A close-up, artistic photograph of violin strings and tuning pegs. The strings are dark and looped around the pegs, which are made of a light-colored wood. The background is a soft, out-of-focus grey.

ARTS EDUCATION

núm. 19 | Enero 2018

Necesidades de formación docente de los maestros en Educación Artística a nivel secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes | Guía para profesores que se inicien en la enseñanza del violín | El zapateado flamenco en las aulas: una revisión de la legislación | Motivación y emoción en música. Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa | Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música | El Mesías: tradición, religiosidad y magnetismo | Interview to Bruno Netti | Entrevista a Reina Fernández | Versa est in Luctum: un lamento fúnebre renacentista español | Diferencias conductuales y cognitivas en dos grupos de escolares con TDAH intervenidas con Aterapia -vs- Metilfenidato y un grupo de control | Desarrollo de habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso creativo | La investigación artística en las enseñanzas superiores de música ||

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 | Josep Gustems |
| Carmen M. Blázquez | Irene Martínez |
| Raul W. Capistrán | M ^a Consuelo Martínez |
| Diego Calderón | Ana L. Padrón |
| Rosa de las Heras | Sandra Soler |
| Ana Garde | Marco A. de la Ossa |
| M ^a Aurora Gallardo | |

Edita // Ana M. Vernia Carrasco

Lugar de edición // Valencia

ISSN // 2254-0709

DOI ArtsEduca // <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca>

DOI ArtsEduca nº18 // <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19>

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

10 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



10 Necesidades de formación docente de los maestros de educación artística a nivel secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes.

Raúl W. Capistrán Gracia

32 Guía para profesores que se inician en la enseñanza del violín.

Ana Garde · Josep Gustems

52 El zapateado flamenco en las aulas: una revisión a la legislación.

Rosa de las Heras · Diego Calderón

62 Motivación y Emoción en Música. Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa.

Irene Martínez Cantero

84 HISTORIA



84 Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música.

Sandra Soler

102 El mesías: tradición, religiosidad y magnetismo.

Marco Antonio de la Ossa Martínez

154 ENTREVISTA



154 **Bruno Netti** por Ana M. Vernia

158 **Reina Fernández Berruenco** por Ana M. Vernia

166 MUSICOLOGÍA | TIC' s



166 *Versa est in luctum*: un lamento fúnebre renacentista español.

Carmen Blázquez Izquierdo

202 ARTE Y SALUD



202 Diferencias conductuales y cognitivas en dos grupos escolares con TDAH intervenidos con Arteterapia -vs- Metilfenidato y un grupo control.

M^a Aurora G. Gallardo · Ana L. Padrón · M^a del Consuelo Martínez-Wbaldo

224 Desarrollo de habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso creativo.

Dara Alonso Arana

246 RESEÑA



246 La investigación artística en las enseñanzas superiores de música.

Reseñado por **Diego Calderón Garrido**

250 NOTICIAS E INFORMACIÓN



Editorial

If there was a time when research and innovation stopped in the field of the arts, now we are witnessing another time, where the arts are taking the initiative of education and the quality of life of the people. Increasingly, the number of research, innovation in the classroom or educational experiences, which mark changes in methodologies, teaching tasks. Responsibility, ethics and involvement in society, go hand in hand with music, the plastic and visual arts, dance, theater... remembering past times, where talking about isms was understood as a whole of intellectual thought, now, and adapting them to the new times, the arts take the initiative that will also mark the Sustainable Development, as a set of cultures that breathe the same colors.

ARTSEDUCA, in its No. 19, reflects these situations, come from different countries, different contexts, different realities, but with the sole objective of seeking quality. Quality in Education, in learning, in teacher responsibility, and, ultimately, that ART comes back, not only to the place it deserves, but to the place that society needs.

Ana M. Vernia
Editor-in-Chief ARTSEDUCA

Si hubo un tiempo en que la investigación y la innovación se detuvieron en el campo de las artes, ahora asistimos a otro tiempo, en donde las artes van tomando la iniciativa de la educación y la calidad de vida de las personas. Cada vez es mayor el número de investigaciones, la innovación en el aula o las experiencias educativas, que marcan cambios de metodologías, de quehaceres docentes. La responsabilidad, la ética y la implicación en la sociedad, se dan la mano con la música, las artes plásticas y visuales, la danza, el teatro... recordando tiempos pasados, donde hablar de ismos se entendía como un todo del pensamiento intelectual, ahora, y adaptándoles a los nuevos tiempos, las artes toman la iniciativa que marcará también el Desarrollo Sostenible, como un conjunto de culturas que respiran los mismos colores.

ARTSEDUCA, en su núm 19, refleja estas situaciones, venidas de diferentes países, diferentes contextos, diferentes realidades, pero con el único objetivo de buscar la calidad. Calidad en Educación, en aprendizaje, en responsabilidad docente, y, en definitiva, de que el ARTE vuelva, no ya al lugar que se merece, sino al lugar que la sociedad necesita.

Ana M. Vernia
Editora de ARTSEDUCA

Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes¹

Pedagogical weaknesses in the formation of art education teachers at middle school level at the Education Institute of Aguascalientes

RAÚL W. CAPISTRÁN GRACIA
raul_capistran@hotmail.com

Departamento de Música
Universidad Autónoma de Aguascalientes



→ Recibido 02/08/2017
✓ Aceptado 15/10/2017

Resumen

Gracias a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) la educación artística en México se convirtió, en el año 2006, en una asignatura obligatoria-formativa dentro del plan de estudios (SEP, 2006a). Para implementar exitosamente las reformas educativas, el profesor debe poseer conocimientos disciplinares sólidos, así como fundamentos teórico-pedagógicos que le permitan organizar y dirigir un proceso de enseñanza y aprendizaje integral. Este artículo presenta los resultados más relevantes de una investigación de tipo exploratorio y corte mixto cuyo objetivo consistió en determinar las necesidades de formación docente de los maestros de educación artística, del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) a fin de proponer y promover medidas de mejora. Tomando algunos de los indicadores propuestos por Shulman (2005) y sobre la base de los objetivos de los programas de materia, se creó un cuestionario por cada disciplina artística. En la encuesta participaron 103 maestros.

Los resultados indican que muchos de ellos poseen una formación disciplinar sólida. Sin embargo, también se detectaron deficiencias importantes. Muchos carecen de estudios profesionales en las artes, desconocen las propuestas metodológicas más importantes en educación artística y existe falta de participación en cursos de formación continua. Finalmente, algunos maestros desconocen la existencia de los materiales didácticos que proporciona la Secretaría de Educación Pública. Por lo anterior, es muy importante que el IEA mantenga un diálogo abierto con sus maestros, favorezca la profesionalización de los docentes y promueva la impartición de cursos de educación continua y talleres que le permitan mantenerse actualizado y conocer los materiales a su disposición.

Palabras clave

Educación artística · Educación continua · Pedagogía · Debilidades y fortalezas

¹ La investigación cuyos resultados se presentan en este artículo fue patrocinada por la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Abstract

Thanks to the Comprehensive Reform of Basic Education (RIEB), artistic education in Mexico became, in 2006, a compulsory-formative subject within the curriculum (SEP, 2006a). To successfully implement the educational reforms, the teacher must possess a solid knowledge, as well as theoretical and pedagogical foundations that allow him to organize and direct an integral teaching and learning process. This article presents the most relevant results of an exploratory study, whose objective was to determine the arts teacher's pedagogical weaknesses at the Institute of Education of Aguascalientes (IEA) in order to propose and promote improvement interventions. Taking some of the indicators proposed by Shulman (2005) and based on the objectives of the subject curriculum, a questionnaire was created for each artistic discipline. 103 teachers participated in the survey.

The results indicate that many teachers have a solid knowledge in the discipline they teach. However, significant deficiencies were also detected. Many lack professional studies in the arts, are unaware of the most important methodological proposals in art education and there is a lack of participation in continuing education courses. Finally, some teachers are unaware of the existence of teaching materials provided by the Ministry of Public Education. Therefore, it is very important that the IEA maintains an open dialogue with its teachers, encourages their professionalization and promotes the delivery of continuing education courses and workshops that allow them to stay updated and aware of the materials at its disposal.

Keywords

Art Education · Continuous education · Pedagogy · Weaknesses and strengths

Introducción

La educación artística representa un ámbito general de educación, ya que contribuye al desarrollo de valores formativos generales y desarrolla competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que constituyen herramientas que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida (Tourinán, 2006). En México, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) a través de su Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011a), se orienta a propiciar el desarrollo y fortalecimiento de las competencias artísticas. Para poder enfrentar el reto de proporcionar una educación artística de calidad, se deben tomar en cuenta algunas variables y condicionantes. Para comenzar, en la actualidad, el arte no es considerado un don divino accesible a unos cuantos. Por el contrario, se considera que la construcción del conocimiento artístico depende, al igual que cualquier otra disciplina, de un proceso de enseñanza y aprendizaje pedagógicamente estructurado (Pimentel, Coutinho y Guimarães, 2011).

Por lo anterior, el maestro debe poseer una formación disciplinar de alto nivel, que vaya acompañada de conocien-

tos teórico-pedagógicos sólidos. En ese mismo sentido, las instituciones deben promover la actualización de los conocimientos de los maestros a través de procesos de formación continua, de tal manera que los maestros puedan adaptarse al cambiante mundo de la educación (Giráldez, 2011).

Finalmente, para impartir educación artística con seriedad, se requieren maestros sensibles; profesores competentes que transmitan no solo los conocimientos disciplinares y coordinen las acciones durante la clase, sino que también sean capaces de manejar sabiamente elementos subjetivos como las emociones, la sensibilidad y el sentido de identidad (Pimentel, Coutinho y Guimarães, 2011) y los canalicen hacia la creatividad, y la originalidad. Uno de los grandes retos que enfrenta la educación artística, está representado por la brecha existente entre la formación del profesorado, fundamentada principalmente en la producción artística, y su dominio docente. En otras palabras, en muchas ocasiones, los maestros poseen la técnica para crear, pero no para transmitir de manera pedagógica y sensible su saber (Martínez, 2010). En ese sentido, es imperativo que los maestros se formen en el ámbito de la educación



artística de manera integral, mediante carreras y licenciaturas especializadas que enfatizan tanto los ideales pedagógicos como el rigor disciplinar, para que puedan cumplir con calidad y eficiencia su labor docente (Yohary y Araujo, 2014).

En conclusión, es imperativo contar con profesores altamente capacitados para impartir la asignatura de educación artística y cumplir con los estándares necesarios; con maestros que puedan desempeñar no solo el papel de pedagogo-artista, sino también el de artista-pedagogo, como lo espera la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2011c). Sin embargo, no se pueden “borrar de un plumazo” las deficiencias que históricamente se vienen arrastrando y quedan muchas áreas de oportunidad por atender. Para empezar, en México, las carreras en artes con reconocimiento de validez oficial son sumamente recientes. Por dar uno, de entre varios ejemplos, la primera licenciatura en música fue ofrecida en 1968 por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue 41 años después (2009) que la Universidad Autónoma de Aguascalientes ofreció una licenciatura en música y todavía tuvieron que pasar cinco años más, para que egresara la primera generación. Si a lo anterior se

añade, que las primeras carreras en artes enfatizaban la ejecución o la producción, puede concluirse que, en el mejor de los casos, cuando un licenciado especializado en alguna de las disciplinas artísticas tomaba una plaza de maestro, la mayor parte del tiempo carecía de los conocimientos didáctico-pedagógicos para impartir sus clases (Ávila, 2013). Es necesario añadir que, hasta la fecha, México cuenta con muy pocas instituciones que ofrezcan carreras en artes (Autor, 2016). Como consecuencia, hasta el año 2014, el perfil mínimo de contratación requerido por la Secretaría de Educación Pública, indicaba que bastaba contar con un bachillerato y constancia de estudios artísticos para ser contratado (SEP, 2014).

Por todo lo expuesto, la investigación, cuyos resultados se presentan a continuación, tuvo como objetivo determinar las necesidades de formación docente de los maestros de educación artística a nivel secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes,² con el propósito de proponer y promover medidas de mejora a través de futuras intervenciones.

² El Instituto de Educación de Aguascalientes es una dependencia gubernamental encargada de proporcionar educación gratuita de carácter obligatorio a los habitantes del estado de Aguascalientes, México.

Problema de investigación

Debido a los antecedentes antes expuestos, se desconocen las necesidades de formación docente de los maestros de artes a nivel de educación secundaria en el estado de Aguascalientes, México, lo que impide hacer propuestas de mejora realistas que tengan un impacto certero en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes.

Objetivo General

Obtener a través de la técnica de la encuesta, información cuantitativa y cualitativa, relativa a las necesidades de formación docente de los maestros de educación artística del IEA (música, danza, teatro y artes plásticas) a nivel secundaria.

Objetivos específicos

- a) Identificar el nivel académico general del maestro de educación artística;
- b) Determinar su nivel de conocimientos disciplinares;

- c) Determinar el nivel de conocimientos en educación artística y e) Identificar las áreas fuertes y de oportunidad que existen en la preparación de los docentes especializados en educación artística.

Marco teórico

De acuerdo con Shulman (2005) la complejidad del conocimiento del profesor demanda el establecimiento de categorías de análisis del mismo. Shulman considera que ese conocimiento, deberían incluir por lo menos las siguientes siete categorías:

1. Conocimiento del contenido;
2. Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
3. Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;

4. Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
5. Conocimiento de los alumnos y de sus características;
6. Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
7. Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005, p. 11).

Shulman (2005) advierte que, el hecho de centrarse en el conocimiento del maestro, no implica que él, sea el actor más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, este autor admite la importancia de la educación centrada en el estudiante, pero afirma: “incluso en las formas de educación más centradas en el alumno, donde gran parte de la iniciativa está en manos de los estudiantes, apenas hay margen para la ignorancia del maestro” (p. 10).

La investigación cuyos resultados se comparten en este reporte, se centra en las necesidades de formación docente, a fin de proponer y promover mejoras a través de futuras intervenciones. En ese sentido, se toman los siguientes puntos o indicadores propuestos por Shulman: “conocimiento del contenido”, “conocimiento del currículo”, “conocimiento didáctico del contenido”, “conocimiento de los objetivos”, “las finalidades y los valores educativos”, y conocimiento de sus “fundamentos filosóficos e históricos” (Shulman, 2005, p. 11).

Metodología

La Investigación fue de tipo exploratorio y de corte mixto. Los cuestionarios incluyeron preguntas contextuales, preguntas con escalas de medición Likert y preguntas abiertas. Para determinar las áreas de oportunidad en la formación docente de los maestros de cada disciplina, se crearon cuatro escalas o cuestionarios con la ayuda de cuatro especialistas, quienes diseñaron los ítems sobre la base de los objetivos generales del *Programa de Estudios 2011, Guía Para el Maestro, Educación Básica Secundaria, Artes, 2011* (SEP, 2011b, p. 25, 39, 53, 67). Para validar la es-

cala se utilizó la técnica de juicio de expertos, en la que participaron cuatro profesores especializados en cada disciplina artística. Tres de las escalas obtuvieron coeficientes altos de confiabilidad interna (música, $\alpha=.896$; teatro: $\alpha=.907$, artes visuales: $\alpha=.921$) mientras que el cuestionario para los maestros de expresión corporal y danza obtuvo un coeficiente bajo: $\alpha=.561$).

Los ítems representaron conocimientos prácticos y teórico-metodológicos indispensables para llevar a cabo la labor docente. El maestro debía circular o marcar con una “x” el descriptor que mejor reflejara su nivel de conocimientos o habilidad artística específica: “inexistentes”, “limitados”, “suficientes”, “buenos” y “muy buenos”. Para propósito de análisis, se determinó considerar como fortaleza aquellos reactivos/conocimientos que obtuvieran mayoritariamente respuestas de “muy buenos” y “buenos” y considerar como áreas de oportunidad aquellos reactivos/conocimientos cuyas respuestas fueran mayoritariamente “suficientes”, “limitados” e “inexistentes”, pues, aun cuando poseer un conocimiento suficiente, representa el mínimo para desempeñar la labor docente, no constituye el ideal en la preparación de un maestro, sino que se

debe procurar que los maestros tengan un conocimiento disciplinar sólido, que los habilite para resolver de manera eficiente los retos que implica la impartición de su asignatura (Pimentel, Coutinho y Guimarães, 2011; Giráldez, 2011; Yohary y Araujo, 2014).

Los maestros fueron convocados por el propio IEA, los días 26 de febrero y 21 de abril de 2016. El cuestionario fue aplicado por el propio investigador. El llenado de los cuestionarios fue voluntario y anónimo. Los datos fueron capturados, procesados y analizados con la ayuda del programa *Statistics Package for the Social Sciences IBM SPSS 2.0*.

Resultados y discusión

En el estudio, participaron 103 maestros de artes a nivel de educación secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) de un total de 128 (Música, 26; Teatro, 9; Exp. Corporal y Danza, 48 y Artes Visuales, 20). La muestra tomada fue de oportunidad o conveniencia (Creswell, 2001). Sin embargo, un cálculo estadístico posterior reveló que la muestra tendría un 5% de margen de error y un 95% de confiabilidad. De los participan-

tes, 44 fueron hombres (42.7%) y 59 fueron mujeres (57.3%). Sus edades oscilaron entre los 22 y los 55 años con una media de 38.67 y una DS de 8.828. En lo que se refiere al grado académico, los números más preocupantes, están representados por dos maestros que solo cuentan con secundaria y siete con preparatoria. 18 de los profesores cuenta con una carrera técnica y tres con un bachillerato en música sacra, el cual, carece de validez oficial.

Las licenciaturas que los encuestados dijeron poseer, fueron clasificadas en tres:

- a) Licenciatura disciplinar: Aquellas que están íntimamente relacionadas con la asignatura a enseñar. Por ejemplo, si la asignatura es música, la licenciatura disciplinar correspondiente será la de licenciado en educación musical o licenciado en música.
- b) Licenciatura artística no disciplinar: Aquellas licenciaturas en educación artística o en alguna otra disciplina artística que suponen una preparación menos especializada. Por ejemplo, en teatro encontramos a un licenciado en letras hispánicas. Aun cuando su preparación podría habilitarlo para impartir la clase, su nivel de especialización no es tan

alto como la del licenciado en artes escénicas o el licenciado en teatro.

- c) Licenciatura no disciplinar: Aquellas licenciaturas totalmente ajenas a la disciplina que imparten. Por ejemplo, un ingeniero industrial impartiendo danza.

De los 103 maestros encuestados, 25 son licenciados especializados en la asignatura que enseñan, 14 son licenciados en otras disciplinas artísticas y 34 tienen una preparación profesional ajena a la disciplina que imparten, lo que refleja el grado de laxitud que existía en los perfiles de contratación. Como se mencionó anteriormente, bastaba con poseer, por lo menos, un certificado de bachillerato y constancias de estudios artísticos para ser candidato a una plaza de maestro de educación artística.

| Disciplina Artística | Secundaria | Bachillerato/preparatoria | Bachillerato sin Validez Oficial | Carrera Técnica | Licenciatura Disciplinar | Licenciatura en Artes No Disciplinar | Licenciatura no Disciplinar | Total |
|----------------------|------------|---------------------------|----------------------------------|-----------------|--------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|-------|
| Música | 1 | 5 | 3 | 4 | 4 | 1 | 8 | 26 |
| Teatro | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 2 | 1 | 9 |
| Artes Visuales | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 8 | 8 | 20 |
| Exp. Corp, y Danza | 1 | 2 | 0 | 14 | 11 | 3 | 17 | 48 |
| Total | 2 | 7 | 3 | 18 | 25 | 14 | 34 | |

Tabla 1. Nivel académico de los profesores por disciplina.

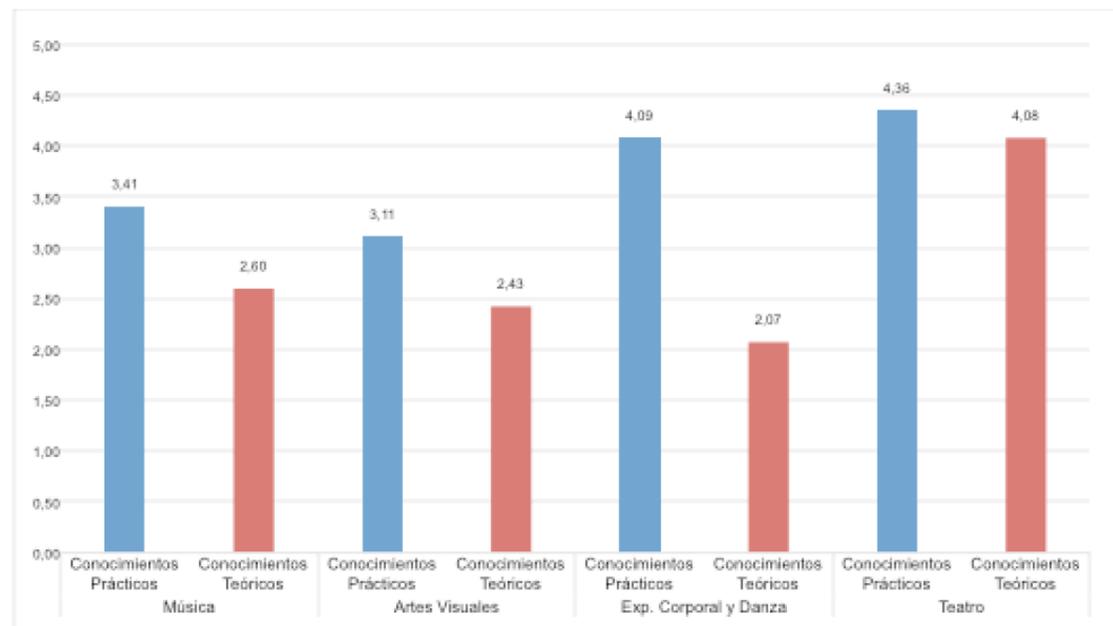
Uno de los objetivos de la educación artística es lograr una formación integral que permita que todos los estudiantes reciban una educación apropiada que les permita alcanzar los mejores resultados posibles de acuerdo con cada nivel de desarrollo. Por lo anterior, es vital que el profesor no solo posea conocimientos disciplinares prácticos, sino también fundamentos teórico-pedagógicos que le permitan organizar y dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje que fomente el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento para que, a medida en que el estudiante se apropie de conocimientos y procedimientos, se eleva su capacidad de resolver problemas.

Debido a la falta de profesionalización que aún existe en la enseñanza de las artes, muchos profesores suelen fundamentar su labor docente en los conocimientos prácticos que poseen y en su experiencia, más que en conocimientos teórico-metodológicos de educación artística. Por lo anterior, cada uno de los cuestionarios incluyó ítems para determinar el nivel de conocimientos disciplinares a nivel práctico, así como ítems para determinar el nivel de conocimientos teórico-metodológicos.

En la tabla 1, puede notarse que, proporcionalmente, los maestros de teatro son los que más licenciaturas disciplinares poseen (66.66%), mientras que las otras disciplinas artísticas obtuvieron porcentajes muy bajos (música, 15.38%; artes visuales, 20% y Expresión Corporal y Danza, 22.91%). Así, los resultados, tanto en conocimientos prácticos

cos como en conocimientos teórico-metodológicos se correlacionan, en menor o mayor medida, con el nivel académico y sobre todo con el nivel de especialización.

La siguiente gráfica comparativa muestra las medias estadísticas obtenidas por los maestros en los ámbitos de conocimientos prácticos y conocimientos teórico-metodológicos. En ella, puede observarse que, con excepción de los maestros de teatro, quienes en la mayoría poseen carreras en la disciplina que imparten, existe una diferencia significativa entre los dos ámbitos en cada disciplina artística. También puede observarse que, de las cuatro disciplinas, los maestros con mayores necesidades docentes son los de música y artes visuales mientras que los maestros de teatro, obtuvieron la media más alta.



Gráfica 1. Diferencia entre la media del conocimiento de los profesores en el ámbito práctico y el ámbito profesional de cada disciplina artística.

En la Gráfica 1, destaca que, pesar del bajo porcentaje de profesores con licenciaturas disciplinares, los maestros de Expresión Corporal y Danza obtuvieron en conocimientos prácticos una media casi tan alta como la de los maestros de Teatro. Sin embargo, la media obtenida en conocimientos teóricos fue la más baja. Lo anterior podría deberse a la difusión y promoción que la práctica de la danza, como actividad extraescolar, ha tenido en México desde siempre.

Los cursos, seminarios y talleres actualizan y preparan al maestro para una mejor impartición de su materia además de promover su sentido de pertenencia (Harwell, 2003). Sin embargo, existe un área de oportunidad de vital importancia en este ámbito, pues, un 46.75% de los maestros dice nunca asistir a cursos; un 36.36% dice hacerlo una vez al año y un 9.09% afirmar hacerlos dos veces año.



Gráfica 2. Número de veces al año que los maestros de secundaria reciben cursos y talleres de capacitación.

Preguntas abiertas

La Secretaría de Educación Pública ha puesto al alcance de los maestros de educación artística a nivel secundaria, algunos materiales básicos para que puedan llevar a cabo su labor docente. Entre los materiales que el maestro puede tener acceso a través de varias páginas de internet, se encuentran los libros *Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria* (SEP, 2011b); *Las Artes y su Enseñanza en la Educación Básica* (SEP, 2011c); *Artes. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006* (SEP, 2006b) y *Curso: Introducción a la educación Artística en el Contexto Escolar* (SEP, 2009). Se espera que los maestros estén más que familiarizados con estos materiales, ya que, el primero, incluye los programas de ma-

teria, a partir del cual deberá diseñar sus clases mientras que los demás, se constituyen como una fuente de información y consulta básica. Por todo lo anterior, se incluyó la pregunta “¿Cuál es su opinión respecto a los programas y materiales de apoyo para la asignatura de Artes de la SEP?” Las respuestas proporcionadas por los participantes fueron muy variadas, por lo que, para propósito del estudio, fueron conceptualizadas, categorizadas en unidades de análisis, estructuradas y organizadas siguiendo el modelo propuesto por González (1999).

Con respecto al programa de materia, 18 de los participantes dieron opiniones positivas que estuvieron relacionadas con la utilidad del programa para guiar la labor docente. Algunas respuestas fueron: “En el programa está lo que debemos enseñar a los alumnos”, “El programa abarca lo que los alumnos deben conocer y aprender”, “El programa te guía y es el único programa permitido” y “Es muy importante todo lo que los programas proponen y muy indispensable para las clases”, entre otras respuestas similares.

Por otro lado, un número importante de participantes, emitieron opiniones negativas del programa, relacionadas con

la insuficiencia de la información (13 opiniones), la vaguedad en la redacción (6 opiniones), su simpleza (4 opiniones), la falta de apego a la realidad (2 opiniones), la poca utilidad del mismo (1 opinión) y la falta de congruencia (1 opinión). Entre esas opiniones se encontraron: “Creo que está muy ambiguo”, “El programa es repetitivo y omite temas en algunos casos”, “Está muy generalizado el contenido” “Mucha de la información no tiene mucha utilidad en muchos contextos” y “Es necesaria más información”.

Entre las opiniones más importantes proporcionadas por los maestros, se encontró la falta de libros de texto que, al igual que en el nivel de educación primaria, los ayuden a impartir la asignatura de arte. Entre las 28 opiniones vertidas, se encontraron las siguientes: “No hay libros para los alumnos por parte de la SEP”, “No existen libros de texto a nivel secundaria por parte de la SEP”, “La SEP no proporciona libros de texto y el contexto donde trabajamos son de baja solvencia económica”, “Al igual que los libros de texto de otras asignaturas, a los alumnos se les debe entregar libro de texto” y “El simple hecho de que no hay libros brindados por la SEP para nuestros alumnos. Tienen que comprarlos y algunos directores no lo

permiten”. La espontaneidad en la respuesta de los maestros, respecto a esta área de oportunidad, parece estar conectada o relacionada con una de las premisas de esta investigación respecto a que, aun cuando ha habido avances importantes en materia de educación artística, aún queda mucho por hacer. El hecho de que la asignatura de Artes, sea una de las que no recibe libros de texto gratuitos, invita a reflexionar si las autoridades educativas siguen creyendo que esta asignatura no reviste la misma importancia que las demás.

Finalmente, se encontraron opiniones referentes tanto a la inexistencia de materiales didácticos (8 opiniones) como a la necesidad de contar con más materiales de apoyo (7 opiniones). Preocupa particularmente que algunos maestros ignoren la existencia de los materiales didácticos mencionados al principio de este apartado, pues se encontraron opiniones como: “ni siquiera sé si existen materiales didácticos para mi clase” o “no existen materiales didácticos para las artes”. Por otra parte, es evidente la necesidad de proporcionar más materiales didácticos a los maestros, sobre todo, si se tiene en cuenta la amplitud y diversidad de cada disciplina artística.

| Categoría | Frecuencias |
|--|-------------|
| Carencia de libros de texto | 28 |
| Opiniones positivas en cuanto a los programas | 19 |
| Los programas son limitados, la información no es suficiente | 13 |
| No tenemos materiales a nuestra disposición | 8 |
| Necesidad de más materiales de apoyo | 7 |
| Los programas son ambiguos | 6 |
| Los programas son demasiado simples | 4 |
| Los programas son aburridos | 2 |
| Los programas no son realistas | 2 |
| Los programas no proporcionan actividades | 1 |
| Los programas son incongruentes | 1 |
| Los programas no son de utilidad | 1 |
| Muy generalizados | 1 |
| Muy teóricos | 1 |
| Muy repetitivos | 1 |
| No contestaron | 9 |

Tabla 6. Opiniones de los maestros respecto a los programas y materiales de apoyo de la SEP para la asignatura de Artes.

La segunda pregunta abierta fue “¿Por qué o porque no, considera usted suficiente el tiempo que se le dedica a la educación artística a nivel secundaria en México?” Cuatro (3.9%) de los participantes, afirmaron que, si era suficiente, 97 (95.1%) señalaron que no era suficiente y dos se abstuvieron de responder (1%). Desde el punto de vista del investigador, la mayoría de las razones que los profesores proporcionaron en relación al poco tiempo que se asigna a la asignatura de Artes, se apegan a las demandas que tantos pedagogos de las artes han hecho. En primer lugar, con 38 frecuencias, los maestros señalan que dos horas no eran suficientes para cubrir el programa de materia y llevar a cabo las actividades propias de cada disciplina. Entre las opiniones proporcionadas se encuentran “Son muchos los temas de programa y poco el tiempo de clase”, “No se cumplen los objetivos. Es muy poco tiempo y quedan inconclusos los temas”, “2 horas a la semana resultan insuficientes para cubrir el programa” y “Los programas son muy amplios”.

Un aspecto importante a destacar de las opiniones anteriores, es que, en la primera pregunta abierta, algunos los maestros se quejaban de que los programas eran limitados, de que la información era

insuficiente y ambigua y de que eran demasiado simples, aburridos y no realistas. Queda esta discrepancia para otra investigación que se enfoque específicamente en el contenido curricular de los programas.

En segundo lugar, con una frecuencia de 22 respuestas, se encontraron opiniones carentes de justificación que solo indicaban que la cantidad de tiempo para impartir la asignatura de Artes era muy poca. Opiniones como: “Dos horas no son suficientes”, “Se necesita más tiempo”, “Son únicamente dos sesiones semanales”, “100 minutos a la semana son muy pocos” y “Se requieren mínimo tres horas por semana”, invitan a reflexionar en la posibilidad de que el maestro no sepa con claridad porque no está de acuerdo en la cantidad de tiempo que se asigna a esta materia.

La tercera categoría se relaciona con la importancia que tiene la asignatura en la formación humanística del estudiante. 14 profesores vertieron opiniones tales como: “Se le debe dar más prioridad y más tiempo para una mejor formación de vida en el alumno”, “La educación artística sensibiliza a la gente”, “Las artes son parte del ser humano, como tal debe extenderse el

tiempo” y “Las artes son necesarias para un buen desarrollo y crecimiento intelectual del alumno y solo se trabajan dos horas a la semana”. Esta información es importante, pues indica una preocupación por parte del maestro que va más allá de la transmisión de conocimientos meramente técnico-artísticos y que repercute en la calidad de vida y en la construcción de actitudes positivas.

La cuarta categoría tiene que ver con el descontento que algunos profesores experimentan debido al poco valor que se le otorga a la asignatura de Artes. Esta categoría recibió 11 frecuencias. Entre las opiniones que los maestros vertieron se encuentran: “Grandes potencias mundiales le dan más importancia a la educación artística”, “No se le da el mismo tiempo y la importancia como a otras materias”, “En comparación con las disciplinas básicas, se deja de lado esta área como materia extra” y “Se ve como una optativa”. El investigador considera que los 11 profesores vieron en esta pregunta la oportunidad para compartir su percepción respecto a ser considerados como maestros de “segunda clase”, dado que no imparten las materias consideradas como básicas, percepción que muchos otros maestros de artes en México comparten.

Otras categorías con menor representatividad fueron “Insuficiencia de tiempo para atender la cantidad de alumnos” (3 frecuencias) e “Insuficiencia de tiempo para alcanzar resultados o lograr productos” (2 frecuencias).

Solo tres profesores emitieron opiniones a favor del tiempo asignado a la materia de Artes. Sus opiniones fueron: “Las materias o asignaturas académicas requieren mucho tiempo del Currículo”, “Con las sesiones que contamos los chicos mantienen interés en las actividades” y “Solo se trata de sensibilizar el gusto por el arte”. Diez de los 103 maestros se abstuvieron de emitir sus opiniones.

| Categoría | Frecuencia |
|---|------------|
| Insuficiencia de tiempo para cubrir de manera adecuada cada uno de los temas del programa y llevar a cabo las actividades | 38 |
| Porque es muy poco el tiempo (sin justificar) | 22 |
| Insuficiencia para ejercer un impacto y beneficiar la vida del estudiante | 14 |
| No se le da importancia | 11 |
| Se abstuvieron | 10 |
| Insuficiencia para atender la cantidad de alumnos | 3 |
| Opiniones a favor | 3 |
| Insuficiencia para alcanzar resultados o lograr productos (festivales, presentaciones) | 2 |

Tabla 6. Opiniones sobre la cantidad de tiempo que se asigna a la clase de Artes.

Conclusiones

Los resultados del estudio indican que muchos de los maestros poseen una sólida formación disciplinar. Sin embargo, también se detectaron áreas de oportunidad significativas en la formación docente de muchos otros. Una cantidad importante de ellos carece de estudios profesionales. Incluso, hay maestros que solo cuentan con estudios de nivel secundaria. Por otro lado, muchos de ellos poseen una licenciatura que no está relacionada con la disciplina que imparten, por lo que no poseen una preparación especializada.

Podría decirse que, en lo referente a preparación práctica, los resultados sugieren que muchos de los maestros poseen por lo menos “suficientes” conocimientos y herramientas para llevar a cabo un buen trabajo. Sin embargo, cabe destacar que el poseer un conocimiento suficiente, aunque representa el mínimo para desempeñar la labor docente, no constituye el ideal en la preparación de un maestro (sobre todo a nivel de educación secundaria) sino que se debe procurar que los maestros tengan un conocimiento disciplinar sólido, que los habilite para resolver de manera efectiva los retos que implica la impartición de su asignatura.

En lo que se refiere a conocimientos teóricos que sustenten la práctica, existen áreas de oportunidad importantes. Salvo en el caso de los maestros de teatro (en que la mayoría son especialistas en esa disciplina) en general los resultados indican un desconocimiento importante de las propuestas metodológicas de pedagogos como Dalcroze, Orff, Kodaly, Lowenfeld, Laban y demás. Del mismo modo, se detectaron áreas de oportunidad en el conocimiento sobre los enfoques de educación artística (“la educación por el arte”, “la educación a través del arte” “la educación en las artes”). Adicionalmente, se detectó falta de participación de los maestros en cursos de formación docente, talleres, seminarios y demás que podrían contribuir para que los maestros subsanen sus áreas de oportunidad.

Por otro lado, algunos maestros parecen desconocer la existencia de los materiales didácticos que, aunque escasos, pueden ser de utilidad para el maestro y la mayoría, indica estar en desacuerdo con las características de los programas de Artes (secundaria) y de educación artística (primaria). Por lo anterior, es de gran importancia que el IEA mantenga un diálogo abierto con sus maestros de educación artística, y favorezca la impar-

tición de cursos de educación continua y talleres que permitan al maestro mantenerse actualizado. Por lo que respecta al descontento generalizado por el poco tiempo que se otorga a la asignatura y el poco apoyo que brindan las instituciones educativas, es importante que el maestro llegue a especializarse aún más para que pueda diseñar actividades mejor estructuradas a través de las cuales pueda llevar a cabo su labor docente de una manera eficiente, un aspecto a abordar a través de cursos de educación docente continua.

Finalmente, el número desigual de maestros que enseñan las distintas disciplinas tiene una grave implicación académica, ya que favorece que las materias se impartan indiscriminadamente, de tal manera que el estudiante no puede escoger que disciplina desea aprender. Así, puede darse que, debido a la distribución de las cargas académicas de los maestros, los estudiantes de un grupo deban tomar una de las disciplinas durante los tres años. Con lo anterior, se evita que el estudiante entre en contacto con las otras disciplinas artísticas y pueda identificarse con ellas, e inclusive, desarrollar un desagrado hacia las artes. Implicaciones para la Educación Superior.

Implicaciones para la docencia y la educación superior

Como puede observarse, existen debilidades importantes en la formación docente de los maestros de educación artística del IEA. Sin embargo, el autor ve en todas esas limitaciones, áreas de oportunidad importantes tanto para los maestros de educación artística a nivel básico como para los que se desempeñan a nivel superior. La experiencia que el autor ha tenido con las autoridades del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) al llevar a cabo sus investigaciones, ha sido de gran apertura, consideración y deseo de cooperación. Por lo que respecta a la actitud de los maestros de educación artística a nivel preescolar, primaria y secundaria del IEA, ésta ha sido de puertas abiertas. Durante una serie de talleres de educación artística totalmente gratuitos impartidos por el investigador a los maestros de educación artística del IEA, pudo constatar su gran sensibilidad y entusiasmo, así como la disposición para aprender y el deseo de superación. Del mismo modo, durante las actividades llevadas a cabo en el taller, quedo de manifiesto la enorme creatividad, disciplina y entrega de los docentes. Más aún, los mismos maestros han mostrado agrade-

cimiento hacia la universidad por haberlos tomado en cuenta y han expresado su deseo de que ese tipo de experiencias y acercamiento entre la educación superior y la educación básica se siga dando.

Este universo de la educación artística a nivel básico en el estado de Aguascalientes (y en México) se vislumbra como una fuente de oportunidades para la investigación, la investigación aplicada, la difusión, la vinculación, el desarrollo de proyectos en conjunto, la creación de materiales didácticos, la implementación de talleres, cursos y diplomados y porque no, la creación de más licenciaturas especializadas en la pedagogía de las artes. Como lo destaca Errázuriz (2001, p. 12):

“Obviamente, para mejorar la calidad de la educación artística, es imprescindible la convicción y el perfeccionamiento del profesorado, porque sin su participación no habrá reformas educacionales. También es fundamental contar con autoridades visionarias que reconozcan el valioso aporte que pueden hacer las artes en la educación de la niñez y la juventud y, por lo tanto, que demuestren con

hechos concretos su voluntad de implementar nuevas políticas educacionales tendientes a desarrollar la enseñanza de las Artes. De igual modo, sin la contribución de las instituciones que buscan apoyar”.

Actualmente, el Instituto de Educación de Aguascalientes se enfrenta a un gran reto; la Secretaría de Educación Pública de México está exigiendo la profesionalización de todos los maestros del país, por lo que se hace necesario tomar acciones para regularizar a los maestros que no cuenten con título profesional o por lo menos favorecer que se sigan capacitando y superando. En este rubro, las instituciones de educación superior podrían tomar este reto y proponer soluciones que se adecuen a las necesidades de los maestros.

Como puede verse, existe aquí un área de oportunidad muy importante en los ámbitos de la vinculación, la difusión, la docencia y la investigación, oportunidad que puede y debe ser atendida por los profesores-investigadores a nivel superior, pues son áreas sustantivas de la vida universitaria. Para suplir tales necesidades resulta congruente que las universi-

dades y otras instituciones de educación superior deberían replantear sus licenciaturas en artes, contemplando que sean adecuadas a la misión de la Educación Artística en el siglo XXI.

Para finalizar, el autor considera que se deben reconocer los avances de la Secretaría de Educación Pública, en el ámbito de la educación artística y que las instituciones educativas a nivel superior, tomando en cuenta esos avances, deben promover la vinculación con el sector educativo básico y hacer propuestas que puedan redundar en beneficio de todos.

Referencias

Ávila, C. A. (2013). Acerca de la Expectativas Musicales en la Actualidad. *Docere: Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica*. 8, 5-7.

Autor. (2016).

Creswell, J. W. (2001). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, MA: Pearson.

Errázuriz, L. (2001). "Mejorar la calidad de la educación artística en América Latina: un derecho y un desafío", en *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Conclusiones de la Conferencia Regional sobre Educación Artística en América Latina y el Caribe*, 6 al 19 de octubre, Uberaba, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5160/M%C3%A9todos%20contenidos%20y%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20artes%20en%20Latinoam%C3%A9rica%20y%20el%20Caribe%20%20la%20educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica%20y%20la%20creatividad%20en%20la%20escuela%20primaria%20y%20secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Giráldez, A. (2011). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (pp. 89-96). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

González, M. L. (1999). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En: Mejía, A. R. y Sandoval, A. S. (coord.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 157-173). México: ITESO.

Harwell, S. (2003). *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*. CORD. <http://www.cord.org/uploadedfiles/HarwellPaper.pdf>

Martínez, M. C. (2010). Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la formación continua. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52, 95-108.

Pimentel, L. G. Coutinho, R. G. Y Guimarães, L. (2011). La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (pp. 115-122). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

SEP. (2006a). Plan de Estudios 2006. Educación Básica Secundaria. Recuperado de: http://www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/2010/sec_gral/normatividad_secgral/plan_estudio_secgral.pdf

SEP. (2006b). *Artes. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006* (2006). Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/primer_taller_guias_danza.pdf

SEP. (2009). *Curso: Introducción a la educación Artística en el Contexto Escolar*. Recuperado de <http://www.centrodemaestros.mx/enams/LAEDUCACIONARTISTICA.pdf>

SEP. (2011a). *Plan de Estudios 2011*. Recuperado de http://www.excelduc.org.mx/sys-uploads/documentos/plan_de_estudios_2011_educacion_basica.pdf

SEP. (2011b). *Programas de Estudio 2011, Guía Para el Maestro, Educación Básica Secundaria, Artes*, 2011. Recuperado de: http://www.centrodemaestros.mx/programas_estudio/Artes_SEC.pdf

SEP. (2011c). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. Recuperado de: <https://rarchivoszona33.files.wordpress.com/2012/08/75388177-las-artes-y-su-ensenanza-en-la-educacion-basica.pdf>

SEP. (2014). Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación, para el año escolar 2014-2015. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://servicioprofessionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros_indicadores/Completo.pdf

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.

Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 227-248.

Yohary, A. B. Y Araujo, C. (2014). Retos de la educación artística en el siglo XXI en México. *Universita Ciencia. Revista Electrónica de Investigación de la Universidad de Xalapa*, 3(8), 59-69. ♦



➔ Recibido --/--/2017

✓ Aceptado --/--/2017

Guía para profesores que se inician en la enseñanza de violín

Guide for teachers who are beginning in the teaching of the violin

ANA GARDE BADILLO · JOSEP GUSTEMS CARNICER
jgustems@ub.edu

Universidad de Barcelona

Resumen

Este artículo trata de dar respuesta a todas las dudas que puede tener un profesor que se inicia en la labor de enseñar a tocar el violín desde los comienzos. Para ello se han establecido una serie de parámetros y de objetivos a tener en cuenta y que sirven como pautas de ayuda para tener una idea de cuáles son los puntos de partida y los objetivos fundamentales que se deben alcanzar para que la acción de enseñar sea lo más eficiente y efectiva. Además exponemos una serie de términos de la pedagogía de la educación, recursos didácticos y metodológicos. Y mostramos las corrientes actuales en la pedagogía del violín y junto con algunos aportes metodológicos de la enseñanza del instrumento.

Palabras clave

Enseñanza del violín · Didáctica del violín · Metodología del violín

Abstract

This article tries to answer to all the doubts that a professor can have who begins in the work of teaching to play the violin from the beginning. For this purpose a series of parameters and objectives have been established to take into account and which serve as guidelines for help to get an idea of what are the points of departure and objectives to be achieved to make the action of teaching more efficient and effective. In addition we expose a series of terms of education pedagogy, didactic and methodological resources. And we show the current trends in the pedagogy of violin and together with some methodological contributions from the teaching of the instrument.

Keywords

Teaching the violin · Violin teaching · Methodology of the violin

Introducción

Enseñar a tocar un instrumento como el violín no es una tarea fácil, debido principalmente a la gran cantidad de factores a tener en cuenta para que finalmente el resultado sea más o menos satisfactorio. Estos factores se fundamentan principalmente en una serie de premisas que el profesor tendrá que tener muy presentes en la acción de enseñar a un alumno principiante:

- Coordinar el movimiento del brazo derecho con la mano izquierda.
- Colocar la mano izquierda en una determinada posición.
- Controlar el movimiento del brazo izquierdo según la presión, velocidad, retención del arco y distribución.
- Coordinar y controlar el arco con la digitación y la articulación de la mano izquierda de forma simultánea.
- Aprender a escucharse y a percibir las posibles desafinaciones.
- Saber interpretar y leer partituras de forma adecuada, etc.

Esta serie de pautas son solo un ejemplo de algunos de los elementos más importantes y serían una primera síntesis de los objetivos que se deben alcanzar con el instrumento. Además existen una serie de valores que, añadidos a estas pautas conformarían el desarrollo integral de un alumno. Nos referimos a la expresividad, la sonoridad y la musicalidad. Estos se van adquiriendo progresivamente con el paso del tiempo, pero deberán de ser contemplados por el profesor desde los comienzos con el violín.

En definitiva el profesor deberá tratar de desarrollar en los alumnos una serie de habilidades tanto mentales como motrices, con la finalidad de conseguir desarrollar un dominio de la motricidad fina, secuenciada y graduada por el profesor para que el alumno aprenda a controlarla de manera progresiva.

Este trabajo pretende ser una guía de ayuda al profesor que se acaba de iniciar en la enseñanza del violín. Se trata de dar al profesor novel una serie de nociones básicas que le permitan despegar y ayudarle a comprender mejor cuales son los factores más importantes a tener en cuenta en la acción de enseñar a tocar el

violín a alumnos principiantes. Para ello nos proponemos:

Como objetivos principales tendríamos:

- Conocer los principales términos pedagógicos adaptados a la pedagogía violinística.
- Aportar un enfoque organizado y significativo sobre la labor principal del docente.
- Ofrecer una exposición clara y concisa de las metodologías de mayor auge en la actualidad.
- Recoger distintos enfoques pedagógicos actuales y diferentes aportaciones, intentando dar una visión lo más amplia posible de la práctica profesional.

La terminología de la pedagogía aplicada a la enseñanza del violín

Por un lado es fundamental diferenciar una terminología que a menudo no quedan muy clara en el profesor y es fácilmente confundible. Consideramos tres términos básicos:

La **metodología**: que es el método de enseñanza, es decir, el conjunto de técnicas y directrices coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia el logro de determinados objetivos. Para conseguir dichos objetivos se utilizan las fuentes metodológicas que sería lo que comúnmente llamamos “métodos pedagógicos” realizados por diferentes autores y destinados a transmitir conocimientos, actitudes o ideales. Son los intermediarios entre el profesor y los alumnos dentro de la acción educativa (Mijangos, 2017).

Los **recursos didácticos**: que caracterizan la forma o manera en la que cada profesor enseña. Dentro de este campo nos encontramos con diversos aspectos como: el lenguaje y las terminologías utilizadas, los diferentes recursos pedagógicos que el profesor utiliza como ayuda a la acción de enseñar, los métodos de enseñanza y las técnicas pedagógicas para lograr los objetivos. Es decir, pretende organizar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cañedo y Cáceres, 2012).

La **programación didáctica**: que es la organización del trabajo, es decir, es ordenar los conocimientos, las actividades, los objetivos que queremos alcanzar, los

recursos. Se trata de organizar de forma sistemática el proceso de enseñanza (Antúnez, 2002).

La organización docente

El profesor tendrá que ser capaz de responder a una serie de cuestiones previas para posteriormente poder enfrentarse con el hecho de enseñar e iniciar a alumnos en el aprendizaje del violín. Estas cuestiones son:

1. ¿Cuáles son los pasos o pautas iniciales que se tendrán en cuenta a la hora de graduar las secuencias del aprendizaje del violín, partiendo de las diferencias individuales de cada alumno?
2. ¿Cuáles son las principales habilidades que se deben desarrollar en un principiante y qué conocimientos musicales están implicados en ello?
3. ¿Cuál es la edad cronológica del alumno y partiendo de esto, cuáles son los procesos de desarrollo mental de cada etapa evolutiva?

Además de tratar de resolver estas preguntas deberá contar con la metodología

que utilizará en el proceso de enseñanza. Esta será clara y organizada e incluirá una serie de variables. Estas variables están basadas en una serie de criterios tales como:

- Las actividades didácticas: Se trata del conjunto de ejercicios previos, piezas o canciones utilizados en el proceso de enseñanza. Tendrán que ser secuenciadas y progresivas y deberán de fomentar la motivación y el interés por parte del alumno hacia el aprendizaje. Se tendrá en cuenta la edad del alumno y el grado de conocimiento musical del que se parte inicialmente. Deberán de ser variadas y tratarán de repasar otros conceptos para ampliar y reforzar lo aprendido.
- El tiempo de duración de cada clase. Se trata de un aspecto a valorar, ya que un alumno de educación infantil no tiene el mismo nivel de concentración que un alumno de primaria o de secundaria. Además se tendrá en cuenta el grado de concentración de cada alumno para dejar espacio y libertad de asimilación de los contenidos.

- La utilización de recursos pedagógicos: Se trata de las herramientas didácticas (Dibujos, Cds, videos, juguetes, etc.) que el profesor utilizará para lograr los objetivos que se han planteado previamente en la metodología. Estos sirven de gran ayuda al profesor y complementan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gallego (2004) expone una clasificación de los recursos didácticos destinados al desarrollo de la expresividad musical en la etapa infantil clasificándolos en:

- **Recursos didácticos musicales**: el pulso o tiempo musical, los acentos fuertes o débiles, la repetición sucesiva de las melodías, el eco o repetición exacta de lo escuchado, etc.
- **Recursos didácticos extramusicales**: los cuentos, las representaciones plásticas o gráficas, los medios audiovisuales, etc.

Otro punto importante será el tratar de desarrollar en los alumnos la **afectividad**. Ya que el estudio de cualquier disciplina artística, y más concretamente el estudio de un instrumento musical fomenta en el alumno el desarrollo de la inteligencia

emocional, donde los afectos y las emociones juegan un papel esencial en el aprendizaje. Por tanto, para desarrollar la afectividad dentro del aula el profesor tendrá en cuenta:

- Crear un ambiente positivo, para que el alumno se sienta bien y con ganas de aprender.
- Establecer un cierto grado de profundidad en la relación maestro-alumno Según Cohe (2003: 74):

“Los maestros pueden establecer una relación profunda con un niño mediante la empatía con dos aspectos del niño. Primero debemos tener una comprensión empática con el mundo tal como el niño lo ve. Segundo, debemos tener una comprensión empática del nivel en que el niño nos necesita”.
- Fomentar la motivación en las clases a través de mecanismos y recursos didácticos y mediante: Ejercicios y actividades en donde el alumno pueda expresarse libremente, proporcionar experiencias que conecten con su forma de entender el mundo y proporcionar estímulos afectivos a tra-

vés de: alabanzas, premios y afectos (Molas, 2005: 101). Tendrá en cuenta los dos tipos de motivación intrínseca y extrínseca (Gustems, 2008)

Además en la relación maestro-alumno se diferencian dos tipos de **orientación empática** basados en:

- El mundo tal como el niño lo ve: Este punto está basado en los principios de subjetividad, sentido y adaptación. Estos principios inducirán al maestro a mantener una actitud fundamental frente a un comportamiento negativo, tratando de comprender esta negatividad, y ayudando al alumno a cambiar mediante ideas positivas y dosificadas y nunca coercitivas. Gracias a esto el alumno se mostrará con mayor confianza y apego.
- La necesidad que tiene el alumno del maestro: Está basado en el principio de relación y fluidez. El profesor será sumamente flexible tratando de incentivar al alumno a que se esfuerce y haga el trabajo por sí mismo.

