educación primaria, secundaria y bachillerato del estado español. Los últimos datos ofrecen unas fenomenales cifras de participación, según la confederación: hay inscritos entorno a 20.500 alumnos/as –más del doble que en la convocatoria anterior-, pertenecientes a más de 200 centros educativos repartidos por la geografía española. En localidades como Ciempozuelos, Barañain, Yecla, Logroño, Mérida, Toledo o Huesca varios centros se coordinan para celebrar conciertos colectivos. La ocasión de celebrar la Educación Musical es única para que todo el que quiera se incluya en ella.

Los profesionales de la Educación Musical lanzan esta iniciativa para difundir a la sociedad en general lo que se hace en las aulas de música de nuestros colegios e institutos y así lograr una mayor sensibilización acerca de la importancia de la música en nuestras vidas y en la educación. En definitiva, para que todo el mundo pueda ver, escuchar y disfrutar la música, en cualquier calle o plaza de nuestros pueblos y ciudades.

El *Musiqueando 2017* - #nosimportalamusica se celebrará de manera simultánea en todo el país. Por ello, todo aquel maestro o profesor de música que quiera sumarse a esta iniciativa no tiene más que hacer llegar a COAEM su adhesión. Toda la información relativa a esta convocatoria, así como el mapa con todas sus localizaciones, estará disponible en la URL <http://musiqueando2017.weebly.com/>

COAEM surge a finales de la década de los noventa ante la necesidad de coordinar acciones a nivel estatal, tanto en defensa de una educación musical de calidad, como de una formación específica en este campo. Actualmente representa a un colectivo de más de 2500 profesores y maestros de música de todo el Estado.

### III CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN ARTES VISUALES

:: ANIAV 2017 :: GLOCAL [codificar, mediar, transformar, vivir]

La globalización está afectando a todos los aspectos de la vida actual. Los conflictos y posibilidades que de ella se derivan generan situaciones específicas en cada contexto local. Desde las prácticas y la investigación artística surgen nuevos perfiles y propuestas que cuestionan, intervienen y modifican, estas situaciones y contexto. Desde una posición situada, y en el marco de la investigación artística, proponemos un espacio de reflexión y debate.





### CONGRESO SEVILLA, Octubre 2017

La Fundación Pública Andaluza para la Integración Social de Personas con Enfermedad Mental. FAISEM, organiza el **I CONGRESO NACIONAL DE ARTE Y SALUD MENTAL “Realidad y representación”** en colaboración con:

- Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Servicio Andaluz de Salud
- Consejería de Igualdad y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía
- Ayuntamiento de Sevilla. Instituto de la Cultura y las Artes de Sevilla (ICAS)
- Universidad de Sevilla: Facultad de Bellas Artes



### IV CONGRESO NACIONAL DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA Y II INTERNACIONAL Organizado por la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español con la colaboración del Conservatorio Superior de Castilla-La Mancha

23, 24 Y 25 DE NOVIEMBRE DE 2017, en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha

El objetivo de este Congreso es reunir a los diferentes profesionales de la práctica y la docencia en torno a la música, sus posibilidades en la investigación en terrenos que pueden ir desde la salud y la calidad de vida, a la investigación performativa, pasando por las metodologías utilizadas en educación infantil hasta llegar al terreno universitario.

Las mesas de debate pretenden abrir nuevos campos y posibilidades de empleabilidad, la reflexión y el debate. ♦

[www.sem-ee.com](http://www.sem-ee.com) || <http://i-cnscsm3.webnode.es/iii-consmu/>

### ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS PROFESIONALES DE MÚSICA Y DANZA

#### Definición

Las Enseñanzas Artísticas Profesionales engloban a la música y la danza. Estas enseñanzas proporcionan al alumnado una formación artística de calidad y garantizan la cualificación de futuros profesionales.

#### Requisitos de acceso

Para acceder a las enseñanzas artísticas profesionales se tiene que realizar una prueba específica. Mediante la prueba específica se valora la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar correctamente estas enseñanzas.

#### Titulación

La superación de la Enseñanza Profesional de música supone la obtención del Título Profesional de Música. La superación de la Enseñanza Profesional de danza supone la obtención del Título Profesional de Danza.

#### Salidas

El Título Profesional de Música y el Título Profesional de Danza permitirá acceder a:

- Ciclos Formativos de Grado Superior.
- Estudios Universitarios (superando su prueba de acceso).

• Enseñanzas Superiores de Música, en el caso del Título Profesional de Música.

• Enseñanzas Superiores de Danza, en el caso del Título Profesional de Danza.

#### Estructura

Las Enseñanzas Artísticas Profesionales tienen una duración de cuatro años. No obstante los alumnos podrán permanecer cursando estas enseñanzas durante un máximo de ocho años.

#### Legislación

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

#### ¿Dónde estudiar?

<http://www.mecd.gob.es/alv/ensenanzas/regimen-especial/artisticas-profesionales-musica-danza.html>

# ARTS EDUCA

 Carisch

**REAL**  
MUSICAL



Carles Subiela  
Ctra. Benissanó, s/n 46180 Benaguasil (València)  
Tel.0034 96 273 73 75 Fax.0034 96 273 11 48  
Correu-e: ventos@consolatdemar.com  
Web: www.consolatdemar.com