En definitiva el profesor deberá mostrarse siempre abierto, amable, simpáti-

co, cariñoso y comunicativo y fomentar una actitud de confianza y libre de inhibiciones, creando un ambiente afirmativo pero sin caer en el error de la excesiva permisividad. Además proclamará su amor a la música y a su instrumento como si se tratara de una fuerza vital para incentivar a los alumnos en la prolongación y continuidad con el aprendizaje del instrumento (Cohe, 2003).

En cuanto a las **competencias motoras**. El profesor tendrá que informarse y conocer con cierta profundidad sobre los diferentes estadios del desarrollo evolutivo en lo que respecta a las destrezas y habilidades motoras, atendiendo a las diferencias personales e individuales.

Penton (2007) plantea que la motricidad refleja todos los movimientos del ser humano y estos movimientos determinan el control motor de los niños manifestado por medio de una serie de habilidades básicas, siendo la motricidad el reflejo existente entre los movimientos, el desarrollo psicológico, y el desarrollo del ser humano en estrecha relación entre el desarrollo social, cognitivo-afectivo y motor, incidiendo en los niños/as como una unidad.

Lleixá (1992) habla de la coordinación dinámica específica, destinada a las actividades que manipulan objetos o instrumentos musicales como el violín. Tratando de reflexionar con los alumnos sobre las condiciones que facilitan el gesto y lo hacen más eficaz. Además plantea el generar diferentes situaciones basadas en:

- La utilización de materiales diferentes (utilizar un violín de cartón o trozos de madera para simular un arco).
- Variaciones en la colocación postural teniendo en cuenta la posición del objeto (colocarse el instrumento de diferentes maneras: como una estatua, una bailarina, un sombrero).
- Variación en las superficies de contacto corporal (tocar y reconocer el instrumento y sus diferentes texturas).
- Utilización diferenciada de los segmentos (antebrazo, muñeca, codo, hombro).
- Diferentes trayectorias segmentarias (arco arriba/abajo, todo el arco; punta, centro, talón, etc.).
- Contracciones de diferente intensidad (a mayor presión del arco sobre las cuerdas el sonido se volverá más intenso y a menor presión más débil).

En cuanto a la adecuación del **lenguaje**, el profesor tendrá que conocer el nivel del desarrollo lingüístico del alumno en lo que respecta a su edad cronológica. Este proceso le ayudará a entender y valorar la forma de expresarse de cada alumno y así poder adecuarlo a los contenidos tanto generales como a los planteados en cada actividad.

Las metodologías de mayor éxito en la actualidad

Se trata de metodologías consideradas internacionalmente como significativas dentro del marco de la pedagogía del violín.

El método Rolland

El creador de este método es el violinista húngaro Paul Rolland (1911-1978), el cuál basa su pedagogía en la concepción de que todo el cuerpo forma parte de la práctica instrumental. Trata de naturalizar los movimientos y hacer una similitud entre los movimientos naturales cotidianos con respecto a los movimientos requeridos para tocar los instrumentos de cuerda. Rolland (1971) plantea que el equilibrio corporal disminuye el esfuerzo

y facilita los movimientos en la acción de tocar el violín. En primer lugar aboga por encontrar el equilibrio corporal sin la ayuda del violín lo que facilitará una mejor comprensión sensorial de los movimientos implicados.

Según Rolland dos aspectos son esenciales para enseñar a tocar el violín: el fisiológico y el físico.

El aspecto fisiológico tiene que ver con las funciones del cuerpo: equilibrio, la sinergia de los movimientos y el tipo de movimientos (balanceados, sostenidos, pasivos o activos, en reposo, etc.)

El segundo aspecto concierne a las propiedades físicas del movimiento como son: las variaciones de la velocidad del arco, la aceleración, la reducción de la velocidad, la inversión y la parada del movimiento. Además se tendrá en cuenta las propiedades acústicas de la cuerda y del arco, el contacto entre la cuerda y la vara, entre el dedo y la cuerda, etc.

Los principios generales según Paul Rolland acerca del movimiento en la ejecución del violín son:

- **Balanceo.** Se trata de encontrar un buen punto de apoyo de todo el

cuerpo; esto creará un balance y un desplazamiento natural que proviene desde los pies fomentando los movimientos libres y dando lugar a un gran sonido.

- En la ejecución del violín, existen movimientos repetitivos como por ejemplo: el *detaché*, el *trémolo* y el *vibrato*.
- Movimientos anticipatorios: algunos movimientos hay que anticiparlos como en la articulación de los dedos, en los cambios de posición y en la interpretación musical.
- La finalización de los movimientos. Es esencial saber iniciar un sonido pero también es de suma importancia saber terminarlo.
- Los tipos de movimientos: rápidos y lentos. Los movimientos lentos necesitan más control y presión, y los movimientos rápidos se realizan con todo el brazo moviéndose en la misma dirección.

La metodología de este autor trata de ser una síntesis de los grandes pedagogos del violín así como de los últimos descubrimientos en los campos de la psicomotricidad, la mecánica y la kinestesia. Además propone una especie de calendario

y una guía de ejercicios y actividades que el profesor a cubrir los requisitos necesarios para que el alumno tenga las bases técnicas y adquiera una amplia libertad de movimientos durante su ejecución. El profesor debe sensibilizar al alumno hacia el ritmo es decir utilizando canciones donde la pulsación esté claramente marcada. El alumno podrá caminar, palmear con sus manos o marcar con un lápiz el pulso de la música. El profesor deberá sensibilizar al alumno en el conocimiento de los movimientos que intervendrán en función del violín. En cuanto a las primeras fases del empleo del arco este autor sugiere empezar con arcadas cortas y colocadas justamente en la mitad del arco con el fin de establecer el ángulo recto que debe existir entre el brazo derecho y el violín.

El método de Kato Havas (1920)

La autora de este método (1968) es una violinista húngara cuya técnica y pedagogía se basa en la adquisición de puntos de equilibrio fundamentales a lo largo de la anatomía corporal, así como puntos de contacto con el instrumento.

Esta autora propone la búsqueda de equilibrios corporales para adquirir la

postura adecuada. Para crear esa noción sugiere figurarse un sube y baja: ejercer presión sobre una parte contrarrestará el peso en ambas, llegando a igualarlo. Para que el violín no sea un elemento pesado se ha de buscar el equilibrio entre el violín y la disposición corporal encima del hombro izquierdo. El control sobre la sensación del peso en la espalda debe igualar al peso del violín sobre el hombro izquierdo hasta lograr un punto de equilibrio. Para la sujeción del arco, el pulgar haría la función de pivote, mientras que el índice y el dedo meñique de la mano derecha ejercerían la contraprestación de fuerzas (punto de equilibrio).

El maestro guiará al alumno para ayudarlo encontrar los equilibrios posturales. Se iniciará al alumno repartiendo el arco en diferentes porciones según una determinada figuración: redonda, blanca, negra. El movimiento básico de tirar/empujar es enseñado en principio sin arco, para coordinar de esta manera y controlar el movimiento del brazo. Para el cambio de cuerda primero se detiene el arco, después se piensa, y luego a continuación se cambia.

Para la colocación de la mano izquierda se inicia al alumno en la primera posición.

La entonación y la afinación se trabajarán cantando, con la guía de un instrumento como el piano, a su vez se memorizará y se desarrollará la imaginación musical para ubicar en los sonidos en su altura correspondiente. De esta manera se trabajará la imaginación y la memoria musical haciendo que el oído interno memorice las frecuencias para identificar las notas que se deben tocar en cada pieza o canción. Previamente el alumno tendrá una serie de nociones sobre el lenguaje musical para poder iniciarse en esta metodología.

El método Suzuki (1898-1998)

Su autor es un violinista japonés el cual dedicó su vida al estudio de cómo desarrollar el talento musical en los individuos. Su pedagogía está basada en la forma en que los niños aprenden su lengua materna. Este autor basa su pedagogía en los siguientes componentes:

- La repetición constante de palabras y frases.
- La repetición de palabras que el niño comienza a pronunciar siendo muy pequeño.
- El estímulo positivo y de alegría manifestado por los padres a su hijo

cada vez que éste logra decir una nueva palabra.

- El hecho de que ninguna de las palabras que el niño ha aprendido en su vocabulario es olvidada ni abandonada.
- A medida que aumenta el vocabulario también aumenta la capacidad de comprensión del lenguaje. Esto conlleva al dominio progresivo de la lengua materna.

Este autor (Suzuki, 1978) comienza a enseñar a tocar el violín realizando una similitud con el método de aprendizaje de la lengua materna. Los padres están implicados en la práctica y en el aprendizaje y son partícipes de todo el proceso. Además reciben indicaciones del profesor sobre cómo ayudar en la práctica diaria. El repertorio que emplea este autor es graduado y según los niveles de dificultad. Cuenta con 10 libros en total para el violín además utilizará un material de sonido para que sea escuchado a diario por los alumnos. Además da bastante importancia al trabajo grupal con el fin de que los alumnos más avanzados puedan ayudar a los alumnos principiantes.

Este método se ha expandido gracias a la formación de asociaciones de carácter internacional a lo largo de todo el mundo que posibilitan la capacitación de los profesores a través de diferentes actividades como festivales cursos y conciertos.

Los movimientos básicos, como por ejemplo la colocación del instrumento o la sujeción del arco son enseñados por imitación con el profesor. Comienza con diferentes motivos rítmicos y utilizando pequeñas porciones del arco en su parte central. Para el cambio de cuerda se enseña a detener el arco, cambiar y después tocar en la otra cuerda. Las piezas o canciones del repertorio se realizarán previamente desarrollando la memoria musical, puesto que la lectura musical se aborda cuando el niño ya tiene la habilidad de tocar un repertorio. Las partituras se exponen al alumno desde su primera clase pero sin embargo los niños no tienen la capacidad de lectura. Se establecen asociaciones visuales y auditivas presentándose las frases que componen cada melodía que el niño sabe tocar.

El método de Geza Szilvay (1943)

Creado e ideado por el violinista húngaro Geza Szilvay (1977) y basado en la



filosofía del compositor y pedagogo Zoltán Kodaly. Este método trata de conectar el trabajo instrumental con la lectura musical. La principal idea de este autor era el crear un método en donde el movimiento, el oído, el intelecto y las emociones se encontraran en una especie de equilibrio y armonía. El autor simplificó la lectura gracias a un código de colores que él denominó *Colourstrings*. Además introduce una novedad ya plasmada por Paul Rolland, en cuanto a lo que se refiere el trabajo de los armónicos. Este trabajo facilita el hecho de que la mano izquierda esté mucho más ligera y se pueda mover con mayor libertad por todo el diapasón. Por tanto al utilizar los armónicos naturales basados en extraer el sonido natural de la cuerda sin presionarla, se fomentará que la mano tenga una preparación fundamental para los cambios de posición. Otra novedad es que introduce el *pizzicato* de la mano izquierda. Lo utiliza no únicamente con el cuarto dedo como lo hace Paul Rolland, sino que con cada uno de los dedos de la mano izquierda. Esto permite que los dedos sean independientes. Se trata de una excelente guía para trabajar con alumnos principiantes.

Para este autor la principal prioridad para un buen profesor se encuentra en la

motivación y en conseguir que los alumnos no pierdan el interés hacia el aprendizaje del instrumento. Gracias a su método da la posibilidad a los profesores a utilizar un método con un enfoque muy progresivo y motivador.

Las corrientes actuales de la pedagogía del violín

La pedagogía del violín ha evolucionado notablemente en los últimos años. Los centros de formación académica más importantes del mundo han hecho posible que la investigación pedagógico musical avanzara en la creación de metodologías, estrategias y procedimientos que desarrollen habilidades y destrezas en la ejecución instrumental.

Uno de los principales centros de innovación a nivel mundial dentro del ámbito de la pedagogía del violín es la famosa escuela Julliard, de Nueva York. Cabe destacar la figura de la gran maestra y pedagoga Dorothy Delay, una gran referente a nivel mundial de la pedagogía y de la enseñanza del violín. La lista de sus ex alumnos que se han convertido en solistas de renombre mundial y en miembros de conjuntos famosos, así como de maes-

tros de concierto de orquestas sinfónicas como maestros superiores y maestros exitosos de todo el mundo es bastante extensa.

La estrategia enseñanza de esta maestra refleja sus sólidas creencias sobre el aprendizaje de la pedagogía del violín. Ella lo expresaba con las siguientes ideas:

- Dando el tiempo suficiente y las herramientas adecuadas para medir los logros, la gente puede aprender a hacer cualquier cosa.
- Puedes enseñar cualquier cosa si puedes averiguar cómo la gente lo aprende.
- El aprendizaje es cada vez más consciente.
- La gente aprende mejor cuando se siente exitosa.
- La gente aprende mejor cuando se está divirtiendo.
- Siempre hay un enfoque correcto es sólo cuestión de encontrarlo.

Esta maestra creía firmemente que el aprendizaje de la interpretación debían de ser lo más divertido posible. Por tanto el principal criterio de Delay era fomentar

un estado interno de positivismo en sus alumnos. Para ella era plenamente gratificante ver disfrutar y emocionarse a un alumno que había conseguido algo que pensaba que no podía ser. Pensaba que esta sensación concedía cada alumno un tremendo poder con el que poder desarrollar el talento.

Esta maestra adoptaba su estrategia de enseñanza y sus patrones de comunicación a cada alumno. Esto evidencia una conciencia aguda y un compromiso constructivo con el mundo interior único de cada alumno. Esta maestra estructuraba cada área de trabajo en pequeños pasos apropiados para cada alumno. Proporcionaba medios de medición para aumentar la concienciación. Hacía que las elecciones fueran divertidas y reforzaba positivamente los éxitos del estudiante por pequeños que fueran con grandes elogios. A su vez, trataba de que sus estudiantes tuvieran la suficiente confianza para crecer y para sentir placer por sus resultados.

Esta maestra trataba de averiguar cuál era el obstáculo que impedía al alumno poder avanzar siendo plenamente consciente de que lo que ocurre en la mente precede al funcionamiento del cuerpo (Koornhof, 2015).

Aportes metodológicos a la enseñanza del violín

Como aportes metodológicos para la enseñanza del violín, podríamos establecer que se deberá desarrollar un proceso cognitivo basado en el aprendizaje significativo, aspecto fundamental será la capacidad de relacionar una serie de elementos con los conocimientos que se han adquirido previamente. El profesor deberá crear un entorno en donde el alumno entienda lo que está aprendiendo, utilizando lo aprendido para hallar así nuevas experiencias en donde no se trate solamente de memorizar sino de comprender y entender lo que se hace con respecto al violín. Lo que se pretende es que el alumno construya su propio aprendizaje llevándolo hacia la autonomía y generando finalmente la consecuencia de que el mismo quiera aprender a aprender. Este aprendizaje significativo supone completamente al aprendizaje mecanicista de los métodos tradicionales y se produce cuando una nueva información se conecta con un concepto ya existente, la llegada de esta nueva información va a complementar la información anterior enriqueciéndola y generándose portando una elevada sensación de motivación. Cuando hablamos de que la base

se encuentra en el conocimiento previo no hacemos referencia estrictamente a las diferencias musicales sino que como ser humano integral es muy importante el entorno y las vivencias culturales que ha percibido.

Esta nueva manera de enseñanza instrumental requiere de una serie de estrategias metodológicas que contribuyen al desarrollo de la intuición y tienen bastante relación con el juego. Por tanto tocar y aprender un instrumento como el violín deberá de ser para el alumno un trabajo creativo y lo deben aprender a través del juego (González, 2013).

Es importante que previamente a la iniciación del violín, independientemente del contexto del que proceda al alumno, es vital un trabajo previo de iniciación a la música en donde se introducirá al futuro estudiante de violín en el campo musical gracias a tratar de que éste escuche música de diferentes géneros.

Es importante concienciar al alumno hacia el buen trabajo postural o corporal, ya que esto facilitará al maestro a conseguir un buen desarrollo de la motricidad.

Un punto importante se basa en sensibilizar al alumno hacia la importancia del silencio. Se trata de desarrollar que el alumno que se inician en el estudio del violín reciba una construcción permanente de sus capacidades cognitivas sociales y afectivas. En donde el alumno en el sentido conocimiento a través de los aprendizajes que va adquiriendo. Para lograr una disponibilidad general que permita un amplio desarrollo sensorial y táctil (González, 2013).

La colocación del violín en el cuerpo

El violín debe adaptarse al cuerpo y situarse en medio de la clavícula. El mentón necesita sostener en toda su totalidad el instrumento ya que la mano izquierda necesita estar absolutamente libre para deslizarse hacia arriba y hacia abajo del diapasón. Es fundamental que el profesor desarrolle la necesidad en el alumno de la importancia de la sujeción del instrumento. Es prioritario lograr la comodidad del alumno. Esto será explicado por el profesor y se tratará de que el alumno trabaje diariamente frente a un espejo, cerrando los ojos, buscando la absoluta relajación y comodidad, así como su centro de gravedad. Se necesita generar la mayor libertad en los movimientos, teniendo en

cuenta la anatomía en la individualidad de cada alumno. Observando sobre todo la respiración y la relajación.

La colocación del arco en la mano derecha

Se debe sentir el arco en la mano derecha como si se tratara de una prolongación del propio brazo y no como un objeto que toma en la mano. Se tiene que tener presente que la posición de los dedos es exactamente la misma que se tiene cuando vamos por la calle con los brazos descolgados completamente relajados. El profesor colocará el arco en la mano del alumno partiendo de esta posición absolutamente natural. Un buen ejercicio es colocar la mano como pidiendo una moneda; de esta manera el arco se encajara en la mano y no al contrario es decir la mano en el arco.

- El dedo anular y el corazón caigan naturalmente en la nuez.
- El dedo meñique se colocará sobre la vara de forma redondeada y apoyado sobre la yema del dedo.
- El dedo índice caerá sobre la vara tal como se encuentra en la posición de relajación.

- Y por último el dedo pulgar estará ligeramente flexionado y se situará en el punto de unión entre la vara y la nuez, apoyado sobre su propia yema.

Si bien realizar antes de la mano de los nudillos insensibles y elásticos quitando cualquier tipo de rigidez y permitiendo así al alumno a sentir la sensación de sostener el arco en absoluta relajación enseñándoles apacibles la relación y la sensación que debe buscar siempre este sujetando el arco.

Colocación del arco sobre el violín

Se colocará el arco con del brazo derecho esté formando un ángulo recto sobre la cuerda de mi (primera cuerda). Se debe apoyar el arco con total tranquilidad de forma absolutamente natural, en donde el brazo, antebrazo, muñeca, mano y de dos que en un mismo plano. Después se repetirá este proceso en las cuerdas restantes.

Frotar el arco sobre las cuerdas

Se comenzará en la segunda cuerda, el arco estará ligeramente inclinado y se comenzará a realizar en el centro ritmos

cortos de semicorcheas. La mitad del arco será determinada por el brazo de cada alumno, y se situará cuando el brazo derecho forme un ángulo recto con el antebrazo.

Colocación de la mano izquierda

Una vez se haya hecho un trabajo exhaustivo con la mano derecha y con cuerdas al aire. Comenzaremos a colocar la mano izquierda. Se tendrá en cuenta los siguientes principios para ubicar la mano del alumno:

1. La mano tendrá que estar en total libertad para poder desplazarse por todo el diapasón. Ello quiere decir que el violín nunca se debe sujetar con la mano, puesto que como ya habíamos mencionado con anterioridad el violín se sostiene con el mentón y ubicado encima de la clavícula.
2. El dedo índice se colocará observando que la articulación de los nudillos de dicho dedo esté rozando la silla, es decir sintiéndola y percibiendo la libre de la mínima fuerza o presión.

3. El dedo pulgar hará un anillo con el dedo corazón. Observándose que apenas este puesto en el mango del violín y sin ninguna fuerza. Debe estar libre totalmente de para poder recorrer el largo del mango.

Una vez colocada la mano izquierda de una forma técnica y adecuada se dará inicio a desarrollar un juego intelectual con los dedos de la mano izquierda, despertando la sensibilidad y haciendo un trabajo de motricidad fina que permitirá cada dedo llegar a ser como un pequeño cerebro. El trabajo técnico debe lograr que los dedos tengan la misma velocidad, la misma elasticidad, la misma fuerza, y la misma destreza para lograr así unificarlos al máximo. Se deberá tener en cuenta que cada alumno es único y este detalle determinará la importancia de un trabajo especialmente personalizado (Roos, 2001).

Conclusión

En conclusión, para lograr una enseñanza de iniciación al violín de calidad es necesario recopilar información de diferentes métodos de iniciación y extraer de ellos aquellas actividades que nos pue-

dan ser útiles para aplicarlas a la enseñanza del violín en su etapa inicial. Además, para que la acción de enseñar sea un éxito se tendrá que tener en cuenta diferentes aspectos como:

- Tratar de partir de objetivos simples para posteriormente ir aumentando el nivel de forma muy progresiva y secuenciada.
- Introducir elementos familiares, por ejemplo, utilizar canciones que ya conozcan y hayan escuchado anteriormente.
- Adaptarse a las necesidades y posibilidades individuales de cada alumno, según su nivel evolutivo, motor, cognitivo, etc.
- Promover la creatividad del alumno animándole a que explore su instrumento mediante la improvisación de canciones. La pauta sería: "haz lo que quieras pero con una buena colocación del violín y del arco sobre las cuerdas".
- Desarrollar en el alumno una motivación hacia la música y hacia su instrumento.
- Asegurar la construcción de aprendizajes con contenidos significativos, evitando los aprendizajes repetiti-

vos y procurando que el alumno conecte los conocimientos ya aprendidos con los conocimientos que está aprendiendo por primera vez.

- Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos: se trata de conseguir que los alumnos sean capaces de aprender a aprender. Este principio presta atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad del aprendizaje. Todo aprendizaje significativo supone memorización es decir, recuerdo de lo aprendido para realizar nuevos aprendizajes.
- Modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee: durante el proceso de aprendizaje el alumno deberá recibir información que entre en alguna contradicción con los conocimientos que hasta este momento posee y que de este modo rompa el equilibrio inicial de sus esquemas de conocimiento (Benito, 2012).

En definitiva cada profesor deberá de elaborar su propia metodología. Puesto que la metodología es la respuesta que da el docente a la pregunta de ¿cómo en-

señar? A la libertad de cátedra permite utilizar la metodología que cada profesor considere pertinente. Un método será mejor cuanto más se adecue de forma efectiva a lograr los objetivos planteados.

Bibliografía

Antúñez, S. (2002). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Grao.

Benito, S. (2012). *Guía para la elaboración de una programación didáctica*. Londres: Lulu Press Inc.

Cañedo, C. M. y Cáceres, M. (2012). Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008b/395/index.htm>

Cohe, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. México: Pax México.

Gallego, C.I. (2004). Los recursos didácticos para la expresión musical en Educación Infantil. *Filomúsica*, 50.

González, D. B. (2012). *Jugando con el violín*. Facultad de Artes. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Trabajo final de master.

Havas, K. (1968). *The Twelve Lesson Course In A new Approach to violin playing*. Londres: Bosworth and Co., Ltd.

Koornhof, P. (2015). Sweet genius: the teaching skills of master violin teacher Dorothy DeLay. En: http://www.pietkoornhof.com/uploads/8/4/1/5/8415949/sweet_genius_musicus_v29_n2_a11.pdf.

Lleixá, T. (1992). *La educación infantil de 0-6 años*. Barcelona: Paidotribo.

Mijangos, A. C. (2017). Métodos de enseñanza. En: <http://www.monografias.com/trabajos15/metodos-ensenanza/metodos-ensenanza.shtml>

Molas, M. (2005). *Madres creativas, hijos felices*. Barcelona: Amat.

Pentón, B. (2007) La motricidad fina en la etapa infantil. En: www.educarecuador.ec/-upload/formación.La.motricidad.fina.en.la.etapa.infantil.pdf,

Rolland, P. (1971). *Young Strings in Action. Vol. I*. Farmington (NJ): Boosey and Hawkes.

Roos, J. (2001). *Violin playing: teaching freedom of movement*. Faculty of Humanities. Universidad de Pretoria. Doctoral Thesis.

Suzuki, S. (1978). *Suzuki Violin School (Volume I)*. Miami, Florida: Summy-Birchard Inc.

Szilvay, G. (1977). *Violin ABC, Book A*. Helsinki: Fennca Geherman. ♦

El zapateado flamenco en las aulas: una revisión a la legislación

The flamenco zapateado in the classrooms: a revision to the legislation

ROSA DE LAS HERAS · DIEGO CALDERÓN-GARRIDO
rosa.heras@unir.net · diego.calderon@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja



→ Recibido 06/09/2017
✓ Aceptado 12/11/2017

Resumen

El flamenco es una seña identitaria de la cultura Española. A pesar de esto, no es un contenido que habitualmente esté presente en nuestras aulas. En este trabajo presentamos una revisión bibliográfica sobre la legislación educativa Española para conocer los objetivos y contenidos que están presentes y mostrar su relación con la introducción del flamenco en el aula, en concreto del zapateado. Las conclusiones y prospectiva de este estudio nos señalan que el zapateado flamenco podría utilizarse como contenido en el sistema educativo actual.

Palabras clave

Flamenco · Zapateado · Legislación · Sistema educativo · Danza

Abstract

Flamenco is an identity sign of Spanish culture, however, it is not content that is present in our classrooms. In this paper we present a bibliographical review on the Spanish educational legislation to know the objectives and contents that are present and to show their relation with the introduction of flamenco in the classroom, in particular the zapateado. The conclusions and prospective of this study point us that the flamenco tapping could be used as content in the current educational system.

Keywords

Flamenco · Zapateado · Legislation · Educational system · Dance

Si bien decir la palabra flamenco en nuestro país puede parecer que no es innovar, el uso que podemos hacer de este arte en la educación resulta del todo pertinente en un aula que, cada vez más, busca nuevas formas de involucrar al alumnado en su propio aprendizaje. No en vano, si algo caracteriza a esta manifestación cultural integrada tradicionalmente por baile, cante y guitarra es la expresión intensa y apasionada de gestos y sonidos. Intensidad y pasión que también perseguimos los docentes en nuestro día a día.

De esta forma, y para poder entender el flamenco, debemos pensar en sus tres elementos tradicionales. Así pues, en el **cante** están presentes los gestos marcados por una intensa expresividad con profundos quejidos. La **guitarra** está caracterizada por enérgicos rasgueos. En el **baile** los brazos se mueven sutilmente con juego de muñecas, giros enérgicos e intensos zapateados.

No podemos olvidar que estamos hablando de un arte declarado en el 2010 Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la Unesco. De esta forma, la comunidad internacional reconoce cómo los sentimientos más profundos de alegría, tristeza, angustia, soledad, dolor, amor, desamor y pasión son conducidos a través de su música mediante cada uno de los “palos flamencos”. Parece contradictorio entonces que su inclusión en nuestras aulas aún sea una asignatura pendiente.

La presencia del flamenco en Educación

No cabe duda de que pertenecer a algunos círculos sociales puede propiciar el aprendizaje natural del flamenco de forma inconsciente, de forma parecida a la que ocurre con la lengua materna (Scribner y Cole, 1982). A pesar de esto, y más allá de las creencias populares de que el flamenco no se aprende, que es un arte “de inspiración” que viene “de sangre”, el flamenco sí se puede aprender y aprehender.

Cruces (2004) realizó un estudio y análisis aún vigente sobre los espacios educativos en los que el flamenco es enseñado, diferenciando en:

- Espacios privados, denominados como “flamenco de uso”, tales como ventas, reuniones privadas, bautizos, bodas, comuniones, pedidas, patios de vecinos, ferias, romerías, semana santa, carnavales, y en ámbitos laborales tales como cantes de minas y fraguas.
- Espacios públicos, denominados como “flamenco de cambio”, surgiendo en los salones y academias de baile en los siglos XVIII y XIX. Posteriormente en cafés cantantes, teatros, plazas de toros, festivales, casetas de ferias y fiestas pagadas.

Espacios todos ellos distantes de nuestras aulas y más cercanos a los ámbitos educativos no formales e informales. Sin embargo, propuestas de llevarlo a los ámbitos formales no faltan. Un estudio pormenorizado de dichas propuestas de integración nos muestra varios manuales, libros, artículos científicos y tesis doctorales (Anguita, 1999; Cenizo, 2009; López, 2004; Mateos, 2013; Perales, 2016; Perea, 2011; Salazar, 2010; Utrilla, 2007), así como recursos como el propuesto por la Junta de Andalucía en su página web (<http://www.juntadeandalucia.es/cultura/centroandaluzflamenco/Recurso-sEducativos/index.htm>). Obviamente estamos dejando fuera, de forma consciente, el aprendizaje profesionalizador en escuelas de música, conservatorios de grado medio y conservatorios superiores (Vernia, 2016).

En cualquier caso, si bien esto supone un paso adelante, a pesar de tratarse el flamenco desde varios puntos de vista, el uso del baile en educación parece menos extendido a excepción de las tesis de Cuéllar (1999), y menos aún si nos centramos en la técnica del zapateado (de las Heras, 2016). Es justo ahí, en los pies, donde el bailar también es considerado músico entre los flamencos.

El zapateado en las aulas

Nuestra principal pregunta es si encaja el zapateado en el sistema educativo actual. Dicha pregunta se refuerza si tenemos en cuenta el aspecto físico que tiene el baile y el zapateado, lo que nos permite pensar con la interdisciplinariedad tan perseguida. Para responder a esa cuestión comenzamos con una revisión legislativa.

Así pues, si partimos del aula de **Infantil**, donde la música y la danza han de actuar de forma transversal en las tres áreas de conocimiento, es en el de Lenguajes: Comunicación y Representación, donde el zapateado tiene más sentido. Ya desde la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación por el que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (LOE), regulado por el Gobierno en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se afirma que:

El lenguaje musical posibilita el desarrollo de capacidades vinculadas a la percepción, el canto, la utilización de objetos sonoros e instrumentos, el movimiento corporal y la creación que surgen de la escucha atenta, la exploración, la manipulación y el juego con los sonidos y la música.(...). El lenguaje corporal tiene que ver con la utilización del cuerpo, sus gestos, posiciones, actitudes y movimientos con una intención comunicativa, estética y representativa (p. 480).

Atendiendo a este texto, el zapateado, obviamente a niveles básicos, tiene el mismo sentido que cualquier actividad que nos podamos plantear.

Por lo que se refiere a la etapa de **Primaria**, la ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE), en el apartado 2 del artículo 16, se expone:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria (p.97870).

Así pues, uno de los objetivos de la Educación Primaria se centra en la adquisición de nociones básicas de cultura. Para poder adquirir dichas nociones el conocimiento de la danza y la música se devienen como piedras angulares (Riaño y Cabedo, 2013). Por lo tanto, si consideramos el flamenco como una de las manifestaciones artísticas más distintivas de nuestra cultura, es fácil pensar en esa in-

tegración propuesta, e incluso cuestionar el porqué no se ha implantado de forma general y habitual.

Es más, el Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero que regula dicha Ley, en el artículo 17, párrafo d), se indica como objetivo “conocer, comprender y respetar las diferentes culturas”. No olvidemos las raíces del flamenco y cómo en su paso por la historia y los diferentes países ha cogido y dejado su seña de identidad, por lo que hablar de flamenco es hablar de hibridación de esas diferentes culturas a las que apela dicho decreto. No se nos ocurre mejor forma de conocer la identidad de cada civilización que conocer y reconocer lo que cada tradición artística ha aportado al flamenco.

Volviendo a la LOMCE, cada uno de los objetivos se vinculan a asignaturas que pertenecen a alguno de los seis cursos de Educación Primaria y se organizan en áreas. Dentro de las áreas del bloque de asignaturas específicas encontramos *Educación Física*. Los elementos curriculares de la programación de dicha asignatura se estructuran sobre cinco situaciones motrices diferentes. Dentro de esas acciones encontramos en el párrafo e) una referencia a las “acciones motrices



en situaciones de índole artística o de expresión” y “uso de diferentes registros de expresión (corporal, oral, danzada y musical)” (p. 19407).

Así mismo, y en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada comunidad educativa, estaría la *Educación Artística*. En esta asignatura se pretende que el alumno “disfrute del patrimonio cultural y artístico” (p. 19401). *La Educación Artística* se subdivide a su vez en dos bloques: En el segundo bloque encontramos la Educación Musical. Este segundo bloque además se subdivide a su vez en tres bloques. Es el tercer bloque es el que está destinado al conocimiento y práctica de la danza. Como dijimos anteriormente, música y danza se unen en la acción rítmica del zapateo, por lo tanto también estaría incluido el zapateado flamenco.

Respecto la **Educación Secundaria Obligatoria**, en el artículo 11 de la LOM-CE, se presentan los objetivos. Entre estos, en el párrafo j), se expone “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”. En el siguiente párrafo, el K), se indica como finalidad “incorporar la

educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social”, a lo que se une el párrafo l) que destaca como necesario “apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación”. En estos párrafos que hemos señalado observamos los aspectos relacionados con el conocimiento sobre el arte, el movimiento y la cultura. Todas estas cuestiones, como ya hemos descrito, están presentes en el zapateado flamenco.

Todos estos objetivos, así como otros, se adscriben a asignaturas que pertenecen a alguno de los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria. El primero de ellos con tres cursos escolares mientras que el segundo únicamente tiene un curso escolar. Dentro del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, encontramos como asignatura específica la *Educación Física*. Esta continua teniendo la posibilidad de estructurarse en cinco tipos de situaciones diferentes. Entre ellas estaría las de índole artística o de expresión cuya finalidad sea artística, expresiva y comunicativa, ya sea de forma individual o en grupo. Además, dentro de la programación de la oferta Educativa que

establezca cada Administración Educativa/centros docentes se indica la asignatura de *Música*. La música, y en concreto el ritmo, tal como ya hemos repetido constantemente, está implícito en la acción de zapatear.

Respecto al cuarto curso (segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria), dentro de la opción de Enseñanzas aplicadas, en el bloque de asignaturas específicas se señala la asignatura de *Educación Física* que continúa estructurándose de manera que estén presentes situaciones de índole artística. Igualmente, dentro de la programación de la oferta Educativa que establezca cada Administración Educativa/centros docentes se indica las asignaturas de *Artes Escénicas y Danza*, además de la asignatura de *Música*. Por lo tanto, también en este segundo ciclo la legislación nos revela espacios para incluir el zapateado.

Por lo que respecta al **Bachillerato**, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de Diciembre, que regula la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, expone en el párrafo l) que dicha etapa ha de contribuir a “desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como

fuentes de formación y enriquecimiento cultural”. Poco después, en el punto m), se describe la necesidad de “utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social”. Ambos objetivos se vinculan a asignaturas propias del Bachillerato.

De esta forma podemos observar como, en el primer curso, en la modalidad de las Artes, se indica como asignatura específica *Educación Física* y dentro de la programación de la oferta Educativa que establezca cada Administración Educativa/centros docentes se reflejan las asignaturas de *Análisis Musical I*, *Anatomía Aplicada* y *Lenguaje y Práctica musical*. En el segundo curso de Bachillerato, en la modalidad de las Artes, en función de la oferta Educativa que establezca cada Administración Educativa/centros docentes se encuentran como materia de opción dentro del bloque de asignaturas troncales la asignatura de *Artes Escénicas*. De la misma forma, y nuevamente en función de la oferta Educativa que establezca cada Administración Educativa/centros docentes, encontramos dentro del bloque de asignaturas específicas la asignatura de *Análisis Musical* y la asignatura de *Historia de la Música y de la Danza*.

Por tanto, a través de las diferentes asignaturas expuestas en la modalidad de las Artes en el Bachillerato, los alumnos pueden abordar los objetivos de la etapa: práctica y teoría musical sumado a Educación Física y todo ello presente en el zapateado flamenco.

En conclusión, la legislación vigente no hace más que, en todas las etapas educativas, respaldar la idea de incluir en el zapateado flamenco en las aulas, veladamente eso sí, pero sin ningún impedimento. Este respaldo ha de animarnos a incluir el flamenco en nuestro quehacer educativo. Para ello, sería pertinente que las universidades, en la formación inicial de maestros y profesores ofrecieran contenidos y recursos para que los docentes pudiesen aplicarlos. No podemos permitir que una música y una danza tan valorada fuera de nuestras fronteras siga estando tan olvidada dentro de ellas. Es nuestra obligación como educadores.

Referencias Bibliográficas

Anguita, J. A. (1999). *Un paseo amable por el mundo del flamenco / El flamenco, una alternativa musical*. Granada: Magina.

Cenizo, J. (2009). *Poética y didáctica del flamenco*. Sevilla: Signatura.

Cruces Roldán, C. (2004). El flamenco, más allá de la música. *Litoral*, (238), 139-141.

Cuellar, M. J. (1999). *Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de Danza Flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

De las Heras, R. (2016). Notación de zapateado flamenco para educación infantil. Análisis de métodos y propuesta didáctica. *Magister*.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106 (4).

López Castro (coord.) (2004) *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Madrid: Akal.

Mateos, F. M. A. (2013). *Sensibilidad del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia el flamenco*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

Perales, R. M^a. (2016). *Flamenco, educación y política: análisis de su inclusión en el aula de primaria*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Perea, B. (2011). El Flamenco en la Educación Musical andaluza. Nueva propuesta curricular y metodológica. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* nº 4, del 4 de Enero del 2007.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*.

Riaño, M^a E. y Cabedo, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula. Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Eufonía*, 58, 67-78.

Salazar, M. (2010) *Propuestas didácticas del flamenco en Educación Musical y en la E.S.O.*, Madrid: Edición Personal.

Scribner, S. y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal: (La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria). *Infancia y aprendizaje*, 5(17), 3-18.

Utrilla, J. (2007). *El flamenco se aprende: teoría y didáctica para la enseñanza del flamenco*, Córdoba: Ediciones Toro Mítico S.L.

Vernia, A. M^a. (Coord) (2016). *Las enseñanzas superiores de música en el territorio español. Diferentes situaciones y contextos*. Logroño: Siníndice. ♦



→ Recibido 26/06/2017
✓ Aceptado 15/09/2017

Motivación y emoción en música.

Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa

Motivation and Emotion in
Music. State of the art and
contributions for educational
innovation

IRENE MARTÍNEZ CANTERO
irenemc2000@yahoo.com

Conservatorio Profesional de Música
de Pilar de la Horadada

Resumen

Aunque la Educación Musical presenta un campo reducido de estudios de investigación, los aportes de las últimas décadas parecen indicar un cambio significativo en relación al interés que están desentrañando, así como en lo que se refiere a los temas que son objeto de estudio en ella. En este artículo se presenta una aproximación al conocimiento educativo sobre Motivación y Música que se ha ido aportando a lo largo del tiempo en diferentes países, acercándonos para ello también y desde la Neurociencia al cercano constructo de Emoción y Música. Se concreta todo ello en el campo de la Psicología de la Música como disciplina que está comenzando la andadura hacia su consideración como campo propio y diferenciado de conocimiento. Así mismo, desde estas aportaciones generales y particulares, se presentan propuestas para la innovación que pueden ayudar al docente en Música en cualquiera de sus ámbitos y niveles.

Palabras clave

Música · Motivación · Emoción · Educación · Innovación

Abstract

Although Music Education presents a small field of research studies, the contributions of the last people seem to indicate a significant change in relation to the interest that they are unraveling, as well as in what concerns the subjects that are object of study in her. This article presents an approach to the educational knowledge about motivation and music that has been contributed over time in different countries, also for the construction and construction of emotion and music. It is concretized all the time in the field of the exploration of music as the discipline that is beginning the journey towards its consideration as own and differentiated field of knowledge. Also, from these general and particular contributions, proposals are presented for innovation that can help teachers in music in any of their fields and levels.

Key words

Music · Motivation · Emotion · Education · Innovation

Introducción

Los temas de estudio que ha abarcado la investigación sobre enseñanza y aprendizaje en música, sin duda alguna, y como bien afirma Sloboda (2012), han sufrido un cambio y un progreso considerable. Desde los años 70 y 80 del siglo pasado hasta la actualidad, estos temas han estado centrados según la década en la que nos detengamos en aspectos como procesos básicos, desarrollo de habilidades musicales, música real en la actualidad o motivación y emoción. A estos temas se une una perspectiva crítica del fenómeno educativo en música que pueden englobarse en la desmitificación del concepto de talento y la consideración de lo emocional, junto a lo motivacional, y no sólo las habilidades técnicas, como componentes ya más que esenciales en el ámbito pedagógico. Pero, además, incluso el tratamiento de los mismos ha sufrido transformaciones en disciplinas que, desde el respaldo de la Psicología, han encontrado en la multidisciplinariedad y las metodologías cualitativas nuevos caminos antes impensables (Casas-Mas, 2008).

Desde el punto de vista etimológico, la palabra motivación tiene su origen en el verbo latino “movere”, que significa mover. Es, por tanto, lo que mueve y está vinculada a la acción física y mental (Achtziger, & Collwitzer 2008), puesto que impulsa y guía la acción; esto es, da la energía para actuar y hace que la acción se encamine hacia una meta (McClelland, 1985; Elliot, 2008; Thrash, & Hurst, 2008). Por lo tanto, el comportamiento es un buen indicador para medir la motivación (Reeve, 1992; Montero & Huertas, 2003; Heckhausen, & Heckhausen, 2008) y algunas de sus medidas son la preferencia o elección entre alternativas, la latencia del comportamiento ante el estímulo, el esfuerzo o aplicación de recursos físicos y cognitivos para el desarrollo de la tarea, la persistencia en ella y los indicadores expresivos de placer o displacer de las emociones que acompañan las acciones (Rodríguez, 2009). Si consideramos al organismo como un todo, muchas veces resulta difícil establecer diferencias entre los términos de activación, motivación y emoción (Hernández-Pina, 2001).



Sin embargo, aunque la capacidad de expresión de la música genera ciertas concordancias para todas las personas y algunos parámetros de control han quedado trazados (Juslin, 1996, 1997a, 1997b, 1997c), la naturaleza exacta de lo que puede y no puede ser expresado aún no se ha comprendido en su totalidad (Collier, 2007). Además, se sabe que la percepción es biocultural y que depende de estímulos físicos y sensaciones involucrados al mismo tiempo que de su selección y organización (Vargas, 1994). Es por todo ello que Motivación, Emoción y Música resultan un punto de encuentro para la mayor parte de las investigaciones relacionadas con la Psicología de la Música que posibilitan establecer un marco del estado de la cuestión general aplicable a casi todos los estudios de investigación en Educación Musical.

Marco Teórico

En el campo específico de la Música son ya algunas las investigaciones sobre Motivación en su estudio. En general, estas pueden catalogarse atendiendo a cuatro criterios: motivación en el inicio de los estudios musicales, motivación en el inicio de los estudios instrumentales, importancia de la motivación y relevancia del contexto (Tabla 1).

Estas investigaciones aportan perspectivas diversas pero enlazadas. Así, en relación al inicio de los estudios musicales, algunas lo relacionan con los entornos personales cercanos al alumnado, tales como familia o grupo de pares (Hallam, 2001, 2002; Kinney, 2010; Cremades, Herrera, & Lorenzo, 2011) o en su capacidad de conexión con las emociones personales (StGeorge, Holbrook, & Cantwell, 2014). Para el inicio de los estudios instrumentales suelen vincularse con el género del estudiante o con los conocimientos previos y pautas sociales (Hallam, Rogers, & Creech, 2008; Herrera, & Cremades, 2011; Vasil, 2013; Herrera, & Oya, 2014; McPherson, Osborne, Barrett, Davidson, & Faulkner, 2015) siendo un factor importante para predecir el éxito o fracaso de los estudios musicales, así como el mejor pronóstico para la práctica individual (Hallam, 2002; Millican, 2016).

Regulación y motivación son aspectos relacionados de la práctica musical, ya que hay relación entre autorregulación y uso de estrategias de estudio, y entre motivación y esfuerzo en el estudio y desarrollo de habilidad musical. Los estudiantes que disfrutan cuando estudian, con un enfoque productivo y que usan recursos sociales y físicos, se esfuerzan más y tienen mayores comportamientos de regulación (Austin, & Haefner, 2006). Existen vínculos entre motivación intrínseca y comportamiento autorregulado en la práctica instrumental, ya que, además del tiempo de estudio, es importante el tipo de estrategias que se utiliza, siendo esencial la percepción de autonomía del alumnado (Renwick, 2008; Hallam, 2013). Por otra parte, el nivel de experiencia tiene relación con las subescalas de motivación: vida social e importancia de la interpretación, satisfacción con el rendimiento, autocreencia en la habilidad y disfrute con las actividades instrumentales. Estas subescalas junto con apoyo social y afirmación en conjuntos predicen las aspiraciones de los estudiantes (Hallam, Creech, Pageorgi, Gomes, Rinta, Varvarigou, & Lanipekun, 2017).

El contexto del alumnado resulta, por tanto, otro de los aspectos de mayor relevancia cuando indagamos el constructo motivación en música. Así, la sensación de apoyo de otras personas y la valoración práctica de los estudios musicales parecen predecir altos niveles de integración y actitudes positivas hacia situaciones de aprendizaje (MacIntyre, Potter, & Burns, 2012). Sin embargo, la percepción personal del alumnado es distinta, tal y como muestra Ghazali (2006), que aporta que los niños entienden el aprendizaje musical como una globalidad de lo formal y lo informal, lo cual influye positivamente en la importancia que otorgan a éste. Es en este punto donde consideramos que debe indagarse un poco más para establecer relaciones sociales también con Emoción en Música que puedan vincularse a la motivación hacia ella para la innovación educativa.



| Temática | Referencia | Aportaciones |
|---|--|---|
| Motivación en el inicio de los estudios musicales | Hallam (2002) | Si hay las posibilidades de estudio en el centro, los alumnos se encuentran muy influenciados por el colegio, la familia, los amigos y por intérpretes famosos. El interés por la música o el querer aprender y llegar lejos son minoritarios |
| | Kinney (2010) | El logro académico futuro y la estructura familiar biparental predicen la decisión de participación en una banda de música. Éstos mismos, junto con el nivel económico alto o el género femenino son también significativos para la continuación en la agrupación |
| | Cremades, Herrera, y Lorenzo (2011) | Son los padres los que ejercen mayor influencia, aunque también lo hacen hermanos, primos y amigos. Son escasas las opciones relativas al aprendizaje musical o al gusto por la actividad |
| | StGeorge, Holbrook, y Cantwell, (2014) | La conexión que la música establece con las emociones humanas tiene importancia en el inicio y continuación con los estudios |
| Motivación en el inicio de los estudios instrumentales | Hallam, Rogers, y Creech (2008) | Existen patrones de instrumentos en padres e hijos en relación a estereotipos de género. Otros factores que influyen en la elección instrumental son individuales (edad, timbre, géneros musicales, forma de tocar, símbolos de identidad y persistencia), sociales (cultura, religión, expectativas relacionadas con estereotipos, profesor, padres, iguales y hermanos) y propios del instrumento (posibilidad, coste, transporte, apariencia, timbre, tesitura, familia, forma de interpretación y tipo de repertorio) |
| | Herrera, y Oya (2014) | La elección instrumental tiene gran influencia en el correcto desarrollo de los estudios musicales y en el abandono de los mismos, siendo los factores que la determinan: las opciones posibles tras la prueba de aptitud, el conocimiento previo de instrumentos, el género y la edad (por la lista de orden para elección de instrumento) |
| | Vasil (2013) | Los factores extrínsecos que influyen en el comienzo y continuación del aprendizaje instrumental son la familia y el entorno, así como factores sociales y económicos |
| | McPherson, Osborne, Barrett, Davidson, y Faulkner (2015) | A la mayor parte de los estudiantes de estudios generales les gustaría aprender a tocar un instrumento extraescolarmente |
| | Millican (2016) | Es importante que los profesores ayuden a los estudiantes en la elección instrumental. La motivación para tocar un instrumento en concreto resulta un factor importante para predecir el éxito y la persistencia de los estudios |
| Importancia de la motivación | Hallam (2001) | En los primeros cursos el estudio individual de los alumnos, si es continuo, se debe a presiones y actitudes intervencionistas por parte de los padres. Esto provoca en los alumnos una visión negativa y desemboca en resistencia al estudio |
| | Hallam (2002) | El mejor pronóstico sobre la actitud hacia la práctica es la autodeterminación individual |
| | Ghazali (2006) | Aunque el aprendizaje musical suele ser poco valorado, los niños que sí lo hacen, es por motivaciones intrínsecas. Se hallan diferencias en esta percepción del aprendizaje musical relacionadas con la etnia y con el género, siendo más positiva para las niñas |
| | Austin, y Haefner (2006) | Regulación y motivación son aspectos relacionados de la práctica musical, ya que hay relación entre autorregulación y uso de estrategias de estudio, y entre motivación y esfuerzo en el estudio y desarrollo de habilidad musical. Los estudiantes que disfrutan cuando estudian, con un enfoque productivo y que usan recursos sociales y físicos, se esfuerzan más y tienen mayores comportamientos de regulación |
| | Navas, Iborra, y Sampascual, (2007) | En el área de música existen tres tipos de metas en este área: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social, que coinciden con las de otros aprendizajes académicos |
| | Renwick (2008) | Existen vínculos entre motivación intrínseca y comportamiento autorregulado en la práctica instrumental. Además del tiempo de estudio, es importante el tipo de estrategias que se utiliza, siendo esencial la percepción de autonomía del alumnado |
| | Marco (2010) | Existe relación a largo plazo entre tipos de metas motivacionales y percepciones de éxito, metas de superación personal y de aprendizaje, autoconcepto académico y metas de logro, autoconcepto familiar y atribución del alto rendimiento al esfuerzo, y autoconcepto académico y autoconcepto físico |
| | Hallam (2013) | Para el compromiso a largo plazo existen relaciones entre nivel alcanzado y tiempo de estudio, y entre expectativas de futuro y: disfrute con la actividad, actitudes hacia la interpretación y valor percibido de la música, autopercepción musical y uso de estrategias en el estudio |
| | Holgado, Navas, y Marco (2013) | Se encuentran relaciones entre autoconcepto, atribuciones causales, metas académicas y contenido de las metas de los estudiantes, y entre todas ellas y el rendimiento académico |
| | León, Nuñez, Zuleica, y Bordón (2015) | Existen dos grupos caracterizados por altas o bajas puntuaciones en todas las variables: motivación intrínseca, pensamiento crítico y rendimiento académico. En ambos la motivación intrínseca tiene efecto sobre el pensamiento crítico, aunque éste afecta en mayor medida al resultado del grupo de los estudiantes con bajas puntuaciones |
| McPherson, Osborne, Barrett, Davidson, y Faulkner (2015) | Los alumnos que no estudian música extraescolarmente de mayor edad, otorgan a la música menor competencia, interés, importancia y utilidad, siendo al contrario para los que estudian música extraescolarmente. Las chicas perciben la música como más importante y útil, pero menos interesante que los chicos | |
| Hallam, Creech, Pageorgi, Gomes, Rinta, Varvarigou, y Lanipekun, (2017) | El nivel de experiencia tiene relación con las subescalas de motivación: vida social e importancia de la interpretación, satisfacción con el rendimiento, autoconfianza en la habilidad y disfrute con las actividades instrumentales. Estas subescalas junto con apoyo social y afirmación en conjunto predicen las aspiraciones de los estudiantes | |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| Relevancia del contexto | Hallam (2002) | Cultura, subculturas, sociedad, momento histórico, lugar, instituciones, familia y grupo de pares se relacionan con las características individuales de las personas, ejerciendo influencia en la motivación y en el logro |
| | Ghazali (2006) | Los niños entienden el aprendizaje musical como una globalidad de lo formal y lo informal, lo cual influye positivamente en la importancia que otorgan a éste |
| | Creech, y Hallam (2009) | Existe relación entre interacciones entre padres, alumnos y maestros, tipo de participación de los padres y autoeficacia y satisfacción personal. Son destacables en importancia de influencia sobre el aprendizaje la ambición y satisfacción de los padres, el liderazgo del maestro y la reciprocidad de estas interacciones |
| | Herrera, y Cremades (2011) | El tipo de música que escuchan los estudiantes de conservatorio tiene gran influencia mediática, aunque tienen mayor relevancia en estos aspectos las actividades extraescolares que las escolares |
| | MacIntyre, Potter, y Burns (2012) | La sensación de apoyo de otras personas y la valoración práctica de los estudios musicales parecen predecir altos niveles de integración y actitudes positivas hacia situaciones de aprendizaje |
| | Hallam, Creech, Pageorgi, Gomes, Rinta, Varvarigou, y Lanipekun (2017) | El nivel de experiencia está relacionado con la motivación por vida social. La motivación por la vida y el apoyo social también predicen las aspiraciones de los estudiantes de música |

Tabla 1. Aportes de investigaciones afines (elaboración propia)

Contribuciones para la innovación educativa

Los procesos de innovación educativa generan importantes reacciones emocionales que van a estar directamente relacionadas con las actitudes y la motivación de los estudiantes. Se debe comprender la naturaleza de estas emociones y de sus fuentes para poder diseñar estrategias que faciliten la adaptación del estudiante a su contexto (Candelario, 2009). Así, los estudios sobre motivación en la Psicología General, imponen cada vez más, para una realidad compleja y en cambio continuo, la necesidad de su contemplación desde una concepción holística (Meyer, & Truner, 2002). De esta forma, se deben considerar a la vez los elementos cognitivos, emocionales, motivacionales y sociales para que puedan conocerse los procesos implicados en las experiencias emocionales, el significado que estas experiencias tienen para las personas implicadas, y el contexto histórico-social donde emergen (Schutz, & DeCuir, 2002).

Dentro de estos estudios, el comportamiento de los individuos constituye un indicador directo para medir la motivación (Montero, & Huertas, 2003; Reeve, 1992). Es por tanto, más que adecuado para el profesorado conocer los modos en los que sus alumnos se enfrentan a la actividad musical (Tabla 1) o a la música en general. Con respecto a lo último, Hargreaves (2012) expone su *Modelo de Reciprocidad de la Retroalimentación de las Respuestas a la Música*, entendiendo la interacción en ellas de tres factores

determinantes de estas respuestas: música, situación de escucha y escucha. De esta forma, los oyentes crean sus propias redes asociativas personales que actúan como puntos de referencia para sus representaciones mentales de sus mundos musicales.

Considera tres tipos de red, basados en las tres determinantes principales de respuestas a la música (Hargreaves, Hargreaves, & North, 2012). El primer tipo es el propio de las piezas musicales a nivel estructural propio de cada persona, teniendo gran importancia “todas las experiencias musicales anteriores de ese individuo, toda la música que ha escuchado, que se recoge y almacena en el cuerpo y la mente de esa persona” (Hargreaves et al., 2012, p. 198). El segundo tipo, conecta las piezas de música con sus asociaciones culturales: situaciones típicas y contextos en los que se escuchan normalmente. En tercer lugar, las personas combinan sus redes de asociaciones musicales y culturales, incluyéndose aquí las asociaciones con personas, situaciones y eventos de sus vidas, por lo que son redes personales de asociación, sujetas a cambios frecuentes (Hargreaves, et al., 2012).

La experiencia y la abstracción del conocimiento musical en un nivel básico no parecen desarrollarse, por tanto, en un canal de comunicación pasivo (Cross, 2004), sino en

un escenario mucho más rico y variado mediante acciones e interacciones participativas de todo tipo. Incluso la participación pasiva en la audición compromete la activación de regiones del cerebro que se vinculan al movimiento (Lakoff, & Johnson, 1999; Janata, & Grafton, 2003;). Será la correlación entre diferentes tipos de conocimiento básico en las interacciones de los individuos en entornos cotidianos, entre diferentes dominios de la experiencia y el dominio musical, lo que llevará a *procesos metafóricos* de aprehensión de significado gracias a la flexibilidad cognitiva y social que nos caracteriza como especie (Guck 1991; Zbikowsky, 1997, 1997-1998, 1998, 2002; Saslaw 1996, 1997-1998; Larson 1997; Brower 2000; Cross, 2004).

Así, el significado en general y el musical en particular, deben entenderse como fundados en la *humanidad* (Johnson, 1987): nuestra capacidad para construir significado, basada en las estructuras imaginativas por las que aprehendemos la realidad. Y ese significado que lo que atribuimos será básico para que la motivación lleve a un desencadenamiento de respuestas a lo escuchado, pero también a la inversa, la motivación hacia lo escuchado será lo que desencadene diferentes emociones en nosotros. Por lo tanto, motivación y emoción son cara y cruz de una misma moneda y solo pueden tener sentido en un contexto e individuo determinado. García, Martín, y Domínguez (2001) catalogan motivación y emoción como procesos activadores de cualquier proceso psicológico, por lo que uno, otro o ambos pueden desencadenar respuestas de acción conductual.

Desde esta relación, debe entenderse al individuo y su motivación relacionada con lo emocional y lo social como bases del aprendizaje constructivista, siendo todos estos aspectos primordiales en una disciplina artística y concretamente en el aprendizaje de la Música. Tanto es así que podemos decir que cualquier acción educativa debería estar basada en las asociaciones que se establecen entre estos constructos por ser inseparables, de lo que puede tomarse como ejemplo cualquiera de las investigaciones expuestas. Las investigaciones en Música sobre Motivación enfatizan, de una u otra forma, estas asociaciones, puesto que sus resultados aluden a ellas de forma considerable (Tabla 1).

Conclusiones

La Música es una de las principales actividades de ocio para niños, adolescentes y jóvenes en sus diversas configuraciones, informales o formales. Esta población escucha música con regularidad, canta en coros, toca en bandas locales, y asiste a clases de instrumento; crea su propia música con grupos de amigos, imita a sus cantantes favoritos y habla de música con sus pares de música (Boal-Palheiros, 2004).

Algunos estudios han analizado las razones por las que los adolescentes oyen tanta música y las diferentes maneras que tienen de escucharla (Behne, 1997; Zillman, & Gan, 1997; North, Hargreaves, & O'Neill, 2000; Tarrant, North, & Hargreaves, 2000). Otros, se han centrado en los usos y funciones que la música tiene para jóvenes y adultos en diferentes situaciones de la vida cotidiana (DeNora, 2000; Sloboda, O'Neill, & Ivaldi, 2001).

Varias investigaciones demuestran la importancia capital que la música representa para los adolescentes y jóvenes de países occidentales (Larson, Kubey, & Colletti, 1989; Garton & Pratt, 1991; Larson, 1995; Zillmann, & Gan, 1997). La mayor

parte de las razones por las que escuchan música hacen referencia a la satisfacción de necesidades emocionales y sociales, tales como: pasar el tiempo, aliviar el aburrimiento y la soledad, relajarse, hacer frente a los problemas, mejorar el estado de ánimo o divertirse (Gantz, Gartenberg, Pearson, & Schiller, 1978; Roe, 1985; Brown, Campbell, & Fischer, 1986; Fitzgerald, Joseph, Hayes, & O'Reagan, 1995; Behne, 1997; Fernandes, Esteves, Dias, Lopes, Mendes, & Azevedo, 1998; North et al., 2000; Tarrant et al., 2000).

Boal-Palheiros (2004) llevó a cabo un estudio sobre funciones y modos de oír música de niños y adolescentes de nacionalidades británica o portuguesa con rangos de edades: 9 y 10 años (escuelas primarias) y 13 y 14 (escuelas secundarias). Los resultados destacan los factores del desarrollo, la influencia de los contextos sociales y educativos, la funcionalidad de oír música, y la visión dinámica de los modos de oír de los niños. En casa y en contextos informales, la música tiene funciones emocionales y sociales, los niños desarrollan una identidad personal y social con ella, y disfrutan junto a familiares y amigos, con quienes mantienen relaciones emocionales y sociales significativas. En la escuela y otros contextos formales,



parece tener sobre todo funciones cognitivas menos valoradas por los niños, y las relaciones sociales con compañeros y amigos se limitan a la convivencia. Los niños son conscientes de las diferencias entre estos contextos y atribuyen a las funciones sociales y emocionales gran importancia, pudiendo ser ésta una de las razones por las que disfrutan menos en la escuela.

Desde muy temprana edad, los niños se encuentran relacionados y bajo la influencia de diferentes grupos (escuela o grupo-clase: Arriaga, 2006 y familia: Cremades & Lorenzo, 2007). Los grupos pueden moldear al niño desde el punto de vista psicológico, pero este estamento ya ha sido con anterioridad moldeado por la sociedad (de la Ossa, 2011), especialmente en las primeras etapas del desarrollo evolutivo (Torrice, 2012) y teniendo repercusiones en el propio desarrollo musical (Szubertowska, 2005; McPherson, 2009).

La creciente importancia de la música en la vida de los niños contrasta con el bajo impacto que las lecciones de música parecen tener sobre ellos (Lawson, Plummeridge, & Swanwick, 1994; Mills, 1994; Ross, 1995; Gammon, 1996). Los maestros

hacen preguntas sobre el repertorio más adecuado para motivar a los niños a escuchar, aprender y disfrutar de la Música. Por lo tanto, comprender la importancia que adquiere para los niños su participación en experiencias musicales informales sin duda puede beneficiar a la educación musical (Boal-Palheiros, 2004).

De todo lo expuesto, proponemos para la innovación en Música la necesidad inexcusable de una Metodología Constructivista que pueda albergar cualquier actividad en cualquier ámbito. En ella, motivación, emoción y entorno estarán presentes sin lugar a dudas.

Así, por ejemplo, deberá atenderse en ellas a la relación entre género musical y género del estudiante (Welch, Papageorgi, Haddon, Creech, Morton, de Bézenac, Duffy, Potter, Whyton, & Himonides, 2008), expectativas y clima de trabajo (Hardré, & Cox, 2009), las particularidades y características de alumnos que presentan diferencias con respecto a la media (Koshy, Pinherio-Torres, & Portman-Smith, 2012), las diferencias en edades de aprendizaje (Nutbrown, 2013), el desarrollo de metodologías creativas propias de la disciplina (Hall, & Thomson, 2017), las actitudes de las familias hacia el aprendizaje

en diferentes momentos (West, Davies, & Scott, 1992), o la construcción de relaciones en contextos determinados (Hughes, 2014). Desde el estudio bibliográfico presentado se puede afirmar su importancia para la educación musical, que debe ser ya entendida como prioridad y principio de innovación.

Referencias bibliográficas

Achtziger, A., & Collwitzer, M. (2008). Motivation and volition in the course of action. En J. Heckhausen y H. Heckhausen (Eds.). *Motivation and action* (pp. 272-295). New York: Cambridge University Press.

Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. *Música y Educación*, 19(68), 131-140.

Austin, J. R. & Haefner, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535-558. doi 10.1177/0305735606067170

Behne, K. E. (1997). The development of 'Musikerleben' in adolescence: how and why young people listen to music. En

I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Perception and cognition of music* (pp.143-159). East Sussex: Psychology Press.

Boal-Palheiros, G. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 5-25.

Brower, C. (2000). A cognitive theory of musical meaning. *Journal of Music Theory*, 44(2), 323-379.

Brown, J. D., Campbell, K. & Fischer, L. (1986). American adolescents and music videos: Why do they watch? *Gazette*, 37, 19-32. doi 10.1177/001654928603700104

Candelario, M. E. (2009). Las emociones en un contexto de innovación educativa. *Reduca*, 1(2), 596-607.

Casas-Mas, A. (febrero, 2008). *Una revisión crítica sobre las metodologías de investigación en enseñanza y aprendizaje de la interpretación musical: propuestas de mejora*. Trabajo presentado en el I congreso de educación e investigación musical. Metodologías aplicadas y enfoques pedagógicos en la enseñanza musical de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Collier, G. L. (2007). Beyond valence and activity in the emotional connotations of music. *Psychology of Music*, 35(1), 110-131. doi 10.1177/0305735607068890

Creech, A., & Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, 27(2), 94-106. doi 10.1177/0255761409102318

Cremades, R., & Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Música y Educación*, 20(72), 35-46.

Cremades, R., Herrera, L., & Lorenzo, O. (2011). Las motivaciones de los niños para aprender música en la escuela de música y danza de Melilla. *DEDiCA. Revista de Educación e Humanidades*, 1, 293-318.

Cross, I. (2004). Music, meaning, ambiguity and evolution. En D. Miell, R. Mac Donald & D. Hargreaves (Eds). *Musical Communication* (pp. 27-43). Oxford: Oxford University Press.

de la Ossa, M. A. (2011). Sociología de la música: relación con la educación musical. *Música y Educación*, 24(87), 18-35.

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press. doi https://doi.org/10.1017/CBO9780511489433

Elliot, A. J. (2008). Approach and avoidance motivation. En A. J. Elliot (Ed.) *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 3-14). New York: Psychology Press.

Fernandes, A. T., Esteves, A. J., Dias, I., Lopes, J. T., Mendes, M. M. & Azevedo, N. (1998). *Práticas e aspirações culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.

Fitzgerald, M., Joseph, A. P., Hayes, M., & O'Reagan, M. (1995). Leisure activities of adolescent children. *Journal of Adolescence*, 18, 349-358.

Gammon, V. (1996). What is wrong with school music? A response to Malcolm Ross. *British Journal of Music Education*, 12(3), 101-122. doi https://doi.org/10.1017/S0265051700003089

Gantz, W., Gartenberg, H., Pearson, M., & Schiller, S. (1978). Gratifications and expectations associated with popular

music among adolescents. *Popular Music and Society*, 6(1), 81-89. doi http://dx.doi.org/10.1080/03007767808591113

García, E., Martín, M. D., & Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Garton, A. F. & Pratt, C. (1991). Leisure activities of adolescent school students: predictors of participation and interest. *Journal of Adolescence*, 14(3), 305-321. doi http://dx.doi.org/10.1016/0140-1971(91)90023-K

Ghazali, G. (2006). *Factors influencing malaysian children's motivation to learn music* (Phd Thesis). Music & Music Education, Faculty of Arts & Social Sciences, University of New South Wales, South Wales.

Guck, M. (1991) Two types of metaphorical transfer. En J.C. Kassler (Ed) *Metaphor a musical dimension* (pp.1-12). Sydney: The Currency Press.

Hall, Ch. & Thomson, P. (2017). Creativity in teaching: what can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106-120. doi http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1144216

Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. doi https://doi.org/10.1017/S0265051701000122

Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244. doi http://dx.doi.org/10.1080/1461380022000011939

Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music*, 41(3), 267-291. doi 10.1177/0305735611425902

Hallam, S., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Lanipekun, J., & Rintal, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music*, 45(1), 116-130. doi 10.1177/0305735616650994

Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7-19. doi 10.1177/0255761407085646

Hardré, P. & Cox, M. (2009). Evaluating faculty work: expectations and standards of faculty performance in research universities. *Research Papers in Education*, 24(4), 383-419. doi 10.1080/02671520802348590

Hargreaves, D. J., Hargreaves, J., & North, A. (2012). Imagination and creativity in music listening. En D.J. Hargreaves, D.J.E. Miell, & R.A.R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations* (pp. 156–172). Oxford, UK: Oxford University Press.

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2008). Motivation and action: Introduction and overview. En J. Heckhausen y H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action*. New York: Cambridge University Press.

Hernández-Pina, F. (2001). La Calidad de la Enseñanza y el Aprendizaje en Educación Superior. *Revista de investigación educativa*, 19(2), 465-489.

Herrera, L., & Cremades, R. (2011). Gustos musicales de los estudiantes de conservatorio. *Música y Educación*, 24(85), 64-76.

Herrera, L., & Oya, L. (2014). Causas de elección instrumental: un estudio en los conservatorios profesionales de Málaga capital. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 62, 43-54.

Holgado, F. P., Navas, L., & Marco, V. (2013). The Students' Academic Performance at the Conservatory of Music: A Structural Model from the Motivational Variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 257-273. doi 10.1387/RevPsicodidact.6942

Hughes, J. (2014). Contact and context: sharing education and building relationships in a divided society. *Research Papers in Education*, 29(2), 193-210. doi http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.754928

Janata, P., & Grafton, S. T. (2003). Swinging in the brain: shared neural substrates for behaviors related to sequencing and music. *Nature neuroscience*, 6, 682-687. doi 10.1038/nn1081

Johnson, M. (1987). *The body in the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Juslin, P. (1996). Emotional Expression in Music Performance: Between the Performer's Intention and the Listener's Experience. *Psychology of Music*, 24(1), 68–91. doi 10.1177/0305735696241007

Juslin, P. (1997a). Can Results from Studies of Perceived Expression in Musical Performances Be Generalized across Response Formats? *Psychomusicology*, 16(1-2), 77–101. doi http://dx.doi.org/10.1037/h0094065

Juslin, P. (1997b). Emotional Communication in Music Performance: A Functionalist Perspective and Some Data. *Music Perception*, 14(4), 383–418. doi 10.2307/40285731

Juslin, P. (1997c). Perceived Emotional Expression in Synthesized Performances of a Short Melody: Capturing the Listener's Judgment Policy. *Musicae Scientiae* 1(2), 225–256. doi 10.1177/102986499700100205

Kinney, D.W. (2010). Selected Nonmusic Predictors of Urban Students' Decisions to Enroll and Persist in Middle School Band Programs. *Music Education Research*, 57(4), 334-350. doi 10.1177/0022429409350086

Koshy, V., Pinherio-Torres, C., & Portman-Smith, C. (2012). The landscape of gifted and talented education in England and Wales: how are teachers implementing policy? *Research Papers in Education*, 27(2), 167-186. doi http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2010.509514

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Larson, S. (1997) The problem of Prolongation in "Tonal" Music: Terminology, Perception, and Expressive Meaning. *Journal of Music Theory*, 41(1), 101-136.

Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom. Adolescents private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 535-550. doi 10.1007/BF01537055

Larson, R.W., Kubey, R., & Colletti, J. (1989). Changing channels: early adolescent media choices and shifting investments in family and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(6), 583-599. doi 10.1007/BF02139075

Lawson, D., Plummeridge, C., & Swanwick, K. (1994). Music and the National Curriculum in primary schools. *British Journal of Music Education*, 11(1), 3-14. doi <https://doi.org/10.1017/S0265051700001996>

León, J., Nuñez, J. L., Zuleica, R. A., & Bordón, B. (2015). Music Academic Performance: Effect of Intrinsic Motivation and Critical Thinking *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 377-391. doi 10.1387/RevPsicodidact.12673

MacIntyre, P., Potter, G., & Burns, J. (2012). The socio-educational model of music motivation. *Journal of Research in Music Education*, 6(2), 129-144. doi 10.1177/0022429412444609

Marco, V. (2010). *El rendimiento académico en el conservatorio de música: análisis de variables motivacionales* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.

McClelland, D. C. (1985). *Estudios de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. doi 10.1177/0305735607086049

McPherson, G. E., Osborne, M. S., Barrett, M. S., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2015). Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141-160. doi 10.1177/1321103X15600914

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106. doi http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5

Millican, J. Si (2016). Describing Preservice Instrumental Music Educators' Pedagogical Content Knowledge. *Applications of Research in Music Education*, 34(2), 61-68. doi 10.1177/8755123314552664

Mills, J. (1994). Music in the National Curriculum. The first year. *British Journal of Music Education*, 11(3), 191-196. doi <https://doi.org/10.1017/S0265051700002151>

Montero, I., & Huertas, J. A. (2003). Técnicas de medida y métodos de investigación de la motivación. En E. Fernández Abascal, P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.). *Emoción y motivación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Navas, L., Iborra, G., & Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de Música. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 131-142.

North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272. doi 10.1348/000709900158083

Nutbrown, C. (2013). Conceptualising arts-based learning in the early years. *Research Papers in Education*, 28(2), 239-263. doi <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.580365>

Reeve, J. (1992). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Renwick, J. M. (2008). *Because I love playing my instrument: young musicians' internalised motivation and self-regulated practising behavior* (Tesis doctoral). Media, & Performing Arts, Faculty of Arts & Social Sciences, University of New South Wales University, South Wales.

Rodríguez, M. (2009) Motivar para aprender en situaciones académicas. En G. Romero y A. Caballero (Eds.). *La crisis de la escuela educadora* (pp. 207-242). Barcelona: Laertes.

Roe, K. (1985). Swedish youth and music: Listening patterns and motivations. *Communication Research*, 12(3), 353-362. doi 10.1177/009365085012003007

Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12(3), 185-201. doi <https://doi.org/10.1017/S0265051700002692>

Saslaw, J. (1996). Forces, Containers, and Paths: The Role of Body-Derived Image Schemas in the Conceptualization of Music. *Journal of Music Theory*, 40(2), 217-243.

Saslaw, J. (1997-1998). Life Forces: Conceptual Structures in Schenker's "Free Composition" and Schoenberg's "The Musical Idea". *Theory and Practice*, 22-23, 17-33.

Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-135. doi http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3702_7

Sloboda, J. A., O'Neill, S., & Ivaldi, A. (2001). Functions of Music in Everyday Life: An Exploratory Study Using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientia*, 5(1), 9-29. doi 10.1177/102986490100500102

Sloboda, J. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado.

StGeorge, J., Holbrook, A., & Cantwell, R. (2014). Affinity for music: A study of the role of emotion in musical instrument learning. *International Journal of Music Education*, 32(3), 264-277. doi 10.1177/0255761413491178

Szubertowska, E. (2005). Education and the music culture of Polish adolescents. *Psychology of Music*, 33(3), 317-330. doi 10.1177/0305735605053736

Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28(2), 166-173.

Thrash, T. M., & Hurst, A. (2008). Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal tradition. En A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 217-233). New York: Psychology Press.

Torrico, R. (2012). Niños musicales: autodidactas del siglo XXI. *Música y Educación*, 25(90), 16-28.

Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

Vasil, M. (2013). Extrinsic Motivators Affecting Fourth-Grade Students' Interest and Enrollment in an Instrumental Music Program. *Applications of Research in Music Education*, 32(1), 74-82. doi 10.1177/8755123313502345

Welch, G., Papageorgi, I., Haddon, L., Creech, A., Morton, F., de Bézenac, C.,... & Himonides, E. (2008). Musical genre and gender as a factor in higher education learning in music. *Research Papers in Education*, 23(2), 203-217. doi <http://dx.doi.org/10.1080/02671520802048752>

West, A., Davies, J. & Scott, G. (1992). Attitudes to secondary school: parents' views over a five-year period. *Research Papers in Education*, 7(2), 129-149. doi <http://dx.doi.org/10.1080/0267152920070203>

Zbikowsky, L. M. (1997). Conceptual Models and Cross-Domain Mapping: New Perspectives on Theories of Music and Hierarchy. *Journal of Music Theory*, 41(2), 193-225.

Zbikowsky, L. M. (1997-1998). Des Herzaums abschied: Mark Johnsotú theory of embodied knowledge and music theory. *Theory and Practice*, 22-23, 1-16.

Zbikowsky, L. M. (1998). Metaphor and music theory: reflections from cognitive science. *Music Theory Online*, 4(1).

Zbikowsky, L. M. (2002). *Conceptualizing Music: Cognitive Structure, Theory, and Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Zillman, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. En D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 161-187). Oxford: Oxford University Press. ♦



→ Recibido 16/09/2017
✓ Aceptado 30/10/2017

Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música

Gender issues:
Women in music history

SANDRA SOLER CAMPO
sandra.soler@fje.edu

Universidad Rovira Virgili

Resumen

La historia de la música ha mantenido al margen a un gran número de mujeres que se han dedicado a la música. Este prejuicio cultural se ha transmitido de generación en generación y ha dañado gravemente el sexo femenino. El peso de la cultura, tan importante en muchas de nuestras decisiones vitales, ha condicionado a las mujeres en ciertas ocasiones. Así, pocos compositoras están incluidos en los manuales musicales de nuestras instituciones educativas (escuelas, universidades, conservatorios ...). Los docentes tienen un gran reto entre manos ya que pueden ayudar a que esta situación cambie. Los alumnos son protagonistas en este proceso de cambio y pueden cambiar esta realidad androcéntrica en la cual las mujeres son casi inexistentes en determinados campos musicales.

Palabras clave

Mujeres · Música · Educación · Género

Abstract

Music history has kept aside a large number of women who have dedicated themselves to music. This cultural prejudice has been passed down from generation to generation and has greatly hurt the female sex. The weight of culture, so important in many of our vital decisions, has conditioned women on certain occasions. Thus, few composers are included in the music manuals of our educational institutions (schools, universities, conservatories...). Teachers have a challenge and could help to change this situation. Students are in the middle of this process and they could change this androcentric reality in which women are almost inexistent in some musical fields.

Key words

Women · Music · Education · Gender

Introducción

A lo largo de la historia, las mujeres han contribuido en las artes de modos muy diversos. Notables mujeres artistas a lo largo de los siglos han quedado en un segundo plano e incluso han sido olvidadas. Son muchas las mujeres que han escrito, creado y realizado algunas de las obras más inspiradoras de la historia. Sin embargo, la mayor parte del tiempo, estas mujeres han sido olvidadas a lo largo del camino.

A lo largo de centenares de años, las mujeres no han tenido a su alcance los medios necesarios ni la formación adecuada para desarrollarse en el mundo musical. Si miramos atrás en el tiempo, tanto en el Renacimiento como en el posterior periodo Clásico, sólo aquellas mujeres que pertenecían a familias nobles o a la aristocracia podían ejercer como músicos. Eso sí, en su entorno doméstico. Hacerlo en la esfera pública era impensable. Ya en el periodo Romántico contamos con un mayor número de mujeres documentado como por ejemplo Clara Wieck Schumann (mujer del pianista y compositor Robert Schumann); Alma Mahler (mujer de Gustave Mahler), etc. A pesar de que no hay duda alguna del talento

de estas mujeres, siempre quedaron en un segundo plano. A la sombra de sus esposos o hermanos (como fue el caso de Fanny Mendelssohn, hermana de Félix Mendelssohn). Todavía en el siglo XIX, para que una mujer pudiese publicar sus propias composiciones tenía que hacerlo bajo un pseudónimo masculino. No estaba bien visto que ellas pudiesen interpretar para un amplio público, ni mucho menos componer y publicar sus creaciones artísticas. Aparecer en la escena pública era cosa de hombres, los cuales no tenían ningún tipo de prejuicio ni inconveniente de mostrar al público qué sabían hacer o cómo hacían “hablar” a los instrumentos (en el caso de los intérpretes).

Durante muchos siglos, ha existido la creencia de que, más allá de la biología, las mujeres y los hombres poseen esencialmente diferentes capacidades y funciones. La comprensión de este supuesto ayuda a dar sentido a la perpetuación e incluso institucionalización de sexo masculino (frente al sexo femenino) en relación con las expectativas de comportamiento, posición dentro de la familia, derechos, la situación pública, la educación, y tipos de trabajo. Esta situación ha dado lugar a la

subordinación de la mujer en la sociedad. La musicóloga **Lucy Green**, en su obra *Música, género y educación* (1997), intenta mostrarnos que tanto las prácticas musicales de las mujeres como los significados musicales marcados por el género se han perpetuado a lo largo de la historia en relación al concepto de *patriarcado musical* y la teoría de la construcción social del significado musical: “Tras la música, hay un hombre; el perfil cerebral de la composición sigue llevando una abrumadora cantidad de connotaciones masculinas” (Green, 1997: 54).

Conocer las circunstancias sociales, políticas y/o económicas de cada periodo histórico, nos ayudará a comprender mejor nuestro pasado, y el del contexto en que mujeres compositoras, intérpretes y directoras desarrollaron su labor artística. Por ello, conocer las diferentes etapas históricas, y el contexto social en el cual se ha desarrollado la actividad musical en todas ellas, hará posible que podamos comprender mejor la situación en la que se encuentran hoy día las mujeres que deciden estudiar música y que posteriormente se insertan en el mundo laboral.

La presencia de las mujeres en el ámbito musical no es reciente. Además, la

situación y sociedad en la que se desarrollan, no será la misma en todos los periodos históricos. Si bien es cierto que ha estado en la sombra durante siglos, debemos tener presente que en determinados periodos de la historia ha gozado de mayores reconocimientos. Por ejemplo, durante la civilización egipcia, griega e incluso en algunas cortes renacentistas y barrocas, las mujeres se han podido sentir incluidas en los diferentes contextos musicales. También en las sociedades no industrializadas, las mujeres participaron activamente en la creación musical. Una de las primeras compositoras de la historia de la música de las que tenemos constancia es Safo (Éreso, 600 a. C.), considerada una de las mejores poetisas de la antigüedad. Las poetisas de este periodo (además de leer) cantaban y se acompañaban con instrumentos musicales como la cítara, la lira y/o la flauta. La creadora de estas composiciones líricas se encargaba también de componer la música e incluso los pasos de danza. Pero es a partir del siglo IX d. C (a excepción de algunos casos concretos como la mencionada Safo) en adelante cuando tenemos más información acerca de la participación de la mujer en la música. Dicha información, a pesar de los esfuerzos realizados, continúa siendo escasa.

La red de relaciones que constituye la música es muy compleja y significativa. Como seres humanos, somos seres sociales, y toda vida social (independientemente al género al que pertenezcamos) está impregnada de música desde el momento en que nacemos y durante toda nuestra vida. La existencia de varias musicologías ha puesto de relieve la idea de que no hay una sola música importante, sino que cada una de ellas debe valorarse en los términos de su propia cultura. Además, como la música es ambigua y abstracta, puede dar lugar a varias opiniones y a más de un significado diferente. Denominaremos a este hecho *pluralismo metodológico o historiográfico* de la Musicología actual¹.

Musicología feminista

El discurso feminista y el movimiento social (el cual se identifica con dicho discurso) necesitan una nueva realidad que se va construyendo, la sociedad. La teoría feminista se configura como marco de interpretación de la realidad que nos rodea, la cual visibiliza el género como una estructura de poder². Al conceptualizar la realidad, la teoría feminista pone al descubierto los elementos de subordinación y desventaja social que privan de recursos y derechos la vida de las mujeres.

El feminismo formó parte como disciplina en la musicología en la década de los 70 del pasado siglo. Fue en gran parte gracias a la atención que algunos musicólogos prestaron a la participación de la mujer en la música a lo largo de la historia. James R. Briscoe publicó en 1987 dos antologías de mujeres compositoras titulado *Antología de Música de mujeres* y *Antología Contemporánea de música de mujeres*. Karin Pendle produjo y editó una colección de ensayos sobre mujeres en la música *Mujeres*

¹ Las conexiones intradisciplinarias también se dan con la historia de la familia, con la historia regional (Ferrá de Bartol y García, 1985), la historia de las mentalidades y con el modelo del pluralismo cultural (Sábato, 1988) como el que ha postulado Hilda Sábato, enfoques relativamente recientes de la nueva historia, para adoptar categorías teóricas y métodos a fin de configurar una historia de la música que amplíe las fronteras disciplinares iniciales y dialogue con la historia de la música nacional.

² El movimiento feminista, surgió en la década de 1840 en Estados Unidos. En concreto en la primera conferencia feminista en Séneca Falls (Nueva York). El movimiento feminista, buscó aumentar la felicidad y libertad de las mujeres, en un mundo sin opresión. (Riegel, 1965).

y música: Una historia. Varios musicólogos van redescubriendo la música de mujeres compositoras como Hildegard von Bingen, Barbara Strozzi, Clara Schuman... Gracias a esta labor realizada por musicólogos de todo el mundo, las compañías de música venden en la actualidad más partituras y grabaciones musicales de mujeres compositoras.

Una de las aportaciones más importantes de las activistas feministas ha sido el giro epistemológico que ha hecho que muchas estructuras se hayan tambaleado. La crítica del arte (desde la perspectiva de género) ha introducido la voz y mirada de sujetos que anteriormente han sido excluidos del espacio y del discurso público (Mulvey, 1975).

Según R. Williams, se asegura la hegemonía cuando la cultura dominante utiliza la educación, la filosofía, la religión, la publicidad y el arte para lograr que su predominio les parezca natural a los grupos heterogéneos que constituyen la sociedad, (Miller, T. y Yudice, G., 2004). No obstante, tal renovación epistemológica se diluye en el paradigma del canon³. Cuestionar el canon es poner en entredicho el relato aceptado. De este modo, se abre la posibilidad a plantear nuevas narrativas. Nochlin, L. (1971: 2) añade que una crítica feminista de la disciplina es necesaria para poder perforar sus limitaciones culturales e ideológicas, revelar diagonales e insuficiencias no simplemente respecto a la cuestión de las artistas mujeres, sino en la reformulación de cuestiones cruciales para la disciplina en su totalidad.

Debemos tener en cuenta, que a pesar de que la musicología feminista ha trabajado en concordancia con las teorías feministas tradicionales, el nacimiento del feminismo en música ha sido posterior. Por ello, podemos decir que se trata de una ciencia que es relativamente nueva. Se sitúa en el centro del posmodernismo y critica el positivismo desarrollando un nuevo concepto de obra generalizada del patriarcado, el aburguesamiento que refleja la tradicional historia de la música culta y el eurocentrismo. La sociedad patriarcal, se ha encargado de definir qué es lo masculino y qué es lo femenino.

³ El **canon** es la norma que produce la hegemonía politicosocial y que genera categorías binarias de desigualdad: dentro/fuera; masculino/femenino; alta/baja cultura, etc., estableciendo una estructura de dominación, exclusión y marginación sobre lo que no está aceptado como norma. Destruir esta concepción del canon obliga a modificar la estructura y a construir nuevas perspectivas sobre la definición, análisis e interpretación de lo artístico.

Esta distribución se realiza de un modo desigual, puesto que al sexo femenino lo sitúa en una posición inferior respecto al masculino.

Los estudios feministas se engloban dentro de la corriente postestructuralista denominada Nueva Musicología. Esta corriente rechaza el análisis realizado hasta el momento, el cual considera la música un elemento aislado el cual se crea y consume. El término *Nueva Musicología* es acuñado en 1990 por Lawrence Kramer.

La musicología feminista se propone fundamentalmente los siguientes objetivos:

- Restaurar la posición de la mujer a través de la historia compensatoria⁴.
- Investigar si existe un lenguaje musical femenino distinto al masculino.
- Género y organología, formas musicales, tímbrica vocal, significados atribuidos según los parámetros establecidos.

⁴ **Historia Compensatoria**: es aquella que ha redescubierto a la mujer en todas las facetas musicales desde la Antigüedad hasta nuestro días, desarrollando su labor como compositoras, intérpretes, mecenases, docentes con una recepción clara.

- Criticar al sistema del patriarcado en el ámbito musical.
- Indagar en las construcciones plurales de género. Ello dará lugar a los estudios de género

La revisión que plantea la musicología feminista, pasa por la deconstrucción⁵ del discurso tradicional. Aquel que a través de los siglos ha ido transmitiéndose de generación en generación sin apenas modularse. La revisión de este discurso, hará que se planteen cambios (deconstrucción) de toda la base del pensamiento occidental. De modo general podemos afirmar que el posmodernismo es una crítica de los valores de la época moderna. A través del intelecto, el posmodernismo señala una primera desventaja: que la esfera corporal se suprime completamente. Los conciertos públicos en el sentido postmodernista, son criticables porque suprimen cualquier reacción corporal.

⁵ **Deconstrucción**: Término acuñado por el filósofo post-estructuralista Jacques Derrida. Es un método de trabajo que se basa en ir desmontando los supuestos ideológicos que subyacen en el pensamiento occidental, basado en la ficción de una identidad completa y monolítica, sin fisuras ni contradicciones. A través de la desconstrucción se van identificando una a una las ideas sobre las que se sostiene este discurso y se pone en evidencia su carácter construido, no natural (Lechte, 1994: 105-110).

Fue la etnomusicología quien realizó los primeros estudios sobre las mujeres y la música en las diferentes culturas. A posteriori la musicología se dedicó al estudio de la música (en el caso que estamos describiendo de mujeres) en Occidente. Una de las obras pioneras que trata esta temática es el manual de la musicóloga Sophie Drinker, publicado en 1948. A partir de aquí en adelante, fueron varios los autores curiosos por explorar nuestro pasado y buscar información de nuestras compositoras, intérpretes, de las veladas musicales en los salones...A modo de ejemplo, el manual *Women making music: The Western art tradition, 1150-1950*, de Jane Bowers y Judith Tick.

Las pioneras Jane Bowers y Judith Tick argumentaron la historia de la música no sólo mediante la adición de músicos excepcionales sino a nivel grupal. Ello les ha permitido discutir los roles de las mujeres en el ámbito doméstico (como artistas y maestras) y considerar su ausencia. El ámbito de la interpretación es quizás el área en el que las mujeres han tenido más presencia desde el siglo XVII hasta la actualidad. Lamentablemente (argumentan las autoras) la musicología ha estado más preocupada por la autoría de los textos que la participación de éstas. (Bowers and Tick, 1987).

Otras autoras como Bloom (1994), consideran que la formación del canon musical sugiere que los estudios de género pueden llevarse más allá de la simple documentación de mujeres en la música (a pesar de su valía). Deben tenerse en consideración también los constructos de género en música y sus instituciones.

Suzanne Cusick (2015), identifica la doctrina de la música por sí misma, como la última de las cuestiones del feminismo. Añade la autora que la imagen de autonomía se asigna a las normas culturales de la masculinidad. Con el fin de descubrir la codificación de género integrada en la idea de música por sí misma, necesitamos examinar las premisas de la teoría musical. (Cusick 2011). Cusick muestra claramente cómo la musicología es una disciplina percibida como masculina (o denominémosla masculinizada). Cuando se fundó la Sociedad de Musicología de Nueva York en 1934, Ruth Crawford fue excluida de la inauguración. Muchos años después, expone Cusick, Charles Seeger confesó en una entrevista que la supresión de la contribución de Crawford fue un intento deliberado de evitar las críticas de que la musicología era también el

trabajo en el que las mujeres podían ser partícipes. En resumen, Crawford fue excluida de un evento que fue decisivo en la elaboración de una disciplina que trata de controlar un objeto estetizado cuando se resistía a su atractivo físico.

Una de las conclusiones a las que llega la periodista Amelia Die Goyanes (1998) es que la mayor parte de las ocasiones en que la mujer ocupa un papel musical, lo hace desde una posición que se aleja de las funciones que conllevan poder en cualquiera de sus dimensiones. Tradicionalmente, dentro del plano musical, las posiciones que eran dotadas de un mayor estado de poder eran las de compositor y director; razón por la cual ha resultado de mayor dificultad encontrar sujetos femeninos que ejercieran dichas funciones.

En los textos de canciones o *lieder*, encontramos a menudo que las mujeres aparecían como culpables de la mala suerte del protagonista. Teniendo en cuenta que nuestra cultura es patriarcal, tiene sentido que nuestra lengua sea sexista. El lenguaje refleja la dicotomía entre lo femenino y lo masculino. El feminismo critica no sólo el lenguaje que refleja el dominio del patriarcado, sino también las estructuras escondidas de segunda fila que afirman esa desigualdad. Por ejemplo, tal y como ejemplifica Gutman (2013) el concierto. La subordinación en el concierto clásico no es exclusivamente de la mujer, sino también del hombre: todos los que forman el auditorio se someten al rito de celebrar un concierto y aceptan o han interiorizado las estructuras que hacen posible tal acto. Sin embargo, es evidente que en la mayoría de los casos los directores de orquesta son hombres que dominan tanto la orquesta como el auditorio.

Dos de las musicólogas más representativas en el campo de la musicología feminista son Susan McClary y Marcia J. Citron. Marcia Citron, se doctoró en California en 1971. Del mismo modo que muchas musicólogas feministas, se introdujo en los estudios de investigación de mujeres y música, y paulatinamente se interesó más por temas que estaban emergiendo como la musicología feminista. Ha contribuido en numerosas publicaciones en este campo. Ha realizado una importante investigación del papel de las mujeres en la música desde mediados de 1970. Citron expone que la música se crea fuera de los contextos sociales específicos. Es decir, una música determinada, puede

aportarnos una valiosa información acerca de la cultura de la que procede.

La música es capaz de representar un fenómeno social, por ello, podemos afirmar que la música es cultura. Desde el inicio de la humanidad, la música es una de las manifestaciones más importantes dentro del contexto cultural de cualquier época o civilización. Tanto McClary como Citron, han demostrado gracias a sus investigaciones que la historia de las mujeres en la música no ha sido la misma que la historia de los hombres. Los estudiosos continúan investigando la musicología feminista con el objetivo de que la historia de las mujeres y lo que denominamos femenino en la música no sean olvidadas. Citron denomina a la inseguridad que la mujer ha tenido a lo largo de siglos ansiedad de la autoría y la atribuye a la falta de tradición por no formar parte del canon musical. (Citron, 1993: 54).

En la crítica de Susan McClary (2002) vemos un acercamiento desde dentro de la música. La autora señala que incluso la música lleva estructuras del sistema dominante, es decir, del patriarcado. La Teoría Musical del s. XVIII muestra en su lenguaje musical un concepto patriarcal cuando asocian las tonalidades menores a lo fe-

menino y las Mayores a lo masculino. La relación de los sexos fue considerada desde el s. XVIII como algo natural; la naturaleza femenina y la masculina estaban opuestas de modo dicotómico. Los teóricos del género argumentan contra las reducciones de las formas clásicas (sobre todo la forma sonata) que sean de valor neutral. Basándose en trabajos de narratólogos, Susan McClary (1995) argumenta que el modelo normativo de la forma sonata, sugiere un varón activo frente a una dócil mujer (típicamente un segundo tema de la forma sonata). McClary ha recurrido al examen de los códigos semióticos que en la mayoría de los casos son utilizados en la teoría de la música para describir el segundo tema, y frecuentemente se asocian con la feminidad y fragilidad.

Una de las propuestas por parte de las musicólogas feministas que se ha llevado a cabo ha sido la redefinición de algunos conceptos. Uno de ellos es la categoría varón (como bien social y como bien dominante). Gracias en gran parte a la redefinición de algunos vocablos y conceptos y el hecho de recopilar tantos nombres, obras y datos de mujeres que se dedicaron a la música en los diferentes periodos de la historia, se consiguió revisar el *New*

*Grove Dictionary of Music*⁶, y la compilación del *New Grove Dictionary of Women Composer*. Se trata de un diccionario enciclopédico que recoge a un gran número de músicos (hombres y mujeres). Es junto con el *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (la mayor enciclopedia alemana de música) una de las mejores fuentes de referencia de la música Occidental.

El objetivo de dicha redefinición de conceptos, era realizar una deconstrucción del discurso musical tradicional y consecuentemente de la base del pensamiento occidental. En este sentido, el investigador Chris Small (1998), considera que la música sólo tiene sentido cuando se interpreta (bien en directo o grabada). Por ello, acuña el término *musicking* en 1995. Éste término engloba a todas las personas que forman parte del acto musical: desde el personal de limpieza de la sala donde se realiza el concierto, a los intérpretes, al público, a quienes venden las entradas...

⁶ *The Grove Dictionary of Music and Musicians* (Diccionario Grove de la Música y los Músicos) es un diccionario enciclopédico de música y músicos, considerado por muchos estudiosos como la mejor fuente referencial en su tema en inglés. Inicialmente realizado con la visión y el estilo de George Grove. Posteriormente adquirió una nueva talla con Stanley Sadie.

Los estudios de género en la Educación Musical

Los principales ámbitos para situar las investigaciones de los Estudios de Género en la Educación Musical son:

1. La investigación compensatoria.
2. La relectura histórica.
3. La investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. La asignación de roles de género y la construcción de identidades de forma equitativa.

1. La investigación compensatoria tiene como objetivo compensar los vacíos generados desde la tradicional perspectiva androcéntrica. Aquí se incluyen los trabajos que han recuperado nombres de multitud de mujeres que hasta hoy desconocíamos o conocíamos bien poco. En la actualidad, la tendencia es incluir la Pedagogía Feminista dentro de la Pedagogía Tradicional. Uno de los primeros trabajos compensatorios dentro del ámbito educativo-musical fue el realizado por R. Lamb en la década de los 80. También publicó varias de sus obras más repre-

sentativas en la década de los 90. Estas publicaciones han hecho posible que un gran número de mujeres compositoras se incluyan en las obras que forman parte de nuestra Historia de la Música. A partir de los años 90 se continuarán realizando publicaciones de esta índole, además de artículos relativos a la Historia de las Mujeres en la Música, los cuales incluyen biografías de compositoras, intérpretes... Información de suma importancia para poder elaborar una práctica docente compensatoria, como por ejemplo el artículo de Roberta Lamb "Feminism as Critique in Philosophy of Music Education" (1994).

2. Uno de los pilares fundamentales en los Estudios de Género es la deconstrucción del discurso androcéntrico. Para ello, será necesario que se pongan en práctica nuevos procedimientos metodológicos con el objetivo de poder realizar nuevas y más 135 completas lecturas. En los últimos años, ha suscitado un gran interés la Historia de la Educación. Gracias a ello, autores como Livingston y Humphreys han hecho posible que

se realicen historiografías más equitativas. (Livingston, 1991). Livingston hace un repaso a aquellas mujeres cuyas vidas puedan servir de modelo a aquellas niñas, chicas y/o mujeres interesadas en carreras musicales. Nombra a Mary Salter, Carrie Jacobs Bond, Eleanor Freer, Amy Beach, Mary Howe entre otras compositoras que han vivido o nacido en el siglo XIX y a Ruth Crawford Seeger, Louise Talma, Marga Richter, Emma Lou Diemer, Nancy Van de vate y otras nacidas en el siglo XX. (Humphreys, 1998).

3. Respecto a la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos tener en cuenta que el docente es una pieza clave en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es necesario e imprescindible analizar cuáles son sus prácticas. El presente siglo XXI se ha comenzado a trabajar en una línea relacionada con la Pedagogía Emancipatoria. Ésta demanda a los/las docentes una implicación individual, es decir, que sean críticos/as con los estilos de enseñanza que ellos/as mismos utilizan. Es muy común entre

los profesores/as la tendencia de percibir la voz femenina más apta para el canto y facetas interpretativas y relacionar el sexo masculino con facetas creativas y/o otras actividades que relacionan música y tecnología. Es entonces necesario una revisión de éstos (entre otros) planteamientos y expectativas, haciendo que sea posible un acceso más equitativo, libre de prejuicios y que permita superar (o al menos facilitar) la tradicional división de roles. Koza, Morton y O'toole (2005) son autoras que trabajan en este campo. Su conclusión es que los manuales que continuamos utilizando estereotipan la participación de las mujeres en la música. Tras escribir una disertación de música en el siglo XIX titulada *Godey's Lady's Book*, Koza ha publicado artículos relacionados con la igualdad de género e ilustraciones de los chicos invisibles en los coros escolares. Por su parte Patti O'Toole ha publicado artículos relacionados con las relaciones de poder que se establecen en las agrupaciones corales como *Threatening Behaviours: Transgressive Acts in Music*

Education (2002), *Philosophy of Music Education Review* (2002).

4. Son muchos los trabajos de investigación centrados en la investigación sobre la asignación de roles y la construcción de identidades. Durante varios siglos la práctica de la enseñanza musical ha ido siendo una práctica fundamentalmente femenina. No obstante, los líderes en este sector son (y siguen siendo) los hombres. Las actividades que exigen liderazgo acostumbran a tener mayor presencia masculina. Así, mientras que las mujeres son mayoría dirigiendo corales o enseñando en una escuela, quienes dirigen grandes agrupaciones orquestales son los hombres. Las últimas tendencias de investigación de los Estudios de Género no sólo se centran en las mujeres, sino que incluyen otros colectivos de mujeres e incluso de hombres. En este sentido me gustaría destacar los estudios de hombres ausentes. Entre otras cosas, estos estudios pretenden dar una explicación a la tradicional ausencia del sexo masculino en determinadas facetas musicales, poniendo énfasis a cómo se

desenvuelven éstos en determinados ámbitos musicales que han sido tradicionalmente femeninos. Los profesores de música deben enfatizar que el canto es una actividad masculina. Los cantantes masculinos adultos necesitan ser introducidos como modelos a seguir. Grabaciones y fotografías de hombres en coros, también pueden ser utilizados para fomentar el interés masculino en el canto. (Kenneth, 1998: 26-32).

Conclusiones

Durante siglos, se ha perdido (además de ignorado) una valiosa información para poder conocer la historia de las mujeres. Tal y como afirma Virginia Woolf, las mujeres no han tenido el protagonismo creativo que les corresponde (Wolf, 1996). A todas aquellas mujeres que en su momento desafiaron la sociedad en la que se desarrollaron, poniendo de manifiesto su labor artística y mostrándola a los demás tenemos mucho que agradecerles. Gracias a estas pioneras (a quienes tanto les debemos), las mujeres del siglo XXI podemos desarrollar una labor artística.

Hacer frente a las percepciones y estereotipos que han ido creándose con el tiempo no tiene ni principio ni fin, pero podemos hacer mucho al respecto. No sería del todo cierto atribuir la creación de ciertos estereotipos a las dificultades a las que se han enfrentado las mujeres compositoras, pero no debemos olvidar que tales prejuicios existieron y que debemos continuar luchando para que no sigan existiendo estas diferencias de género (a pesar de lo logrado hasta la actualidad). Lo que sí es cierto es que es necesaria la deconstrucción del entramado ideológico que la sociedad patriarcal ha creado y mantenido a lo largo de centenares de años.

Desde la década de los 70 del pasado siglo XX el arte feminista no ha dejado de expandirse geográficamente. También lo ha hecho a través de la incorporación de nuevas generaciones, tomando nuevas estrategias en sucesivas oleadas llegando a formar una tradición que deja su huella en el arte contemporáneo. No obstante, determinados ámbitos musicales como los campos de la interpretación y dirección orquestal, todavía tienen un largo camino de obstáculos que vencer. Que en pleno s. XXI figuren tan pocas mujeres directoras de orquesta en el ranking mun-

dial, (debo destacar a las directoras de orquesta de primera fila Susanna Mälkki y Mirga Grazinyte – Tyla) y el hecho que dos de las filarmónicas más prestigiosas que existen en la actualidad (la Filarmónica de Berlín y la de Viena) no hayan aceptado hasta finales del siglo XX a mujeres en su plantilla instrumental, son hechos que ponen de manifiesto que la integración de las mujeres en este contexto, se está realizando muy lenta y paulatinamente.

La programación 2016/17 del Metropolitan de Nueva York, incluye una ópera compuesta por una mujer. Es la primera que se estrena en este emblemático teatro de ópera neoyorkino después de cien años. Me refiero a *L'Amour de Loin* de Kaija Saariaho con libreto de Amin Maalouf. Que hayan tenido que pasar cien años hasta que un teatro de la embergadura del Metropolitan no estrene una obra compuesta por una mujer, es un hecho que demuestra cuál es la situación de la mujer compositora en la actualidad. La programación de los teatros de ópera, teatro, auditorios, continúa incluyendo obras pertenecientes a autores de siglos anteriores que se ofrecen a una audiencia que está acostumbrada a dichas piezas.

Los libros de texto, material que utili-

zan la mayor parte de profesorado el día a día en las aulas de nuestro colegios, institutos, escuelas de música, universidades, conservatorios..., continua siendo una herramienta. Es imprescindible que el manual de texto que se use se revise y actualice. Sin embargo, los manuales que se continúan utilizando están sin actualizar y continúan perpetuando la situación androcéntrica. Los libros de historia de la música que todavía se utilizan hoy en día o bien no citan a ninguna mujer o bien lo hacen mediante pequeñas contribuciones (breves biografías generalmente). Dicha contribución es muy breve y pobre. Además, crea en el alumnado (o a cualquier persona que se lea el manual) una sensación de que aquella mujer que se nombra es una excepción.

Existen y han existido un gran número de mujeres compositoras, directoras, pedagogas, intérpretes...que deben ser conocidas, explicadas, y que los alumnos conozcan cuál ha sido su aportación en la historia de la música. Del mismo modo que las composiciones de Mozart son explicadas y comentadas en los conservatorios, ¿Por qué no trabajar con la misma profundidad y admiración las obras de Clara Schumann?

Es complicado identificar cuáles son los prejuicios y estereotipos de género en la educación musical. Por ello:

Es necesario investigar conjuntamente en el currículum oculto de la educación musical que se ofrece en colegios, escuelas de música, conservatorios...para poder activar acciones coherentes y que el alumnado sea consecuentemente capaz de ser crítico con las construcciones de género que él/ella mismo hace del entorno que le rodean y que se sienta participe en el proceso de enseñanza – aprendizaje, viendo que sus necesidades, opiniones y valoraciones se tienen en cuenta. Es necesario conocer las controversias, discursos, ideologías y significados musicales existentes para así poder investigar sobre sus posibles consecuencias (Castro, 2007: 231-243).

Es casi imposible que en la música contemporánea (la cual engloba muchas y muy diferentes estéticas) no encontremos nada que no nos interese. Creo que es muy importante dar a conocer aquellas obras musicales compuestas por jóvenes compositoras/es, o compositores que están en activo, o bien obras que aún están sin descubrir porque no han sido nunca

tocadas o, si se han interpretado, ha sido en contadas ocasiones.

No podemos entender el ámbito de la creación artística sin la labor desempeñada por mujeres. A pesar de que a lo largo de la historia muchas de ellas han sido silenciadas e incluso olvidadas, el camino a seguir (además de recuperar nuestro pasado histórico y premiar la trayectoria de todas las mujeres artistas olvidadas) es la de hacer efectivo el principio de igualdad entre sexos y por lo tanto de oportunidades y abordar este problema social y cultural para no repetir la misma situación (tan desfavorecedora para el sexo femenino) que históricamente se ha ido repitiendo.

No podemos afirmar que existe en el siglo XXI una plena igualdad de sexos en la actualidad en el ámbito musical, puesto que a pesar de los grandes esfuerzos, logros y avances logrados, todavía nos falta un largo camino por recorrer. Como expone Valdebenito, “para generar cambios desde la educación musical en perspectiva de género, estos deberían construirse equilibrando los aportes de las diferentes identidades; deconstruyendo, redefiniendo y tensionando ciertas construcciones estereotipadas de género y generando

conciencia crítica de los problemas de poder y de invisibilización perpetuados a lo largo del tiempo” (Bolaño, 2015: 305).

Bibliografía

Bloom, H. (2015). *Poemas y poetas: el canon de la poesía*. Madrid: Páginas de espuma.

Bolaño, M. (2015). Los sesgos de género a través del currículum oculto de educación musical. *RES, Revista de Educación Social*, 21, 300- 314. Miscelánea. Universidad de Santiago de Compostela.

Bowers J. (1987). *Women making music: The Western Art Tradition, 1150- 1950*. Illinois: Paperback.

Castro, P. (2007). John A. Sloboda. En Díaz M. y Giráldez A. (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Editorial Grao.

Cusick, S. (2015). *Francesca Caccini at the Medici Court: Music and the Circulation of Power*. Chicago: University of Chicago Press.

Die Goyanes, A. (1998). Mujeres en la musica. en Manchado Torres, M., (ed.): *Musica y Mujeres. Genero y poder*. Madrid: Horas y horas.

Green L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Gutman, L. (2013). *Amor O Dominación. Los estragos del patriarcado*. Madrid: Nuevo Extremo.

McClary, S. (2002). *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality*. Minnessota: University of Minnesota Press.

Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. London: Paperblack. ♦

‘El Mesías’: tradición, religiosidad y magnetismo

‘The Messiah’:
tradition, religiosity and
magnetism

MARCO ANTONIO DE LA OSSA MARTÍNEZ

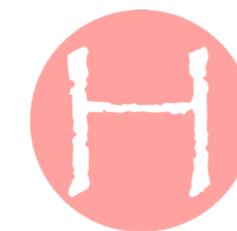
marcoantoniodela@gmail.com

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal de Cuenca

Universidad de Castilla-La Mancha

→ Recibido 16/10/2017

✓ Aceptado 04/12/2017



Resumen

Sin duda alguna, nos hallamos ante una de las composiciones más interpretadas y celebradas de toda la historia de la música culta occidental. Del mismo modo, también es una de las más conocidas: al menos algunas de sus secciones, sobre todo una y por méritos propios, se han situado en el núcleo de obras que podríamos englobar en el apartado de ‘clásicos populares’, ya que es ampliamente reconocida, tarareada y empleada en televisión, cine y publicidad en todo el mundo.

Incluso, si añadimos que *The Messiah* (*El Mesías*), de George Friedrich Haendel (música) y Charles Hennes (libreto) hace referencia a una de las historias de mayor importancia en la vida y devenir de la humanidad, la de Jesús de Nazaret, nos encontramos, en global, ante una composición sobresaliente en todos los sentidos. Desde la órbita protestante, no solo aborda el nacimiento de Cristo, sino que también alude a otros momentos clave en el cristianismo como la profecía de Isaías, la pasión, muerte, resurrección, ascensión y recepción en los cielos de Cristo, la posterior predicación del evangelio, sus enseñanzas y el día del juicio. Por todo ello, *El Mesías* es una partitura clave para acercarnos a la vida y obra de su compositor, del género del oratorio, la Inglaterra de la primera mitad del siglo XVIII y las formas del aria, el recitativo y el coro tanto desde el punto de vista del investigador, intérprete o director, melómano o aficionado y del docente en cualquiera de las etapas educativas.

En definitiva, en este artículo nos acercaremos a la vida y obra de Haendel, su vinculación con Bach y la génesis y características de *El Mesías*. Además, incluiremos un poema que Dubosq escribió sobre Haendel, una discografía y filmografía recomendada sobre la obra, el índice de la misma y los textos en inglés y español. Tampoco olvidaremos citar algunas curiosidades, como la relación que le unió dos siglos después con Jimi Hendrix o un nuevo éxito del alemán nacionalizado inglés en el siglo XXI: el himno de la Champions League.

Palabras clave

Haendel · Oratorio · *El Mesías* · Jesús de Nazaret · Inglaterra · Época barroca · Bach · Mozart · Farinelli · Hasse · Ópera · Royal Academy of Music · Ópera de la Nobleza · Porpora · Champions League · Jimi Hendrix

Abstract

Undoubtedly, we are before one of the most performed and celebrated compositions of the entire history of Western music. In the same way, it is also one of the best known: at least some of its sections, especially one and by its own merits, have been placed in the core of works that we could include in the section of 'popular classics', since it is widely recognized, hummed and employed in television, film and advertising worldwide.

Even if we add that 'The Messiah' by George Friedrich Haendel (music) and Charles Hennes (libretto) refers to one of the most important stories in the life and future of humanity, that of Jesus of Nazareth, we are, in global, before an outstanding composition in all the senses. From the Protestant orbit, he not only addresses the birth of Christ, but also alludes to other key moments in Christianity such as Isaiah's prophecy, passion, death, resurrection, ascension and reception in the heavens of Christ, the subsequent preaching of Christ gospel, his teachings and the day of judgment. For all, 'The Messiah' is a key score to approach the life and work of its composer, the genre of the oratory, England in the first half of the eighteenth century and the forms of the aria, the recitative and the choir both from the point of the researcher, interpreter or director, music lover or amateur and of the teacher in any of the educational stages.

In short, in this article we will approach the life and work of Haendel, his connection with Bach and the genesis and characteristics of 'The Messiah'. In addition, we will include a poem that Dubosq wrote about Haendel, a discography and recommended filmography on the work, the index of the same and the texts in English and Spanish. Nor do we forget to mention some curiosities, such as the relationship that joined him two centuries later with Jimi Hendrix or a new success of the nationalized German English in the 21st century: the Champions League anthem.

Keywords

Haendel · Oratory · 'The Messiah' · Jesus of Nazareth · England · Baroque · Bach · Mozart · Farinelli · Hasse · Opera · Royal Academy of Music · Porpora · Champions League · Jimi Hendrix

1. Aproximación a la vida y obra de Haendel

Haendel es el más grande compositor que haya existido alguna vez... Descubriría mi cabeza y me arrodillaría en su tumba.

L. V. Beethoven (Miranda, 2007: 399)

a. Un compositor cosmopolita. Bach y Haendel (I)

La figura de Georg Friedrich Haendel ha sido analizada en numerosas ocasiones como la de uno de los primeros músicos cosmopolitas de la edad moderna. Gracias a sus numerosos viajes y residencias en muy diversos países y además del estudio y conocimiento de la música alemana e inglesa, "la genialidad inventiva de Händel se alimentaba de una vida en continuo movimiento, que le permitió integrar los hallazgos formales de la música francesa e italiana" (Garbini, 2010: 19).

Nació en Halle (Sajonia) el 23 de febrero de 1685, octavo y primogénito "hijo de un barbero-cirujano de 62 años y de la hija de un párroco de 32" (Miranda, 2007: 399), Georg y Dorotea, que querían que se dedicara a un trabajo relacionado con el ámbito legislativo. Sin duda, fue un año mágico para la música, ya que Johann Se-

bastian Bach y Domenico Scarlatti también vinieron al mundo en esa misma fecha. Con lógica añadidura del Cantor de Leipzig y según Martín Galán, pertenece, "junto a... A. Vivaldi, G. P. Telemann y J. P. Rameau, al quinteto esencial de compositores de la primera mitad del siglo XVIII" (2004: 27).

Es curioso el hecho de que Bach, también sajón y como apuntó su segunda mujer en las imprescindibles *Crónicas de Anna Magdalena Bach*, "tenía la sensación de que también fuera de la música existía un lazo entre ellos, e hizo varias gestiones para encontrarse con Haendel" (1983: 50). No obstante, dirigió en Leipzig la ejecución de diferentes obras suyas: "admiraba y le encantaba la música de ese maestro, y pasaba horas enteras copiando las partituras del hombre admirado" (Bach, 1983: 50). Este era uno de los métodos que Johann Sebastian empleó para conocer el estilo compositivo de otros autores que consideraba de referencia.

En dos ocasiones Bach trató de conocerlo personalmente. Incluso, mientras residía en Cöthen se trasladó a Halle con

motivo de la estancia de Haendel en esta ciudad, aunque no tuvo suerte: cuando llegó el también organista se había marchado. Con idéntica fortuna, lo intentó de nuevo diez años después:

Haendel volvió otra vez a Halle, y Sebastián le mandó, por mediación de su hijo, una invitación para que fuese a visitarle a Leipzig, ya que él se encontraba indispuerto y no podía emprender el viaje de dicha ciudad a Halle. Pero a Haendel le debió de ser imposible ir, y Sebastián se llevó una nueva desilusión y hubo de renunciar a la alegría de conocer al gran compositor, al cual admiraba y de quien suponía que también desease conocer a su gran paisano (Bach, 1983: 50).

Finalmente, Anna Magdalena resumió bajo su criterio, siempre considerando como grandes maestros a los dos compositores, sus diferencias de carácter y modo de entender la vida y la música: "Haendel buscaba al público, viajaba mucho y ganó gran cantidad de dinero, mientras que Sebastián huía del ruido y del mundo, y se dedicaba al trabajo tranquilo y silencioso en el seno de su familia" (Bach, 1983: 50-51).

Retornando a nuestro protagonista, para Bukofzer su carrera compositiva se puede dividir en varios periodos. De esta manera, se podría llevar a cabo una subdivisión de su trayectoria si atendemos a las etapas que tradicionalmente pasaba un artesano en su vida:

El primero, periodo de aprendizaje alemán, acaba en 1706; el segundo, periodo de viajes por Italia, concluye en 1710; el tercero, periodo de maestría inglés, se extiende desde 1711 a 1759. Este último periodo comprende dos fases distintas, aunque en realidad imbricadas: el periodo operístico (1711-circa 1737), que termina con el derrumbe físico de Haendel, y el periodo de los oratorios, que aunque se inicia en fecha tan temprana como la de 1720 no llega a establecerse plenamente antes de 1738 (2002: 322).

Haendel compuso sus primeras obras a los once años de edad tras formarse con Zachow en armonía, contrapunto, órgano, clavicordio, violín y oboe. En los instrumentos de tecla va a mostrar desde temprana un muy buen nivel, por lo que el príncipe Federico, posteriormente el rey Federico I de Prusia, le apoyó para perfeccionarse en Italia. Además, estudió

Derecho en la Universidad de Halle como forma de respeto a la voluntad de su padre, interpretó el órgano en una iglesia calvinista y compuso diferentes partituras. A los dieciocho años se centró por completo en el mundo de la música.

Como posteriormente también le ocurrió a Mozart, los innumerables viajes que George Friedrich realizó desde temprana edad le pusieron en contacto directo con los principales compositores, centros y estilos musicales del momento. Sirva para reafirmar esta idea la diversidad de formas de escritura que su apellido fue presentando a lo largo de su carrera: Händel en Alemania, Hendel en Italia, Handel en Inglaterra y, finalmente, en Francia y España, países que no visitó, se transformó en Haendel, modelo que asumiremos en este artículo. Eso sí, respetamos en las citas la forma que cada autor ha elegido para referenciarlo.

Después de su etapa formativa, Hamburgo, una ciudad de unos setenta mil habitantes en ese instante fue su primer destino de relevancia. La Ópera de Hamburgo estaba dirigida desde 1696 por Reinhard Keiser, un compositor alemán influido por la escuela francesa de Lully, quien "ofreció a Haendel el puesto de

segundo violinista en su orquesta, poco después ampliado con el de clavecinista; el joven talento completaba su paga dando lecciones privadas de música" (Nuño, 2005: 15).

De ahí partió a Italia, país en el que se estableció entre 1706 y 1710 para imbuirse en el estilo operístico trasalpino. Fue una estancia muy fructífera, ya que

...conoció las ciudades italianas de importancia musical: Florencia, Roma, Nápoles y Venecia.

En esta época conoció a Alessandro Scarlatti, Pasquini, Corelli, Marcello, Lotti, Gasparini, Steffani y Domenico Scarlatti (Bukofzer, 2002: 324-325).

Tras su vuelta a Alemania en 1710 se emplazó en Hannover, donde fue nombrado maestro de capilla sucediendo a Steffani. A finales de ese año emprendió un nuevo viaje, en esta ocasión hacia Londres, curiosamente "como auténtico representante del arte italiano" (Bukofzer, 2002: 331).

En aquel momento, la ciudad del Támesis, que contaba con cerca de seiscientos mil habitantes, disfrutaba de una dilatada vida musical. Así, ofrecía unas enor-

mes posibilidades tanto para los músicos como para los compositores extranjeros:

Ningún compositor autóctono había ocupado el trono que dejara vacante la muerte de Purcell en 1695. Pero una creciente demanda social atraía a músicos extranjeros, que eran protegidos por ciertos aristócratas, participaban en los ya habituales conciertos públicos, componían para la escena y alimentaban un boyante mercado de música impresa (Martín Galán, 2004: 31).

Esta primera visita se puede calificar como muy exitosa, ya que triunfó con su ópera *Rinaldo*: pese a mantener el estilo italiano, fue compuesta ex profeso para la escena londinense y para la voz del castrato Nicolini. Del mismo modo, fue introducido en la corte y protagonizó algunos conciertos públicos.

Tras este viaje, que finalizó en junio de 1711, regresó a Hannover debido a diversos compromisos laborales con la corte, aunque el deseo de triunfar en suelo inglés hizo que muy pronto, en 1712, retornara a las islas. Como consecuencia, se mudó de forma definitiva a la capital inglesa en ese mismo año. Obtuvo la na-

cionalidad inglesa gracias al rey Jorge I cuando contaba con cuarenta y dos años.

b. Entre la ópera y el oratorio. Farinelli. Competencia y política. Dificultades, éxito y personalidad

A pesar de que abordó una gran cantidad de los géneros que se trabajaban en su época, la ópera acaparó la mayor parte de la producción, esfuerzo laboral y económico de Haendel. Obtuvo un esperanzador triunfo inicial, pero posteriormente no obtuvo en ella el aplauso deseado. Al mismo tiempo, la competencia era durísima, encabezada por la English Opera, el italiano Nicolo Porpora, que trabajó en Londres a partir de 1733 en la llamada Ópera de la Nobleza, o el también alemán Hasse.

Esta última compañía, formada por "un grupo de aristócratas, apoyados por el príncipe de Gales" (Martín Galán, 2004: 35), contrató a la mayor parte de los cantantes que trabajaban anteriormente con el de Halle, y tuvo como figura principal al célebre castrato Carlo Broschi, apodado Farinelli, al que intentó convencer para que cantara en sus óperas. Además de la competencia musical, las disputas políticas

fueron inherentes a esta disyuntiva debido a la asociación que se hizo de la monarquía regente, de origen alemán junto a Haendel y su música, eso sí, cayendo en claras contradicciones:

Las ideas que se discutían, en realidad, no eran artísticas, sino políticas. El príncipe de Gales y la fracción anti-germana de la nobleza inglesa apoyaba la 'Opera of Nobility, e intentaron ganar terreno contra la corte alemana al atacar al extranjero Haendel, al que preocupaba muy poco lo paradójico de la situación: la facción nacionalista luchaba empleando el arma de la ópera italiana extranjera y utilizaba la ayuda de extranjeros como Hasse, alemán italianizado al igual que Haendel (Bukofzter, 2002: 331).

Dicho sea de paso, algunas de estas intrigas forman parte del argumento de la película *Farinelli, il castrato* (1994). La banda sonora y la selección de piezas que la integran es obra de Cristophe Rousset, que contó con la agrupación que formó en 1991, Les Talents Lyriques.

Por su parte, George Friedrich se convirtió en el director musical de la Royal Academy of Music, que fue inaugurada

en 1720 y clausurada en 1737 (días antes le ocurrió lo mismo a la Ópera de la Nobleza). También fundó en 1729 una nueva empresa para representar sus obras junto con otro antiguo profesor de la academia, J. Heidegger, que le abandonó en 1734 al cumplirse su contrato. Continuó en la misma tónica negativa (algunas de sus óperas más subrayadas en este periodo fueron *Orlando* y *Xerxes*, entre otras).

Ciertamente, la notable ayuda económica que le dispensaron los dos primeros reyes de la dinastía Hannover en las islas le sirvieron como red y contrarrestaron sus pérdidas en

...gran cantidad de sus proyectos, que en general fueron deficitarios. Además, los teatros se cerraron seis semanas debido a la muerte de la reina Carolina, para la que compuso un himno. En otro orden, en 1737 comenzaron a afectarle las enfermedades que fueron desarrollándose progresivamente y le causaron la muerte años después.

Incluso, tras el desastroso final de la temporada 1740-1741, pasó al dominio público la idea de que el alemán pretendía abandonar Londres acuciado por las

deudas y por sus enemigos, que arrancaban los carteles en los que anunciaban sus representaciones y trataban de boicotear sus estrenos:

Socialmente se le discutía abiertamente y los resultados económicos de su empresa eran adversos: su público rechazaba la ópera, y no terminaba de aceptar los oratorios, por más que alguno (Saúl, 1739) fuera un éxito (Martín Galán, 2004: 38).

Pero, por fortuna para George Friedrich, el oratorio, un género en el que también había trabajado anteriormente, volvió a relanzar su carrera. Es más: tras el estreno de *El Mesías* en Dublín de 1741 fue dejando a un lado la composición de óperas para centrarse en ellos en mayor medida.

De esta forma, a su regreso a Londres en septiembre de 1742 se fue especializando en la escritura e interpretación de oratorios en inglés, sobre todo en la época de Cuaresma, debido a que se prohibían las representaciones teatrales y la ópera. La mayoría de ellas se celebraban en el Covent Garden. No obstante, el oratorio comparte con la ópera algunas características, como el empleo de arias, la

división en tres partes de su estructura y la intensidad descriptiva de la música.

Para Bukofzter y pese a la dificultad que podría conllevar definir cada una de las clases, el catálogo de oratorios de Haendel se puede dividir en tres tipos: "la ópera coral, la cantata coral y el drama coral" (2002: 341). La mayor parte de los ejemplos que compuso se situarían en el tercer grupo. Por el contrario y según su juicio, *El Mesías*

...no pertenece a ninguno de estos tres grupos Ocupa un lugar único y espléndidamente aislado de todos los demás oratorios. Aunque se ha convertido en el arquetipo del oratorio haendeliano debido a su tremenda popularidad, en realidad es una obra muy personal y apartada de la pauta general de los oratorios de su compositor. El Mesías se puede describir como un oratorio épico desprovisto de acción dramática externa y su fin exclusivo es la contemplación devota (2002: 342).

También le salpicaron no pocas polémicas: el hecho de utilizar textos bíblicos como base para sus obras no fue bien asumido en un primer momento por los

sectores más conservadores británicos. Pero, a partir de 1745 y tras mostrar su apoyo público a la dinastía reinante tras la invasión jacobita de ese año, fue acumulando éxito tras éxito gracias a los que se denominaron como 'oratorios de victoria', que se interpretaron entre 1746 y 1748. En ese instante, la sociedad británica aceptó, aplaudió y asumió el género del oratorio como propio e, incluso, como rasgo identitario. Además, los rivales de Haendel de mayor entidad y muchos cantantes de prestigio habían abandonado Londres años atrás:

Sus oratorios –casi la única faceta apreciada [en Inglaterra] de su producción-, transformados abiertamente en música religiosa que glorificaba a la nación británica como pueblo elegido, formaron parte de las tradiciones –en gran medida, inventadas- con que se reelaboraba el pasado para forjarse unas señas de identidad propias. Y desde entonces esta música se consideró tan consustancial a la cultura inglesa como el God save the King, el té de las cinco o la práctica del críquet y otros sports (Martín Galán, 2004: 12).

Por todo ello, Haendel se convirtió en un compositor rico y ampliamente cono-

cido. Por fin, consiguió agrandar y emocionar al público británico. En poco tiempo, los gustos predominantes habían cambiado:

La creciente prosperidad económica y social de las clases medias había llevado a un auge del nacionalismo y a una defensa de la iglesia anglicana sobre la católica por parte de unos nuevos espectadores que solo comprendían su lengua y que estaban dispuestos a sentirse "edificados" por el mensaje moral de la obra al mismo tiempo que se sentían deleitados por las pirotecnias vocales, las brillantes fanfarrias de las trompetas y los timbales y los vibrantes números de los coros. A todo esto se unía el innato talento para el espectáculo por parte del compositor de Halle, quien, desde luego, supo dar espectáculo tanto a la corte como a las masas (Banús, 2009: 9-10).

Como vemos, el empleo del inglés fue muy positivo para la recepción de los oratorios por los ciudadanos de clase media. Del mismo modo, el cambio de rumbo de los temas también fue positivo debido a que...

En una era de prosperidad y de expansión de su imperio, era imposible que los públicos ingleses no sintiesen cierta afinidad con el pueblo escogido de la antigüedad, cuyos héroes triunfaban con el favor especial que les otorgaba Jehová (Grout, Palisca, 1999: 544).

George Friedrich, a pesar de su nueva situación económica y social, nunca abandonó un carácter moderado y austero. Al parecer, perdía este tono en la mesa, en la que también era del gusto de vinos de Oporto y Madeira; también al programar sus propias propuestas, en las que no escatimaba en gastos. Enérgico, vitalista y entregado a su trabajo, nunca acabó de dominar el inglés hablado.

El cronista musical Charles Burney, que conoció personalmente al de Halle, escribió sobre el temperamento de su colega. Lo descubrió como un hombre

...impetuoso, tosco y perentorio en sus modales y conversación, aunque totalmente despojado de una naturaleza malvada o de malevolencia; en realidad, había un sentido original del humor y de la afabilidad en sus más

animadas salidas de mal genio o impaciencia, las que, con su defectuoso inglés, eran extremadamente risibles. Su natural tendencia al ingenio y al humor y la feliz forma que tenía de contar los hechos cotidianos de manera singular, le permitían colocar a las personas y cosas en situaciones muy ridículas (Grout, Palisca, 1999: 539).

Poseyó siempre una clara conciencia del valor del tiempo, por lo que no le gustaba perderlo o entretenerse con gente o en situaciones que no consideraba enriquecedoras. En consecuencia, la suya fue una vida

...estudiosa y sedentaria que casi nunca le permitió tomar parte en sociedad, o compartir diversiones públicas... Cuando sonreía, su señor era el sol que estallaba tras una nube negra. Había un relámpago súbito de inteligencia, ingenio y buen humor, que brillaba en su semblante, que casi nunca logré ver en ningún otro (Grout, Palisca, 1999: 539).

Incluso, sobrevivió con mucha fortuna a un duelo en Hamburgo con el también compositor Johann Mattheson por una disputa laboral, ya que “salvó la vida gra-

cias a que la espada de su rival se estrelló contra un botón del abrigo que llevaba puesto” (Nuño, 2005: 15). En lo referente a su aspecto físico y aparte de lo que podemos apreciar en los retratos y bustos que nos han llegado, Roman Rolland lo describió así:

Era gigantesco, ancho, corpulento. Tenía una cara larga, caballuna, que se hizo bovina con los años y ahogada en la grasa; dobles carrillos, triple mentón, la nariz gruesa, larga y recta, las orejas largas y coloradas. Miraba muy de frente, con una luz burlona en la pupila descarada, con un pliegue irónico en las comisuras de la boca, grande y fina (1910: 16).

También destacó por un cariz solidario que se reflejó en la realización de numerosos conciertos benéficos y en su participación en la creación y mantenimiento de una sociedad de ayuda a músicos necesitados. De la misma manera, formó parte del consejo directivo del Foundling Hospital, un hospicio para niños huérfanos y provenientes de familias pobres. En esta institución, en la que se involucró activamente, ofreció dos conciertos anuales para recaudar fondos a partir de 1749. Por supuesto, desde 1750 la obra que se pro-

gramaba en estos recitales fue *El Mesías*. Además,

...donó una partitura antes de su muerte. Para asegurar que el Hospicio pudiera continuar con el beneficio anual con el Messiah después de su muerte, Haendel le dejó “una copia limpia de la partitura y de las partes” en un codicilo de su testamento (Hogwood, 1988: 211).

c. Enfermedades y causas de su muerte. Haendel y Bach (II)

El 11 de abril de 1759 dirigió la que sería su última interpretación en vida de *El Mesías* en el Covent Garden. Falleció tres días después, 14 de abril, en Londres, la ciudad que le había dado de lado en un primer momento y le aupó al éxito y a la fama después. Fue enterrado con todos los honores en la Abadía de Westminster.

Apuntamos anteriormente que a los cincuenta y dos años de edad empezó a enfermar con frecuencia. Las crónicas hablan de una especie de trastorno paralítico que le impedía mover alguna extremidad o distintas partes de su cuerpo. Por ello, solía acudir a baños termales duran-

te lapsos prolongados de tiempo. En abril de 1743, fecha previa a la composición y estreno de *El Mesías*, sufrió unos ataques paráliticos, que esta vez afectaron a su “lenguaje y entendimiento”, según relató Jennens (Miranda, 2007: 400). Años después, más en concreto el 13 de febrero de 1751, sufriría la pérdida de la visión de uno de los ojos. Pese a que se recuperó, en agosto de 1752 un nuevo ataque cerebral lo dejó sin visión. El famoso cirujano del Príncipe de Gales, William Bromfield, le operó sin éxito: la ceguera no tenía ningún signo externo de enfermedad.

En este sentido y tristemente, encontramos un nuevo paralelismo entre Johann Sebastian Bach y Haendel: los dos sajones tuvieron serios problemas en su visión, quizá ocasionados en ambos por las mismas causas. Con respecto al Cantor de Leipzig y como apuntó Anna Magdalena Bach,

Desde su niñez había forzado el trabajo de sus ojos, escribiendo sin cesar sus ocurrencias musicales, sin contar la lectura de las innumerables hojas que contenían la música de sus contemporáneos. Trabajaba hasta muy entrada la noche a la luz de una vela, a pesar de producirle eso con mucha frecuencia

dolores en los ojos. En este trabajo, yo le ahorra el que podía, ayudándole a copiar e incitando a que hicieran lo mismo sus hijos y sus alumnos. Pero, naturalmente, la música que nacía en su cerebro no podíamos escribírsela. Y así se fue debilitando su vista, y tuve el dolor de verle buscar a tientas la puerta para entrar o salir, o tocar una silla antes de sentarse. Sin embargo, pedía que le llevásemos más velas cuando quería escribir, como si una luz exterior más fuerte pudiera compensar la pérdida de la vista (1983: 179).

En este sentido, mejoró en parte entre los años 1753 y 1757, pero en este periodo “presentó importante sintomatología depresiva, al verse tan incapacitado” (Miranda, 2007: 401). Tal vez le sucedió lo mismo que a Johann Sebastian, ya que “aunque él no lo dijo nunca, la idea de la ceguera le asustaba más que la muerte” (Bach, 1983: 180). En 1758 fue operado de nuevo de la vista por el oftalmólogo itinerante John Taylor, el mismo que había operado a Bach poco antes. El resultado en los dos fue igualmente catastrófico. La triste historia de Johann Sebastian fue narrada por su viuda:

Vino a Leipzig un famoso médico cirujano inglés, del que la fama decía que en su patria había operado con éxito muchos casos análogos al de Sebastián. Se llamaba Juan Taylor. Nuestros amigos nos instaban a que aprovechásemos la ocasión y nos confiásemos a la habilidad de aquel médico que, con una operación, volvería a dejarle a Sebastián los ojos en condiciones de poder utilizarlos. Sebastián vacilaba. Primero le asustaba el gran gasto de la operación, y además, temía que la cosa no terminase satisfactoriamente. Todos le animaban, excepto yo, pues, felizmente, me parecía que había que dejarle decidir a él solo. La palabra “operación”, refiriéndose a los ojos, que son un don de Dios tan delicado, me causaba temor. Pero todos sus amigos repetían constantemente que la presencia del señor Taylor en Leipzig era una gran oportunidad para Sebastián y que no debía dejarla escapar. Finalmente, Sebastián cedió a tantos ruegos e instancias, y el célebre médico le prometió el mejor resultado. Un día vino a casa el señor Taylor con sus instrumentos y se puso a trabajar en los ojos de mi Sebastián. Este no decía ni una palabra; pero yo veía crispársele y palide-

cer las manos, y tenía la impresión de que me apretaban el corazón con un torno. Luego le pusieron un vendaje en los ojos, y cuando se lo quitaron al cabo de algún tiempo no solo no veía mejor, sino mucho peor que antes, y Taylor aseguró que se imponía otra operación. También la soportó Sebastián, y su resultado fue que se quedó ciego del todo (Bach, 1983: 180).

Finalmente, Haendel falleció en su domicilio a la edad de 74 años, soltero y sin hijos. El doctor Miranda ha explicado el diagnóstico de su enfermedad y las causas de su fallecimiento:

En el análisis de los síntomas de Händel, es claro que presentó un cuadro recurrente con síntomas focales neurológicos, de aparición brusca, parcialmente reversibles en un inicio, con dificultad tanto motora como de lenguaje y visual. Es probable que la presencia de disartria o afasia haya sido considerada como «confusión» o problemas de «entendimiento». Toda esta sintomatología es explicable por una enfermedad cerebrovascular con lesiones isquémicas en el hemisferio izquierdo... En suma, es factible que este genio musical, con un claro perfil

de factores de riesgo vascular, haya tenido parálisis recurrentes de su extremidad superior derecha asociadas a disastria o afasia como resultado de un infarto embólico de la arteria cerebral media y que fue interpretado como confusión. Puede haber tenido una severa estenosis de su arteria carótida izquierda con un embolismo recurrente al hemisferio izquierdo y también haber sido el origen de infartos embólicos retinales (2007: 402-403).

d. Haendel y... ¡¡Jimi Hendrix!!

El himno de la *Champions League*

George Friedrich residió en la calle Brook Street, más en concreto en el número 25, durante veintiséis años. Tal vez es menos conocido de lo que debiera el hecho de que, dos siglos después de la muerte del alemán nacionalizado inglés, Jimi Hendrix, sin conocer este dato, también eligió esa misma calle, más en concreto el edificio de al lado, el número 23, para vivir en su estancia en Londres entre los años 1968 y 1969. Cuando le comentaron que un gran compositor de la época barroca había vivido en esa misma casa, estudió su vida y escuchó y adquirió una gran cantidad de grabaciones de obras de Haendel, que todavía se pueden consultar.

El guitarrista ofreció en este domicilio numerosas fiestas y reuniones, a las que asistieron músicos como Eric Clapton, The Beatles, The Rolling Stones o The Animals, entre muchos otros. Hoy en día es un pequeño pero muy interesante museo, que se puede (y debe) visitar, el 'Handel & Hendrix in London', inaugurado en 2001 y emplazado en el 25 de Brook Street tras unir ambos bloques por un pequeño pasadizo¹. En otro ámbito, Haendel jamás pudo imaginar que, en el futuro, una de las competiciones deportivas más importantes del mundo tomaría una sección de uno de los himnos que compuso para la coronación de Jorge II en 1727, *Zadock the priest*, HWV 258, como referente, y se escucharía por millones de personas en todo el mundo. De esta forma, la *Champions League*, el evento futbolístico europeo de clubes de mayor relevancia, tomó la música de una de las secciones de esta obra de George Fredrich.

¹ <https://handelhendrix.org/>

Eso sí, la nueva letra fue encargada al compositor inglés Tony Britten, que empleó el inglés, francés y alemán en la misma. Por ello, extraña sobremanera la inexistencia de estrofas en español (desconocemos el motivo de la no inclusión de uno de los idiomas más hablados en el mundo). Por contra, son los clubes españoles los que más frecuentemente alzan 'la orejona', apelativo con el que comúnmente se llama al trofeo que acredita al vencedor, en los últimos tiempos. Sea como fuere y por sí sola, la música de Haendel otorga entidad, profundidad y solemnidad a cada encuentro y a la propia competición.

Himno de la UEFA *Champions League*

G. F. Haendel, música; **Tony Britten**, letra

| | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Ce sont les meilleures equips | Estos son los mejores equipos. |
| Sie sind die allerbesten Mannschaften | Ellos son los mejores equipos. |
| The main event | El evento principal. |
| Die Meister | Los campeones. |
| Die Besten | Los mejores. |
| Les Grandes Equipes The Champions | Los grandes equipos, los campeones. |
| Une grande reunion | Una gran cita. |
| Eine große sportliche Veranstaltung | Un gran evento deportivo. |
| The main event | El evento principal. |
| Ils son les meilleurs | Ellos son los mejores. |
| Sie sind die besten | Ellos son los mejores. |
| These are the champions | Estos son los campeones. |

3. 'The Messiah': el éxito con mayúsculas

Llegué a comprender el verdadero espíritu de la cultura musical inglesa, que está relacionado con el espíritu del protestantismo inglés. Esto se refiere al hecho de que un oratorio atrae al público mucho más que una ópera. Otra ventaja se asegura por el sentimiento de la audiencia de que una tarde pasada escuchando un oratorio se

considera una especie de servicio religioso, y es tan aceptable como ir a la iglesia... Por ejemplo, al comienzo del coro 'Aleluya' todos consideran apropiado ponerse en pie. Este momento, que probablemente produjo una expresión de entusiasmo, es seguido, en cada interpretación del 'Mesías', con dolorosa precisión. Richard Wagner, 1885 (Martínez, 2004: 11).

a. Génesis, características e influencias. Primeras presentaciones. ¿Humanismo, trabajo o religiosidad?

Este oratorio sacro con texto en inglés obra de Charles Jennens, libretista con el que había colaborado en repetidas ocasiones anteriores, se basó en la *Versión del rey Jaime* de la Biblia. Para componerlo, Haendel se caracterizó por un ritmo de composición muy elevado, tónica de su carrera. De esta manera, escribió *The Messiah HWV56* en Londres en apenas veinticuatro días, entre el 22 de agosto y el 14 de septiembre de 1741, un año que, como vimos, no había sido nada fácil para el de Halle:

Ha tenido problemas de salud y un ataque de parálisis le ha obligado a re-

ponerse en un balneario; su compañía habitual de ópera está en la quiebra y él se ve agobiado por las deudas; Israel en Egipto es mal recibida y sus antiguos correligionarios le acusan ahora de vulgar; sus óperas 'Deidamia' e 'Himeneo' apenas son representadas y decide no volver a componer para ese género; y para postre, las intrigas contra su persona no paran de sucederse, llegando al extremo de que los carteles de sus estrenos son arrancados de las calles (Llade, 2012: online).

La partitura original, llena de "borrones, borraduras y correcciones que se extienden por las páginas hasta los últimos compases son muestras evidentes de la tempestuosa creación" (Hogwood, 1988: 158), muestra, en lo musical y por el contrario, un resultado sobresaliente. Como mencionamos, no era la primera incursión de George Friedrich en el género, que podemos definir brevemente como "composiciones de tema generalmente religioso, escritos para coro, orquesta y solistas, que no utilizan escenificación" (Solà, 2015: online). Curiosamente, conjuga carácter religioso en el texto y profano si atendemos al espacio en el que habitualmente se desarrolló, salas de conciertos y teatros en su mayoría.

Lo cierto es que, desde *El Mesías*, el oratorio ganó notablemente en relevancia y majestuosidad, ya que podemos considerar que inició un nuevo género distinto al oratorio en italiano y a las óperas que se componían en Londres. Haendel aporta elementos procedentes de

...la masque inglesa, el anthem coral, el drama clásico francés, el antiguo teatro griego y las historias alemanas. Las adaptaciones prácticas al entorno londinense también contribuyeron a convertir a los oratorios de Händel en algo diferente de la ópera convencional del siglo XVIII (Grout, Palisca, 1999: 544).

El estudio de la música coral luterana y la combinación de coro, orquesta y solistas característica de los centros católicos del sur de Alemania, sumado a su amplísimo conocimiento del estilo operístico italiano y francés, poseyeron una gran importancia. Sin embargo, para Grout y Palisca

...la tradición coral inglesa fue la que le causó la más honda impresión. Su conquista de este lenguaje musical lo logró plenamente en los anthems de Chandos, escritos para el duque

de Chandos entre 1718 y 1720, obras maestras de la música eclesiástica anglicana a la cual el compositor acudió con frecuencia en busca de material en préstamo para sus obras posteriores (1999: 545).

Según Bukofzter, a las influencias anteriores habría que sumar "la del oratorio de Carissimi" (2002: 343). El carácter monumental del estilo coral de Haendel casó a la perfección con el oratorio, ya que en él el sentido de comunidad posee una mayor importancia que el individualista. Aparte de contar con texto en inglés, los coros poseen una gran importancia y se les puede considerar como protagonistas gracias a su carácter dramático, épico, a la temporalidad y al notable espacio que les brinda:

En sus oratorios, Händel a menudo utilizaba coros allí donde hubiese empleado un aria en una ópera, es decir, un comentario o una reflexión apropiados a una situación surgida en el transcurso de la acción. Inevitablemente la naturaleza colectiva del grupo coral tiende a investir a estos pasajes con cierto carácter impersonal (Grout, Palisca, 1999: 545).

En otro orden, también encontró un género más económico e inmensamente más rentable empresarialmente hablando, debido a que no tenía que atender a vestuario ni decorado. Christopher Howgood ha subrayado que el triunfo sufrido por *El Mesías* desde su primera representación y su vigencia no debe esconder el hecho de que, para Haendel, en un primer momento la obra fuera un proyecto efímero en el que no esperaba lograr una gran notoriedad:

La vigencia actual del 'Messiah' hace difícil comprender que para Haendel su composición fue una empresa ocasional, insegura en sus resultados y probablemente irrepetible. Es el único oratorio verdaderamente 'sacro' que escribió, fue el único que se interpretó durante toda su vida en un edificio consagrado, y, sin embargo, fue pensando, según las palabras de Jennens, como 'un escogido entretenimiento'. Aunque quintaesencialmente es obra de un compositor teatral, carece de acción en sentido teatral; no presenta bandos enfrentados (israelitas contra filisteos, por ejemplo), no hay un protagonista concreto, el texto combina la profecía y su realización y el drama se presenta de modo indirecto,

a través de conclusiones y crónicas, casi nunca de forma narrativa (1988: 155)

La elección del momento y del lugar donde finalmente se estrenó *El Mesías* se debe a William Cavendish, un representante del rey inglés en Irlanda. El Lord invitó a Haendel a dirigir un ciclo de conciertos en Dublín, oferta que el compositor aceptó debido a la ya apuntada dura situación económica que vivía. Tras su estreno en el New Music Hall de esta ciudad el 13 de abril de 1742 en un evento matinal benéfico al que asistieron, según las crónicas, unas setecientas personas, el éxito de crítica y público fue más que subrayado. En este sentido, cabe citar la opinión del obispo de Elphon:

Al igual que Mr. Händel con su oratorio sobrepasa ampliamente a todos los otros compositores que conozco, así en su más famoso, llamado 'El Mesías', parece haberse sobrepasado a sí mismo. El conjunto está más allá de todo lo que conocía hasta que lo leí y escuché. Parece ser un tipo de música diferente de cualquier otra, y esto es lo que tiene de particularmente notable (Hodwood, 1988: 167).

Pero sus presentaciones posteriores en Londres no tuvieron la aclamación de su primera escucha. La causa, "no fue entendido ni aprobado con el mismo calor por el puritanismo londinense del Covent Garden" (Garbini, 2010: 19), teatro en el que se emplazaron.

Como ya mencionamos, se generó una polémica sobre la adecuación de interpretar una obra religiosa en teatros públicos. Incluso y bajo el juicio de Grout y Palisca, "no debe considerarse a estos oratorios como música religiosa. Los mismos están destinados a la sala de conciertos y se hallan mucho más cerca del teatro que del servicio litúrgico" (1999: 544).

Bukofzter va más allá al afirmar que, "en su conjunto, no es superior musicalmente a los mejores dramas corales y su fama se debe más a su atracción religiosa universal que a su excelencia musical" (Bukofzter, 2002: 342). A continuación, continúa rebatiendo a aquellos que caracterizan la obra por su gran religiosidad, quizá siguiendo la visión novelesca y alejada de la realidad que le dedicó Stefan Zweig en sus *Momentos estelares de la humanidad*. Para el autor de *La música en la época barroca*, es un ideal ético y humanístico el que subyace. Tal vez y ampliando esta lí-

nea, también habría que sumarle un terrenal sentido comercial, de adaptación a la sociedad y periodo histórico en el que vivió y a los gustos de su momento:

Haendel trataba sus temas, bien sacros o populares, con un humanismo ético que echa abajo todos los límites impuestos por cualquier denominación. Por este motivo, no hay diferencia interna o estilística entre los oratorios sacros y los profanos. Están tan alejados de la carga emocional personal del oratorio alemán, como de la observancia litúrgica de las Pasiones de Bach. El patetismo de los oratorios de Haendel es ético; estos no se ven consagrados por la dignidad litúrgica, sino por las ideas morales y humanitarias (Bukofzter, 2002: 342).

Por último, puede ser oportuno alejarse de una vez por todas de esas lecturas románticas y elitistas que dibujan a los grandes compositores e intérpretes en sus biografías como semidioses modélicos elegidos, inspirados y tocados por la gracia divina, situados en una órbita superior al resto de los mortales y emplazados por encima del bien y del mal que tanto daño ha hecho a la historia de la música. Una aproximación a la persona como lo

que fue, un hombre o una mujer con un gran talento en el ámbito musical a estudiar, celebrar y disfrutar, pero también con defectos y virtudes, aciertos y errores, filias y fobias, amores y desamores, éxitos y fracasos, como el resto.

En este sentido, se han sucedido y repetido hasta la saciedad una gran cantidad de frases y sentencias muy poco rigurosas, por decirlo de alguna manera (entre ellas, las que señalan que alguien componía por mandato o inspiración divina, o para toda la humanidad), que deberían de una vez por todas matizarse o eliminarse y tener en cuenta discursos científicos con base en la antropología, la sociología, la investigación musical, la historia y el ámbito económico de las etapas en las que se inscribió el devenir de su vida y obra.

b. ¿Materiales ‘prestados’ o (auto) plagio? ¡Aleluya! Mozart y *El Mesías*

Ya en tiempos modernos, se ha criticado desde un enfoque actual la circunstancia de que Haendel tomara numerosos materiales de otras obras. Para Gago,

Al igual que su más ilustre coetáneo, Johann Sebastian Bach, al músico de Halle jamás le dolieron prendas a la hora de recurrir a composiciones anteriores en momentos en que la falta de inspiración, la premura de tiempo u otras circunstancias así lo aconsejaban. Es posible que Haendel sea, de hecho, el compositor más frecuentemente autocitado de la historia de la música occidental (2002: 65).

Lo cierto es que esta costumbre fue muy frecuente en esta época:

Haendel tomaba las ideas de donde y de quien le convenía sin reconocer jamás la deuda. Esta negligencia característica fue el resultado del enfoque improvisatorio que daba a la composición, lo que explica al mismo tiempo la enorme rapidez con que solía escribir... Solo tomaba prestado aquello que le era afín o que podía convertir mediante revisión en “haendeliano”; además, sabía incorporar estos préstamos de manera tan natural y espontánea en sus obras que solo hace poco tiempo se ha descubierto que un gran número de ellas son préstamos y es muy posible que queden aún otras por descubrir (Bukofzter, 2002: 349-350).

Al parecer, la mayor parte del material musical que plasmó en *El Mesías* pertenecía a sus composiciones anteriores:

Para ser una obra compuesta en tan poco tiempo, es sorprendente las mínimas evidencias de préstamos de obras. Los más importantes, y musicalmente los más efectivos, proceden de sus propias obras: las transformaciones de Haendel de algunos de sus recientes duetos italianos en coros. La utilización ligera y antifonal de las voces [...] es un contraste precioso del estilo grandioso de otros coros de la obra, incluso aunque la adaptación obligó a Haendel a algunos retorcimientos idiomáticos [...] y algunas otras coloraciones irrelevantes (Hodwood, 1988: 157).

En su tiempo, nadie apreciaba esta práctica como una falta o un delito. De esta manera y en general,

...en su conjunto, utilizó más temas propios que ajenos. Las relaciones altamente complejas entre las diversas etapas de una misma música en obras diferentes, hecho que constituye una pista valiosa para la cronología y el complicado intercambio entre la música

instrumental y la vocal de Haendel, no han sido estudiadas todavía de manera sistemática (Bukofzter, 2002: 350).

Si atendemos a las partituras de las que hay referencia, Martín Llade ha llevado a cabo un listado de algunas de ellas:

*La mayor parte de esta música está tomada de los Duetos X (entre 1710 y 1713, perteneciente al llamado ‘período de Hannover’ del músico), XV y XVI (entre 1740 y 1741, muy poco antes de *El Mesías*). Aunque también la hay procedente de himnos y oberturas, como es el caso del Aleluya:*

- *Duetto no X: La parte correspondiente a la letra Tacete, ohimé, tacete dio como resultado el número 48 O Death, where is thy sting y el 52, el Amén final, ambos de la tercera parte.*
- *Duetto no XV: Quel fior, che all'alba ride y su segunda parte E'un fior la vita ancora, dieron como resultado, respectivamente, los números 19 His yoke is easy y el 6, And he shall purify, situados en la parte primera.*

- *Dueto no XVI: La segunda parte del oratorio también se benefició de estos temas, tomando del Altra volta incatenarmi el All we like sheep del no 24. Por otra parte, la estructura del celeberrimo For unto us a child is born, no 12, es una perfecta trasposición de No, di voi non vo' fidarmi, también de este duetto (2012: online).*

Sea como fuere, por fortuna y paulatinamente, *El Mesías* fue ganándose la confianza de público, religiosos y de la corona. En este sentido, es bien conocida y recurrente la anécdota que protagonizó el rey Jorge II en el célebre *Hallelujah!* con el que se finaliza la segunda parte: tras escuchar por primera vez un fragmento del mismo, no dudó en ponerse de pie. En cuanto al motivo, hay quien alude a que la belleza y majestuosidad de la música le hizo alzarse; para otros, creyó que se trataba de un himno (no obstante, Haendel había empleado con anterioridad este tema en dos de ellos). Sea como fuere, lo cierto es que, al momento, todo el resto del auditorio le imitó. Por este motivo, este hecho se transformó en una tradición que ha llegado hasta nuestros días.

Tras ese instante, se multiplicaron las presentaciones con carácter periódico en salas de conciertos de las islas y, progresivamente, de toda Europa. Incluso, hubo presentaciones en las que llegaron a participar

...más de 4.000 ejecutantes, lo que desembocaba en una auténtica locura popular. Asimismo, las sociedades filarmónicas de diversas ciudades inglesas comenzaron a organizar también interpretaciones de El Mesías y de otros de sus oratorios más populares: Judas Maccabaeus, con sus arias pegadizas; Israel en Egipto con sus fervorosos coros; Joshua por la grandiosidad de una instrumentación que incluía trompetas y timbales, que aportaban una dimensión de solemnidad muy del gusto del imperio británico (Martínez, 2004: 25).

Por ejemplo, Mozart, que recibió enseñanzas en Londres de "Johann Christian Bach y de Haendel" (Brion, 1995: 104), estuvo presente en un ensayo en Mannheim de *El Mesías*. El joven Wolfgang Amadeus escribió por carta las impresiones que le despertó algunos de los músicos que no estimaron su talento y se dejaron llevar por su aspecto y su edad:

Cuando me han presentado a la gente he creído que no podría aguantarme la risa. Algunos, que me conocen por renomé, se han mostrado muy educados y llenos de atenciones. Pero otros, que no saben nada de mí, me han mirado con grandes ojos, pero también, ciertamente, con un aire burlón. Piensan simplemente, que como soy pequeño y joven no puede haber nada en mí que sea grande y maduro. Pero pronto se enterarán (Ballcells, 2000: 9).

Quizá es poco conocido el hecho de que, años más tarde, el salzburgués trabajó arreglando una buena cantidad de oratorios de Haendel por encargo de su amigo y protector, el barón Gottfried van Swieten, más en concreto entre 1788 y 1790. Los llevó a cabo, en primer lugar, por motivos económicos, ya que estaba pasando en esos instantes problemas graves; después, por interés: por ejemplo, en 1782 comentó a su padre la fascinación que le despertaban distintas composiciones de Bach y el de Halle. El listado de obras revisadas por Mozart se compuso de

Acis y Galatea, K 566 (Viena, noviembre de 1788); El Mesías, K 572 (Viena, marzo de 1789); El Festín de Alejandro, K 591 y la Oda para el día de Santa Cecilia, K 592 (ambos en Viena, julio de 1790) (Ortega, 2006: 245).

Su labor consistió en una reinstrumentación de la partitura atendiendo a los gustos y preferencias de su momento. Así, reemplazó el bajo continuo por un refuerzo de la orquestación con maderas (Ortega, 2006: 246). También añadió distintos instrumentos de viento: "dos flautas, una flauta piccolo, dos clarinetes, dos trompas y tres trombones, además de escribir música adicional para los fagotes" (Ortega, 2006: 245-246).

Finalmente, *El Mesías* de Haendel-Mozart fue escuchado por primera vez el 6 de marzo de 1789 en el palacio del conde Johann Esterházy, primo del patrón de Haydn, Nikolaus Esterházy. El arreglo fue posteriormente editado por "Breitkopf & Härtel en 1803, y todos los arreglos mozartianos de los oratorios de Haendel fueron publicados como suplemento a la Neue Mozart Ausgabe entre 1961 y 1973, en ediciones de Andreas Holschneider" (Ortega, 2006: 246).

c. Análisis orquestal y coral. El libreto. Partes y secciones. Referencias bíblicas. La historia más grande jamás contada. Importancia de los coros. Conclusión

En cuanto a la plantilla orquestal y vocal que marcó Haendel para las primeras presentaciones, tenemos constancia de la que prescribió en 1754 en el concierto benéfico del Foundling Hospital de Londres:

15 violines (entre primeros y segundos), 5 violas, 3 violonchelos, 2 contrabajos, 4 fagots, 4 oboes, 2 trompetas, 2 trompas, timbales y continuo (órgano y clave): suman 41. En el coro había 19 cantantes (6 niños y trece voces masculinas), aunque se pedía a los solistas que lo reforzaran (Solà, 2015: online).

Y, en lo referente al coro, “contó con veintiséis niños de las dos catedrales, que también aportaron los solistas masculinos, incluyendo dos contratenores” (Hodwood, 1988: 165).

Musicalmente, destaca por su trabajo melódico, plasmado con gran riqueza en las distintas secciones. Las arias fluctúan entre un carácter descriptivo y meditativo. Por su parte, los coros, de gran brillantez y energía, sobresalen en la variedad del empleo de tratamientos polifónicos, homofónicos y partes fugadas.

Si atendemos al análisis de diversos teóricos, encontramos el punto más relevante y la cualidad más subrayada de la composición de coros. En opinión de Moreno, “Haendel juega con las voces, haciéndolas correr, perseguirse, preguntarse y responderse hasta que todas ellas se unen en la frase final, en un efecto plenamente afirmativo” (2005B: 41). Para Grout y Palisca, el de Halle...

Sabía cómo escribir con efectividad para coro... Händel alterna pasajes de textura fugada clara con sólidos bloques de armonías, enfrenta una línea melódica de notas prolongadas a otra de ritmo más veloz. Todo está pensado para hallarse bien situado dentro del ámbito más eficaz de las voces, sobre todo en aquellos momentos en los que pretende obtener la máxima plenitud del sonido coral. Händel sabe cómo unir

estrechamente las cuatro voces, bajos y tenores en el agudo, sopranos y contraltos en el registro medio. Este agrupamiento se utiliza con frecuencia en las cadencias conclusivas característicamente händelianas: un allegro coral que culmina sobre un acorde inconcluso; un tenso momento de silencio y luego los acordes cadenciales finales en tres o cuatro armonías en adagio espléndidamente sonoras en las que el coro, en único gran estallido sonoro, resume el significado de todo cuanto lo ha precedido (1999: 548).

Bajo el juicio de Bukofzter, “los coros actúan como protagonista idealizado de la acción interna, en la cual se mezclan de modo singular la tragedia y el triunfo” (2002: 341).

Además, “Haendel utilizó técnicas vocales procedentes de casi todos los géneros y los transformó a su grandilocuente idioma coral” (2002: 344). Y, en opinión de Garbini, “en los coros, sin embargo, puede utilizar libremente los momentos homofónicos más declamatorios, conectándolos con el efecto contrapuntístico, idóneo para enfatizar la solemnidad del drama y dilatar su acompañamiento colectivo” (2010: 19).

El hecho de que la temática de la misma trate de la vida de Jesús y abarque todo el año litúrgico hace que se suela representar en Navidad o en Pascua de Resurrección (quizá en esta amplitud del espectro temporal religioso se encuentre parte de su éxito, al tiempo de centrar el argumento en el poder redentor de Cristo y en su resurrección).

Jennens, que ya había colaborado con él en el libreto de Saúl en 1738, estructuró la partitura al estilo operístico: la dividió en tres actos que, a su vez, se vertebran en distintas escenas y cincuenta y cuatro secciones: obertura, una sinfonía pastoral, dieciséis arias, ocho recitativos acompañados, cinco secos y veintiún coros:

La primera de ellas narra la predicción del nacimiento de Jesús por los profetas y el relato que de él se hace en el Evangelio de san Lucas. La segunda trata de la pasión y la gloria de Cristo, con paráfrasis del profeta Isaías, de los Salmos de la Biblia y de la Epístola a los Romanos de san Pablo. Tres textos del Apocalipsis culminan esta parte con el que sin duda es el movimiento más célebre de toda la partitura, el Aleluya. La última parte habla de la resurrección de los muertos, por los

cuales intercede Jesús. Los textos escogidos por Jennens son aquí prácticamente sin excepción del Nuevo Testamento, recuperándose para el final una secuencia del Apocalipsis de san Juan que glorifica al Cordero místico, símbolo de ese Mesías que es el centro de toda la obra (Moreno, 2005B: 41).

En definitiva, “la historia en él narrada se cuenta por medio de cuadros genéricos animados por la singular habilidad de Haendel para dramatizar las letras” (Bukofzter, 2002: 342). El libreto, como apuntamos, se basa en una conjunción de textos bíblicos extraídos en mayor medida del Antiguo Testamento, aunque también se introducen algunos fragmentos del Nuevo.

En este sentido, se incluyen profecías y referencias a la natividad, crucifixión, ascensión y redención. Así, toma diecinueve pasajes de Isaías, once de los Salmos, siete de otros Profetas, otros tantos de los Evangelios, once de las Epístolas de San Pablo y cuatro fragmentos extraídos del Apocalipsis, a veces modificándolos y sumándolos: “el Viejo y el Nuevo Testamento están mezclados hábilmente con adaptaciones e interpretaciones resumidas de la versión autorizada: ‘Él es justo

Salvador’, por ejemplo, en lugar de ‘Él es justo, y tiene la salvación’” (Hodwood, 1988: 156)

De esta manera, Hennes recogió y reunió en *El Mesías* los momentos y fiestas principales que se celebran en la cristiandad con un claro protagonista, Jesús. Curiosamente, a él se refieren tanto el coro como los solistas, pero ningún personaje le da voz ni le representa de forma directa.

La primera parte, que cuenta con veintidós secciones, se centra en el Adviento y la Navidad. También se puede subdividir en cinco escenas: ‘Isaiah’s prophecy of salvation’ (‘Profecía de salvación de Isaías’), ‘The coming judgment’ (‘El Juicio Final’), ‘The prophecy of Christ’s birth’ (‘La profecía del nacimiento de Cristo’), ‘The annunciation to the shepherds’ (‘La anunciación a los pastores’) y ‘Christ’s healing and redemption’ (‘La sanación y redención de Cristo’).

Tras una obertura en forma de sinfonía inicial al estilo francés de extenso desarrollo, serenidad y placidez, las profecías del Antiguo Testamento, en su mayoría procedentes del libro de Isaías, en la que se anuncia la venida del Mesías. Destaca

el número para tenor *Ev’ry Valley* y el coro *And the Glory of the Lord*, “una exaltada celebración de la gloria de Dios, que se revelará y de la que serán testigos todos los hombres” (Llade, 2012: online).

Haendel y Hennes continúan otorgando un gran protagonismo a las profecías, entonadas por los solistas (bajo, contralto y soprano), a los que el coro parece responder. Algunas de las arias más subrayadas son *But who may abide the day of his coming* y *O thou that tellest good tidings to Sion*, el que destaca el ostinato que la caracteriza. En cuanto a los coros, sobresalen *And he shall purify the sons of Levi’s*, “una maravilla de invención polifónica, al mismo tiempo que uno de los episodios más originales de toda la partitura, de una expresividad más que directa” (Moreno, 2005B: 41) y el siempre bellissimo y delicioso *For unto us a Child is born*, que plasma la alegría por el nacimiento de Jesús.

A continuación, se incluye una nueva sinfonía. La natividad de Cristo toma el relevo temático, partiendo del relato de Lucas, aunque poco después retorna a los profetas Zacarías e Isaías, además de Mateo. La primera parte concluye con un coro que se apoya en dos frases tomadas

de un dúo anterior y en un tratamiento orquestal de notoria intensidad y espiritualidad.

Por su parte, la segunda se dedica a la pasión, muerte, resurrección y ascensión a los cielos de Jesucristo. Se subdivide en siete escenas: ‘Christ’s Passion’ (la pasión de Cristo), ‘Christ’s Death and Resurrection’ (la muerte y resurrección de Cristo), ‘Christ’s Ascension’ (la ascensión de Cristo), ‘Christ’s reception in Heaven’ (la recepción de Cristo en el cielo), ‘The beginings of Gospel preaching’ (la predicación del Evangelio), ‘The world’s rejection of the Gospel’ (el rechazo mundial del Evangelio) y ‘God’s ultimate victory’ (la victoria final de Dios). De esta forma, parte del abatimiento, dolor y dramatismo para dejar espacio paulatinamente a la alegría y el éxtasis del triunfo que se cierra con el *Halleluhaj!*

En ella, continúa la estructura en la que se alternan arias y coros, con predominio de los segundos, que poseen una notoria presencia (en esta ocasión sin contar con ningún dúo). En cuanto al texto, se abandona la serenidad anterior al añadirse cinco salmos de David y las profecías de Isaías respecto a la pasión y muerte de Jesús. Haendel trató con éxito de ambien-

tar cada uno de los números atendiendo a la atmósfera en la que se imbuye cada uno. Incluye una referencia al Agnus Dei, una de las secciones católicas de la misa. Además, diferentes solistas cantan en varias ocasiones sucesivas una misma parte con un claro motivo, en opinión de Llade:

Es el caso del 34, "Thou art gone up on high", confiado por igual al bajo y después a la contralto. El 36, con el texto de Romanos 10:15 "How beautiful are the feet" es expuesto a lo largo de tres secciones: primero por la soprano; luego por la contralto; de nuevo soprano y contralto; para ser cantado finalmente por el coro. Estas repeticiones, muy propias de la época, quizás tenían por objeto resaltar un momento concreto del que el compositor estuviese muy orgulloso, acaso para que el público lo memorizara en una sola velada (2012: online).

El punto culminante llega con el *Aleluya*, un auténtico himno que, como ya mencionamos, anteriormente el de Halle empleó en varias ocasiones, aunque fue en este instante en el que alcance su mayor popularidad.

Por último, la tercera parte, la de mayor brevedad, consta de cuatro escenas: 'The promise of eternal life' ('La promesa de la vida eterna'), 'The Day of Judgment' ('El día del Juicio'), 'The final conquest of sin' ('La conquista final del pecado') y 'The acclamation of the Messiah' ('La aclamación del Mesías'). Se caracteriza por una reflexión sobre la victoria de Jesús y el Juicio final para la que toma partes del Nuevo Testamento: la carta a los Corintios y Romanos de san Pablo y el Apocalipsis:

La muerte de Cristo implica un aire sombrío y doloroso por lo terrible de su naturaleza pero, por encima de todo, persiste la convicción de su futura venida de entre los muertos, primero al resucitar y después, cuando llegue el fin del mundo... A partir de ahí los coros y arias finales, más un dúo entre la contralto y el tenor ('O death, where is thy sting?'; 'Oh, muerte ¿dónde está tu victoria?') se convierten en aires triunfales que aseguran la redención para los creyentes y despojan, con la música, a cuanto de tétrico y horrible pueda entrañar la sonoridad de la palabra "muerte" (Llade, 2012: online).

De nuevo, Haendel cede el protagonismo al coro en tres de los últimos números, ya que presta a la comunidad la voz para aclamar la primera venida de Cristo y la que está por llegar. Para cerrar la obra, el *Amén* final subraya una línea marcada por la intensidad, el anhelo e ilusión de un futuro mejor. No obstante, es una de las pocas composiciones de la historia de la música que ha sido interpretada sin cesuras y con el mismo carácter triunfal y magnético desde su estreno hasta nuestros días. Por último, lo más importante de todo: en grabación y en concierto, disfruten de *El Mesías* y del resto de obras de Haendel.

4. Duboscq: poema a Haendel

HÄNDEL

Georges Duboscq (1897-1938)

*Es a veces ardiente, alegre fragua,
que, al dispersar el alba de tinieblas,
las chispas y el calor de su tobera
lanzan al cielo azul música alada.
Otras, osada y pertinaz muchacha
que, a la tarde, a la primera estrella,
al retornar la paz a las tinieblas,
mueve las piernas en ligera danza.
La más es todo un pueblo, multitudes
que, ante altares con flores en la plaza,
forman un solo majestuoso coro
y aire traspasan, cielo azul y nubes,
de aleluyas del corazón de todos
como flechas de amor y santa rabia
(Alcalá, 2013: 243).*

5. Estructura y textos en inglés y español

a. Estructura

The Messiah

HWV 56

Música: **George Friedrich Haendel**

Libreto: **Charles Hennes**

PROGRAMA

PARTE I

Escena 1: Isaiah's prophecy of salvation

1. Sinfonía (instrumental)
2. *Comfort ye, comfort ye my people* (tenor)
3. *Ev'ry valley shall be exalted* (tenor)
4. *And the glory, the glory of the Lord* (coro)

Escena 2: The coming judgment

5. *Thus saith the Lord* (bajo)
6. *But who may abide the day of his coming* (contralto)
7. *And he shall purify* (coro)

Escena 3: The prophecy of Christ birth

8. *Beyold, a virgin shall conceive* (contralto)
9. *O thou that tallest good tidings to Zion* (contralto y coro)
10. *For behold, darkness shall cover the earth* (bajo)
11. *The people that walked in darkness* (bajo)
12. *For unto us a Child is born* (coro)

Escena 4: The annunciation to the sheperds

13. Pifa. Sinfonía pastoral
- 14a. *There were shepherds abiding in the field* (soprano)
- 14b. *And lo, the angel of the Lord* (soprano)
15. *And the angel said unto them* (soprano)
16. *And suddenly there was with the angel* (soprano)
17. *Glory to God in the highest* (coro)

Escena 5: Christ's healing and redemption

18. *Rejoice greatly, O daughter of Zion* (soprano)
19. *Then shall the eyes of the blind be open'd* (contralto)
20. *He shall feed His flock like a shepherd* (contralto y soprano)
21. *His yoke is easy, His burthen is light* (coro)

PARTE II

Escena 1: Christ's Passion

22. *Behold the Lamb of God* (coro)
23. *He was despised* (contralto)
24. *Surely, He hath borne our griefs and carried our sorrows* (coro)
25. *And with His stripes we are healed* (coro)
26. *All we like sheep have gone astray* (coro)
27. *All they that see him laugh him to scorn* (tenor)
28. *He trusted in God* (coro)
29. *Thy rebuke hath broken His heart* (tenor)
30. *Behold, and see if there be any sorrow* (tenor)

Escena 2: Christ's Death and Resurrection

- 31. *He was cut off out of the land of the living* (soprano)
- 32. *But Thou didst not leave His soul in hell* (tenor)

Escena 3: Christ's Ascension

- 33. *Lift up your heads, O ye gates* (coro)

Escena 4: Christ's reception in Heaven

- 34. *Unto which of the angels* (tenor)
- 35. *Let all the angels of God* (coro)

Escena 5: The beginings of Gospel preaching

- 36. *Thou art gone up on high* (alto)
- 37. *The Lord gave the word* (coro)
- 38. *How beautiful are the feet of them* (soprano)
- 39. *Their sound is gone out into all lands* (tenor)

Escena 6: The world's rejection of the Gospel

- 40. *Why do the nations so furiously rage together* (bajo)
- 41. *Let us break their bonds asunder* (coro)
- 42. *He that dwelleth in heaven* (tenor)

Escena 7: God's ultimate victory

- 43. *Thou shalt break them with a rod of iron* (tenor)
- 44. *Hallelujah* (coro)

PARTE III

Escena 1: The promise of eternal life

- 45. *I know that my Redeemer liveth* (soprano)
- 46. *Since by man came death* (coro)

Escena 2: The Day of Judgment

- 47. *Behold, I tell you a mystery* (bajo)
- 48. *The trumpet shall sound, and the dead shall be rais'd* (bajo)

Escena 3: The final conquest of sin

- 49. *Then shall be brought to pass* (alto)
- 50. *O death, where is thy swing?* (alto y tenor)
- 51. *But thanks be to God* (coro)
- 52. *If God be for us* (soprano)

Escena 4: The acclamation of the Messiah

- 53. *Worthy is the Lamb that was slain* (coro)
- 54. *Amen* (coro)

b. Textos en inglés y español

THE MESSIAH

FIRST PART

Scene 1: Isaiah's prophecy of salvation

1. Symphony (Overture)

Grave-Allegro moderato

2. Recitative (tenor)

Comfort ye, my people,

Saith your God;

Speak ye comfortably to Jerusalem,

And cry unto her, that her warfare is accomplished,

That her iniquity is pardoned.

The voice of him that crieth in the wilderness:

Prepare ye the way of the Lord,

Make straight in the desert

A highway for our God.

(Isaiah, XL:1-3)

3. Aria (tenor)

Every valley shall be exalted,

And every mountain and hill made low:

The crooked straight

And the rough places plain.

(Isaiah, XL: 4)

EL MESÍAS

PRIMERA PARTE

Escena 1: Profecía de salvación de Isaías

1. Sinfonía (Obertura)

Grave-Allegro moderato

2. Recitativo (tenor)

Consolad, consolad a mi pueblo,

dice vuestro Dios;

hablad al corazón de Jerusalén,

y anunciadle que su lucha

ha concluido,

su crimen ha sido perdonado.

Una voz clama en el desierto:

preparad el camino del Señor,

enderezad en el desierto

un sendero para nuestro Dios.

(Isaías, 40: 1-3)

3. Aria (tenor)

Que todos los valles se eleven,

que todas las montañas y colinas se apla-
nen,

que lo torcido se enderece

y lo rugoso se alise.

(Isaías, 40: 4)

4. Chorus

And the glory of the Lord shall be

Revealed, and all flesh shall see it

Togheter: for the mouth of the Lord

Has spoken it

(Isaiah, LV: 5)

Scene 2: The coming judgment

5. Recitative (bass)

Thus saith the Lord of hosts; yet

Once, a little while, and I will shake

The heavens, and the earth, the sea,

And the dry land; and I will shake all

Nations, and the desire of all nations

Shall come.

(Haggai, II: 6-7)

The Lord, whom ye seek, shall

Suddenly come to His temple, even

The messenger of the covenant, whom

Ye delight in: behold, He shall come,

Saith the Lord of hosts.

(Malachi, III: 1)

6. Aria (bass)

But who may abide the day of His

Coming? And who shall stand when Heap-
peareth? For He is like a refiner's fire.

(Malachi, III: 2)

4. Coro

Y la gloria del Señor

Se revelará, y la verán todos

los hombres y mujeres, juntos,

pues ha hablado el Señor.

(Isaías, 40: 5)

Escena 2: El Juicio Final

5. Recitativo (bajo)

Así dice el Señor de los Ejércitos:

dentro de poco agitaré el cielo y la tierra,
los mares y la tierra seca.

Haré temblar a todas

las naciones y se cumplirá el deseo

de todos los pueblos.

(Ageo 2: 6-7)

El Señor que buscáis pronto vendrá

a su templo, como el mensajero de la
alianza, al que adoráis.

Él vendrá, dijo

el Dios de los Ejércitos.

(Malaquías, 3: 1)

6. Aria (bajo)

¿Quién resistirá cuando Él llegue? ¿Quién
quedará en pie cuando venga?

Porque Él es el fuego purificador.

(Malaquías, 3: 2)

7. Chorus

And He shall purify the sons of Levi, That they may offer unto The Lord and offering in righteousness. (Malachi, III: 3)

Scene 3: The prophecy of Christ's birth

8. Recitative (alto)

Behold, a virgin shall conceive and bear a son, and call his name Emmanuel. "God with us". (Isaiah, VII: 14; Matthew, I: 23)

9. Aria (alto)

O thou that tellest good tidings to Zion, Get thee up into the high mountain; O thou that tellest good tidings to Jerusalem, Lift it up thy voice with strength; lift it up, be not afraid; say unto the cities of Judah, Behold your God! Arise, shine, For thy light is come, And the glory of the Lord is risen upon thee. (Isaiah, XL: 9; LX: 1)

9b. Chorus

O thou that tellest good tidings to Zion, Get thee up into the high mountain; O thou that tellest good tidings to Jerusalem, Lift it up thy voice with strength; lift it up, be not afraid; say unto the cities of Judah,

7. Coro

Él purificará a los hijos de Leví, y ellos ofrecerán al Señor ofrendas adecuadas. (Malaquías, 3: 3)

Escena 3: La profecía del nacimiento de Cristo

8. Recitativo (contralto)

Mirad: una virgen concebirá y dará a luz un hijo, al que llamará Emmanuel. "Dios con nosotros". (Isaías, 7: 14; Mateo 1: 23)

9. Aria (contralto)

Oh, tú que traes las buenas nuevas a Sión, súbete a una montaña elevada; Oh, tú que traes las buenas nuevas a Jerusalén, alza con fuerza tu voz; álzala, no temas; di a la ciudad de Judá: ¡He aquí a vuestro Dios! Levántate, resplandece, porque ha venido su luz. Y la gloria del Señor se ha alzado sobre ti. (Isaías, 40: 9; 60: 1)

9b. Coro

Oh, tú que traes las buenas nuevas a Sión, súbete a una montaña elevada; Oh, tú que traes las buenas nuevas a Jerusalén, alza con fuerza tu voz; álzala, no temas; di a la ciudad de Judá:

Behold your God! Arise, shine, For thy light is come, And the glory of the Lord is risen upon thee. (Isaiah, XL: 9; LX: 1)

10. Recitative (bass)

For, behold, darkness shall cover the Earth, and gross darkness the people: but The Lord shall arise upon thee, and His Glory shall be seen upon thee. And the Gentiles shall come to thy light, and Kings to the brightness of thy rising. (Isaiah, IX:2-3)

11. Aria (bass)

The people that walked in darkness Have seen a great light: a and they that dwell in the Land of the shadow of death, upon them Hath the light shined? (Isaiah, IX: 2)

12. Chorus

For unto us a child is born, unto us a son Is given: and the government shall be upon His shoulder, and His name shall be called Wonderful, Counsellor, The mighty God, The everlasting Father, the Prince of Peace. (Isaiah, IX: 6)

¡He aquí a vuestro Dios! Levántate, resplandece, porque ha venido su luz. Y la gloria del Señor se ha alzado sobre ti. (Isaías, 40: 9; 60: 1)

10. Recitativo (bajo)

Las tinieblas cubrirán la tierra y la oscuridad a los pueblos: pero el Señor se alzarán sobre ti su gloria caerá sobre ti, y los gentiles se acercarán a su luz, y los reyes al resplandor de tu amanecer. (Isaías, 60: 2-3)

11. Aria (bajo)

El pueblo que caminaba en la oscuridad ha visto una gran luz. Y sobre los que viven en el país de la sombra de la muerte, ha resplandecido la luz. (Isaías, 9: 2)

12. Coro

Porque nos ha nacido un niño, se nos ha dado un hijo, y la soberanía reposará sobre Sus hombros, y se llamará Maravilloso, Consejero, Dios todopoderoso, Padre Eterno, Príncipe de la Paz. (Isaías, 9: 6)

Scene 4: The annunciation to the shepherds

13. Pifa. Pastoral Symphony

Larghetto e mezzo piano

14. Recitativo (soprano)

*There were shepherds abiding in the field,
Keeping watch over their flock by night.
And lo, the angel of the Lord came upon
them, And the glory of the Lord shone round
About them, and they were sore afraid.
(Luke, II: 8)*

15. Recitativo (soprano)

*And the angel said unto them: fear not, for
Behold, I bring you good tidings of great
Joy, which shall be to all people.
For unto You is born this day in the city of
David a Saviour which is Christ the Lord.
(Luke, II: 10-11)*

16. Recitativo (soprano)

*And suddenly there was with the angel a
Multitude of the heavenly host, praising
God, and saying:
(Luke II: 13)*

17. Chorus

*Glory to God in the highest,
And peace on earth,
Good will toward men!
(Luke, II: 14)*

Escena 4: La anunciación a los pastores

13. Pifa. Sinfonía pastoral

Larghetto e mezzo piano

14. Recitativo (soprano)

En el campo había pastores
guardando sus rebaños durante la noche.
Y he aquí que el ángel del Señor se les
apareció, y la gloria del Señor los rodeó
de resplandor, y sintieron un gran temor.
(Lucas, 2: 8-9)

15. Recitativo (soprano)

Y el ángel les dijo: no temáis, porque
he aquí que os traigo buenas noticias,
una gran alegría para todos.
Porque ha nacido hoy, en la ciudad de
David, un Salvador, que es Cristo, el Señor.
(Lucas, 2, 10-11)

16. Recitativo (soprano)

Y de repente apareció junto al ángel una
multitud de las huestes celestiales,
alabando a Dios y diciendo:
(Lucas, 2: 13)

17. Coro

¡Gloria a Dios en las alturas,
y en la tierra, paz
a los hombres de buena voluntad!
(Lucas, 2: 14)

Scene 5: Christ's healing and redemption

18. Aria (soprano)

*Rejoice greatly, O daughter of Zion;
Shout, O daughter of Jerusalem: behold,
Thy King cometh unto thee. He is the
Righteous Saviour, and He shall speak
Peace unto the heathen.
(Zechariah, IX: 9-10)*

19. Recitativo (alto)

*Then shall the eyes of the blind be opened,
And the ears of the deaf unstopped;
Then shall the lame man leap as an hart,
And the tongue of the dumb shall sing.
(Isaiah, XXXV: 5-6)*

20. Aria (alto y soprano)

*He shall feed His flock like a shepherd.
He shall gather the lambs with His arm,
And carry them in His bosom, and shall
Gently lead those that are with young.
(Isaiah, XL: 2)*

21. Chorus

*His yoke is easy, and His burden is light.
(Matthew, XI: 30)*

Escena 5: La sanación y redención de Cristo

18. Aria (soprano)

¡Alegraos, oh hijas de Sión!
¡Gritad de júbilo, oh hijas de Jerusalén!
¡Vuestro rey va hacia vosotras!
Él es el verdadero Salvador,
y proclama paz a las naciones.
(Zacarías, 9: 9-10)

19. Recitativo (contralto)

En ese momento se despegarán los ojos
del ciego y se destaparán los oídos de los
sordos;
el cojo saltará como un corzo,
y cantará la lengua del mudo.
(Isaías, 35: 5-6)

20. Aria (contralto y soprano)

Apacentará Su rebaño como un pastor,
y recogerá los corderos con Su brazo,
y los llevará junto a Su pecho,
y guiará suavemente a las recién paridas.
(Isaías, 40: 11)

21. Coro

Su yugo es fácil y Su carga ligera.
(Mateo, 11: 30)

SECOND PART

Scene 1: Christ's Passion

22. Chorus

*Behold the lamb of God,
That taketh away the sin of the world.
(John, I: 29)*

23. Aria (alto)

*He was despised and rejected of men, a
Man of sorrows and acquainted with grief.
He gave His back to the smiters,
And His cheeks to them that plucked
Off the hair; He did not His face
From shame and spitting.
(Isaiah, LIII: 3; L: 6)*

24. Chorus

*Surely He hath borne our greifs, and
Carried our sorrows. He was wounded
For our transgressions. He was bruised for
our Iniquities: the chastisement of our
peace was upon Him.
(Isaiah, LIII: 4-5)*

25. Chorus

*And with His stripes we are healed.
(Isaiah, LIII: 5)*

SEGUNDA PARTE

Escena 1: La Pasión de Cristo

22. Coro

He aquí el Cordero de Dios
que quita el pecado del mundo.
(Juan, 1: 29)

24. Aria (contralto)

Fue despreciado y rechazado por los
hombres, varón de dolores y experimen-
tado en sufrimiento.
Dio Su espalda a los flageladores,
y Sus mejillas a los que le mesaban la bar-
ba; no ocultó Su rostro
de injurias y escupitajos.
(Isaías, 53: 3; 50: 6)

24. Coro

Él cargó con nuestras enfermedades
y sufrió nuestros dolores. Fue herido
por nuestras rebeliones, fue golpeado
por nuestras iniquidades,
el castigo de nuestra paz fue sobre Él.
(Isaías, 53: 4-5)

25. Coro

Y por Sus llagas fuimos curados.
(Isaías 53,5)

26. Chorus

*And we like sheep have gone astray,
We have turned everyone to his own way.
And the Lord hath laid on Him
The iniquity of us all.
(Isaiah, LIII: 6)*

27. Recitative (tenor)

*All they that see Him laugh Him to scorn:
They shoot out their lips, and shake their
Heads, saying:*

28. Chorus

*He trusted in God that He would
Deliver Him: let Him deliver Him
If He delight in Him
(Psalms, XXII: 8)*

29. Recitativo (tenor)

*Thy rebuke hath broken His heart; He is
Full of heaviness: He looked for some to
Have pity on Him, but there was no man,
Neither found He any, to comfort Him.
(Psalms, LXIX: 20)*

30. Aria (tenor)

*Behold and see if there be any
Sorrow like unto His sorrow.
(Lamentations, I: 12)*

26. Coro

Todos, como ovejas, nos descarriamos,
cada cual se apartó por su camino,
Y el Señor cargó en Él
todos nuestros crímenes.
(Isaías, 53: 6)

27. Recitativo (tenor)

Todos los que lo ven se ríen y lo
desprecian: hacen muecas y mueven la
cabeza diciendo:

28. Coro

Que acuda a Dios y
que lo ponga a salvo,
que lo libere si tanto lo quiere.
(Salmos, 22: 8)

29. Recitativo (tenor)

Tus reproches han roto Su Corazón;
Él está lleno de tristeza. Buscó a quien se
compadeciera de Él, pero no había nadie,
tampoco encontró quien le consolara.
(Salmos, 69: 20)

30. Aria (tenor)

Mirad y ved si hay una pena
que se iguale a Su dolor.
(Lamentaciones, 1: 12)

Scene 2: Christ's Death and Resurrection

31. Recitative (soprano)

*He was cut off out of the land of the living:
For the transgressions of Thy people was
He stricken.*

(Isaiah, 53: 8)

32. Aria (soprano)

*But Thou didst not leave His soul in hell,
Nor didst Thou suffer Thy Holy One
To see corruption.*

(Psalms, XVI :10)

Scene 3: Christ's Ascension

33. Chorus

*Lift up your heads, O ye gates; and be ye Lift
up, ye everlasting doors; and the King Of
Glory shall come in! Who is this King
Of Glory? The Lord strong and mighty, the
Lord mighty in battle.*

(Psalms, 24: 7-10)

Scene 4: Christ's reception in Heaven

34. Recitative (tenor)

*Unto which of the angels said He at any
Time, Thou art My Son, this day have
I begotten Thee*

(Hebrews, I: 5)

Escena 2: La muerte y resurrección de
Cristo

31. Recitativo (soprano)

Fue desterrado de la tierra donde
vivía. Por los pecados de su pueblo
fue herido.

(Isaías, 53: 8)

32. Aria (soprano)

Pero Tú no permitiste que su alma
llegara al infierno, ni que tu Unigénito
conociera la corrupción.

(Salmos, 16: 10)

Escena 3: La ascensión de Cristo

33. Coro

¡Abrid vuestros dinteles, puertas!
¡Puertas eternas, que va a entrar el Rey
de la Gloria! ¿Quién es el rey de la Gloria?
El Señor fuerte y poderoso,
el Señor poderoso en la batalla.

(Salmos, 24: 7-10)

Escena 4: La recepción de Cristo en el
Cielo

34. Recitativo (tenor)

¿Ante cuál de los ángeles dijo
Una vez Tú eres mi hijo, hoy te
he enjendrado?

(Hebreos, 1: 5)

35. Chorus

*Let all the angles of God worship Him.
(Hebrews, 1: 6)*

Scene 5: The beginings of Gospel preaching

36. Aria (alto)

*Thou art gone up on high,
Thou hast led captivity captive
And received gifts for men;
Yea, even for Thine enemies rebellious also,
That the Lord God might dwell among
them.*

(Psalms, LXVIII: 18)

37. Chorus

*The Lord gave the word: great was
The company of the preachers.
(Psalms, LXVIII: 11)*

38. Aria (soprano)

*How beautiful are the feet of them
That preach the gospel of peace
And bring glad tidings of good things!
(Romans, X: 15)*

39. Chorus

*Their sound is gone out into all lands, and
Their words unto the ends of the world.
(Romans, II: 18)*

35. Coro

Adórenlo todos los ángeles de Dios.
(Hebreos, 1: 6)

Escena 5: La predicación del Evangelio

36. Aria (contralto)

Subiste a la cumbre,
hiciste cautivo al captor,
y recibiste hombres como tributos, sí,
incluso de tus enemigos, para que
Dios pudiera habitar entre ellos.
(Salmos, 2: 9)

37. Coro

El Señor pronunció la palabra:
Muchos fueron los predicadores.
(Salmos, 68: 11)

38. Aria (soprano)

¡Qué hermosos son los pies de aquellos
que predicán el evangelio de la paz
y traen buenas nuevas!
(Romanos, 10: 15)

39. Coro

Su mensaje llegó a todos los países y su
palabra hasta los fines de la tierra.
(Romanos, 10: 18)

Scene 6: The world's rejection of the Gospel

40. Aria (bajo)

*Why do the nations so furiously rage
Together, why do the people imagine
A vain thing? The kings of the earth rise
up, And the rulers take counsel together,
against
The lord, and against His anointed.
(Psalms, II: 1-2)*

41. Chorus

*Let us break their bonds asunder,
And cast away their yokes from us.
(Psalms, II: 3)*

42. Recitative (tenor)

*He that dwelleth in heaven shall laugh
them to scorn: the Lord shall have them in
derision.
(Psalms, II: 4)*

Scene 7: God's ultimate victory

43. Aria (tenor)

*Thou shalt break them with a rod of iron;
Thou shalt dash them in pieces
like a potter's vessel.
(Psalm, II: 9)*

44. Chorus

*Hallelujah, for the Lord God!
Omnipotent reigneth, Hallelujah!
The kingdom of this world is become the*

Escena 6: El rechazo mundial al Evangelio

40. Aria (bajo)

*¿Por qué las naciones luchan
tan encarnizadamente entre sí,
y los hombres planean desgracias vanas?
Los reyes del mundo conspiran contra
el Señor y su Ungido.
(Salmos, 2: 1-2)*

41. Coro

*Rompamos sus ataduras
y sacudámonos de su yugo.
(Salmos, 2: 1-2)*

42. Recitativo (tenor)

*El Soberano del cielo se ríe de ellos con
desprecio: el Señor se burla de ellos.
(Salmos, 2: 4)*

Escena 7: La victoria final de Dios

43. Aria (tenor)

*Tú los quebrantarás con una barra de hie-
rro; tú los harás pedazos
como si fueran vasijas de arcilla.
(Salmos, 2: 9)*

44. Coro

*¡Aleluya!, El Señor Dios Omnipotente rei-
na. ¡Aleluya!
El reino de este mundo se ha convertido*

*Kingdom of our Lord, and of His Christ;
And He shall reign for ever and ever,
Hallelujah!
King of Kings, and Lord of Lords, and
He shall reign for ever and ever,
Hallelujah!
(Revelation, XIX: 6; XI: 15; XIX: 16)*

THIRD PART

Scene 1: The promise of eternal life

45. Aria (soprano)

*I know that my Redeemer liveth, and that
He shall stand at the latter day upon the
Earth: and though worms destroy this body,
Yet in my flesh shall I see God.
For now is Christ risen
From the dead, The first fruits
Of them that sleeps.
(Job, XIX: 25-26; I Corinthians, XV: 20)*

46. Chorus

*Since the man came death, by man came
also the resurrection of the dead. For as in
Adam all die, even so in Christ shall all be
Made alive.
(I Corinthians, XV: 21-22)*

*en el reino de nuestro Señor y de Su Cris-
to;
Él reinará por los siglos de los siglos.
¡Aleluya!
Rey de Reyes, y Señor de los Señores, rei-
nará por los siglos de los siglos. ¡Aleluya!
(Apocalipsis, 19: 6; 11: 15; 19: 16)*

TERCERA PARTE

Escena 1: La promesa de la vida eterna

45. Aria (soprano)

*Yo sé que mi Redentor vive, y que
estará en el último día sobre la tierra:
y aunque los gusanos destruyan mi cuer-
po aún con mi carne he de ver a Dios.
Porque ahora Cristo ha resucitado
de entre los muertos,
los primeros frutos de los que duermen.
(Job, 19: 25-26; 1 Corintios, 15: 20)*

46. Coro

*Así como por el hombre vino la
muerte, también por el hombre vino
la resurrección. Pues si por Adán mueren,
por Cristo resucitarán.
(1 Corintios, 15: 21-22)*

Scene 2: The Day of Judgment

47. Recitative (bass)

*Behold, I tell you a mystery: we shall
Not all sleep, but we shall all be changed.
In a moment, in the twinkling of an eye,
At the last trumpet.
(I Corinthians, XV: 51-52)*

48. Aria (bajo)

*The trumpet shall sound, and the dead
Shall be raised incorruptible, and we shall
Be changed. For this corruptible must put
On incorruption, and this mortal must put
On immortality
(I Corinthians, XV: 5.2-53)*

Scene 3: The final conquest of sin

49. Recitative (alto)

*Then shall be brought to pass the saying
That is written,
Death is swallowed up in Victory.
(I Corinthians, XV: 54)*

50. Duo (alto and tenor)

*O Death, where is thy sting?
O Grave, where is thy victory?
The sting of death is sin,
and the strength of sin is the law.
(I Corinthians, XV: 55-56)*

Escena 2: El día del juicio

47. Recitativo (bajo)

*Atended, os diré un secreto: no todos dormiremos pero todos seremos transformados en un momento, en un abrir y cerrar de ojos, cuando suene la última trompeta.
(1 Corintios, 15: 51-52)*

48. Aria (bajo)

*La trompeta sonará, y los muertos se levantarán incorruptos, y seremos transformados porque lo corrupto será incorrupto y lo mortal, inmortal
(1 Corintios, 15: 52-53)*

Escena 3: La conquista final del pecado

49. Recitativo (contralto)

*Entonces se cumplirá la palabra que está escrita: la muerte ha sido devorada por la victoria.
(1 Corintios, 15: 55-56)*

50. Dúo (contralto y tenor)

*Oh, muerte, ¿dónde está tu aguijón?
Oh sepulcro, ¿dónde está tu victoria?
El aguijón de la muerte es el pecado, y el poder del pecado es la ley.
(1 Corintios, 15: 57)*

51. Chorus

*But thanks be to God, who giveth us the
Victory though our Lord Jesus Christ.
(I Corinthians, XV: 57)*

52. Aria (soprano)

*If God is for us,
Who can be against us?
Who shall lay anything to the charge
Of God's elect? It is God that justifieth.
Who is the that condemneth? It is Christ
That died, yea rather, that is risen again,
Who is at the right hand of God, who
Makes intercession for us.
(Romans, VIII: 31; VIII: 33-34)*

Scene 4: The acclamation of the Messiah

53. Chorus

*Worthy is the Lamb that was slain, and
hath redeemed us to God by his blood,
To receive power, and riches, and wisdom,
And strength, and honour, and glory, and
Blessing. Blessing and honour, glory and
Power be unto Him that sitteth upon the
throne and unto the Lamb, for ever and
ever.
(Revelation, V:12-13)*

54. Chorus

Amen

51. Coro

*Pero demos las gracias a Dios que nos da la victoria por medio de nuestro Señor Jesucristo.
(1 Corintios, 15: 57)*

52. Aria (soprano)

*Si Dios está con nosotros, quién se opondrá?
¿Quién puede acusar a los elegidos de Dios? Dios es el que perdona.
¿A quién tocará condenarlos?
Es Cristo que murió, o mejor dicho, que resucitó y está a la derecha de Dios, que intercede por nosotros.
(Romanos, 8: 31; 8: 33-34)*

Escena 4: La aclamación del Mesías

53. Coro

*Digno es el cordero, que fue inmolado y nos ha redimido ante Dios por su sangre, de recibir el poder, y las riquezas, y la sabiduría, y la fortaleza, y la honra, y la gloria y la alabanza. La alabanza y la honra, la gloria y el poder sean para el que está sentado en el trono, y para el Cordero por los siglos de los siglos.
(Apocalipsis, 5: 12-14)*

54. Coro

Amén

6. Referencias Bibliográficas

Alcalá, Á. (2013). *Música, pintura, poesía. Poemas a la música y a los músicos en la literatura europea*. Madrid: Sial Ediciones.

Bach, A. M. (1983). *La pequeña crónica de Anna Magdalena Bach*. Barcelona: Juventud.

Ballcells, P. A. (2000). *Autorretrato de Mozart a través de su correspondencia*. Barcelona: El Acantilado.

Banús Irusta, R. (2009). «Adiós, falso mundo». Apuntes sobre uno de los grandes oratorios de Haendel: «Theodora». En *11 Concierto. Teatro Auditorio. 48 SMR* (pp. 9-16). Cuenca: Semana de Música Religiosa.

Bukofzer, M. F. (2002). *La música en la época barroca*. Madrid: Alianza.

Gago, L. (2002). Debe ser así. En *XLI Semana de Música Religiosa de Cuenca, 2002* (pp. 59-88). Cuenca: Semana de Música Religiosa de Cuenca.

Garbini, L. (2010). Händel: «El Mesías» y la suerte del oratorio. *CD Compact, 238, 19-20*.

Hogwood, C. (1988). *Haendel*. Madrid: Alianza Editorial.

Llade, M. (2012) «El Mesías» de Haendel [en línea]. *Melómano Digital*. <<http://orfeoed.com/melomano/2012/articulos/claves-para-disfrutar-dealamusica/grandes-obras/el-mesias-de-haendel/>> [Consulta: 1-7-2017]

Martín Galán, M. (2004). Händel, compositor áulico. En *Händel. «Música acuática». 'Música para los Reales Fuegos Artificiales* (pp. 11-50). Madrid: El País.

Martínez, J. (2004). *La resurrección de Händel*. Madrid: El País.

Michels, U. (1994). *Atlas de música, II. Parte histórica: del Barroco hasta hoy*. Madrid: Alianza.

Miranda C., M. (2007). La enfermedad neurológica de Georg Friedrich Händel. *Revista Médica Chile, 135* (3), 399-402.

Moreno, J. C. (2005A). Música de agua y fuego. En *Haendel: «Música para los reales fuegos artificiales»*. «El Mesías» (pp. 27-35). Madrid: RBA.

_____ (2005B). El repertorio. Comentario musical a las dos obras. En *Haendel: «Música para los reales fuegos artificiales»*. «El Mesías». (pp. 36-43). Madrid: RBA.

Nuño, A. (2005). Biografía; vivir de la música. En *Haendel: «Música para los reales fuegos artificiales»*. «El Mesías». (13-43). Madrid: RBA.

Ortega Basagoiti, R. (2006). «El Mesías» desde el Clasicismo vienés. En *XLV Semana Música Religiosa Cuenca 2006* (pp. 244-258). Cuenca: Semana de Música Religiosa de Cuenca.

Rolland, R. (1910). *Haendel*. París: Felix Alcan Editeur.

Rose, S. (2009). Händel: Brokes Passion. En *Concierto 7. Teatro Auditorio. 48 SMR* (pp. 11-21). Cuenca: Semana de Música Religiosa de Cuenca.

Solà, R. (2005). Händel, el alemán amado por los ingleses [en línea]. <http://valencia-plaza.com/handel-el-aleman-amado-por-los-ingleses> [Consulta: 3-7-2017]

Zweig, S. (2016). *Momentos estelares de la humanidad*. Madrid: Greenbook.

7. Discografía y filmografía recomendada

Academy & Chorus of St. Martin in the Fields. Sir Neville Marriner (2003). *Handel: 'Messiah'* [DVD]. Decca Classics 07042339

Choir of Christ Church Cathedral. The Academy of Ancient Music. Christopher Hogwood (1980). *Messiah* [CD]. Decca 430 488 2

Clare College Choir, Cambridge. Freiburger Barrocorquenter. René Jacobs (2006). *Handel: 'Messiah'* [CD]. Harmonia Mundi 901928.29

Concentus Musicus Wien. Nikolaus Harnoncourt (2005). *Handel: 'Messiah'* [CD]. Harmonia Mundi 82876640702

Corbiau, Gérard (1994). *Farinelli, il castrato* [película]. Bélgica-Francia-Italia- Alemania: Stephan Films/K2 Productions/RTL TVI/Italian International Films/Nordrhein-Westfalen

Walker, Norman (1945). *The great Mr. Handel* [película]. Reino Unido: General Films Distributor

Gabrieli Consort & Players. Paul McCreesh (1996). *El Mesías* [CD]. Archiv 453 464-2.

Les Arts Florissants. William Christie (1994). *Georg Friedrich Haendel: 'Messiah'* [CD]. Harmonia Mundi 5901498.88

Les Talents Lyriques. Christophe Rousset (1994). *Farinelli, il castrato* (BSO). Audivis Travelling K-1005

Chorus of Les Musiciens du Louvre. Les Musiciens du Louvre. Mark Minkowski (2001). *Handel: 'Messiah'*. Archiv Produktion 0289 471 3412 1

Monteverdi Choir. The English Baroque Soloists. John Eliot Gardiner (1992). *Händel: 'Messiah'* [CD]. Philips Digital Classics 434 297 2

The Sixteen. The Amsterdam Baroque Orchestra. Tom Koopman (2009). *The Messiah* [CD]. Warner Music 0825656928262

The English Concert. Trevor Pinnock (2005). *George Friedrich Handel: 'Messiah'*. Deutsche Grammophon

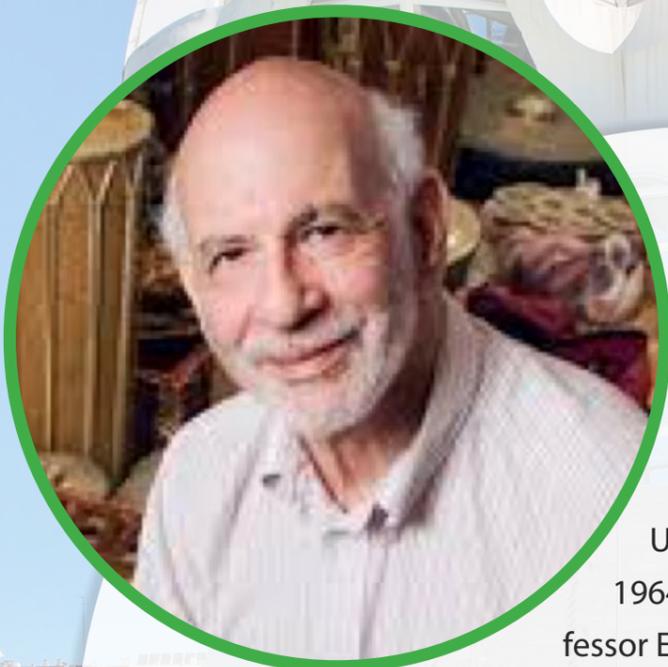
The Sixteen. Harry Christophers (2009). *Handel: 'El Mesías'* [CD]. Coro 16062.

The Choir of King's College, Cambridge. The Brandenburg Consort. Stephen Cleobury (2012). *Handel: 'Messiah'* (2012). Decca 0289 478 3946 0

Worcester Cathedral Choir. Grande Ecurie et La Chambre du Roy. Jean-Claude Malgoire (1990). *Haendel: 'The Messiah'*. Arkiv CD 44787 ♦



Bruno Nettl



Bruno Nettl was born in Czechoslovakia, he moved to United States, studied at Indiana University and the University of Michigan, and has taught since 1964 at the University of Illinois, where he is Professor Emeritus of Music and Anthropology, continuing to teach part-time. Active principally in the field of ethnomusicology, he has done field research with Native American peoples, in Iran, and in South India. He has served as president of the Society for Ethnomusicology and as editor of its journal, *Ethnomusicology*. Nettl holds honorary doctorates from the University of Illinois, Carleton College, Kenyon College, and the University of Chicago. He is a recipient of the Fumio Koizumi Prize for ethnomusicology, and is a fellow of the American Academy of Arts and Sciences. Dr. Nettl was named the 2014 Charles Homer Haskins Prize Lecturer by the American Council of Learned Societies.

In the course of his long career as a scholar and as a professor, he was the teacher of many of the most visible ethnomusicologists active today in the international scene.

by ANA M. VERNIA

Octubre 2017

Ana M. Vernia Your two most outstanding professional profiles are research and teaching. In your opinion, what does it matter most to society, to research or to teach?

Bruno Nettl

This is not an easy question. Both are needed in society, and it is difficult to imagine a successful modern society without both teaching and research. I grew up in the system of research universities, in which the teachers are also researchers, and the research scholars also teach. In my personal experience, I found that teaching was very important in giving me ideas for research. And I found that to the extent that I had success as a university teacher, it was through including aspects of my research in classroom lectures and discussions.

AV You know that ARTSEDUCA is a journal aimed at education in the arts and for the arts. From your point of view, does current society value artistic education?

BN I can only speak for the United States. While artistic work of all sorts – most important, what I would call vernacular or popular arts – seems itself to be flourishing – this is mostly not taught in formal situations such as schools or conservatories. I have my doubts that USA society as a whole values artistic education very much as something that must be included in the formal educational system.

AV Of all your researches, which do you consider the most relevant to society?

BN I am not sure I would claim that any of my research necessarily has great relevance to society. Maybe this: After doing research with Native American peoples and in Iranian and Indian music, I undertook to see what would happen if I applied the kind of questions and methods I had used in those cultures also to my own culture of university schools of music, and produced a book titled “Heartland Excursions: Ethnomusicological perspectives on Schools of Music.” I believe some administrators of music schools and conservatories may perhaps have used this work to gain some new perspectives of their own institutions.

AV Given your experience, do you believe that culture can be an important support for the sustainable development of a country?

BN I presume that by “culture” you mean the arts, particularly the “high” or classical arts. Of course developing these can be important. For example, I am not sure whether a nation – every nation -- must have its own tradition of classical music. I prefer a more holistic definition of the concept of culture, including traditional and vernacular culture, and these are surely essential for development and should be supported, though not guided, by government and formal agencies.

AV What is your opinion about the current migrations? And, can the arts facilitate migration?

BN I am not sure how to interpret this question, or that I am qualified to reply. Certainly for immigrant societies – recent or older – the maintenance of traditional culture helps to encourage social solidarity and also provides an avenue for acceptance by the majority society of a nation.

AV From your point of view, how do you see current research in ethnomusicology?

BN It has certainly changed since my days as a student; some of the values of the 1950s have been turned upside down. For example, when I was a student, one was taught to avoid study of urban popular music but to stay with “authentic” folk and non-Western traditions. Today the majority of research involves what one might loosely call urban ;popular music. Approaches have changed, and I think the new ways of looking at things are beneficial, while at the same time I regret the abandonment of some older research and analytical techniques.

AV In conclusion, what advice would you give the new researcher / teacher?

BN Develop broad knowledge, maintain intellectual flexibility, avoid dogmas. Study the history of your field to avoid repeating past mistakes.

AV Thank you very much for your time and share your knowledge with ARTSEDUCA ♦

Reina Ferrández



Reina Ferrández Berrueco es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, por la Universidad de Valencia. Profesora titular del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I (Castellón, España) en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Centra su línea de investigación y la mayoría de sus publicaciones en la mejora de la calidad para mejorar los procesos de aprendizaje en la Educación Superior, siendo una gran conocedora de los procesos de evaluación y gestión de la calidad. Además, forma parte en distintos proyectos europeos para la mejora de la Educación Superior. Actualmente es directora del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I.

por ANA M. VERNIA

noviembre 2017



Ana M. Vernia Reina Ferrández. Directora del numeroso Departamento de Educación de la Universidad Jaume I, con grandes responsabilidades y retos. Ve su posición como una oportunidad para mejorar, para cambiar aquellos aspectos que considera necesarios, siempre positiva ante las dificultades, que afronta con energía e ilusión. Sin tapujo ni atajos, Reina, ¿Cómo ves la situación actual de los Grados de Infantil y Primaria? ¿Podrías hacernos una valoración global?

Reina Ferrández

Tradicionalmente, por desgracia, son grados que no han tenido el reconocimiento que deberían, podríamos decir que se les ha considerado *de segunda*. Esto no es solo una percepción mía, este mismo sentimiento me lo han corroborado otros altos responsables de la Universidad. Hay una clara voluntad de que esta visión cambie, de intentar dignificar la profesión docente, posiblemente, junto a medicina, las dos profesiones con mayor calado social y sin embargo con una imagen social muy diferente. Sin embargo, no es fácil, no se trata de cambiar solo la universidad, también la imagen de la propia sociedad... Se dice que en otros países...que si en Finlandia...en fin, yo he estado allí con un proyecto de investigación y no puedo decir ni que estén mejor ni peor, pero si puedo decir que no todo es tan maravilloso. Por ejemplo, tienen ratios semejantes en las aulas, o tienen fuertes recortes presupuestarios. Sin embargo, la imagen social es radicalmente diferente. Ahí es en donde, desde mi punto de vista se enmarca la diferencia real.

AV Y respecto a la valoración del maestro. ¿Qué se dice?

RF Como decía, la imagen social es muy diferente, por ejemplo, el profesorado de secundaria no tiene que hacer un Máster como aquí. Sí que tiene que hacer 60 créditos de formación pedagógica para ser docente, pero no se le da ningún título oficial. Aunque el sistema es muy similar, aquí damos título de Máster y allí una capacitación pedagógica, sería similar al CAP, pero con 60 créditos. Sin embargo, allí nadie elude sus responsabilidades, si hay que hacer la formación, la hago completa y no busco la forma de conseguir el título sin hacer la formación. Pero volemós a lo que es la cultura y la forma de ser.

AV Y ¿Cómo salir de ese punto de inercia?

RF Desde mi punto de vista, desde luego, no matriculando a 270 alumnos en una ciudad como Castellón. Es preciso generar una demanda real de maestros bien cualificados y hacer una selección que vaya más allá de los meros conocimientos que se miden en las PAU. Además, deberían arbitrarse mecanismos para posibilitar que un estudiante, que en mitad del grado se dé cuenta de que esa profesión no es la que esperaba, pueda encaminarse hacia otra profesión. Ahora, lamentablemente, el que entra, acaba tarde o temprano con el título de Maestro o Maestra.

AV Entonces ¿No hay una correcta selección?

RF No te voy a decir que debería haber una prueba de acceso, porque medir..., bueno, me dedico a la medida y medir no es fácil, siempre se te va a quedar algo abierto. Lo que puede hacerse es modificar que el propio sistema: la rigidez que hay de todo, de horarios, la forma de trabajar, tantísima gente en clase. El propio sistema es el que no está favoreciendo una correcta selección. Flexibilizar salidas mediante títulos más permeables podría ayudar a redirigir al alumnado hacia salidas profesionales más acordes a sus aptitudes, competencias y sobre todo, vocación.

AV Pero si tanto la medicina como el maestro es tan importante para la sociedad, como tu bien dices, entonces deberíamos de exigirles más, que salieran más preparados ¿no? Porque si pensamos en el informe PISA y otros no tan populares...nuestros maestros no son capaces de superar pruebas dirigidas a el que sería su alumnado.

RF El problema es mucho más de fondo que la propia formación, te puedo asegurar que hay maestros que, sin pasar por las aulas de magisterio, podrían ser igualmente magníficos, porque van más allá de la formación centrada en contenidos que proporcionamos (y que nos vemos obligados a proporcionar). Es necesario darse cuenta de que la formación, hoy en día, ya no puede basarse en la mera transmisión de conocimientos, (para eso ya está internet, por ejemplo). La formación debe dirigirse hacia el desarrollo de competencias que no pueden adquirirse, al menos tan directamente, como los contenidos. Es decir, pasar de competencias centradas meramente en el “saber” a competencias basadas en el “saber ser”, de tal manera que la práctica profesional combine ambas para un correcto desarrollo de las competencias del “saber hacer”.

Sin embargo, con más de 100 alumnos en clase acabamos reproduciendo muchas veces modelos tradicionales cayendo en el famoso “haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago” y poniendo preguntas de examen del tipo “enumera 5 razones por las que no deben hacerse exámenes”. Para formar de manera adecuada, puede que sea necesario no trabajar con grupos de más de 20, con el nivel de exigencia que se debe tener, potenciando al profesional reflexivo y crítico que todo maestro debe ser. Pero seamos realistas, si yo tengo que ofertar 270 plazas, porque el título tiene que ser económicamente sostenible y solo cuento con los recursos que tenemos ahora (porque si me dan más recursos ya no es económicamente sostenible), no es un problema de formación, sino que antes es el sistema propio de financiación el que nos está cortando y marcando.

Por otra parte, si yo oferto 270 plaza, yo necesito 270 puestos de prácticas y esa cantidad de puestos también dificulta una correcta selección de centros y supervisores. Evidentemente, la labor que hacen los centros de manera totalmente



altruista es encomiable, pero haría falta ir más allá, haría falta que los centros de prácticas no fueran meros “parkings” de estudiantes durante 3 meses, sino que hubiera un diálogo fluido entre ambas partes para proporcionar esa base para la reflexión sobre la práctica. Ahí es en donde la selección sería fundamental, dado que nivel de implicación igual ya no pueden llevarla a cabo todos los centros.

AV Entonces nos quedamos con el planteamiento de que sí que se podría mejorar la calidad de la Educación desde el ámbito de las Universidades, con mayores recursos y flexibilidad

RF Incluso solo con mayor flexibilidad ya podría ganarse mucho, porque luego los recursos vienen añadidos. Yo estoy convencida de que, con un sistema dual de prácticas y formación como el que se está intentando poner en marcha, donde los alumnos pudieran ir unos días al centro de prácticas y el resto en la universidad ganaríamos mucho en la calidad de la formación. Pero no todo el profesorado está de acuerdo y, como decía, puede ser que tampoco los centros. Todo cambio requiere un esfuerzo, y este que planteo representa una transformación total e integral tanto de profesorado, como de centros de prácticas como del propio alumnado, víctima de la “titulitis” que padecemos hoy en día y que prima el obtener el título de Maestro o Maestra sobre la formación real necesaria para ser un profesional acorde a su grado de responsabilidad.

AV El tema de la evaluación es muy delicado. ¿Cómo ves la evaluación de los docentes desde los alumnos? Porque actualmente el proceso es que en unos escasos meses de clases ya pueden evaluar al docente, es decir, con escasos meses se supone que alumnado ya tiene la capacidad de poder evaluar a sus docentes en toda su amplitud, práctica docente, cuando el proceso para evaluar al alumnado, supone todo un sistema de rúbricas, tares, etc.

RF Con las encuestas que se utilizan, se refleja lo que se va a evaluar. Es decir, responde al “dime lo que evalúas y te diré lo que haces”. Otra cosa es si las preguntas reflejan el modo de entender e impartir la docencia. El cuestionario

que se utiliza, lo conozco muy bien porque estuve en la elaboración de su diseño hace ya 25 años.... La concepción de la enseñanza ya no es la misma, se supone que estamos en un sistema centrado en competencias... pero el cuestionario no cambia...

AV Has estado en Finlandia ¿Cómo funciona su sistema de evaluación?

RF Precisamente estuve allí la última vez para realizar una auditoría intermedia en una universidad y uno de los puntos que comentamos fue la baja participación del alumnado en las encuestas. Mi pregunta fue si para ellos era más importante la cantidad de alumnos que contestaban las encuestas o que la información de las encuestas sea para que el profesorado pueda mejorar. Porque la información puede ser el porcentaje de alumnos que contestan las encuestas, pero si lo que deseamos es que el profesorado mejore, pues a lo mejor debemos plantearnos que no podemos pasar el mismo cuestionario a todo el mundo ¿Por qué no le pedimos al profesorado una evidencia de que ha tenido feedback con los estudiantes y las mejoras que ha hecho desde feedback?, o las propuestas de mejora para el siguiente curso. Y esa evidencia la pudiéramos marcar en el sistema de calidad y que cada profesor lo adapte a su necesidad.

AV Y un tipo de sistema así ¿sería fiable o aplicable en nuestras Universidades?

RF Yo entiendo que una Universidad como la Complutense, con más de cien mil estudiantes, sea muy complicado (pero no imposible) individualizar atendiendo al docente. Pero yo creo que aquí sí que lo podríamos hacer, es decir, se trata de reflexionar sobre la finalidad: ¿por qué hacemos una encuesta para todo el mundo? ¿Cuál es el objetivo? ¿mejorar de verdad o poner una “x” en la casilla de “se realizan encuestas de evaluación”?

AV Y ¿cómo ves la situación como Directora del Departamento? ¿qué cosas te has propuesta cambiar, intentar mejorar, etc.?

RF Desde que estoy en la dirección, todo mi empeño ha ido dirigido a agilizar la gestión y luchar para que el Departamento tenga el peso y presencia que todo el mundo dice que tiene pero que no se reconoce.

AV Para cerrar la Entrevista y porque el placer de conversar contigo me llevaría llenar muchas páginas, pero en maquetación son muy estrictos con los espacios para las Entrevistas... ¿Qué le dirías al futuro maestro? ¿Con qué consejo te despedirías de nuestros lectores?

RF Es complicado... mucho que decir en una línea... quizá me gustaría que no se les olvidase nunca el interés genuino por aprender. Ese interés que tienen los niños y niñas en la etapa de infantil y que poco a poco se va perdiendo en etapas posteriores a favor de la cultura de la meritocracia. Posiblemente esa sea la clave real de la mejora continua.

AV Muchas gracias por tu tiempo y por compartir tus conocimientos y reflexiones con ARTSEDUCA. ♦

Versa est in luctum: un lamento fúnebre renacentista español

Versa est in luctum:
a spanish renaissance
funeral lament

CARMEN BLÁZQUEZ IZQUIERDO
cblazquezizquierdo@gmail.com

Universitat de València



→ Recibido 07/09/2017
✓ Aceptado 12/11/2017

Resumen

Dentro de la tradición occidental del lamento fúnebre, en el ámbito cultural de la música del Renacimiento hispano, destaca un motete directamente relacionado con programas litúrgicos: el "Versa est in luctum". Este artículo presenta, desde una perspectiva histórica, el estudio de cuatro de estas obras sobre el "Versa", todas ellas muy representativas de la estética luctuosa en España durante el siglo XVI, mucho más si tenemos en cuenta a sus autores, ya que cada uno de ellos está entre los más importantes compositores de música polifónica religiosa de su tiempo. Ellos son: Francisco Peñalosa, Alonso Lobo, Sebastián Vivanco y Tomás Luis de Victoria.

Palabras clave

Estudio histórico · Motete fúnebre · Lamento · Renacimiento español ·
Versa est in luctum

Abstract

Regarding to Western tradition of funerary lament, in the cultural field of music in Hispanic Renaissance, sticks out a motet directly related with liturgical programs: the "Versa Est In Luctum". This article presents, from a historical perspective, the study of four of this works about the "Versa", all of them very representative of the funeral aesthetic in Spain during the Sixteen Century, much more if we consider its authors, as each of them is among the most important composers of religious polyphonic music in this time. They are: Francisco Peñalosa, Alonso Lobo, Sebastián Vivanco y Tomás Luis de Victoria.

Key Words

Historical Study · Funeral Motet · Lament · Spanish Renaissance · Versa Est In Luctum

Introducción: la tradición del lamento fúnebre

El lamento fúnebre ha formado parte hasta la actualidad de los ritos culturales de carácter universal a través de los que se ha manifestado el pésame, duelo o luto por la muerte de una persona querida, desde los ámbitos inicialmente populares a los subsiguientes cultos o normalizados, perdiéndose su origen en el tiempo con sus muchas y complejas implicaciones sociales, políticas y económicas. En su conformación ya "profesionalizada", desde el principio mostró la llamada "técnica del llanto": la ejecución de un canto coral triste – con un texto que provoca la lágrima fácilmente –, muchas veces acompañado por instrumentos de viento y danzado o dramatizado con una mímica del pesar (gestos exagerados como golpes en el pecho, arañazos en la cara o tirones en el pelo). Además, cabe matizar que, al igual que la canción de cuna, el lamento melódico de la pena tradicionalmente ha sido interpretado en todas las culturas por mujeres "especialistas" - intermediarias de la tristeza que los parientes dominan -, al modo de una ceremonia apotropaica de alejamiento de la muerte (BADE AJUWON, 2009).

En referencia a la civilización occidental, la iconografía relacionada con la ritualización de la tristeza ante la muerte es muy antigua: valgan como ejemplo las pinturas murales de las tumbas egipcias, donde aparecen repetidamente escenografías muy similares con el tema de las plañideras (llantos y alaridos, manos a los cabellos, alzado de ojos al cielo como expresión de desesperación...)

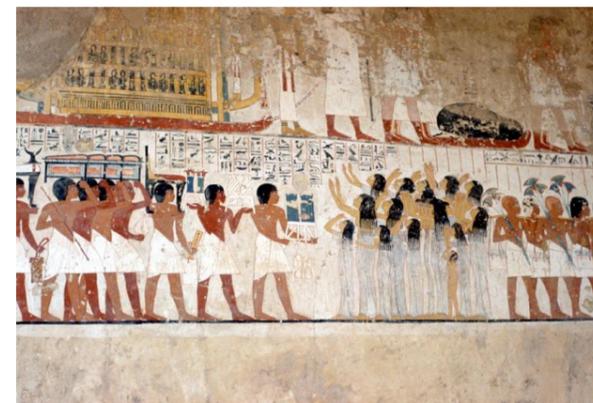


Figura 1. Tumba del visir Ramose (ca. 1380 a.C.)

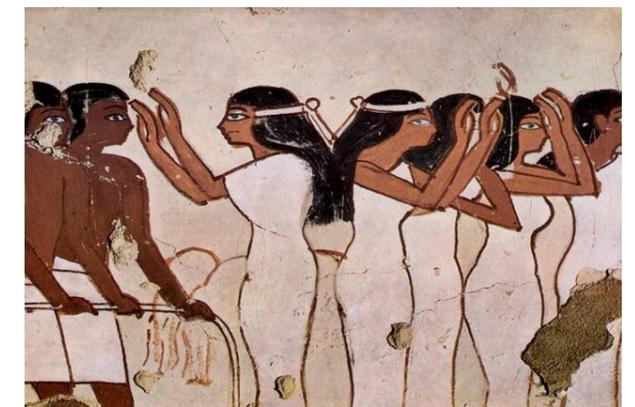


Figura 2. Tumba del faraón Horemheb (ca. 1295 a.C.)

La literatura, asimismo revela que el planctus se convirtió muy pronto en un género poético específico, ya definido también en las culturas agrarias de Oriente Medio: muy conocidos son los textos sumerios *Lamentaciones de Ur* (ca. 2000 a.C.) y los egipcios *Lamentos de Ipuur* (ca. 1850-1600 a.C.), poesías lúgubres ambas en las que los autores expresan la pena por la destrucción de sus ciudades.

Pero fue en la civilización griega antigua donde se acabó de definir el tópico del lamento fúnebre tal y como se entenderá después en la cultura de Occidente. Como tradición iconográfica - prothesis o exposición del muerto con el acompañamiento de plañideras o dolientes, también hombres, efectuando los gestos característicos del lamento -, el tema está presente, de manera convencional y reiterada, desde el Período Geométrico en las pinturas de las ánforas funerarias de estilo Dipylon.



Figura 3. Ánfora de Atenas (ca. 760 a.C.)



Figura 4. Prothesis del Louvre (ca. 750 a.C.)

En cuanto a la propia literatura griega, asimismo aparece el tópico desde sus orígenes: Homero (s.VIII a.C.), en *La Iliada* escribió varios lamentos fúnebres que tendrán una gran influencia posterior, unos protagonizados por mujeres - Briseida (XIX, 284), Hécula (XXII, 405) y Andrómaca (XXIV, 710) -, y otros por hombres, como Aquiles por la muerte de su compañero Patroclo (XVIII, 27) y Príamo por la muerte de su hijo Héctor (XXII, 414). Aunque será en la época más brillante de la lírica coral griega (siglos VII-VI a.C.), donde se formalizará definitivamente el género mayor de la elegía o poema del duelo - éste de origen popular y con un tema y metro característicos, tal y como lo usará después Garcilaso por ejemplo, e incluso Miguel Hernández, Federico García Lorca o

León Felipe mucho más recientemente -, y con él los subgéneros del epitafio o aforismo lúgubre - muy conocido es el *Epitafio de Seikilos* datado en el Helenismo (ca. s. II a.C.) -, del epicedio u oración pública luctuosa - el modelo será *La Oración Fúnebre de Pericles* escrita por Tucídides (460-396 a.C.) en su *Guerra del Peloponeso* - y del treno o lamento propiamente, éste de carácter más privado o personal y asociado al distintivo canto coral triste, que generalmente se acompaña del aulos y se escenifica con los emblemáticos gestos de dolor.

En la creación y ejecución de estas manifestaciones poético-musicales de temática lúgubre, las mujeres debieron tener un atávico protagonismo, aunque los legisladores del siglo VI a.C., en especial Solón, limitaron y regularon la presencia y participación femenina en los funerales con el fin de controlar y acotar sus actividades públicas (CALERO SECALL, 2012). Así, ya en el clasicismo pleno, los trenos ceremoniales más famosos fueron compuestos por hombres, como fue el célebre poeta beocio Píndaro (ca. 518-438 a.C.), quien cantó públicamente su dolor por la temprana muerte de un ser querido: "Astros y ríos y olas del mar te reclaman a ti, que te fuiste a destiempo" (CANNATÀ, 1990:136).

En este periodo clásico, el lamento fúnebre alcanzó su estatus más alto como tópico artístico - literario-musical - insertado en el marco de la tragedia griega: el llamado "kemmós", un soliloquio o canción melódica en diálogo con el canto del coro acompañado del aulos, mientras los actores-cantantes ejecutan danzas o pantomimas en las que se golpean el pecho y la cabeza en señal de dolor, justo en el momento de mayor climax emotivo del drama y seguido de la resolución del mismo. HOLST-WARHAFT (1995) opinaba que este modelo habría sido imitado por los dramaturgos griegos del tradicional arte femenino de los lamentos luctuosos. Fuera como fuese, lo cierto es que este cliché apareció en muchas de las tragedias clásicas más famosas, siendo bien conocidos algunos ejemplos: el lamento de Jerjes al final de *Los Persas* de Esquilo (ca. 472 a.C.); el lamento final de *Antígona* de Sófocles (ca. 442 a.C.); el lamento de Edipo tras haberse autocegado en *Edipo Rey* de Sófocles (ca. 430 a.C.); o el lamento tras la muerte de Clitemnestra en *Electra* de Eurípides (ca. 418 a.C.). Importante es tener en cuenta, para entender hasta qué punto el lamento será un género poético-musical trascendental en la historia de la música, que será este topos melodramático griego, el "kemmós", lo que recrea-

rán algunos poetas y músicos humanistas italianos a finales del siglo XVI – Monteverdi será el mayor referente - para dar vida a las primeras representaciones melodramáticas de la monodia acompañada, en su pretensión de restaurar lo que pensaban que había sido el arte musical en la tragedia antigua (ROSAND, 1979). El lamento así se convertirá en uno de los géneros más representativos de la música barroca, aunque para entonces ya estará asociado a unas fórmulas poético-musicales convencionales que se basaban en la exploración de recursos retóricos patéticos, siendo la más recurrente el uso del tetracordo frigio descendente (WILLIAMS, 1997), si bien habían otras que se habían ido gestando a lo largo del Renacimiento, como ahora veremos.

Para concluir esta breve presentación del origen del lamento fúnebre en la Antigüedad, hay que añadir que las formas del treno y de su arquetipo melodramático el “kemmós” fueron motivo de consecutivas recreaciones e imitaciones a lo largo de la época helenística, en especial en el ámbito cultural romano, incluso en la literatura culta, tal y como demuestra la costumbre de parodiar la nenia - el *cantus lugubrus* popular romano - por los

grandes poetas latinos¹. Estas nenas o cantos corales fúnebres también eran interpretados por mujeres especialistas, las conocidas popularmente como *praeficae* (plañideras que cantaban y danzaban escoltadas por instrumentistas de viento), contratadas para acompañar unos duelos que estaban regulados administrativamente, ya que la legislación romana impedía la expresión pública del dolor a los familiares.

Un lamento para el Oficio de Difuntos

El canto fúnebre fue utilizado en los rituales funerarios desde los primeros tiempos del Cristianismo, siguiendo las tradiciones paganas y también los usos hebreos, en especial la costumbre de entonar pasajes lamentosos del *Ketuvim* o *Escritos Antiguos* de la Biblia Hebrea. Así, los textos que tendrán más importancia para la definición de las formas poético-musicales funerarias dentro del ámbito de la liturgia católica pertenecen a esos *Escritos Antiguos*, aunque formando parte

¹ Según ARCAZ POZO (1995), el *Poema 3* de Catulo y la *Apocolocyntosis* de Séneca son nenas, muestras literarias con gran calidad de lamentos fúnebres romanos.

del *Antiguo Testamento* cristiano (FRANCISCO, 2002): los *Salmos*, sobre todo los puestos en boca del rey David, en especial el 3 y el 44, las cinco *Lamentaciones* atribuidas a Jeremías y sobre todo el *Libro de Job*.

Del *Libro de Job* (ca. siglo V a.C.) fueron tomados los versos que dieron forma al motete fúnebre conocido como *Versa est in luctum*, un lamento muy representativo dentro del ámbito de la música polifónica religiosa compuesta en la Península Ibérica durante el siglo XVI y aún después. Este libro, uno de los sapienciales, es de autor desconocido y está protagonizado por Job, un personaje heroico modelo de paciencia y virtud que según la narración vivió en Ur en la época de los Patriarcas. Se trata de una obra maestra, uno de los grandes logros literarios de la Antigüedad, con reminiscencias de relatos anteriores tal que del egipcio *Diálogo de un desesperado con su alma* (ca. siglo XXI a.C.) pero de gran originalidad al plantear los grandes problemas humanos que angustiaban a los pensadores antiguos: si Dios es justo y misericordioso ¿por qué a un hombre bueno y virtuoso le sobrevienen tantas desdichas? y ¿cómo enfrentar sin abatimiento el dolor y la muerte?, ¿no ponen las calamidades y desgracias

a prueba la fe de los creyentes en Dios? Estos son los dilemas que de forma magistral y con profundo dramatismo expone el autor, sin dar ninguna solución hay que decir, ya que simplemente se limita a afirmar la impenetrabilidad de los designios divinos y la necesidad de que el ser humano los acepte con humildad.

La importancia del motete fúnebre *Versa est in luctum* como tema retórico en la música fúnebre hispana del siglo XVI se explica en primer lugar por la propia significación de los textos que lo conforman, auténticas alegorías poéticas que exponen algunos tópicos del lamento ritual dramatizado, y esto de una manera casi gráfica o al menos teatral. En su forma completa, el motete estará formado por cuatro versículos extraídos de la traducción del *Libro de Job* al latín: unos versos a los que ya se les puso música de manera independiente en la Edad Media como cantos de responsorio en la tradición litúrgica católica del *Officium Defunctorum*². Se localizan por orden de lectura en el *Diálogo Primero*, en los discursos 6:2

² Están documentados en diferentes manuscritos desde mediados del siglo XIII y son parte de los 138 responsorios usados en el Oficio de Difuntos durante siglos. El *Versa est in luctum* es el número 95.

(verso 4) y 7:16 (verso 2), agrupados éstos por el lema *¿Por qué Dios persigue al inocente?*, y en el *Monólogo del protagonista*, discurso 30:30 (verso 3) y 30:31 (verso 1), titulado éste *Job llora su presente*. Son:

Responso 1 (Verso 1): "*Versa est in luctum cithara mea; et organum meum in vocem flentium.*" (30:31)

Traducción: "Mi arpa acompaña lamentos; mi órgano (flauta) la voz de plañideras."

(Verso 2): "*Parce mihi, Domine, nihil enim sunt dies mei.*" (7:16)³

Traducción: "Déjame, Señor, que mi vida es un soplo."

Responso 2 (Verso 3): "*Cutis mea denigrata est super me et ossa mea aruerunt.*" (30:30)⁴

Traducción: "La piel se me ha renegrido, los huesos me arden."



Figura 5. Cantus 1 y Cantus 2

³ Responso-cantus 1: Los dos versos en modo 2, re plagal, triste, introspectivo y muy humano. Data-do ca. 1260 en el manuscrito de la Biblioteca del Monasterio des Cordeliers en Friburgo.

⁴ Responso-cantus 2: Ibidem.

Responso 3 (Verso 4): "*Utinam appenderentur peccata mea, quibus iram merui et calamitas quam patior in statera.*" (6:2)⁵

Traducción: "¡Ojalá mis penas fuesen bien pesadas, que fuera digno de que tanto mi ira como mis desgracias se pusiesen en una balanza!"



Figura 6. Cantus 3

El motete *Versa est in luctum* estuvo con seguridad relacionado con propósitos de liturgia católica funeraria en España durante el Renacimiento, al final de una misa de Requiem dentro del Oficio de Difuntos⁶.

El origen de este Oficio es impreciso, aunque se acepta que tiene parecido con las vigili-as o rezos nocturnos hebreos y con la costumbre cristiana de las oraciones de la muerte (KNIGNT, 2012). En su forma actual, el Oficio de Difuntos quedó establecido definitivamente dentro de la Orden Benedictina - el modelo monástico más difundido y utilizado en todas las iglesias de Occidente hasta el Vaticano II - desde el siglo VIII, con el arraigo de la distribución de las Ocho Horas. Al principio, este Oficio lo harían los monjes de forma privada a petición de los interesados, convirtiéndose poco a poco

⁵ Responso-cantus 3: En modo 4, mi plagal, reflexivo e íntimo. Ibidem.

⁶ Hay ejemplos similares de otros motetes fúnebres en el ámbito hispano, que cumplen también esa función en la liturgia católica de la época, tales como *Sitivit anima mea*, de los compositores portugueses Manuel Cardoso (1566-1650) y Pedro de Cristo (ca.1540-1618), el motete *Non mortui*, también de Cardoso o el *Audivi vocem de caelo* de Duarte Lobo (ca.1565-1646). Todos ellos relacionados con el Oficio de Difuntos.

en un deber, si bien realizado de manera independiente y con variantes, cosa que exigiría dispensas y reformas en el tiempo hasta que la Bula *Quod a nobis* de San Pío V (1568), dentro de la ortodoxia marcada por el Concilio de Trento, impuso el mismo texto simplificado (insertado en el Breviario) y prescribió su celebración al primer domingo del mes y algunas fiestas mayores. Este acontecimiento explica la reducción del texto del *Versa* en los motetes posteriores a la bula.

En la Regla Benedictina durante la Edad Media, el Oficio de Difuntos y con éste la *Missa pro defunctis*, luego de *Requiem*, se situaron al final de *Maitines*, cuando tras las lecturas bíblicas se introducían los cantos de responsorio. Estos responsos variaron en número y forma en los diferentes antifonarios según el Tiempo o la Fiesta, ya que actuaban como prolongación conceptual de la lectura y concordaban con ésta – caso de los extraídos del *Libro de Job* para el Oficio de Difuntos - o con la fiesta del día, pero fueron de uso general, escuchados por todos los miembros de una comunidad y muy bien conocidos. BATTIFOL (1893), consideró a estos cantos responsoriales usados en el Propio como un gran logro de los primeros compositores de la liturgia cristiana,

un recurso estético de carácter místico que por su significación compara con las intervenciones del coro en la tragedia griega clásica. Así podría explicarse, que con el tiempo los responsos-lamentos del *Versa est in luctum* quedasen asociados a los servicios religiosos fúnebres.

En relación con los lamentos rituales dentro de la liturgia católica, hay que matizar que en la Europa cristiana medieval, en los territorios que habían estado bajo el dominio romano, pervivieron en el tiempo muchas arcaicas costumbres paganas, entre ellas la práctica de escenificar los lamentos. En el caso de los reinos cristianos hispanos, los antiguos usos mortuorios paganos estuvieron tan arraigados que ni siquiera la presencia constatada de la Iglesia al menos desde el s. XIII en los funerales de personas socialmente relevantes, ni las prohibiciones reiteradas por parte de los poderes civiles de estas actuaciones extremas, pudieron eliminar los *planctus* dramatizados públicos, que subsistieron en el tiempo hasta el siglo XVI tal y como atestiguan por una parte la documentación de la época⁷ y por otra la

⁷ Es muy conocida la crítica que hizo el Obispo Cabeza de Vaca en el sínodo burgalés en 1411 censurando: “El malo e aborrecido uso que cuando alguno muere los homes e las mugeres

iconografía, que muestra la omnipresencia del tópico del lamento fúnebre con todas sus emblemáticas características en las representaciones de los sepulcros bajomedievales.



Figura 7. Tumba de Doña Urraca en Cañas, ca 1262

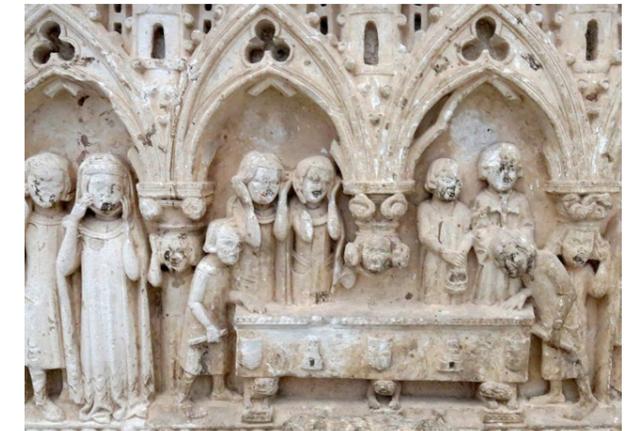


Figura 8. Sepulcro Tellez, ca 1300 (MNAC)

Como prueba de la aceptación general que los lamentos rituales tuvieron durante la Baja Edad Media, cabe recordar que la poesía profana cantada de la época recogió también estos estereotipos poniéndolos de moda, ya que son muchos los ejemplos que nos han llegado⁸; asimismo, en obras líricas de carácter espiritual de este periodo histórico se pueden encontrar igualmente modelos de lamentos⁹. Además, a esto hay que añadir que la ampliación del ámbito de los temas lamentosos afectó incluso a las nuevas formas musicales paralitúrgicas, tal que tropos, secuencias y dramas litúrgicos, en especial aquellos que se relacionaban con el ciclo de la Pasión.

En este trasvase de influencias, las artes plásticas muestran destacados paralelismos en el tiempo e indican el origen en Bizancio de temas muy importantes, como el van por los barrios e por las plaças aullando e dando bozes espantables en las yglesias e otros lugares... (LÓPEZ MARTÍNEZ, 1966:268).

⁸ Citaré *A chantar* de Beatriz de Día (siglo XII), expresión de la pena de amor por una mujer, o *Lanquan il jorn*, atribuida a Jaufre Rudel (siglo XII), el creador del “amor lejano”, como dos ejemplos muy notables de lamentos dentro de la poesía trovadoresca.

⁹ Un gran ejemplo: el *planctus* de la Virgen *El día de la pasión de su fijo Jesucristo* de Gonzalo de Berceo (siglo XII).

Planctus Mariae, la *Deposición* y el *Calvario*, iconografías incorporadas al arte occidental desde finales del siglo XII a partir de los trenos bizantinos (RODRÍGUEZ PEINADO, 2015). Estas composiciones presentan a los personajes como inmóviles, detenidos en el tiempo, lo que nos lleva otra vez a la muy probable interrelación de estas temáticas con el lamento ritual teatralizado¹⁰.

Y más todavía, con dichas iconografías se pueden emparentar los himnos-secuencias *Dies Irae*, atribuido a Tomás de Celano (ca.1200-1270) y *Stabat Mater Dolorosa*, adscrito a Jacopone da Todi (1236-1306). Ambos, cantos corales de origen benedictino, tienen forma, tono y carácter de lamentos rituales, siendo en el siglo XIV ya muy conocidos y usados: el primero en el Oficio de Difuntos y luego en la misa de Requiem, y el segundo en los Oficios del Viernes siguiente al Domingo de Pasión.

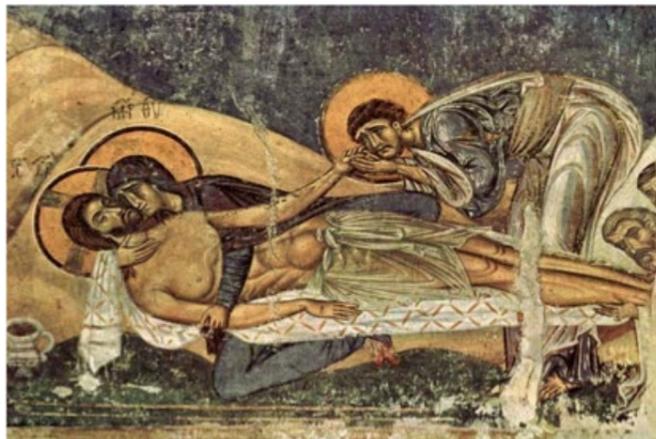


Figura 9. Maestro de Nerezi, Trenos
(Nerezi-Macedonia, 1164)

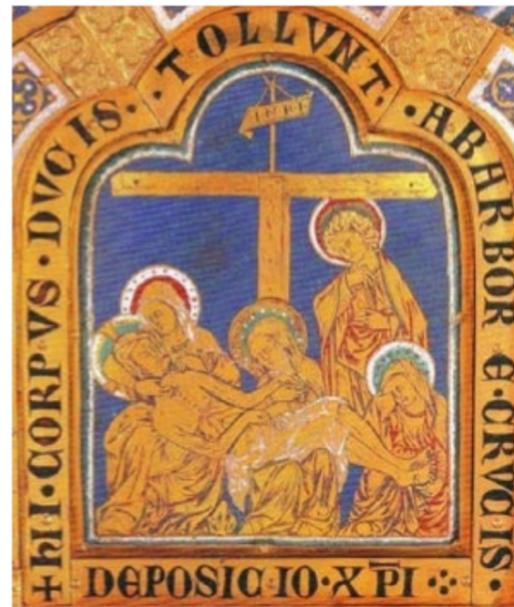


Figura 10. Deposición, N. Verdún (Klosterneuburg-Austria, 1181)

¹⁰ En los dramas litúrgicos se pueden encontrar igualmente paralelismos con los lamentos dramatizados. Un ejemplo musical muy temprano y bien conocido es la alegoría moral *Ordo Virtutum* de Hildegarda de Bingen (ca. 1150), que escenifica en la primera parte el *Lamento del Alma* por su estado impuro.

Con todo, en la Edad Media fueron los entierros de reyes y personajes relevantes los que revistieron la mayor ostentación pública y fueron también objeto de la mejor y más importante atención artística, por lo que muy pronto se comenzó a componer planctus rituales para estas solemnes ceremonias, los primeros en el estilo monódico característico de la música altomedieval.

HOPPIN (2000) opinaba que los planctus monódicos pudieron formar muy pronto parte del servicio religioso que se oficiase para estos magnos funerales de la realeza, porque alguno de los lamentos que él había estudiado estaba acompañado de una oración final seguida del Amen, lo que le llevaba a pensar en una función litúrgica; además, este historiador también recordaba que estos primeros planctus medievales estaban relacionados con la estructura de la secuencia doble propia de los himnos, la forma más característica del canto cristiano en comunidad, y traía a colación como ejemplo característico el *Lamento del Cisne*, una melodía mencionada ya en el tercer cuarto del s. IX que luego se utilizará para poner música a diferentes textos de gran simbolismo espiritual hasta bien entrado el siglo XIII; también señaló que los planctus más an-

tiguos conservados serían los dedicados al rey visigodo Chindasvinto (T 652) y a su reina Reciberga (T 657), y luego el *Planctus Karoli*, el lamento por Carlomagno (T 814)¹¹.

El lamento fúnebre renacentista español *Versa est in luctum*

Al llegar al siglo XVI, el lamento fúnebre era pues un tópico cultural totalmente arraigado en la Europa cristiana. Para entonces, y en el caso de la música religiosa católica, ya estaba asociado a los rituales conmemorativos del Oficio de Difuntos y de la *Missa pro defunctis*. Se trataba adicionalmente de la forma poético-musical que mejor encarnaba el tema más conmovedor y profundo al que debe enfrentarse el ser humano, el del dolor y la resignación ante la muerte, y de manera tradicional desde el siglo XV adoptaba el estilo del motete polifónico a cuatro voces.

¹¹ Cabe recordar además: el *Planctus Guillelmi*, por Guillermo el "Conquistador" (ca.1087); los seis planctus bíblicos de Pedro Abelardo (1079-1142), en especial el más famoso en su tiempo, el *Planctus David Super Saul Et Jonatha*; y los ocho planctus del *Manuscrito de Florencia* (Pluteus 29.1, X fascículo), datados entre ca. 1123 a 1252 y dedicados a personajes relevantes franceses, salvo el número seis, *Sol Eclipsim Patitur*, posiblemente escrito por la muerte del rey hispano Fernando III (1230-1252).

Para el caso de la música española, entre los lamentos ceremoniales fúnebres con la forma del motete polifónico destacará el citado *Versa est in luctum*, un canto lúgubre que por el simbolismo intrínseco de su texto será ideal para ejercitar las nuevas corrientes retóricas que se estaban introduciendo desde Europa y que influirán tanto en la literatura como en la composición musical.

De hecho, los compositores españoles fueron de los primeros en adoptar a fines del siglo XV los modelos y estilos de la polifonía internacional para las formas religiosas funerarias: Pedro de Escobar (ca.1465-1535), compositor portugués que trabajó en la capilla real de Castilla, fue el autor del primer Requiem hispano conservado, tal vez para los funerales de la reina Isabel I (T 1504)¹². Pero hay que decir que habían sido los compositores de la llamada primera generación de músicos franco-flamencos, quienes habían cogido la costumbre de componer un lamento polifónico en memoria-home-

¹² Otro interesante ejemplo temprano de música fúnebre es la *Missa in agendis mortuorum* (ca. 1525) de Juan García de Basurto (ca.1490-1547), que contiene fragmentos de obras de Ockeghem y Brumel, lo que demuestra la conexión con los estilos internacionales.

naje de su maestro desaparecido: según SADIE (1980:416), fue Franciscus Andrieu, un compositor francés de finales del s. XIV, el primero que empezó esta costumbre componiendo una ballada-lamento a la muerte de Guillaume de Machaut (T 1377).

Así, se sabe por referencias de la época que la primera Missa pro defunctis polifónica debió ser la de Guillaume Dufay (1397-1472), que no se ha conservado, aunque sí nos ha llegado una de las cuatro *Lamentaciones por la caída de Constantinopla* que este compositor borgoñón escribió con motivo de la pérdida de la capital bizantina a manos de los turcos (1453): es una chanson-motete sobre texto de Jeremías que se interpretó en la extravagante "Fiesta del Faisán" para la corte de Felipe el "Bueno" en febrero de 1454, con el propósito de propagar la idea de una cruzada y recuperar la ciudad de Constantinopla (REESE, 1995).

Ahora sí, el primer Requiem polifónico encontrado es el de Johannes Ockeghem (1410-1497), tal vez escrito por la muerte de Luis XI de Francia (T 1483). Y Ockeghem también compuso un célebre lamento, el motete-chanson *Mort tu as navré*, a la memoria de otro gran compositor borgoñón

que había sido además su maestro, Guilles Binchois (1400-1460), quien a su vez era un experto y reconocido autor de canciones cortesanas de temática amorosa triste.

Pero fue el gran Josquin des Prez (ca.1440-1521), quien consiguió parte de su enorme fama y reconocimiento con sus lamentos, estos dentro del marco estilístico de la *Musica Reservata* y poniendo de moda muchos de los que serán típicos recursos estilísticos del género. En su célebre *Deploratio por la muerte de Ockeghem* (T 1497), *Nymphes des bois*, incluye como tenor el cantus firmus del *Requiem aeternam* y toma prestada para la voz soprano una línea de la *Missa cuiusvis toni* del propio Ockeghem, eligiendo para las otras voces el modo frigio – el más apropiado para expresar la tristeza por ser a la vez misterioso y místico, según los criterios estéticos renacentistas –, con la finalidad de elaborar material nuevo en estilo imitativo, en un gesto de recuerdo agradecido a su maestro. Aunque el lamento más célebre de Josquin fue sin duda *Mille regrets* (1520), una difundida chanson a cuatro voces escrita asimismo en el modo frigio y con la conveniente alternancia de secciones en estilo imitativo con otras homofónicas, algunas diferenciadas con un emblemático y personal ritmo declamatorio de notas repetidas en el material temático, que otorga un mínimo movimiento a la música. Esta pieza, si bien fue objeto de numerosas versiones y se usó como tenor en obras profanas, incluso instrumentales, en realidad era un lamento fúnebre escrito por el compositor pensando en su propia muerte.



Figura 11. Final de *Mille regrets* en notación moderna.

El éxito de estas obras demuestra que el lamento fúnebre era ya en las últimas décadas del siglo XV un género predilecto para poetas y músicos, perfecto para mostrar la vinculación entre el texto escrito y la música al tiempo que exhibir las posibilidades de la voz humana en conjunto, siguiendo los ideales sonoros difundidos por los círculos humanistas neoplatónicos italianos liderados por Cristoforo Landino (1425-1498), Marsilio Ficino (1433-1499) y Angelo Poliziano (1454-1494), que irradiaban sus influencias por toda Europa (SILBERT, 1947). La gestación y aceptación de estos estereotipos se explica además por la influencia directa que tuvo en la estética humanista del Renacimiento la corriente mística del Neoplatonismo. Según esta filosofía, la más influyente en el pensamiento cristiano desde la Antigüedad, la muerte es una dormición temporal en espera de la resurrección. Es decir, la muerte se concibe como una transición apacible y, siguiendo las ideas de sus más insignes representantes, sobre todo a Plotino (205-270) y su teoría de lo Uno en sus *Enéadas*, se simboliza por imágenes que expresen equilibrio y serenidad, puesto que el cuerpo debe ser fiel reflejo del alma (PLOTINO 1:5). Unos ideales espirituales que además de en la composición musical también estarán presentes en los programas iconográficos de las tumbas renacentistas, igual que se hará en los triunfos literarios enfatizando las bondades morales del muerto con alegorías de la fama como victoria eterna.



Figura 12. Sepulcro de los Reyes Católicos



Figura 13. Sepulcro del Príncipe Juan

Como género musical, el motete-lamento polifónico con estructura libre permitía al compositor una investigación más personal e intimista, a la búsqueda de nuevos recursos expresivos que evidenciaran la correspondencia de significados con la poesía. En una época, el Renacimiento, en donde el principio estético dominante era la "imitatio" realista en la expresión y representación de la naturaleza, por la gran influencia que tendrá la *Poética* de Aristóteles, la música se irá convirtiendo cada vez más en un arte que busca significación extramusical, aproximándose a las disciplinas literarias (gramática-retórica-dialéctica), especialmente desde la impresión de la *Institutio Oratoria* de Quintiliano (1416), obra de enorme repercusión en la educación humanista y de gran impacto de la práctica compositiva musical (BUELOW, 1980). La *Música Reservata*, sobre todo desde Josquin, fue el respetado concepto que recogió inicialmente estas inquietudes indicando el camino hacia la teoría de "los afectos" (expresión afectiva del texto). Una teoría esta, también llamada de "las pasiones", que estaba ya presente en la música secular renacentista desde la segunda mitad del siglo XV – el madrigal y la chanson fueron los modelos imitados – y que será introducida en la música religiosa desde finales del este mismo siglo, aunque será a partir de mediados del siglo XVI cuando esto sea muy evidente en el caso del motete manierista. Esta tendencia modernizadora, será la que permita a los compositores de música religiosa eludir las estrictas reglas teóricas de la composición musical, buscando expresar con imágenes – figuralismo – y embellecer a través de la retórica el discurso musical – *decoratio* –.

Tal y como ya he dicho, el motete-lamento se convertirá así dentro de este panorama artístico en un gran modelo musical, uno de los más interesantes e influyentes de la historia de la música, sobre todo porque los compositores lograron de manera genial que la música expresara los más sutiles matices de la tristeza. En este proceso se inventaron y fueron puestos en boga muchos y variados recursos que se convertirán en estereotipos musicales para revelar la aflicción: motivos melódicos descendentes como tetracordos o hexacordos, muchas veces presentes en los bajos, aunque también en las otras voces superiores, asociados a menudo a fórmulas cadenciales o a esquemas pre-tonales en modo menor, uso de intervalos no contemplados en las reglas del contrapunto, como el semitono triste, el salto de quinta descendente doliente o el ascendente implorante, disonancias, retardos o apoyaturas que gritan, etc.

Los motetes-lamentos fúnebres se multiplicarán de este modo a lo largo de siglo XVI, tomando como modelo los dedicados a los grandes personajes, como por ejemplo fueron: el que compuso Heinrich Isaac (1450-1517) para Lorenzo el Magnífico (T 1492); *Castalios latices ploranda*, el lamento por César Borgia (T 1507) de Ercole Strozzi (1473-1508); o la *Deploratio por Claudin de Sermisy* (T 1562) escrita por Pierre Certon (ca 1510-1572). Muy especiales fueron las *Lamentaciones* sobre los textos de Jeremías, con los que se crearon verdaderas arquitecturas sonoras de gran simbolismo para celebrar los días de la Pasión en Semana Santa: Pierre de la Rue, Orlando di Lasso, Claudin de Sermisy, Palestrina, Thomas Tallis o William Byrd destacaron en estos temas. E incluso la música instrumental de la época prueba la enorme influencia de estas tendencias, como demostraron las célebres *Lachrimae*, los lamentos para voz e instrumento de cuerda del gran laudista inglés John Dowland (1563-1626), modélicos de la sensibilidad intimista de la música inglesa por su emotividad y expresión.

En España, también se dio la bienvenida a esta forma literario-musical tan característica. Aquí, las lamentaciones tanto poéticas como musicales fueron muy

conocidas y apreciadas durante todo el siglo XVI, difundidas en pliegos sueltos o en manuscritos y recogidas en los cancioneros. El ambiente literario humanista español era propicio para que se produjese este éxito, ya que se nutría sobre todo de influencias petrarquistas. Introducidas éstas por Juan Boscán (1492-1542) - traductor de *El Cortesano* de Castiglione - y por Garcilaso de la Vega (ca. 1498-1536) - instrumentista y músico aficionado y gran admirador de Jacopo Sannazaro (1458-1530), el creador de la novela pastoril -, eran el sustrato estético ideal para el desarrollo de las corrientes retóricas que movían los afectos en la música. Lamentos muy conocidos en España fueron: *Lágrimas de mi consuelo*, de Antonio Cebrián (ca.1520-?) recogido en el Cancionero de Medinacelli (1535-1595), *Lamentaciones de amores* del vihuelista y poeta Garcilaso de Badajoz (1460-1540), y en especial la *Egloga I* de Garcilaso, *El dulce lamentar de dos pastores*, el modelo más imitado y de mayores consecuencias.

A todo esto, en la segunda mitad del siglo XVI se sumó el gran peso de la estética mística sobre la cultura de la católica España, dentro de un panorama de crisis religiosa y espiritual contrarreformista que afectará singularmente a la música

religiosa, más si cabe al Oficio de Difuntos y a la misa de Requiem¹³. Así, los grandes maestros polifonistas hispanos escribieron dentro de estas formas hermosas obras de temperamento luctuoso, entre ellas los cuatro motetes-lamento sobre el texto *Versa est in luctum* que voy a comentar ahora, ejemplos magníficos del uso de muchos tópicos y recursos compositivos propios en la época. El *Versa* se convertirá de este modo en un lamento fúnebre representativo de la Península Ibérica - de esta época también es el del compositor portugués Estevao López Morago (ca. 1575-1630) -, que será llevado incluso a Nueva España (México) por Juan Gutiérrez de Padilla (ca. 1590-1664) y que se prolongará en el tiempo con trabajos de José de Torres (1665-1738) o Francisco A. Barbieri (1823-1894).

El primer motete-lamento sobre el *Versa* que voy a comentar es de Francisco de Peñalosa (ca. 1470-1528), sacerdote, cantor y compositor nacido en Talavera de la Reina, protegido del rey Fernando el "Católico" y del papa León X, contemporáneo de Juan de Anquieta (ca. 1462-1523) y

¹³ De hecho, fue en el Concilio de Trento (1545-1563) donde se reglamentó la estructura definitiva de ambas formas.

maestro de Cristobal de Morales (1500-1553) en la catedral de Sevilla.

Peñalosa fue posiblemente el más virtuoso polifonista de su tiempo, que consiguió con sus seis misas casi desde la nada sintetizar los estilos y técnicas del contrapunto además de ordenar las formas musicales polifónicas de este género litúrgico en España (URCHUEGUÍA, 2010). Fue conocedor de los estilos internacionales - tuvo una estancia en Roma (ca.1517-1518) como cantor de la Capilla papal - y admiró mucho a Josquín des Prez. De su producción, además de las misas, destacan sus veintisiete motetes con textos penitenciales y entre ellos está su *Versa est in luctum* para cuatro voces masculinas (ATTB).

La cronología de esta obra no se conoce, aunque se data a principios del siglo XVI¹⁴ y tampoco se sabe para qué fin fue compuesto - tal vez para los funerales de Juan de Aragón (T 1497) o los de Felipe "El Hermoso" (T 1506) -, o si tuvo un espacio litúrgico, lo que parece bastante pro-

¹⁴ La fecha de su edición y publicación póstuma es 1549 en el manuscrito de la Catedral de Toledo: Biblioteca Capitulada, MS 21, fols 82v-84. Grabaciones: CDH 55357; HMU 907328; HYP 665740; GM 261084.

bable dado el carácter del motete. Con ella, el autor musicaliza los tres responsos completos del *Libro de Job* que he citado, cosa que ya lo hace original con respecto a las otras versiones posteriores que cogen únicamente el primer responso. Aunque lo cierto es que Peñalosa se permite licencias poéticas muy personales con el texto, haciendo que sea diferente en cada voz al quitar alguna de las palabras o fragmentos, de tal modo que es en la interpretación cuando se completa con la intervención de todas las voces; e incluso en la frase "cutis mea denigrata est super me" sustituye la palabra "me" por "carbones" para alterar el significado y remarcar si cabe el dramatismo de la expresión: "mi piel está renegrida sobre brasas". Se trataría en definitiva de una especie de collage personal que recuerda la técnica musical gregoriana de la centonización.

Este motete es por tanto una obra de una expresividad muy personal. Los tonos elegidos para otorgar el carácter emotivo son los originales de los tres responsos, es decir plagales, re para los dos primeros y mi para el tercero. Está además en estilo de contrapunto imitativo estricto, desarrollando un continuo unificado de gran seriedad en consonancia el tema. Presenta claros ejemplos de simbolismo,

pero éste es a la vez ajustado, sin excesos, si bien algunas repeticiones destacan por su significado, tales que "in luctum" ("de luto") y "dies mei" ("mis días") en el tenor, o "Domine" ("Señor") y "utinam" ("ojalá no") en el bajo. Sobresalen asimismo las alteraciones en general, que otorgan emotividad puntualmente a cada una de las voces al enfatizar determinadas palabras, pero se distinguen en especial por su intención de personalizar las que llevan "meum", "mea" y "mei" (posesivos siempre de primera persona) en las voces superiores y las del "statera" ("balanza") al final, que tendrían en conjunto la función representativa de resaltar un gesto de humildad por parte del propio compositor.

Peñalosa empieza el contrapunto con la voz inferior como apoyo, que canta el texto con suaves curvas yendo frase a frase con la separación de elocuentes silencios. En el tenor, que completa el texto del bajo, destacan los retóricos saltos de quintas¹⁵ en palabras tan expresivas como "mea", "Domine", "nihil enim" ("para nada"), "iram" ("ira", "furor") y "calamitas" ("desgracia"); notorios son asimismo los tetracordos y hexacordos descendente

¹⁵ Peñalosa podría ser el primer compositor hispano que usó el tópico del descenso de quinta como expresión del dolor.

en "in voce" ("con la voz"), "dies" ("días") y "peccata mea" ("mis errores", "mis faltas"), que figuran el motivo del lamento a modo de lágrimas que caen lentamente, contrarrestados por el tetracordo ascendente en el citado "statera" antes de la cadencia final, buscando simbolizar el equilibrio, a modo de representaciones textuales según las teorías de la retórica musical de la época (*anábasis-catábasis*). Las dos voces superiores presentan a su vez una relación particular de diástole-sístole, ya que mientras el tenor se mueve todo el tiempo por pasos muy largos y pausados de notas repetidas y grados conjuntos deteniendo el tiempo, el altus o voz superior, libre y enérgica, hace emblemáticas figuraciones.



Figura 14. Peñalosa, primera estancia del *Versa est In Luctum*

Con ritmo binario de larga, el *Versa* de Peñalosa se organiza en una meditada estructura de dos secciones buscando efectos de estabilidad y equilibrio con la división interior: la primera sección tendría veinte compases y tres estancias internas, mientras que la segunda sección ocuparía catorce compases con otras tres subsecciones. Las tres estancias de la primera sección están marcadas por el significado de los versículos: ocho compases para la primera, con "Versa est in luctum citara mea, et organum meum in vocem flentium", con una cadencia divisoria entre los compases cuatro y cinco que separa los dos términos de la oración y otra semiconclusiva entre el siete y el ocho seguida del silencio en las voces superiores, y en la que resalta el tratamiento de los dos conceptos musicales, "citara" y "organum", un rasgo distintivo éste de la retórica musical española en la época que también usarán los compositores posteriores; la

segunda sección ocupa siete compases, con “Parce mihi, Domine, nihil enim sunt dies mei”, con una cadencia conclusiva en el compás quince sobre “dies mei”, personalizando si cabe todavía más la expresión, “mis días”, por la voz superior con un tetracordo descendente hasta el do sostenido; y cinco compases tiene la tercera estancia, con “Cutis mea denigrata est super carbones et ossa mea aruerunt”, que acaba con un original descanso de las tres voces superiores en un punto de apoyo, compás veinte, mientras el bajo disiente y se adentra con un texto inventado y ajustado por el propio compositor en la segunda sección. Esta sección, que es a su vez la cuarta estancia, musicaliza el tercer responso. La voz superior es ahora total protagonista del canto, marcando con retóricos silencios otra vez la separación entre las tres subsecciones en las que se divide, siguiendo el significado del texto: “Utinam appenderentur peccata mea” la primera, con cuatro compases, en la que dibuja una suave curvatura ascendente-descendente que concluye con un tetracordo descendente antes de la cadencia; la segunda es “quibus iran merui”, con otros cuatro compases, en la que adorna de manera florida la significativa palabra “merui” (“ser merecedor”, “hacerse digno”) concluyéndola con un hexacordo descen-

dente otra vez justo antes de la cadencia separadora; y “et calamitas quam patior in statera” la tercera, con seis compases, donde en “patior” (“sufrir”, “soportar”, “resignarse”) alarga el canto progresivamente con notas estables que van doblando su duración, como representación de una aceptación resignada, para acabar remarcando dramáticamente con los sostenidos la palabra “statera” (recordar “balanza”) en la cadencia concluyente, como símbolo del juicio final, que él espera justo.

Los siguientes motetes a comentar son los de Lobo y Vivanco, relacionados ambos con los funerales del rey Felipe II. Respecto a las honras fúnebres para los miembros de la monarquía hispana, hay que explicar que fue Carlos I de España (1500-1558) quien introdujo en el ceremonial funerario de la Casa de Austria numerosas e importantes contribuciones artísticas con la finalidad de promocionar a la dinastía. El protocolo establecía dos fases en el funeral: la primera privada, relacionada con el entierro del cuerpo, y la segunda pública, atendiendo a los actos religiosos. Estos últimos consistían en la celebración, tras uno o dos meses del fallecimiento, de un novenario y un oficio de difuntos durante dos días seguidos,

actos a los que se asistía por invitación y en los que se hacía también el sermón fúnebre con los elogios al fallecido, finalizando con la absolución sobre la simulada tumba-túmulo (VARELA TORTAJADA, 1990). Los aspectos artísticos - de carácter circunstancial y proselitista para atraer la atención de los espectadores -, consistían básicamente en la construcción de los túmulos, la realización de jeroglíficos e imágenes simbólicas o triunfos y los adornos luctuosos para los templos.

La presencia de la música en estas magnas honras fúnebres está más que constatada, aunque es difícil responder a cuestiones sobre las circunstancias que debieron condicionar las obras. En cualquier caso, es bastante improbable que se siguiesen criterios musicales únicos, más teniendo en cuenta la magnificencia de las ceremonias de la Casa de Austria, que se reiteraban por todas las principales capitales de los reinos (FUENTE CHARFOLÉ, 2013).

Directamente relacionadas con las exequias de esta casa real hispana en el siglo XVI están las siguientes obras musicales: el *Lachrimosa* por la muerte de Juana I de Castilla (T 1555) y el *Officium Defunctorum* para los funerales del citado empe-

rador Carlos I, ambas obras de Cristóbal de Morales; para las exequias de Felipe II, además de los motetes con el *Versa* de Lobo y Vivanco que ahora paso a comentar, citaré el motete a siete voces *Mortuus est Philippus Rex* de Ambrosio Cotes (ca. 1550-1603), escrito para las honras fúnebres que se le hicieron al monarca en Valencia, y el motete a seis voces *Quomodo sedet sola* (incompleto) de Luis de Aranda (T 1627), éste compuesto para las que se celebraron en Granada con el mismo motivo; también está el *Officium Defunctorum* a seis voces de Victoria para los funerales de la Emperatriz María de Austria (T 1603), donde se incluye el *Versa* que comentaré después.

Además, de la música fúnebre española del siglo XVI recordaré: las dos misas de difuntos, una a cuatro voces y otra a cinco, y los cinco juegos de *Lamentaciones* para el Oficio de Tinieblas, de Morales; de Francisco Guerrero (1528-1599) la *Missa pro defunctis* y su himno-lamento *Tristes erant apostoli*; de Lobo sus *Lamentaciones*; y de Victoria su otro *Requiem* y el lamento-motete sobre texto de Jeremías *O vos omnes*.

Las exequias por Felipe II, que murió el 13 de septiembre de 1598, se iniciaron en El Escorial los días 18 y 19 del mes siguiente, y la organización de lo relativo a la mú-

sica recayó en Adrien Cappy (1571-1639), el maestro franco-flamenco que dirigía la capilla real en ese momento.

Felipe “el Prudente” (1527-1598), amante de la música, había subido al trono de la monarquía hispana en 1556, heredando la capilla musical de músicos flamencos de su padre, a la que él incorporó notables músicos españoles – el caso de Antonio Cabezón (1510-1566) es memorable, dada la relación de amistad que sostuvo con el rey -. Fue en definitiva un gran mecenas musical – del arte en general -, lo que explica la calidad de la música española bajo su reinado, igual que la de la producción artística, dentro del estilo manierista del final del Renacimiento. En sus funerales hubo por tanto un alto nivel musical (REES, 2007).



Figura 15. Tumba de Felipe II en El Escorial.

Un ejemplo de este excelente nivel es el motete-lamento *Versa est in luctum* de Alonso Lobo, insertado dentro de su *Liber Primus Missarum*. Se trata de uno de los siete motetes – el cuarto - que siguen a las seis misas contenidas en este libro, descritos por el propio compositor como para ser cantados dentro de estas misas solemnes. Estos motetes ilustran el uso de recursos de retórica muy cercanos a los de su maestro Francisco Guerrero en las *Sacrae Cantiones* (1555), en especial en el *Ave María*¹⁶. BRUNO TURNER (1998), sugirió que este *Versa* de Lobo pudo interpretarse en El Escorial en una misa de difuntos dirigida por el arzobispo de Toledo para cerrar la agenda de ceremonias fúnebres. En esa época Lobo trabajaba en la catedral de Toledo, por lo que pudiera ser factible que fuese con su coro, formando parte del séquito acostumbrado del arzobispo, para cantar en los funerales. Pero esto no se sabe con seguridad y también pudiera ser que el motete de Lobo hubie-

16 Lobo encargó la impresión del *Liber Primus* - 130 ejemplares, de los que se conservan dieciocho en archivos y bibliotecas, uno encontrado en 2006 en la catedral de Jaén - en la Imprenta Regia de Madrid en 1602. Al año siguiente delegó poder en Victoria para que éste hiciera de intermediario en la distribución del libro, que llegó a muchos lugares: la capilla papal, Coimbra o México (MARÍN LÓPEZ, 2008).

se sido interpretado en las exequias que se realizaron en honor del rey en la propia catedral de Toledo.

Alonso Lobo de Borja (ca 1555-1617), nacido en Osuna (Sevilla), se formó como niño de coro en la catedral de Sevilla, luego, tras una vuelta a Osuna para completar estudios, sería asistente de Francisco Guerrero en esta misma catedral de Sevilla (1591-1593) y después maestro de capilla de la catedral de Toledo (1593-1604), uno de los puestos musicales más ambicionados en España junto a la maestría en la catedral de Sevilla, que también ocupó finalmente (1604-1617). Se ha dicho que su estilo musical, sobre todo si se compara con el de Victoria, es más hispano, menos internacional, que es decir con menos presencia de rasgos del estilo madrigalista italiano (CARDENAS SEVÁN, 1987). En cualquier caso, Lobo, apodado “Lupi Hispalens” y “Lupe Toletani”, tuvo en vida gran consideración dentro del panorama artístico español, incluso elogiado por parte de escritores como Lope de Vega y teóricos como Cerone y la fama de su música perduró por siglos, copiada y cantada en las catedrales hispanas hasta el s. XIX.

El *Versa est in luctum* es con seguridad su obra más conocida e interpretada, in-

cluso internacionalmente. Se trata de un motete-lamento fúnebre para coro de seis voces (CCATTB), un ejemplo del estilo de contrapunto ordenado propio del compositor, con una característica alternancia de secciones contrastadas siguiendo personales intenciones expresivas.

En consonancia con la estética impulsada por Trento de buscar en la música mayor austeridad, concentración y economía de medios, el texto que utiliza Lobo es corto, es decir sólo usa los dos versículos que conforman el primer responsorio, igual que harán después otros



Figura 16. J. Bassano “Entierro de Cristo”

compositores, como Vivanco y Victoria. En cuanto al tono elegido, es el intimista y sensible mi plagal, vinculado directamente con los responsorios gregorianos originales aunque no exactamente con el primero, que estaba en re.

Con ritmo cuaternario de larga, Lobo comienza el motete en una imitación pareada – las dos voces superiores frente a los dos tenores - con el cantus I cantando el representativo hexacordo descendente con el incipit del texto, “Versa est in luctum”, poniendo ya de relieve el carácter profundamente lacrimoso que recorre la obra. Una íntima aflicción que aparenta ser contenida y equilibrada inmediatamente por el movimiento del hexacordo ascendente del tenor I al entrar en la segunda parte del primer compás cantando el mismo texto, pero que es remarcada enseguida por el cantus II que entra en el segundo compás repitiendo el texto con el hexacordo triste, mientras el tenor II se espera para bisar este mismo texto con su correspondiente hexacordo ascendente a que las otras tres hayan concluido, otorgando mayor peso sonoro por tanto a las superiores con su tono implorante. Los otras dos voces, el altus y el bassus, entran más tarde (compases 6-7) y lo hacen ya con el segundo término de la primera oración, “cithara mea”.

La obra, siguiendo la convencional estructuración de los motetes de Lobo, se divide en tres secciones contrapuestas y claramente delimitadas por su ritmo y carácter, atendiendo también al significado del texto. La primera parte, como ya he señalado, desarrolla en estilo imitativo la primera parte del primer versículo, “Versa est in luctum cithara mea”: rítmicamente pausada y estable, en ella se simboliza el tono luctuoso y apenado que canta la “cithara” (lira), la palabra más repetida junto a “luctum”, ambas muy destacadas musicalmente; el carácter de sentida expresión personal es igualmente muy remarcado en el tratamiento de los repetidos “mea”, por ejemplo con los dramáticos saltos descendentes de quinta que hacen todas las voces en algún momento sobre esa palabra y con la emotiva cadencia conclusiva sobre la misma, resaltada ésta por la alargada figuración descendente del altus, que marca el final de la sección.



Figura 17. Alonso Lobo, comienzo del *Versa est in Luctum* (Cantus I).

La segunda parte, que desarrolla la segunda frase del primer versículo, “et organum meum in vocem flentium”, es más angulosa, con saltos muy evidenciados y notas agudas en el bajo, las imitaciones son además mucho más remarcadas y numerosas, haciendo que cada voz sea disímil; armónicamente esta sección es más disonante y áspera en consonancia con el significado musical del verso, que expresa cómo el instrumento gime acompañando el dolor, concepto este de “in vocem flentium” (“a las voces plañideras”) que es subrayado por todas las voces de muchas e imaginativas maneras (saltos, alteraciones, pasajes descendentes o ascendentes, curvaturas contrapuestas...)

La tercera sección, que lleva el versículo “Parce mihi Domine nihil enim sunt dies mei”, tiene también un marcado estilo imitativo con numerosas repeticiones, sin embargo el ritmo realiza el recorrido más lento, con los fragmentos melódicos dibujando curvaturas más suaves, y el bajo vuelve a moverse en un ámbito más estrecho; aparecen por otra parte ahora algunas alteraciones muy expresivas como los sostenidos sobre “Domine” y especialmente en el “mei” de la cadencia final, que pueden interpretarse como gestos que sugieren una emotiva declaración personal de modesta aceptación.

Este famoso lamento de Lobo con voces entrecruzadas, en algunos momentos extremas, representa un estilo modernizador en la música religiosa católica en la transición del Renacimiento al Barroco, un estilo “manierista”, que es decir “a la manera de clásicos”, pero a la vez muy personal y original, un tipo de polifonía hispana diferente al de Victoria pero con la misma calidad e intensidad expresiva¹⁷.

Sebastián de Vivanco (ca. 1548/51-1622) también escribió otro motete-lamento con el mismo texto del *Versa*, una obra datada en el mismo año que el motete de Lobo y relacionada igualmente con los funerales de Felipe II, aunque en este caso sería para ser cantada en las honras en honor del monarca en la catedral de Ávila, donde el compositor trabajaba como maestro de capilla.

Vivanco fue un sacerdote y compositor avulense, coetáneo de Victoria pero mucho menos renombrado que éste, incluso actualmente ya que está poco estudiado y su producción no se conoce en su totalidad. También fue estrictamente contemporáneo de Alonso Lobo, con el que

compartió el gusto por el estilo musical de rasgos manieristas hispanos. Se sabe que estudió en el coro de la catedral de Ávila, que luego fue maestro de capilla en Lérida (ca. 1576), en Segovia (1576-1586), Ávila (1588-1602) y finalmente en Salamanca (1602-1622); aquí, en la ciudad salmantina, también obtuvo la cátedra de música en su universidad, donde fue prestigioso organista en sus celebraciones, y además editó muchas de sus obras. Todo lo que se conoce de él son composiciones en latín para el culto, destacando su *Liber Magnificarum* (1607) - dieciocho versiones del Magnificat - y sus motetes (GARCÍA FRAILE, 2001). Aunque en su tiempo fue sobre todo alabado por sus cánones ingeniosos.

Su motete *Versa es in luctum* es para coro a seis voces (CCATTB), la formación característica del motete polifónico a finales del s. XVI, como la que tenía el de Lobo y como la que tendrá también el de Victoria. Por otro lado, lleva el tono elegiaco distintivo del re plagal, el original de este primer reponso, del que usa igualmente los dos versículos, también como Lobo y Victoria. La obra está dividida en dos grandes secciones correspondientes a cada uno de los versos. En estilo de contrapunto imitativo con numerosas repeti-

ciones, destaca el uso general de notas repetidas seguidas por un salto de quinta y por una escala ascendente o descendente sobre una palabra a enfatizar, tal como hace en “cithara”, “mea”, “organum” o “flentium”, resaltadas musicalmente como ya he dicho que era costumbre proceder en las composiciones hispanas con estos términos de significado musical. Sobresale, por el emblemático uso del realismo retórico (*hipotiposis*) propio ya de toda la música religiosa de la época, el énfasis musical que pone en la expresión “organum meum”, que va seguida de un emotivo pasaje en el tono principal con el texto “in vocem flentium”, éste destacado por saltos, alteraciones y disonancias, simbolizando otra vez el conocido sentido del texto, es decir la imitación dolorosa que hace el instrumento de la pena que expresan las voces plañideras¹⁸.



Figura 18. Vivanco, *Versa est in luctum* (“organum meum”)

Por último, comentaré el motete que con el *Versa est in luctum* escribió Tomás Luis de Victoria (ca. 1548-1611) para ser incluido en su *Officium Defunctorum*, la obra musical con la que el compositor honraría el recuerdo de María de Austria, hermana del rey Felipe II.

¹⁸ Grabaciones: CDH55248; LCD9706; B00CK9O12M.

María de Austria y Habsburgo (1528-1603), Emperatriz del Sacro Imperio, fue patrona y amiga de Victoria durante la estancia del compositor en el Convento de las Descalzas Reales. La señora vivía aquí retirada y murió mientras el músico trabajaba como capellán y maestro de capilla después de regresar de su fructífera estancia en Roma (1567-1587).

Este segundo Requiem de Victoria (el primero a cuatro voces era de 1533), también para coro a seis voces (CCATTB), se publicó en Madrid en 1605 dedicado a la hija de la Emperatriz, la princesa Margarita, y luego fue ampliamente difundido y usado en servicios litúrgicos de carácter fúnebre. Está considerado una obra cumbre de la polifonía renacentista además del “canto del cisne” del propio compositor, ya que es su último gran trabajo. Es muy representativo también de la diversidad estilística que imperaba en la música religiosa hispana al final del Renacimiento, repleto de fervorosa emotividad y de una intensa expresividad de carácter retórico al modo que explicaría en la época Joaquín Burmeister (1564-1629) (SUÁREZ GARCÍA, 2012). Todo ello conseguido con medios muy sencillos: únicamente pretende representar el deseo de comunión espiritual con Dios y la serenidad en el

momento del tránsito a la otra vida, a través de una declamación musical austera y equilibrada, muy propia del sentimiento místico característico de este músico castellano.

El *Officium Defunctorum* de Victoria está formado por diez secciones, las siete de la propia Misa de Requiem y tres piezas más. La primera de estas piezas añadidas es la segunda lección de Maitines para Difuntos, *Taedet animam meam*, con cuyas terribles palabras en estilo homorítmico, extraídas también del *Libro de Job*, abre el Oficio estableciendo su carácter dramático y personal: “Mi alma está hastiada de mi vida. Daré rienda suelta a mi queja, hablaré con la amargura de mi alma. Diré a Dios: no me condenes, hazme entender por qué me juzgas así (...)” (Job X, 1-7); la segunda pieza agregada es el motete fúnebre que voy a comentar, el *Versa est in luctum*, que se inserta en el número nueve del Oficio, detrás de la *Communio*, y que concuerda en significado y temperamento con la lección inicial; inmediatamente después sigue la tercera pieza adjuntada, que sirve además como conclusión al Oficio, el responso de la absolución *Libera me Domine, de morte aeterna, in die illa tremenda*: “Líbrame Señor de la muerte eterna aquel día terrible”.

Otras obras de carácter funerario destacadas, contemporáneas al Oficio de Difuntos de Victoria o influidas por éste fueron: el *Officium Defunctorum* (1603) y las dos *Missas pro defunctis* (1621 y 1639) de Duarte Lobo (ca. 1565-1646), la *Missa pro defunctis* (1625) de Manuel Cardoso, y el *Requiem* (ca. 1626) de Joan Pau Pujol (ca. 1570-1626), ya ésta último con continuo (órgano).

En algunos aspectos, el motete fúnebre *Versa est in luctum* de Victoria recordaría al estilo de Palestrina, como por la claridad con la que marca los puntos de imitación, también por las tensiones que agrega a las cadencias con las notas de paso y los retardos, o por la manera de hacer las repeticiones con cambios de altura, pero estos rasgos eran comunes ya en toda la música religiosa contemporánea, mientras que Victoria utiliza criterios compositivos originales para elaborar un lamento absolutamente personal. De entrada, este motete presenta una característica y tradicional libertad compositiva, con una expresión de grave e íntimo patetismo que nos recuerda a su vez los tonos plagales originales de estos responsos, en este caso el mi.

Empieza con la conveniente y tradicional doble fuga sobre el “*Versa est in luctum*”, que se repite expandiéndose en el espacio musical, para luego “pintar” la figura sónica que imita el acompañamiento de un instrumento de cuerda en “*cithara mea*”: primero cantando la frase las tres voces superiores, que son replicadas por las tres inferiores a partir de la cadencia, para después unirse los dos coros en la repetición, igualmente a partir de la cadencia, a la manera de los coros concertados italianos; seguidamente hay una alegoría armónica con “*et organum meum*”, con la que recuerda la práctica de las primeras polifonías que llevaban este mismo nombre de organum – origen de toda la música polifónica en cualquiera de sus formas –, al hacer cantar el fragmento a tres voces – el tenor I que hace de apoyo mientras las dos superiores fluyen más libres –; luego termina la sección con un pasaje disonante y duro sobre “*in vocem flentium*” – sonoridad marcada por la simultaneidad del si bemol y el fa sostenido – que expresa el consabido dolor de las voces que lloran.

La siguiente sección es un poderoso gesto musical absolutamente personal de Victoria cuando con “*Parce mihi, Domine*” (“Déjame, Señor”), parece gritar con desesperación para llamar la atención de

Dios, un grito que repite haciendo llegar a las voces hasta un desgarrado mi, que en el caso de la soprano I se alcanza en su tesitura superior por un ansiado salto de quinta tras un recorrido angustioso de pasos ascendentes y descendentes buscando esta elevación, para después permanecer en la misma enfatizada tesitura aguda del mi alto en la subsiguiente frase “nihil enim sunt dies mei” (“porque mis días no son nada”), que concluye a su vez con otro lastimoso salto de quinta, esta vez descendente; la sección se alarga con las repeticiones de esta terrible frase por todas las voces, en una imitación casi agonizante llena de afectados retardos libres y de cromatismos, para concluir con un resolutivo pasaje acórdico en el que hace descansar a las voces sobre “dies mei” (“mis días”), transmitiendo la humilde aceptación final.

Para mí, se puede interpretar este motete de Tomás Luis de Victoria dentro del esquema de todo su Oficio de Difuntos y en relación con este mismo, como el lamento modesto y muy sincero del propio compositor. Un músico, que consciente de su cercano final acepta éste, al mismo tiempo que parece recordar la función que los propios músicos han cumplido históricamente: la de componer, ejecutar o acompañar con su música lamentos rituales para aliviar la pena por la pérdida de una persona querida¹⁹.



Figura 19. Victoria “Versa est in luctum
 (“cithara mea”)



Figura 20. El Greco “La crucifixión” (detalle)
 (1597)

¹⁹ Grabaciones: The Tallis Scholars, Dir: Peter Phillips. Escolania de Montserrat, Escolanía & Capilla de Música de Montserrat. Música Ficta. Dir: Raul Mallavibarrena. Westminster Cathedral Choir. Coro de RTVE, Dir: Alberto Blancafort.

Referencias

Arcas Pozo, J. Luis. (1995). Passer mortus est: Catulo, Ovidio y Maximiano. CUADERNOS DE FILOLOGÍA CLÁSICA. *Estudios Latinos*, 8, 79-88.

Arciniega Cavali, Cl. (1955). Alonso Lobo. Versa est in luctum. *TESORO SACRO MUSICAL. Suplemento polifónico*, 22-28.

Bade Ajuwon, I. (2009). Lament for the Dead as a Universal Folk Tradition. *Fábula*, 22 (1), 272-280.

Battifol, P. (1893) (ed. 2010). *Histoire du Breviaire Romaine*. Whitefish: Kessinger Publishing.

Buelow, J. Georges. (1980). Rhetoric and music. *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 15, 793-803.

Calero Secall, I. (2012). Los legisladores griegos y sus preceptos sobre las mujeres en los funerales. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, 34, 37-51.

Cannatà Fera, M. (1990). *Pindarus Threnorum*. Roma: Fragmenta.

Cardenas Seván, I. (1987). *El polifonista Alonso Lobo y su entorno*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Francisco, T. Clyde. (2002). *Introducción al Antiguo Testamento*. El Paso: Casa Bautista de Publicaciones.

Fuente Charfolé, J. Luis. (2013). La intervención musical en las exequias de la catedral de Cuenca (1598-1621). *Hispania Sacra* (131), 103-138.

García Fraile, D. (2001). *Sebastián de Vivanco. Libro de motetes (1610)*. Salamanca: Fundación Las Edades del Hombre.

González Valle, J. Vicente. (1981). Música y retórica. *Revista de Musicología*, 10 (3), 811-842.

Holst-Warhaft, G. (1995). *Dangerous Voices: Women's Laments and Greek Literature*. London: British Library.

Hoppin, Richard H. (2000). *La música medieval*. Madrid: Akal.

Knight, K. (2012). Office of the Dead (en línea). Irondale: New Advent. Catholic Encyclopedia Online, 2012. (Consulta: 24 de julio 2017).

López Martínez, N. (1966). Sínodos burgaleses del siglo XV. *Burgense*, 7, 253-271.

Marín López, J. (2008). *La recepción del Liber Primus Missarum (1602) de Alonso Lobo en la Catedral de Jaén*. *Elucidario*, 5, 97-136.

Porfirio. Plotino. (1992). Vida de Plotino. *Enéadas: libros I y II*. Madrid: Gredos.

Rees, O. (2007). The City Full of Grief: Music for the Exequies of King Philip II. En B. Melania B. y J. Berta (Eds), *Music as Social and Cultural Practice*, (pp. 119 -138). Woodbridge: The Boydell Press.

Reese, G. (1995). *La música del Renacimiento, 1*. Madrid : Alianza.

Rodríguez Peinado, L. (2015). Dolor y lamento por la muerte de Cristo: la Piedad y el planctus (en línea). Madrid: Universidad Complutense. *Revista digital de iconografía medieval*, 13, 2015. (Consulta: 23 de julio 2017).

Rosand, E. (1979). The Descending Tetrachord: An Emblem of Lament. *The Musical Quarterly*, 65 (3), 346-359.

Sadie, S. (1980). *Franciscus Andrieu. The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan.

Silbert, D. (1947). Melancholy and Music in the Renaissance. *NOTES. Second Series*, 4, 413-424.

Stevenson, R. (1960). *Spanish Music in the Age of Columbus*. Los Ángeles: University of California.

Stevenson, R. (1993). *La música en las catedrales españolas del siglo de oro*. Madrid: Alianza.

Suárez de la Torre, E. (ed.). (2000). *Pindaro: Obra completa*. Madrid: Cátedra.

Suárez García, J. Ignacio. (2012). El embellecimiento retórico en el Officium Defunctorum de Tomás Luis de Victoria. *Revista de Musicología*, 35, 1, 263-294.

Turner, B. (1998). Glimpses of P. Rex: Aspects of the Gentle Art of Music in the Reiger of Philip II. *Leading Notes*, 8, 3 -11.

Urchueguía, C. (2010). Francisco de Peñalosa (1470-1528) (en línea). Madrid: Fundación Juan March. *Semblanzas de compositores españoles*, 2010. (Consulta: 23 de julio 2017).

Varela Tortajada, J. (1990). *La muerte del rey. El ceremonial funerario de la monarquía española (1500-1885)*. Madrid: Turner.

Williams, P. (1997). *The Chromatic Fourth During: Four Centuries of Music*. Oxford: Clarendon Press. ♦

Diferencias conductuales y cognitivas en dos grupos de escolares con TDAH intervenidos con Arteterapia -vs- Metilfenidato y un grupo control

Behavioral and cognitive differences in two groups of school children with ADHD treated with Art Therapy -vs- Methylphenidate and a control group

M. AURORA G. GALLARDO SAAVEDRA ·

Dir. del "Centro Cultural de San Gabriel" en León, Guanajuato, México

ANA LUCÍA PADRÓN GARCÍA ·

Jefe de Servicio de Ed. Continua del área de Enseñanza del Ins. Nac. de Rehabilitación "Dr. Luis Guillermo Ibarra Ibarra" Secret. de Salud en México

M. DEL CONSUELO MARTÍNEZ-WBALDO

Jefe de Servicio adscrita al área de Investigación en Neurociencias del Ins. Nac. de Rehabilitación "Dr. Luis Guillermo Ibarra Ibarra" Secret. de Salud en México

Arte y Salud



→ Recibido 30/10/2017
✓ Aceptado 02/12/2017

Resumen

Introducción: El trastorno de déficit de atención e hiperactividad TDAH es una entidad neuropsiquiátrica, con prevalencia en la infancia entre 2% y 20%, su tratamiento actual asocia medicamentos y psicoterapia. El arteterapia en salud mental ha sido utilizado para tratar de cambiar el comportamiento y potenciar la cognición. **Objetivo:** comparar los cambios cognitivo-conductuales en escolares con TDAH tratados con arteterapia-vs-metilfenidato y un grupo control. **Método:** Ensayo clínico aleatorizado, en tres grupos voluntarios de 30 escolares cada uno que cursan el segundo grado, dos con TDAH "A" y "B", y uno control "C", intervenidos durante 6 meses, uno con 9 talleres de arte en 72 sesiones y otro con metilfenidato y sesiones de juego, la conducta y la cognición fué evaluada antes y después del tratamiento con las escalas de Conners^{TM3} y el WISC-IV. **Resultados.** Se encontraron diferencias conductuales al inicio inter grupos en 4 subescalas y después del tratamiento en 5, en "hiperactividad" para el grupo "A" y funciones ejecutivas en el "B", los cambios cognitivos en el índice de comprensión verbal entre "B" y "C" e Índice de velocidad de procesamiento para el grupo "A". Discusión y conclusiones los resultados sugieren que el arteterapia podría mejorar la conducta pero no la cognición.

Palabras clave

TDAH · Arteterapia · Conducta · Cognición · Escolares · Metilfenidato

Abstract

Introduction: attention deficit hyperactivity disorder ADHD is a neuropsychiatric entity, with prevalence in children between 2% and 20%, its current treatment associates medications and psychotherapy. The art therapy in mental health has been used to try to change the behavior and cognition. **Objective:** To compare the cognitive-behavioral changes in schoolchildren with ADHD treated with art therapy-vs-methylphenidate and a control group. **Method:** a randomized clinical trial in three volunteer groups of 30 pupils in the second grade, two with ADHD "A" and "B, and one control "C", intervened during 6 months, one with 9 art workshops in 72 sessions and another with methylphenidate and play sessions, behavior and cognition was assessed before and after the treatment with the scales of Conners^{TM3} and the WISC-IV. **Results** Inter-group behavioral differences were found in 4 subscales and after treatment in 5, in "hyperactivity" for group "A" and executive functions in "B", cognitive changes in verbal comprehension index between "B" And "C" and Processing Rate Index for group "A". **Discussion and conclusions** The results suggest that art therapy may improve behavior but not cognition.

Key words

ADHD · Art therapy · Behavioral · Cognition · Scholar · Methylphenidate

Introducción

El Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, (TDAH) es una entidad neuropsiquiátrica común en la población infantil, caracterizado por una gran heterogeneidad en sus manifestaciones clínicas y variabilidad etiológica no precisada aún (Mercogliano, M., 1999), presenta una prevalencia variable, pues a nivel mundial es referida entre el 3 y 7% (Barragán. E.P., 2007), y más alta en Latinoamérica pues en población escolar se ha reportado entre el 2.4% y 19.8%, predominando en el sexo masculino con una relación de 4/12 (Polanczyk, G., 2007).

Habitualmente, la evaluación de este trastorno en edades infantiles se basa en las observaciones e informes de familiares y maestros obtenidas de escalas y test psicométricos para TDAH, que contribuyen en su detección y con riesgo de identificar casos falsos positivos(García, I.M ., 2011), debido a que está definido sobre bases conductuales, sin marcadores biológicos específicos y con manifestaciones semejantes en la población general (Levy, F., 1997); Dulcan, M., 1997).

Esas bases conductuales se sustentan en los criterios del Manual Diagnóstico

y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) en sus diferentes versiones (II, III, IV, V) contenidas en los diversos instrumentos utilizados para la evaluación.

Las escalas de Conners son frecuentemente utilizadas en esta actividad, su última versión Conners^{TM3} basada en el DSM-IV, contiene versiones cortas y largas en español, para padres y maestros recomendadas para tamizaje e investigación, evalúan por separado niños y niñas en grupos entre 6 y 18 años, las versiones cortas identifican las áreas clave del TDAH, inatención, hiperactividad/impulsividad así como los problemas de aprendizaje, funcionamiento ejecutivo, agresión y relaciones entre compañeros, la de padres contiene 45 reactivos y la de maestros 41 ambas miden las mismas áreas excepto el funcionamiento ejecutivo, contenida solamente en la de padres. Los reactivos se califican de acuerdo a la frecuencia de la conducta con cero si nunca la presenta; uno, ocasionalmente; dos, de manera frecuente; y tres muy frecuentemente los números naturales se convierten en T-Score que van del 40 al 90, el punto de corte para considerar caso es un T-score > de 64 (Conners, C.K., 2008).

Las versiones largas apoyan el diagnóstico, que requiere de una buena detección pues generalmente solo se corrobora el 60% de los casos cuando estos son referidos por neuropediatras a las clínicas de atención (Morán, S., 2006).

Aunado a la conducta, las condiciones cognitivas de los sujetos con TDAH son importantes de evaluar, para lo cual han sido utilizadas las escalas de inteligencia de Weschler para Niños en sus diversas versiones (1974, 1991, 2003). La Escala de Inteligencia de Weschler (WISC) para Niños, en su IV edición es una prueba cognitiva dirigida a niños entre 6 y 16 años de edad, que mide el funcionamiento intelectual general (CIEC) a través de 15 subtests que agrupan cuatro índices: Índice de Comprensión Verbal (ICV), Índice de Razonamiento Perceptivo (IRP), Índice de Memoria de Trabajo (IMT) e Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP). Así como el Índice de Capacidades Generales (ICG) y el de Competencia Cognitiva (CC). Las puntuaciones en crudo de los subtests se corrigieron con el factor edad para convertirlas en puntuaciones estándar (Coral, S., 2005).

Recientes publicaciones han mostrado su gran sensibilidad para identificar los

síntomas de TDAH (Styck, K.M., 2014) el patrón cognitivo de este padecimiento es parecido al de población general, aunque los puntajes suelen ser más bajos que los controles en los índices de memoria del trabajo (IMT) e índice de velocidad de procesamiento (IVP) comparados con el índice de comprensión verbal (ICV) e índice de razonamiento perceptivo (IRP) lo que indica baja precisión para identificar el TDAH (Devena, S.E., 2012) asimismo no hay definición entre los patrones cognitivos y subtipos clínicos del TDAH, pero se ha demostrado relación entre la reducción del Índice de velocidad de procesamiento y la inatención (Thaler, N.S., 2013).

En relación con el tratamiento este debe ser adecuado ya que el trastorno suele persistir entre el 50% y 65% en la adultez con manifestaciones más graves para la familia y la sociedad (Mick, E., 1993). Desde el 2008 se ha recomendado asociar el tratamiento farmacológico, con psicoterapia (tratamiento multimodal) ya que mejoran la conducta, habilidades sociales, relaciones familiares y mejor desempeño en la lectura (Fabiano, G.A., 2009), aunque se ha demostrado que el tratamiento farmacológico cuidadosamente elaborado es mejor que el conductual a largo plazo (Jensen, P.S., 1999)

De la Peña Olvera, F., 2009), asimismo se ha descrito que las funciones cognitivas con el Metilfenidato en el subtipo inatento no mejoran, pero si la atención y concentración (Morgan A.M., 1999).

Algunas terapias de tipo alternativo clasificadas como biológicas (nutricionales) y no biológicas como el neuro-feedback (NFB) aún continúan tratando de comprobar científicamente su eficacia (Eisenberg, D.M., 1993) a diferencia de las terapias basadas en alguna corriente psicoterapéutica (Psicoanalítica, Humanística, Psicoeducativa) con sus diferentes orientaciones: Conductuales, Cognitivo-conductuales, de Desarrollo Cognitivo, así como la ecléctica o Multimodal que han mostrado cambios en el comportamiento, adaptación al entorno, favoreciendo la salud física y el bienestar bio-psico-social (Viaplana, G.F., 1998); Arias, D. & Vargas, C., 2003).

En el campo de la psicoterapia surge el Arteterapia, como disciplina que emplea recursos de las artes con objetivos terapéuticos, en la que convergen teorías psicológicas con técnicas y conocimientos del arte, se le define como "... una profesión en el área de la salud mental, que usa el proceso creativo para mejorar y realzar el bienestar físico mental y emocional

de individuos de todas las edades." (American Art Therapy Association, (2007). El término Arteterapia, fue acuñado por Adrián Hill, e inicia su uso a fines del S.XIX. En 1970 inició la creación de asociaciones en arteterapia en países como Gran Bretaña, Italia, Suiza y Francia entre otros.

Para unificar los estudios superiores de esta disciplina, en 1991 se formó el Consorcio Europeo de Educación en Arteterapia (ECARTE) expandiéndose en España a inicios de 1997, y en Países Latinoamericanos de manera formal en Argentina a partir de 1996, Chile en el 2001, Colombia en el 2009 entre otros (White, L., 1964); Rojas, B.J. (1970).

Algunos autores consideran que no existen teorías específicas que fundamenten el arteterapia, otros la consideran una disciplina con amplios enfoques teórico-metodológicos, debido a que presenta un acompañamiento terapéutico a través de producciones dentro del arte (plásticas, sonoras, teatrales, danzas, etc.) para sujetos con dificultades psicológicas, físicas y sociales, mediante un proceso creativo que les permite su expresión, proyección, exploración, contención, elaboración y transformación (Klein, J., 2006).

Existen evidencia del uso del arteterapia en ámbitos de salud mental, reinserción social y contextos educativos, basadas en las diferentes corrientes psicoterapéuticas como la arteterapia humanista que trata de abrir canales de autoexpresión y autoconocimiento o el arteterapia conductual, que trata de reducir y cambiar el comportamiento causante de un problema, esta última ha sido utilizada con éxito en niños con deficiencias psíquicas y alteraciones emocionales (Roth, E.A., 1980).

Por otro lado, los avances científicos desde varias disciplinas como la psicología positiva, la pedagogía, la psiquiatría y la neurociencia han demostrado que el arteterapia puede ser utilizado para medir, identificar y potenciar habilidades cognitivas de los individuos. (Arias D. & Vargas C. 2003).

También existe evidencia de que los sujetos con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) específicamente han sido tratados con arteterapia apoyando con el diagnóstico, y mejorando las habilidades de concentración, aumento de la autoestima y confrontando la impulsividad (Stein Safran, D. 2002), esta disciplina puede ser aplicada de

manera individual o grupal obteniendo cambios a corto plazo sobre la conducta en niños con TDAH (Gallardo G, García, A., Martínez, W., 2010).

Por lo que el objetivo del presente trabajo fue comparar las condiciones cognitivo-conductuales en escolares con TDAH tratados unos con arteterapia y otros con Metilfenidato y ambos estos a su vez con un grupo control.

Material y método

Diseño: se realizó un ensayo clínico aleatorizado abierto.

Sujetos participantes: muestra voluntaria de 3 grupos de 30 escolares de segundo grado de escuelas primarias federales de dos delegaciones de la ciudad de México, dos diagnosticados con TDAH por Paidopsiquiatras, y un grupo control, los criterios de inclusión fueron, ser escolar de segundo grado con edad entre 6 y 10 años, ambos sexos, con diagnóstico confirmado del TDAH, los criterios de exclusión: haber sido diagnosticado y tratado por este trastorno con anterioridad, o presentar otro problema neurológico y psiquiátrico. Criterio de eliminación: sus-

pendar la toma de medicamento durante 3 días consecutivos o faltar 3 días consecutivos a la terapia. Los criterios de inclusión para el grupo control: escolar de segundo grado, ambos sexos, edad entre 6 y 10 años sin diagnóstico de TDAH y aparentemente sanos.

Instrumentos de medición: Escala de Conners^{TM3} versiones cortas padres y maestros; Prueba Psicológica: WISC-IV.

Métodos de intervención: Tratamiento médico con tabletas de Metilfenidato de liberación prolongada de 18, 27 y 34 mg., prescritas de acuerdo al peso y la respuesta del escolar, una por día ingeridas en las mañanas durante 6 meses, el tratamiento con arte-terapia incluyó 9 Talleres: dibujo, pintura, escultura, literatura, danza, relajación y meditación, música, ensamble musical, y teatro 3 veces por semana por 3 horas durante 6 meses, cubriendo 72 sesiones de terapia, asistiendo a 8 sesiones por cada taller.

Procedimiento: confirmado el diagnóstico de TDAH, por paidopsiquiatras de dos instituciones de tercer nivel de la Secretaría de Salud, se reunieron los padres de los escolares participantes en la Unidad Médica de tercer nivel responsable

del estudio y previa firma del consentimiento informado eligieron al azar un sobre que contenía el tipo de tratamiento a recibir, entre arteterapia y metilfenidato, el primero se denominó "A" y el segundo "B", el grupo control "C" no recibió ningún tratamiento. Para el grupo "A" se asignaron un área física con tres salones, impartándose tres talleres en cada uno y uno para teatro, se dividieron los escolares en 3 subgrupos de 10, rotando cada 2 meses por los distintos salones, presentando al final de la intervención una obra teatral en el auditorio de la institución médica responsable. Los talleres fueron impartidos por personal especializado en arte. Para el grupo intervenido con Metilfenidato se asignó una área para actividades lúdicas, asistiendo de igual manera que el grupo de arteterapia, tres veces por semana, tres horas durante 6 meses, para control del efecto potencial Hawthorne (2003). La prescripción y monitoreo del Metilfenidato lo realizó una paidopsiquiatra, considerando el peso del escolar y su evolución. La evaluación psicológica con el test de WISC-IV, así como la aplicación de la escala de Conners^{TM3} versión corta padres y maestros se realizó antes y después de la intervención. La primera de Conners en las escuelas y la segunda en la unidad médica responsable a los

padres y a los maestros les fue enviada a través de los padres. El grupo control se conformó con escolares voluntarios de segundo grado descartados de presentar TDAH por los mismos paidopsiquiatras, evaluados con ambas escalas antes y después de la intervención de los grupos con TDAH para comparar los cambios de conducta y cognición y determinar si estos se deben al desarrollo normal del escolar.

Consideraciones éticas. El estudio fue aprobado por el comité de investigación de la Unidad Médica responsable con el número INR/10, y los padres firmaron un consentimiento informado.

Análisis estadístico. Se utilizó estadística descriptiva para los datos sociodemográficos de los participantes. Prueba de Shapiro Wilk para buscar distribución de los datos y prueba de Levene para homogeneidad de varianzas, Pruebas paramétricas para las comparaciones ANOVA de un factor y t para muestras relacionadas utilizando el software SPSS v.19.

Resultados

De los 60 escolares con TDAH, 16 se retiraron voluntariamente y 6 por criterios de eliminación quedando 19 en cada grupo, y del grupo control "C" de 30 escolares, 15 se retiraron voluntariamente, la edad de los 3 grupos de escolares estuvo en el rango de 6.11 y 8.02 años con un promedio de 7 años, el género predominante fue el masculino en los tres grupos; la edad paterna estuvo entre 35.4 y 37.4 y la materna entre 33.9 y 34.7 siendo de mayor edad los del grupo "C"; mejor nivel de escolaridad y ocupación en el grupo "A" y el tipo de familia "extensa" en mayor porcentaje para los grupos "A" y "C" (Ver tabla 1).

Tabla No. I
Perfil sociodemográfico de dos grupos de escolares con TDAH y uno control y de sus familias

| variables demográficas | | Grupos con TDAH | | Grupo sin TDAH | variables demográficas | | Grupos con TDAH | | Grupo sin TDAH |
|--|---------------------|-----------------|-----------|----------------|------------------------|--------------------------------|-----------------|----------|----------------|
| | | "A" | "B" | "C" | | | "A" | "B" | "C" |
| Características de los escolares | | | | | | | | | |
| Edad | mínimo | 6.11 | 6.11 | 6.11 | | | | | |
| | máximo | 8 | 8.01 | 8.02 | | | | | |
| | media | 7 | 7.04 | 7.12 | | | | | |
| Sexo | desviación típica | 0.383 | 0.318 | 0.436 | | | | | |
| | masculino | 13(68.4%) | 14(73.7%) | 7(46.7%) | | | | | |
| | femenino | 6(31.6%) | 5(26.3%) | 8(53.3%) | | | | | |
| Características de los padres y familia | | | | | | | | | |
| Edad paterna | mínimo | 30 | 25 | 25 | Edad materna | mínimo | 26 | 22 | 26 |
| | máximo | 54 | 56 | 54 | | máximo | 51 | 41 | 45 |
| | media | 35.42 | 36.11 | 37.4 | | media | 33.95 | 32.05 | 34.8 |
| Escolaridad paterna | desviación típica | 5.966 | 7.317 | 9.635 | Escolaridad materna | desviación típica | 6.329 | 5.797 | 6.327 |
| | primaria incompleta | 0(0%) | 1(5.3%) | 0(0%) | | primaria incompleta | 0(0%) | 2(10.5%) | 0(0%) |
| | primaria | 1(5.3%) | 5(26.3%) | 1(6.7%) | | primaria | 1(5.3%) | 3(15.8%) | 3(20%) |
| | secundaria | 6(31.6%) | 6(31.6%) | 6(40%) | | secundaria | 9(47.4%) | 9(47.4%) | 4(26.7%) |
| | preparatoria | 6(31.6%) | 2(10.5%) | 3(20%) | | preparatoria | 5(26.3%) | 3(15.8%) | 7(46.7%) |
| Ocupación paterna | carrera técnica | 1(5.3%) | 1(5.3%) | 1(6.7%) | Ocupación materna | carrera técnica | 1(5.3%) | 1(5.3%) | 0(0%) |
| | licenciatura | 4(21.1%) | 3(15.8%) | 3(20%) | | licenciatura | 3(15.8%) | 1(5.3%) | 1(6.7%) |
| | se ignora | 1(5.3%) | 1(5.3%) | 1(6.7%) | | se ignora | 0(0%) | 0(0%) | 0(0%) |
| | oficio | 3(15.8%) | 7(36.8%) | 4(26.7%) | | hogar | 6(31.6%) | 8(42.1%) | 9(60%) |
| | obrero | 1(5.3%) | 1(5.3%) | 0(0%) | | empleada | 10(52.6%) | 8(42.1%) | 2(13.3%) |
| | empleado | 7(36.8%) | 4(21.1%) | 7(46.7%) | | profesionista | 3(15.8%) | 0(0%) | 3(20%) |
| | comerciante | 1(5.3%) | 2(10.5%) | 1(6.7%) | | comerciante empleada doméstica | 0(0%) | 1(5.3%) | 0(0%) |
| | desempleado | 1(5.3%) | 1(5.3%) | 1(6.7%) | | 0(0%) | 2(10.5%) | 1(6.7%) | |
| Tipo de familia | profesionista | 2(10.5%) | 2(10.5%) | 1(6.7%) | | | | | |
| | se ignora | 3(15.8%) | 1(5.3%) | 1(6.7%) | | | | | |
| | preso | 1(5.3%) | 1(5.3%) | 0(0%) | | | | | |
| | nuclear | 8(42.1%) | 11(57.9%) | 4(26.7%) | | | | | |
| | extensa | 11(57.9%) | 8(42.1%) | 11(73.3%) | | | | | |

Grupo "A"= intervenido con Arteterapia. Grupo "B"= intervenido con Metilfenidato. Grupo "C"= grupo control

Se aplicaron las pruebas de Shapiro Wilk (para evaluar la distribución de datos en muestras menores de 50 sujetos) y de Levene a los resultados de las subpruebas de la escala de Conners^{TM3} versión padres y maestros y a la escala de WISC-IV mostrando valores > 0.05 por lo que las diferencias se calcularon con la prueba de ANOVA de un factor y la t para muestras relacionadas.

En la aplicación inicial de las escalas de Conners^{TM3} para padres, el promedio de puntajes fue más alto para el grupo "A" y más bajo para el "C", los maestros calificaron más alto al grupo "B" en hiperactividad, los resultados intergrupos en la aplicación inicial de padres mostraron diferencias significativas en 5 subescalas y en la final en 6 donde los promedios mejoraron para los tres grupos después de la intervención, excepto en hiperactividad para el grupo "A" en la inicial de maestros solo hubo diferencia en la subescala atención. La subescala problemas para socializar no fue significativa en ninguna versión ni antes y después del tratamiento (Ver Tabla II).

Tabla No. II

Diferencia significativa inter-grupos de las 6 sub-escalas de Conners aplicadas a los padres de dos grupos de escolares con TDAH y un grupo control antes y después del tratamiento

| versión de la escala | subescalas del Test de Conners | Grupos | Descriptivos | | ANOVA | | | |
|----------------------|--------------------------------|-------------------|----------------|-----------------|-----------------------|---------|-------------------------|---------|
| | | | Media Pre-test | Media post-test | Antes del tratamiento | | Después del tratamiento | |
| | | | | | F | P valor | F | p Valor |
| Padres | Inatención | Arteterapia "A" | 77.10 (9.10) | 75.79 (9.5) | 5.747 | *.006 | 20.349 | *.000 |
| | | Metilfenidato "B" | 73.63 (11.15) | 69.79 (10.6) | | | | |
| | | Control "C" | 65.13(10.09) | 54.47 (9.06) | | | | |
| | Hiperactividad | Arteterapia "A" | 84.47 (5.9) | 75.63 (10.8) | 28.452 | *.000 | 8.389 | *.001 |
| | | Metilfenidato "B" | 74.73 (10.5) | 69.32 (12.01) | | | | |
| | | Control "C" | 62.13 (8.6) | 58.93(12.7) | | | | |
| | Aprendizaje | Arteterapia "A" | 65.21 (9.7) | 68.95 (13.5) | .453 | .638 | 6.945 | *.002 |
| | | Metilfenidato "B" | 67.31 (11.07) | 67.05 (11.4) | | | | |
| | | Control "C" | 63.93 (10.7) | 55.13 (7.9) | | | | |
| | Funciones ejecutivas | Arteterapia "A" | 70.26 (8.3) | 69.26 (8.03) | 6.539 | *.003 | 18.536 | *.000 |
| | | Metilfenidato "B" | 69.37 (9.9) | 64.16 (10.8) | | | | |
| | | Control "C" | 60.06 (7.9) | 50.53 (7.8) | | | | |
| | Problemas de agresión | Arteterapia "A" | 77.73 (13.2) | 71.37 (12.8) | 4.485 | *.016 | 6.072 | *.004 |
| | | Metilfenidato "B" | 73.05 (16.7) | 71.00 (14.8) | | | | |
| | | Control "C" | 62.2 (15.4) | 56.20 (14.4) | | | | |
| | Problemas para socializar | Arteterapia "A" | 68.26 (19.06) | 67.58 (20.3) | 1.192 | .312 | 1.002 | .374 |
| | | Metilfenidato "B" | 72 (18.07) | 68.00 (17.8) | | | | |
| | | Control "C" | 62.2 (18.02) | 59.93 (15.6) | | | | |
| Maestros | Inatención | Arteterapia "A" | 70.89 (10.2) | | 6.834 | *.002 | | |
| | | Metilfenidato "B" | 67.89 (10.2) | | | | | |
| | | Control "C" | 59 (7.6) | | | | | |
| | Hiperactividad | Arteterapia "A" | 76.52 (19.2) | | 3.407 | .041 | | |
| | | Metilfenidato "B" | 77.52 (12.7) | | | | | |
| | | Control "C" | 64.8 (12.8) | | | | | |

P valor=0.05

Tabla No. III

Comparaciones múltiples (Tukey) de la subescalas del Conners versión padres antes y después de la intervención

| Variable dependiente | HSD de Tukey Comparaciones múltiples antes de la intervención | | | | HSD de Tukey Comparaciones múltiples después de la intervención | | | | | | |
|----------------------|---|-------------------|----------------------------|--------------|---|----------------------|-----------------------|----------------------------|--------------|---------|--------|
| | (I) GRUPO | (J) GRUPO | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | P <0.05 | (I) GRUPO | (J) GRUPO | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | P <0.05 | |
| Inatención | Arteterapia "A" | Metilfenidato "B" | 3.474 | 3.372 | 0.561 | Inatención | Arteterapia "A" | -21.323* | 3.404 | *0.000 | |
| | | Control "C" | 11.972* | 3.589 | *0.005 | | Metilfenidato "B" | -15.323* | 3.404 | *0.000 | |
| | | Metilfenidato "B" | 9.737* | 2.782 | *0.003 | | Arteterapia "A" | -16.698* | 4.088 | *0.000 | |
| | Hiperactividad | Metilfenidato "B" | Control "C" | 22.340* | 2.962 | *0.000 | Hiperactividad | Control "C" | -10.382* | 4.088 | *0.037 |
| | | | Arteterapia "A" | -9.737* | 2.782 | *0.003 | | Arteterapia "A" | -18.730* | 3.139 | *0.000 |
| | | | Control "C" | 12.604* | 2.962 | *0.000 | | Metilfenidato "B" | -13.625* | 3.139 | *0.000 |
| Funciones ejecutivas | Control "C" | Arteterapia "A" | -22.340* | 2.962 | *0.000 | Funciones ejecutivas | Control "C" | -15.168* | 4.872 | *0.008 | |
| | | Metilfenidato "B" | -12.604* | 2.962 | *0.000 | | Metilfenidato "B" | -14.800* | 4.872 | *0.010 | |
| | | Arteterapia "A" | -10.196* | 3.065 | *0.005 | | Arteterapia "A" | -13.814* | 3.948 | *0.003 | |
| | Problemas de agresión | Arteterapia "A" | Metilfenidato "B" | -9.302* | 3.065 | *0.001 | Problemas de agresión | Control "C" | -11.919* | 3.948 | *0.011 |
| | | | Control "C" | 4.684 | 4.942 | 0.613 | | Metilfenidato "B" | | | |
| | | | Metilfenidato "B" | 15.537* | 5.261 | *0.013 | | Arteterapia "A" | | | |

* p<0.05

Las comparaciones múltiples de Tukey mostraron diferencias en los grupos en la escala inicial para padres entre "A" y "C" en las subescalas inatención y problemas de agresión; en los tres grupos, en hiperactividad; y en funciones ejecutivas entre el grupo "C" y los experimentales, en la aplicación final de la escala las diferencias estuvieron presentes en las 5 subescalas entre el grupo control y los grupos experimentales (Tabla III)

La prueba t para muestras relacionadas aplicada a la escala de padres, mostró diferencias significativas para el grupo "A" (tratado con Arteterapia) en la subprueba hiperactividad; en el grupo "B" (tratado con metilfenidato), para la subprueba funciones ejecutivas; y para el grupo "C" en las subpruebas inatención, aprendizaje y funciones ejecutivas. (Ver tabla No. IV)



Tabla No.IV
comparación de las subpruebas de la escala de Conners para padres de dos grupos de escolares con TDAH y uno control antes y después de la intervención

| Grupos | Sub-escalas del test de Conners | Estadísticos de muestras relacionadas | | | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | | Sig. (bilateral) |
|-------------------|---------------------------------|---------------------------------------|------------------------|----------------------|---|-----------------|------------------|
| | | Media (D.E) Pre-test | Media (D.E.) post-test | Diferencia de medias | Limite Inferior | Limite superior | |
| Arteterapia "A" | Inatención | 77.10 (9.10) | 75.78 (9.56) | -1.316 | -7.553 | 4.921 | .663 |
| | Hiperactividad | 84.47 (5.9) | 75.63(10.8) | -8.842 | -14.241 | -3.443 | *0.003 |
| | Aprendizaje | 65.21 (9.7) | 68.95 (13.5) | 3.737 | -1.620 | 9.094 | .160 |
| | Funciones ejecutivas | 70.26 (8.3) | 69.26 (8.03) | -1.000 | -6.141 | 4.141 | .688 |
| | Problemas de agresión | 77.74(13.2) | 71.37 (12.8) | -6.368 | -16.535 | 3.798 | .205 |
| | Problemas para socializar | 68.26 (19.06) | 67.58 (20.3) | -.684 | -12.403 | 11.034 | .904 |
| Metilfenidato "B" | Inatención | 73.63 (11.15) | 69.79 (10.6) | -3.842 | -9.671 | 1.987 | .183 |
| | Hiperactividad | 74.74 (10.5) | 69.32(12.10) | -5.421 | -11.397 | .554 | .073 |
| | Aprendizaje | 67.32(11.07) | 67.05 (11.4) | -.263 | -5.934 | 5.408 | .923 |
| | Funciones ejecutivas | 69.37 (9.9) | 64.16 (10.8) | -5.211 | -9.662 | -.759 | *0.024 |
| | Problemas de agresión | 73.05(16.7) | 71.00 (14.9) | -2.053 | -10.020 | 5.915 | .595 |
| | Problemas para socializar | 72.00 (18.07) | 68.00 (17.8) | -4.000 | -12.698 | 4.698 | .347 |
| Control "C" | Inatención | 65.13 (10.9) | 54.47 (9.06) | -10.667 | -18.322 | -3.011 | *0.010 |
| | Hiperactividad | 62.13 (8.6) | 58.93 (12.7) | -3.200 | -10.753 | 4.353 | .379 |
| | Aprendizaje | 63.93 (10.7) | 55.13 (7.9) | -8.800 | -14.631 | -2.969 | *0.006 |
| | Funciones ejecutivas | 60.07 (7.9) | 50.53 (7.8) | -9.533 | -15.394 | -3.673 | *0.004 |
| | Problemas de agresión | 62.20 (15.4) | 56.20 (14.4) | -6.000 | -16.147 | 4.147 | .225 |
| | Problemas para socializar | 62.20(18.02) | 59.93 (15.6) | -2.267 | -11.772 | 7.239 | .617 |

*. La diferencia de medias es significativa con una P< 0.05.
Grupo "A"= intervenido con Arteterapia. Grupo "B"= intervenido con Metilfenidato. Grupo "C"= control D.E. Desviación estándar

Los resultados iniciales del test WISC-VI mostraron promedios de los cuatro índices comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento más altos para el grupo "C" seguidos por el grupo "A" mejorando después de la intervención el grupo "B" con respecto al "A"; no hubo diferencia entre grupos en la aplicación inicial en ningún índice, en la final fue significativo el "índice de comprensión verbal" con una p= 0.036 entre el grupo "B" y el grupo "C" (Tukey) y en la prueba t para muestra relacionadas la diferencia se encontró para el "índice de velocidad de procesamiento" en el grupo tratado con arteterapia con una P= 0.009 (ver tabla No. V y VI)

Tabla No. V
Diferencias intergrupos en los cuatro índices del WISC-IV entre escolares con TDAH tratados uno con Arte-terapia y otro con Metilfenidato y un grupo control y comparaciones múltiples HSD Tukey

| Índices de WISC-IV | Descriptivos grupos | N | Test | | ANOVA | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | P valor |
|--------------------------------------|---------------------|----|----------------|-----------------|--------------|-------------------|----|------------------|-------|---------|
| | | | Promedio(D.E.) | Promedio (D.E.) | | | | | | |
| Índice de comprensión verbal | Arteterapia "A" | 19 | 90.21 (11.7) | 88.73 (11.2) | Inter-grupos | 998.245 | 2 | 499.122 | 3.563 | *0.035 |
| | Metilfenidato "B" | 19 | 85.94 (18.9) | 87.15 (8.8) | Intra-grupos | 7003.944 | 50 | 140.079 | | |
| | Control "C" | 15 | 91.4 (12.1) | 97.46 (15.3) | | | | | | |
| Índice de razonamiento perceptual | Arteterapia "A" | 19 | 101.57(11.05) | 98.89 (12.4) | Inter-grupos | 59.528 | 2 | 29.764 | .209 | .812 |
| | Metilfenidato "B" | 19 | 97.26 (12.1) | 100.36 (10.7) | Intra-grupos | 7131.944 | 50 | 142.639 | | |
| | Control "C" | 15 | 99.6 (6.5) | 101.53 (12.7) | | | | | | |
| Índice de memoria de trabajo | Arteterapia "A" | 19 | 94.31(8.8) | 92.89 (7.9) | Inter-grupos | 276.348 | 2 | 138.174 | .910 | .409 |
| | Metilfenidato "B" | 19 | 96.84 (13.3) | 98.26 (16.15) | Intra-grupos | 7594.407 | 50 | 151.888 | | |
| | Control "C" | 15 | 94.8 (7.8) | 96.06 (11.2) | | | | | | |
| Índice de velocidad de procesamiento | Arteterapia "A" | 19 | 102.15 (12.8) | 93.21 (9.9) | Inter-grupos | 372.036 | 2 | 186.018 | 1.026 | .366 |
| | Metilfenidato "B" | 19 | 103.47 (14.7) | 98.74 (17.03) | Intra-grupos | 9063.775 | 50 | 181.276 | | |
| | Control "C" | 15 | 100.26 (19.7) | 98.73 (12.09) | | | | | | |

P valor = 0.05
D.E= desviación estándar

| Comparaciones múltiples | | | |
|------------------------------|----------------------|---------------------------|---|
| HSD de Tukey | Variable dependiente | (I) grupo de intervencion | |
| | | | Diferencia de medias (I-J) Error típico P valor <0.05 |
| Índice de comprensión verbal | Arteterapia "A" | Metilfenidato "B" | 1.579 3.84 0.911 |
| | | Control "C" | -8.73 4.088 0.093 |
| | | Metilfenidato "B" | -1.579 3.84 0.911 |
| | Control "C" | Arteterapia "A" | -10.309* 4.088 *0.039 |
| | | Metilfenidato "B" | 8.73 4.088 0.093 |
| | | Metilfenidato "B" | 10.309* 4.088 *0.039 |

* P<0.05

Tabla No. VII
Comparación de muestras relacionadas de los índices compuestos de WISC-IV antes y después de la intervención en dos grupos de escolares con TDAH y un grupo control

| Grupos | Índices del test WISC-IV | Estadísticos de muestras relacionadas | | Prueba de muestras relacionadas | | | Sig. (bilateral) |
|-------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|------------------------|---------------------------------|---|--------|------------------|
| | | Pretest Media (D.E.) | Post-test Media (D.E.) | Diferencia de Medias | 95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior | | |
| Arteterapia "A" | Índice comprensión verbal | 90.21 (11.7) | 88.73 (11.2) | -1.474 | -7.417 | 4.469 | .609 |
| | Índice razonamiento perceptual | 101.58 (11.05) | 98.89(12.4) | -2.684 | -9.135 | 3.766 | .394 |
| | Índice de memoria de trabajo | 94.32 (8.82) | 92.89 (7.9) | -1.421 | -6.451 | 3.609 | .560 |
| | Índice de velocidad de procesamiento | 102.16(12.8) | 93.21(9.9) | -8.947 | -15.379 | -2.516 | *0.009 |
| Metilfenidato "B" | Índice comprensión verbal | 85.95(18.9) | 87.16 (8.81) | 1.211 | -6.978 | 9.399 | .760 |
| | Índice razonamiento perceptual | 97.26 (12.10) | 100.36 (10,7) | 3.105 | -1.590 | 7.800 | .182 |
| | Índice de memoria de trabajo | 96.84 (13.3) | 98.26 (16.1) | 1.421 | -7.689 | 10.531 | .747 |
| | Índice de velocidad de procesamiento | 103.47(14.7) | 98.74(17.0) | -4.737 | -14.563 | 5.090 | .325 |
| Control "C" | Índice comprensión verbal | 91.40 (12.14) | 97.47(15.3) | 6.067 | -1.394 | 13.527 | .103 |
| | Índice razonamiento perceptual | 99.60 (6.55) | 101.53 (12.7) | 1.933 | -3.804 | 7.671 | .482 |
| | Índice de memoria de trabajo | 94.80 (7.8) | 96.07 (11.2) | 1.267 | -2.313 | 4.846 | .460 |
| | Índice de velocidad de procesamiento | 100.27 (19.7) | 98.73 (12.09) | -1.533 | -13.639 | 10.572 | .790 |

Grupo "A" intervenido con Arteterapia. Grupo "B" intervenido con Metilfenidato. Grupo "C" control
* Sig. P<0.05



Discusión y conclusiones.

A pesar de las limitaciones del presente estudio con respecto a la falta de información por parte de los maestros después de la intervención, la pérdida de sujetos por retiro voluntario e inasistencias, y el periodo de exposición a los tratamientos, el estudio mostro que el uso de la escala de Conners^{TM3} permitió observar aun cuando el tratamiento de los grupos de escolares con TDAH fue asignado aleatoriamente que los padres calificaron más alto a los escolares en comparación con los maestros predominando los promedios altos en el grupo tratado con arteterapia contrario a lo reportado en la literatura(-Fenollar-Cortés 2015), esto podría deberse a que los ítems de esta escala dan una mejor oportunidad a los padres de identificar los síntomas del TDAH como lo es la hiperactividad, síntoma de aparición anticipada al de inatención(Hart, E.L.,1995); la mejoría de los puntajes en las 6 subescalas después de la intervención y la diferencia inter grupos que evidenció que los grupos experimentales no difieren entre ellos sino con el grupo control como se refiere al estudiar escolares con y sin TDAH.

Las diferencias entre grupos de las subpruebas inatención, problemas de apren-

dizaje y funciones ejecutivas después de la intervención entre el grupo control y grupos experimentales nos habla del efecto similar en conducta que tuvieron ambos tratamientos, destacando la mejoría para la funciones ejecutivas del grupo "B" con una diferencia significativa entre el test y retest, es conocido que el uso del metilfenidato reduce la hiperactividad e impulsividad y sugiere que esto puede mejorar el rendimiento de habilidades cognitivas al mejorar las funciones ejecutivas que integran actividades relacionadas con la atención, inhibición y organización (Stuss, D. T. 1992); (Santosh, P. J., & Taylor, E. 2000). y en algunos casos mejora la atención y concentración(De la Peña Olvera, 2009) en este estudio solo encontramos diferencias cognitivas en el índice de Comprensión verbal entre el grupo "B" y el "C" mejorando ambos sus puntajes. En la literatura Hay reportes sobre la influencia positiva del metilfenidato y los procesos verbales superiores. Francis et al., 2001) como mejoría en el relato de historias, reconocimiento y/o expresión, pero otros autores refieren mejoría en el vocabulario y percepción De la vida social (Hellwig-Brida, S et al., 2011)

Mientras que los cambios conductuales en el grupo tratado con arteterapia

podrían ser explicados por el apoyo que les da este tipo de intervención en cuanto a la mejora en la expresión, contención, elaboración y transformación a través de la creatividad reflejado en la diferencias de hiperactividad (Rojas BJ,1970) además de que se ha descrito que el arte mejora las habilidades de concentración, aumento de la autoestima y confrontación de la impulsividad(Arias D. & Vargas C. 2003) en cuanto a los cambios cognitivos antes y después del tratamiento solo hubo diferencias en el índice de velocidad de procesamiento en el grupo tratado con arteterapia pero hay que considerar que el promedio final fue menor que el inicial, así que aunque algunos autores comentan resultados positivos en este índice para los tratados con metilfenidato, recomiendan evaluar los tratamientos con base en los síntomas conductuales mas no en el rendimiento cognitivo. En cuanto al grupo "C" los puntajes mejoraron en las subpruebas inatención, aprendizaje y funciones ejecutivas, cambios que indican una mejora con el tiempo en los niños sin problemas de TDAH.

El diseño metodológico fue adecuado pues los escolares de segundo grado cumplen con los criterios del DSM-IV: identificación de síntomas en dos ámbi-

tos(casa-escuela), inicio de los mismos antes de los 7 años, presentes mínimo 6 meses antes de su evaluación pues incluso sus maestros habían convivido con ellos en el año escolar anterior, los resultados son semejantes a los reportados en la literatura, como el predominio del TDAH en el género masculino(Cornejo, J.W.,2005); Arnold, L.E. 1996); el perfil demográfico de los padres, respecto a su edad, escolaridad y ocupación fueron semejantes en los tres grupos estudiados, con nivel ligeramente mejor de escolaridad y ocupación para el grupo "A", datos demográficos acordes a lo reportado en la población general de México y en estudios realizados en familias mexicanas con hijos con tdah(Joffre-Velázquez, V. (2007) así que si las familias provienen de estratos socioeconómicos bajos (salario, estructura familiar y nivel escolar) estos se convierten en factores de riesgo para una mayor adversidad social para ellas(-Mónica Rosselli, 2010) y una dificultad mayor en la regulación de la conducta y habilidades cognitivas que en aquellas con miembros sin el trastorno(Schroeder, V. M., & Kelley, M. L. ,2009).

Solo el grupo "B" mostró un mayor porcentaje de familias nucleares, tipo familiar presente en el 70% de las familias

mexicanas y en estudios sobre modelos parentales y pautas de crianza en niños con TDAH (INEGI, 2012) García-Méndez, M., 2006) el número de familias extensas, fue mayoritario en los grupos "A" y "C" lo que podría significar mayor apoyo para la atención de los hijos, mientras los padres trabajan, sin embargo hay estudios que refieren que este apoyo es muy pobre particularmente por parte de los abuelos (Córdoba Andrade, L., 2003). En el grupo "C" la mayoría de madres se ocupan del hogar lo que indicaría que los hijos tengan más atención por parte de ella que en los grupos de intervención.

Es necesario ampliar la investigación ofreciendo el tratamiento con arteterapia aumentando el número de sesiones y el tiempo de tratamiento asociándola con el tratamiento médico al reducir la hiperactividad, podría incrementar la atención e influir en las habilidades cognitivas y sustentar sus cambios a través de alguna corriente psicoterapéutica, con orientaciones: conductuales, cognitivo-conductuales o de desarrollo cognitivo entre otras, y asegurar la participación de los maestros.

Financiamiento

Este estudio fue financiado por la Fundación Gonzalo Rio Arronte, a quien otorgamos nuestro alto reconocimiento por su apoyo en esta investigación.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Nuestro reconocimiento y agradecimiento a la Fundación Gonzalo Rio Arronte, autoridades de la Secretaría de Educación Pública, directores y maestros, a todos los profesionistas participantes de la Facultad de Psicología UNAM, a los médicos especialistas del INR LGII, Hospital Pediátrico infantil "Juan N. Navarro" e Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente" y a los padres de familia participantes.

Bibliografía

American Art therapy Association. (2007) en línea consultado en enero 2017. www.arttherapy.org/about.html

Arias D. & Vargas C. (2003) La Creación artística como Terapia: Como alcanzar el equilibrio interior a través de nuevas expresiones. RBA Libros, Barcelona

Arnold, L.E. (1996). Sex differences in ADHD: Conference summary. *Journal of abnormal child psychology*, 24(5), 555-569.

Barragán-Pérez, E., Peña-Olvera, F., Ortiz-León, S., Ruiz-García, M., Hernández-Aguilar, J., Palacios-Cruz, L., & Suárez-Reynaga, A. (2007). Primer consenso latinoamericano de trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 64(5), 326-43.

Bustillo, M., & Servera, M. (2015). Análisis del patrón de rendimiento de una muestra de niños con TDAH en el WISC-IV. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2).

Capdevila-Brophy, C., Artigas-Pallarés, J., & Obiols-Llandrich, J. E. (2006). Tempo cognitivo lento: síntomas del trastorno de déficit de atención/hiperactividad predominantemente desatento o una nueva entidad clínica. *Revista de Neurología*, 42(2), 127-134.

Chhabildas, N., Pennington, B. F., & Willcutt, E. G. (2001). A comparison of the neuropsychological profiles of the DSM-IV subtypes of ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 29(6), 529-540.

Conners, C. K. (2008). *Conners: manual*. Multi-Health Systems.

Córdoba Andrade, L., & Verdugo Alonso, M. A. (2003). Aproximación a la calidad de vida de niños con TDAH: un enfoque cualitativo. *Siglo Cero*, 34(208), 19-33.

Cornejo, J.W., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., & Holguín, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Rev Neurol*, 40(12), 716-722.

Corral, S., Arribas, D., Santamaría, P., Sueiro, M. J., & Pereña, J. (2005). Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-IV. Madrid: TEA Ediciones.

Devena, S.E., & Watkins, M.W. (2012). Diagnostic utility of WISC-IV general abilities index and cognitive proficiency index difference scores among children with ADHD. *Journal of Applied School Psychology*, 28(2), 133-154. DOI: 10.1080/15377903.2012.669743

Dulcan, M. (1997). Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(10), 855-1215.

Eisenberg, D. M., Kessler, R. C., Foster, C., Norlock, F. E., Calkins, D. R., & Delbanco, T. L. (1993). Unconventional medicine in the United States--prevalence, costs, and patterns of use. *New England Journal of Medicine*, 328(4), 246-252.

Fabiano, G.A., Pelham, W.E., Coles, E.K., Gnagy, E.M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clin psychol rev*, 29(2), 129-140.

Fenollar-Cortés, J., Navarro-Soria, I., González-Gómez, C., & García-Sevilla, J. (2015). Detección de perfiles cognitivos mediante WISC-IV en niños diagnosticados de TDAH: ¿Existen diferencias entre subtipos?. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1).

García, I.M., Muñoz, J.A.L., & Blanco, J.S. (2011). Validez de la evaluación electroencefalográfica en la identificación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Apuntes de Psicología*, 29(2), 227-242.

García-Méndez, M., Rivera-Aragón, S., Reyes-Lagunes, I., & Díaz-Loving, R. (2006). Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(22).

González Á, & Campos R.(2016) Perfil Cognitivo en niños con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad evaluados mediante Realidad Virtual: influencia sobre el rendimiento académico. Consejo Editorial, 21. *Vox Pediatr* ; 23(2): 21-26

Hart, E.L., Lahey, B. B., Loeber, R., Applegate, B., & Frick, P.J. (1995). Developmental change in attention-deficit hyperactivity disorder in boys: a four-year longitudinal study. *Journal of abnormal child psychology*, 23(6), 729-749.

Hellwig-Brida, S., Daseking, M., Keller, F., Petermann, F., & Goldbeck, L. (2011). Effects of methylphenidate on intelligence and attention components in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 21(3), 245-253.

INEGI, 2012. Estadística a propósito del día de la familia mexicana. Instituto Nacional de Geografía y Estadística. URL disponible en: www.inegi.gob.mx

Jensen, P. S. (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of general psychiatry*, 56(12), 1073-1086.

Joffre-Velázquez, V., García-Maldonado, G., & Martínez-Perales, G. (2007). Trastorno por déficit de la atención e hiperactividad. Un estudio descriptivo en niños mexicanos atendidos en un hospital psiquiátrico. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 64(3), 153-160.

Klein, J.(2006) Arteterapia: Una introducción. Ed. Octaedro, Barcelona España

Levy, F., Hay, D. A., McStephen, M., Wood, C., & Waldman, I. (1997). Attention-deficit hyperactivity disorder: a category or a continuum? Genetic analysis of a large-scale twin study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(6), 737-744.

Mercogliano M. ¿Qué es el síndrome de perturbación de atención/hiperactividad? *Clínicas Pediátricas de Norte America. Síndrome de Perturbación de atención/Hiperactividad*. McGraw-Hill Interamericana, 1999: 877-891

Mick, E., Lehman, B. K., & Doyle, A. (1993). Patterns of psychiatric comorbidity, cognition, and psychosocial functioning in adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Am J Psychiatry*, 1(50), 1-2.

Mónica Rosselli, Esmeralda Matute, Alfredo Ardila.(2010) Neuropsicología del desarrollo infantil Ed. El Manual Moderno, México, D.F.

Morán, S., Salesa, A., Cruz, Moreno, G., Robles. (2006)TDAH: Un trastorno de moda Psiquiatria.com. 10(3) <http://www.psiquiatria.com/>

Morgan AM.(1999) Diagnóstico del síndrome de perturbación de atención/hiperactividad en el consultorio. *Clín Pediatr Norteamér.*46(5) Pág. 923-28

Peña Olvera., Pérez E. B., Rohde, L. A., Durán, L. R. P., Ramírez, P. Z., Flores, R. E. U., & Larraguibel, M. (2009). Algoritmo de tratamiento multimodal para escolares latinoamericanos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Salud Mental*, 32(Supl 1), 17-29

Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry*, 164(6), 942-948.

Rojas BJ.(1970) Títeres y psicodrama. Ed. Genitor Buenos Aires

Roth, E. A., & Barrett, R. P. (1980). Parallels in art and play therapy with a disturbed retarded child. *The Arts in Psychotherapy*, 7(1), 19-26.

Saavedra, G. G., García, & Wbaldo, M. (2010). El arte terapia como tratamiento del trastorno por déficit de atención en una muestra de escolares mexicanos. *Arch Neurocién Mex.* 15,(2) 77-83

Santosh, P. J., & Taylor, E. (2000). Stimulant drugs. *European child & adolescent psychiatry*, 9(1), S27.

Schroeder, V. M., & Kelley, M. L. (2009). Associations between family environment, parenting practices, and executive functioning of children with and without ADHD. *Journal of child and family Studies*, 18(2), 227-235.

Stein Safran, D.(2002) Art Therapy and AD/HD. Diagnostic and Therapeutic Approaches. Ed Kings ley Publishers London and Philadelphia

Stuss, D. T. (1992). Biological and psychological development of executive functions. *Brain and cognition*, 20(1), 8-23.

Styck, K. M., & Watkins, M. W. (2014). Structural validity of the WISC-IV for students with ADHD. *Journal of attention disorders*, DOI:1087054714553052..

Thaler, N. S., Bello, D. T., & Etcoff, L. M. (2013). WISC-IV profiles are associated with differences in symptomatology and outcome in children with ADHD. *Journal of attention disorders*, 17(4), 291-301.

Vega, T. M. P. (2014). Estudio comparativo entre el índice de velocidad de procesamiento en varones puertorriqueños diagnosticados con TDAH (Doctoral dissertation, Universidad del Turabo (Puerto Rico)).

Viaplana GF, & Barrachina, MTM.(1998) Aproximaciones a la psicoterapia: Una introducción a los tratamientos psicológicos. Editores: Barcelona : Paidós Ibérica, 1998

White, L. (1964) La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización. Ed. Paidós, Buenos Aires. ♦

Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo

Development of motor skills of people
with intellectual disabilities through
the creative process

DARA ALONSO ARANA
daraaa@hotmail.com

Departamento de Música
Universidad Complutense de Madrid

→ Recibido 25/10/2017
✓ Aceptado 10/11/2017

Resumen

Las personas con discapacidad intelectual manifiestan problemas específicos en áreas del desarrollo motor tales como habilidades motrices básicas, esquema corporal y control de las funciones corporales. Suelen tener déficit de coordinación óculo-manual, de lateralidad y de control visual motor. La falta de equilibrio, el escaso tono muscular, la torpeza de movimientos y la flacidez de manos son otras características que presentan estas personas.

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 Ocupacional, las personas con discapacidad intelectual desarrollan sus habilidades motrices, en especial la motricidad fina, decisiva para la adquisición de destrezas y habilidades en los movimientos de las manos y dedos e imprescindible para el desarrollo de su autonomía.

Palabras clave

Proceso creativo · Motricidad · Personas con discapacidad intelectual

Abstract

People with intellectual disabilities manifest specific problems in areas of motor development, such as basic motor skills, body schema and control of bodily functions. They usually have eye-hand coordination, laterality and visual motor control deficits. The lack of balance, poor muscle tone, clumsiness of movements and sagging of hands are other characteristics that these people have.

This article describes a research of practice-explorative nature which determines that, through the creative process carried out in educational-artistic activities in an Occupational Centre, people with intellectual disabilities develop their motor skills, particularly fine motor skills, decisive for the acquisition of skills and abilities in the movements of the hands and fingers and essential for the development of their autonomy.

Keywords

Creative process · Motor skills · Intellectual disability

Concepto de discapacidad intelectual

En el año 1992 la Asociación Americana para el retraso Mental (AAMR), en su novena edición, definió el retraso mental como:

Limitaciones sustanciales en el funcionamiento intelectual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media, que coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad. (Luckasson et al., 1992, p. 1)

Esta definición del retraso mental significó un cambio radical del paradigma (Verdugo, 1994) que tradicionalmente se venía utilizando. El concepto de Discapacidad Intelectual pasó de ser un concepto médico y reduccionista, a verse desde una perspectiva ecológica, basada en la interacción del individuo con su contexto (Schalock y Verdugo, 2003) y hacia

la necesidad de que se apliquen apoyos personalizados de forma sistemática para mejorar el funcionamiento humano (Schalock y cols., 2007). La discapacidad deja de ser un rasgo de la persona, absoluto y fijo, interpretado desde el punto de vista negativo, es decir, como un déficit o una carencia (concepto médico entendido como una enfermedad) a entenderse como un fenómeno propiamente humano que tiene en su origen tanto en factores de naturaleza social como en factores de tipo orgánico.

La décima edición (Luckasson et al.; 2002) de la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR), se puede considerar como una revisión de la anterior; donde se mantuvieron características importantes como el propio término de "retraso mental", la orientación funcional y el énfasis en los apoyos. Sin embargo, hubieron cambios y aportes importantes, como incorporación de una quinta dimensión "participación, interacción y roles sociales" y además, se avanza en la planificación de los apoyos, al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. También se propuso una mayor precisión en la medición de la inteligencia y la conducta adaptativa; que

permite una visión diferente del constructo de conducta adaptativa, en la que se eliminan las diez habilidades adaptativas de la definición de 1992, y se organiza en torno a tres tipos de habilidades: conceptuales, sociales y prácticas. Así se define la discapacidad intelectual como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (Luckasson et al., 2002, p.32).

Con la undécima edición en 2010 del Manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), coordinada por Robert L. Schalock y su grupo de colaboradores en el año 2010, se mantienen la definición de 2002, incluyendo los siguientes cambios: La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) pasa a denominarse Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD); La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona y se elimina definitivamente el término de Retraso Mental por el de Discapacidad Intelectual.

El concepto de retraso mental considera la discapacidad como un defecto en el interior de la persona, mientras que la discapacidad intelectual considera la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona (de forma implícita se considera capacidad limitada como resultado de deficiencia neural) y el contexto en el que la persona funciona. El término retraso mental hace referencia a una condición interna de la persona (lentitud de pensamiento); discapacidad intelectual se refiere a un estado de funcionamiento, no a una condición. Ambas construcciones, sin embargo, consideran la condición (como en el caso de retraso mental) o el estado de funcionamiento (como en el caso de discapacidad intelectual) como mejor definida, constitutivamente u operativamente, en términos de limitaciones en el funcionamiento humano normal (Wehmeyer et al., 2008).

El cambio de concepción de la discapacidad que se refleja en el término discapacidad intelectual, planteado en el 2007, tiene un enorme impacto sobre la forma en que la sociedad reacciona ante las personas con discapacidad intelectual. La adopción del nuevo término implica una comprensión de la discapacidad consistente en una perspectiva ecológica y mul-

tidimensional, y requiere que la sociedad responda con intervenciones centradas en las fortalezas individuales y que enfatizan el papel de los apoyos para mejorar el funcionamiento humano. Además, nuestro marco teórico del funcionamiento humano reconoce que la manifestación de la discapacidad intelectual implica la relación dinámica y recíproca entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados (Wehmeyer et al., 2008).

Desarrollo psicomotor

Concepto y definición de Psicomotricidad

El concepto de Psicomotricidad nace a principios de siglo XX ligado a la patología para señalar la estrecha relación entre lo psicológico (psico) y la forma de manifestarse (motricidad). Se rompe con el planteamiento filosófico de Descartes de entender al individuo como una dualidad mente-cuerpo, comprendiendo a la persona como una unidad que vive y que se expresa globalmente, como una unidad psicosomática que se manifiesta a partir del cuerpo y el movimiento (Sánchez y Llorca, 2003, citado en Chávez y

Delgado, 2009). La Psicomotricidad es la manera que todos los seres tenemos para expresarnos y desenvolvemos en la vida aunque algunas personas desarrollan su motricidad más que otras. La Psicomotricidad abarca la globalidad de la persona, desde los aspectos orgánicos, a los motores y psíquicos, incluyéndose en estos últimos, la dimensión emocional y la dimensión cognitiva.

La Asociación Española de Psicomotricidad (citado por Berruezo, 1996, p. 38) indica que “la psicomotricidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad”. La Psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. En la relación del sujeto con el medio, la expresividad corporal no es una respuesta motriz solamente; es una respuesta psicomotriz, donde se unen en el movimiento, lo mental, lo afectivo y lo cinético –como bien manifiesta Lora (1984, pp. 50-52)- “es por la acción como movimiento intencional, que el niño, unidad psicomotora, se relaciona con la realidad y gracias a él organiza las sensaciones y percepciones, al tiempo que va conservando esas vivencias para conocerse y conocer”. Y continúa

diciendo que “las acciones simples y económicas con que el niño inicia su actuar sobre las cosas van a ayudarlo a formular su proceso de generalización que será la base de las generalizaciones cognitivas”

Importancia y beneficios de la psicomotricidad

La psicomotricidad favorece el desarrollo integral de la persona desde la niñez porque a través de ella el individuo desarrolla habilidades y destrezas a nivel intelectual, emocional y social además de motrices. A nivel motriz, la psicomotricidad favorece el dominio de los movimientos corporales; a nivel cognitivo, favorece el desarrollo intelectual, la capacidad para la resolución de problemas, mejora la memoria, concentración y atención, la creatividad y la independencia; a nivel social promueve el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la autonomía y la motivación a relacionarse con el medio que lo rodea; y por último, a nivel afectivo, favorece el desarrollo emocional, ya que al adquirir habilidades y destrezas, incrementan sentimientos de confianza y seguridad (al tomar conciencia de logros y avances), fortaleciendo la autoestima (Chávez y Delgado, 2009).

Por otro lado, la psicomotricidad además, ayuda a la persona a transmitir mensajes, a comunicarse y relacionarse con los demás de manera armónica mediante los movimientos del cuerpo.

Habilidades y destrezas psicomotrices

Las habilidades y destrezas psicomotrices “son los factores que determinan la capacidad motriz y el nivel de habilidad de cualquier individuo y que todos ellos, pueden desarrollar en la misma medida al margen de las condiciones genéticas” (Ramírez, 2012, p. 18).

Según Sánchez (1986, p. 30) la habilidad motriz es “una capacidad que permite realizar, con eficacia, cualquier movimiento voluntario”. Y a la destreza como “la capacidad adquirida que permite ejecutar un movimiento perfectamente ajustado a un esquema preconcebido”. Consideró a las habilidades y destrezas psicomotrices como una aptitud innata desarrollada en una concepción integral del sujeto. Están basadas en el rendimiento y aprendizaje de las personas teniendo diferentes niveles que van de lo simple y sencillo a lo más complejo y específico. Proceden de la realización de un esquema motor o de la combinación de varios de ellos y se

alcanzan a partir del trabajo de diferentes tareas lográndose una automatización con la repetición y la variación cuantitativa y cualitativa. Estas habilidades tienen una estructura jerárquica de simples conductos que proceden de estructuras motrices cada vez más complejas y articuladas.

La variable habilidades y destrezas psicomotrices posee seis dimensiones, las cuales son:

1. **Esquema corporal:** Pertenece a la parte cognitiva, cuando se tiene el conocimiento del propio cuerpo, saber situarlo en el espacio. También saber expresarlo en un dibujo en forma completa o por partes. Es el conocimiento y relación cuerpo-mente que las personas poseen. Al desarrollar esta dimensión el niño además de reconocer su cuerpo, se expresa a través de él y lo utiliza como medio de contacto, lo cual sirve como pilar para desarrollar otras áreas de aprendizaje referidas a su cuerpo.
2. **Respiración y relajación:** es una función vital del organismo que se desarrolla en dos básicos momentos, la inspiración (tiempo durante el cual el aire penetra a través de las fosas nasales de modo regular y rítmico pasando a los pulmones) y la espiración (momento en el que el aire emerge de los pulmones y es expulsado por vía bucal o nasal). La relajación es la sensación de descanso o reposo que posee nuestro cuerpo cuando no existe tensión (Jiménez y Jiménez, 2010)
3. **Equilibrio:** “es la capacidad para adoptar y mantener una posición corporal opuesta a la fuerza de gravedad, y es resultado del trabajo muscular para sostener el cuerpo sobre su base” (Jiménez y Jiménez, 2010, p. 61).
4. **Estructuración espacial-temporal:** representa el resultado de un esfuerzo suplementario con miras al análisis intelectual de los datos inmediatos de la orientación (Mucchielli, 1979, citado por Jiménez y Jiménez, 2010, p. 121).
5. **Ritmo:** “Es el sucederse regular de una cadencia” (Gross, 1976). Es un proceso que comienza desde los primeros años de vida, donde se va desarrollando los estímulos visuales y auditivos. El ritmo sostiene una estrecha relación con el movimiento, el espacio y el tiempo.

Y la sexta dimensión es la coordinación, de la cual nos extenderemos más por tener mayor relevancia con nuestra investigación:

6. **Coordinación:** “es la capacidad que tiene el cuerpo para asociar el trabajo de diversos músculos, con la intención de realizar unas determinadas acciones” (Jiménez y Jiménez, 2010, p. 73).

La Coordinación Manual pertenece a la parte motriz y se diferencian los conceptos de coordinación motriz gruesa y coordinación motriz fina.

Jiménez y Jiménez (2010, p. 85) define la coordinación motriz gruesa como “la capacidad del cuerpo para integrar la acción de los músculos largos con objeto de realizar unos determinados movimientos: saltar, correr, trepar, arrastrarse, etc”. y la coordinación motriz fina:

Es la capacidad para utilizar los pequeños músculos –como resultado del desarrollo de los mismos- para realizar movimientos muy específicos: arrugar la frente, cerrar los ojos, guiñar, apretar los labios, mover los dedos de los pies, cerrar un puño, teclear, recortar,

escribir, dibujar y todos aquellos que requieren la participación de nuestras manos y dedos. (Jiménez y Jiménez, 2010, p. 85)

Las manos son unas de nuestras más importantes herramientas de trabajo y de su utilización y habilidad van a depender gran parte de nuestros éxitos, de ahí la conveniencia de que el alumno adquiera el mayor dominio posible del movimiento de los diferentes músculos que le permitan llevar a cabo las más complejas actividades: escritura, marquetería, modelado, costura, etc.

Soubiran y Mazo (citado en Jiménez y Jiménez, 2002, p. 113), definen que:

La mano es en el cuerpo, el instrumento inigualable, privilegiado, que interviene siempre y cuyas posibilidades deben acrecentarse al máximo. Y más adelante continúan: los músculos de la mano tienen, a nivel del cerebro, una representación cortical relativamente mucho más importante que los otros músculos del cuerpo.

La Coordinación Viso-manual se puede definir como “la capacidad que posee un individuo para utilizar simultáneamen-

te las manos y la vista con propósito de realizar una tarea o actividad, por ejemplo, coser, dibujar, alcanzar una pelota al vuelo, escribir, peinarse, etc”. (Jiménez y Jiménez, 2010, p. 97).

Es permitir realizar una actividad utilizando los ojos y las manos. La importancia de la coordinación visomotriz reúne una serie de habilidades del área motriz como lo son la lateralidad, direccionalidad, apreciación y manejo correcto del espacio y tiempo e involucran la percepción visual, dando lugar a movimientos corporales y manuales precisos. (Ramírez, 2012, p. 14)

Un programa psicomotriz bien trabajado puede mejorar todos y cada uno de los puntos citados y en consecuencia la coordinación visomanual, tan fundamental en la edad escolar como a todo lo largo de nuestra vida.

Características psicomotrices en las personas con discapacidad intelectual

El desarrollo psicomotor del niño con discapacidad intelectual no presenta grandes distinciones con las etapas de las demás personas, pero sí existe un retraso porque el desarrollo de la psicomotricidad se relaciona directamente con los grados variables de afección según el nivel de deficiencia intelectual (Llasera, 1995). Los niveles de alteración de las conductas motrices son directamente proporcionales a los niveles cognitivos de cada individuo, los apoyos que se le den y las condiciones de su entorno. Si el déficit es leve el niño puede llegar a alcanzar niveles normales; sin embargo, en casos de deficiencias severas y profundas se pueden presentar condiciones que establezcan falta de coordinación en los movimientos y otras dificultades. Por lo tanto, a mayor déficit intelectual y menor estimulación, mayores serán los trastornos motrices (Llasera, 1995).

Las características o los trastornos psicomotores más frecuentes en los niños con discapacidad intelectual son: respiración superficial, torpeza, mala configuración del esquema corporal y de la autoimagen, mala orientación y estructuración del espacio, problemas para ejercitar el equilibrio de forma estática, dificultades para conseguir un estado de relajación y distensión muscular, adaptación lenta de las conductas en el tiempo (diferentes velocidades, cadencias y tiempo), poca eficacia y amplitud en la ejecución de habilidades motrices básicas, inmadurez,

trastornos motrices (Llasera, 1995).

ausencia de coordinación (dificultad en la coordinación de movimientos complejos y más ajustada en acciones globales que en segmentarias), dificultad en el aprendizaje de los movimientos finos, dispraxia, falta de persistencia y estereotipias motrices, dificultades en el reconocimiento de las partes del cuerpo, alta frecuencia de trastornos sensoriales (como defectos en la agudeza visual e hipoacusia), dificultades en los movimientos gestuales e imitatorios, rítmias, balanceos, estereotipias, y movimientos coreoatetósicos (Galligó y Galligó, 2003).

En el contexto educativo formal o no formal, es necesario desarrollar un programa de psicomotricidad y establecer unos objetivos que estén dirigidos a que las personas con discapacidad intelectual sean capaces de controlar y conocer mejor su propio cuerpo con respecto al movimiento y así conseguir el mayor desarrollo psicomotor. Diseñar ejercicios específicos para mejorar tanto su motricidad gruesa como la fina; facilitar la adquisición de conceptos que tienen que ver con la percepción, el esquema corporal (equilibrio, lateralidad, respiración y relajación), el cuerpo en movimiento (coordinación dinámica y estática, organización temporal y espacial, y ritmo) y la expresi-

ión corporal, trabajando con diferentes materiales como por ejemplo: pelota, triciclo, escaleras, desniveles, música, aros.

Desarrollo de las habilidades motrices en el proceso creativo. Puesta en acción. Taller artístico

Se lleva un estudio de caso en El Centro Ocupacional "El Trébol" en Las Rozas de Madrid, que consiste en una intervención de un taller contemporáneo de escultura que consiste en la realización de una escultura con alambre decorada, en donde cuatro personas con discapacidad intelectual han estado en contacto con materiales y técnicas no corrientes para hacer una obra artística. La intención es que a través de ellos, este colectivo desarrolle sus habilidades motrices gruesas y finas ya que la *motricidad* es la estrecha relación que existe entre los movimientos, el desarrollo psíquico, y desarrollo del ser humano.

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 del taller 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 discapacidad intelectual que participaron y se organizó un grupo focal con los profesionales del centro.

TALLER "PEZ RELLENO DE COLORES"

Consiste en la realización de una escultura contemporánea que se caracteriza por la heterogeneidad de conceptos, materiales y procesos técnicos, que conforma un horizonte creativo de gran libertad, donde todo puede ser posible. Se va a realizar un pez en grandes dimensiones con una estructura de alambre que posteriormente se decorará con hilos, lanas, botones y elementos cotidianos variados. La finalidad es conseguir un objeto expresivo que transmita información al observador y que al mismo tiempo los participantes desarrollen su motricidad gruesa y fina.

Objetivos Didácticos:

- Identificar los materiales y elementos plásticos como un recurso básico de expresión en el lenguaje visual.
- Trabajar con objetos familiares como los botones, hilos y lanas para crear una obra escultórica.
- Desarrollar la creatividad e imaginación para la construcción de una escultura en grandes dimensiones cuya decoración será la resultante de la expresión y comunicación de los participantes.
- Desarrollar las destrezas manuales y la psicomotricidad.
- Participar en equipo y adaptarse a las opiniones de los compañeros.
- Colaborar de forma espontánea en los aspectos organizativos de la clase.
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado.

Metodología

Se proporcionarán estrategias que favorezcan el autoaprendizaje. Utilizaremos la observación, la estimulación sensorial, la manipulación de los objetos, y otras técnicas que son especialmente relevantes para los alumnos. Las estrategias que llevemos a cabo para motivarles se han de centrar en la creación de situaciones que conecten con sus intereses y expectativas, partiendo de sus propias experiencias.

Materiales y medios

- Aula adaptada para personas con discapacidad intelectual. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para personas con discapacidad intelectual).
- Materiales varios para la realización de una escultura: alambre, botones, hilos, lanas, objetos decorativos, tijeras.

Actividades

| Actividad 1 (Puesta en práctica) 90' | | |
|--------------------------------------|---|--|
| Tiempo | Actividad | Desarrollo |
| 90' | Realización de una estructura en alambre en grupo. Decoración de la estructura en grupo. | Se trabajará una escultura con conceptos totalmente opuestos al barro, empleando una estructura de alambre y se usarán elementos cotidianos como botones e hilos para dar color. Se realizará una estructura en alambre de un pez en grandes dimensiones. (Anexo 1) . Se procederá a decorarla con hilos, lana, botones y elementos decorativos. (Anexo 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.
- 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.
- Grado de accesibilidad del profesor
- Respeto y aceptación hacia los demás
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

c) Evaluación de la Unidad didáctica:

- 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 el taller?

- ¿Han comprendido el proceso para la realización de la escultura?
- ¿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

Anexo 1. Realización de una estructura metálica, en alambre, de un pez.



Fig. 1 y 2. Participante A, B y C haciendo la estructura metálica del pez.



Fig. 3. Estructura metálica concluida.

Anexo 2. Decorar la estructura metálica con elementos decorativos.



Fig. 4 y 5. Participante B añadiendo elementos decorativos a la estructura metálica del pez.



Fig. 6. Participante enseñando con orgullo la obra terminada.

Análisis e interpretación general de la investigación

La principal pregunta que nos hacemos para valorar si las personas con discapacidad intelectual desarrollaron sus habilidades motrices final es:

¿Utilizó con destreza el material con el que trabajó?

Para valorar la categoría de habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual nos basamos en el manejo de las herramientas y el material con el que trabajan su obra durante el proceso creativo. Tales como: tijeras, hilos, botones, lanas, alambre, etc.

Durante el proceso creativo, resultó muy dificultoso en esta sesión que los alumnos construyeran con alambre la estructura de un objeto de grandes dimensiones, por lo que con la ayuda de la maestra se hará esa estructura del pez con los alambres. Los alumnos por sí solos optaron por ayudar a la maestra, unos cortaban en trozos los alambres y otros preparaban los materiales decorativos. Una vez con la estructura conseguida del pez, proseguimos a llenarla de hilos y lanas y fue un momento muy relajante para ellos.

Los resultados fueron positivos por lo que sacamos como conclusión que el material y las herramientas empleadas en los talleres son óptimas para trabajar en este contexto.

En el taller los participantes han desarrollado las destrezas de motricidad fina, que se refieren a las actividades que requieren la coordinación ojo-mano y la coordinación de los músculos cortos para realizar actividades como recortar figuras, ensartar cuentas o botones y agarrar el lápiz para dibujar o el pincel para pintar.

Conclusiones

Todas las actividades relacionadas con la pintura, la escultura, el grabado, la punción, el trabajo de plastilina o el barro y las construcciones, van a resultar muy útiles para desarrollar la coordinación que requiere la motricidad fina. Consiste en poner en sintonía la destreza manual con la capacidad visual.

La estimulación de la motricidad fina es fundamental antes del aprendizaje de

la escritura la cual requiere de una coordinación y entrenamiento motriz en las manos. La motricidad fina, implica precisión, eficacia, armonía y acción, lo que podemos llamar movimientos dotados de sentido útil.

Por tanto, en una actividad artística, se usan materiales (como el cartón, plastilina, arcilla) que ayudan a las personas con discapacidad a agarrar objetos con una mayor precisión y a mover los dedos y los brazos por separado, así como independientemente del cuerpo y a entrenar las habilidades sensoriales. Esto es particularmente importante para garantizar una sujeción segura de un bolígrafo, y por lo tanto facilitar el aprendizaje de la escritura.

Las personas con discapacidad intelectual, en el taller de la realización de una escultura contemporánea, han desarrollado la coordinación motriz fina (la capacidad para utilizar los pequeños músculos –como resultado del desarrollo de los mismos- para realizar movimientos muy específicos) cuando utilizan los dedos y las manos en el momento en que han moldeado el alambre en forma de pez y lo han decorado.

El control de la motricidad fina alude a la coordinación de las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares. Se compone de un refinamiento del control de movimientos gruesos y, por lo tanto, tarda en su desarrollo y expresión.

Las manos son unas de nuestras más importantes herramientas de trabajo y sus músculos tienen, a nivel del cerebro, una representación cortical relativamente mucho más importante que los otros músculos del cuerpo. Por lo que su utilización y habilidad van a depender gran parte de nuestros éxitos, de ahí la conveniencia de que el alumno adquiera el mayor dominio posible del movimiento de los diferentes músculos que le permitan llevar a cabo otras actividades y en este taller han utilizado las manos y los dedos para la decoración de la escultura en alambre del pez. Enrollar los hilos y lanas alrededor del alambre y colocar los botones implica el desarrollo motriz fino.

También a través del taller se ha desarrollado la coordinación viso-manual que es la capacidad que posee un individuo para utilizar simultáneamente las manos y la vista con propósito de realizar una tarea o actividad, por ejemplo, en nuestro caso, ver las partes de la escultura donde

hay ausencia decorativa y proyectar en ese lugar el colocar los distintos elementos que conforman la obra.

La importancia de la coordinación visomotriz reúne una serie de habilidades del área motriz como lo son la lateralidad, direccionalidad, apreciación y manejo correcto del espacio y tiempo e involucran la percepción visual, dando lugar a movimientos corporales y manuales precisos, por lo que mejorará la psicomotricidad de las personas con discapacidad intelectual, con lo que aumenta la capacidad de interacción del sujeto con el entorno y favorece el desarrollo integral de la persona porque a través de la psicomotricidad, el individuo desarrolla habilidades y destrezas a nivel intelectual, emocional y social además de motrices.

A nivel motriz, la psicomotricidad favorece el dominio de los movimientos corporales; a nivel cognitivo, favorece el desarrollo intelectual, la capacidad para la resolución de problemas, mejora la memoria, concentración y atención, la creatividad y la independencia; a nivel social promueve el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la autonomía y la motivación a relacionarse con el medio que lo rodea; y por último, a nivel afectivo, favorece el desarrollo emocional, ya que al adquirir habilidades y destrezas, incrementan sentimientos de confianza y seguridad (al tomar conciencia de logros y avances), fortaleciendo la autoestima.

Las prácticas artísticas implican una actitud activa que repercute en la salud del individuo tanto en su bienestar mental como físico y emocional. En esta práctica concreta de la realización de una escultura, se ponen en movimiento los factores cognitivos (diseño y creación de una escultura), perceptivos, manuales (desarrollo motricidad fina), afectivos, estéticos, es decir, interviene la persona en su totalidad (cuerpo y mente) generando la energía necesaria para producir algo. Por otro lado, al trabajar con las manos en la consecución de un objetivo, la mente se mantiene enfocada en dicho objetivo, y se produce relajación de la tensión nerviosa, y se fomenta el trabajo imaginativo.

Referencias bibliográficas

AAMR: American Association on Mental Retardation. (2004). *Retraso Mental, Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza.

AAMR. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports: workbook - 10th edition* Washington, DC: Association on Mental Retardation

AAMR. (2006). *El retard mental. Definició, classificació i sistemes de suport*. Barcelona: Eumo Editorial.

Berruezo, P. (1996). Psicomotricidad. *Revista de Estudios y Experiencias N° 53*, p. 57–64. Lima: Universidad Pontificia Católica del Perú.

Chávez, R.M & Delgado, C.E. (2009). *La Danza y su Influencia en el Desarrollo de la Psicomotricidad en los Niños/as con Discapacidad Intelectual del Instituto de Educación Especial "Angélica Flores Zambrano"*. (Tesis de grado). Repositorio Uleam. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Manta, Ecuador.

Galligó, M & Galligó, T. (2003). *El aprendizaje y sus trastornos*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.

Gross, R. (1976). *Pequeño Larousse ilustrado*. (5a ed., Vol. 3). Paris: Ediciones Larousse.

Jiménez, J. & Jiménez, I. (2002). *Psicomotricidad. Teoría y programación*. Barcelona: Editorial Praxis.

Jiménez, J & Jiménez I. (2010). *Psicomotricidad. Teoría y programación para educación infantil, primaria y especial*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A

Lora, J. (1984). *El proceso enseñanza aprendizaje en educación física*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Luckasson, R., Coulte, D.L., Followay, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports*. Washington, D.C.: Autor.

Luckasson, et al. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.

Llasera, E. (1995). *Proposta de descobriment i adaptació al medi aquàtic per alumnes amb necessitats educatives especials*. Ed: Organització del Iln. Congrés del'Educació Física i l'Esport. INEF Catalunya. Lleida.

Ramírez, S. (2012). *Habilidades y destrezas psicomotrices en alumnos con discapacidad intelectual en el distrito de la perla – callao*. (Tesis de grado). Recuperada de Repositorio. Usil. Edu. LIMA – PERÚ

Sánchez, B. (1986). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Editorial Gymnos.

Sánchez, J. & Llorca, M. (2003). *Psicomotricidad y Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

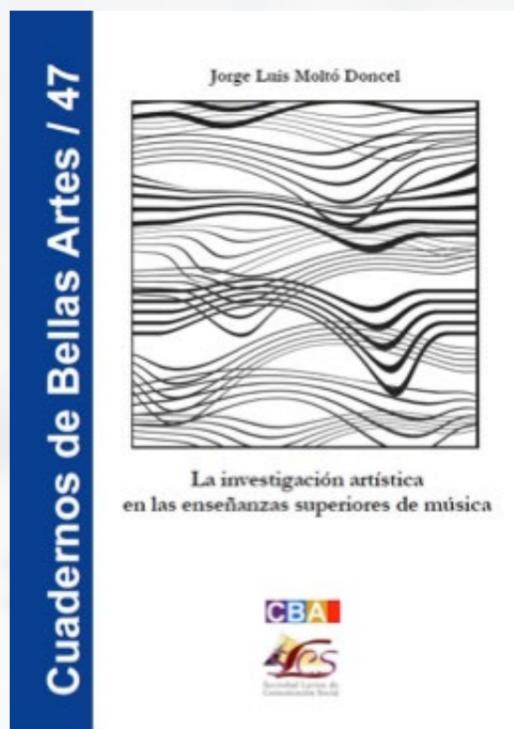
Schalock, R. & Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.

Schalock, R., Buntinx, W., Borthwick-Duffy, S., Luckasson, R., Snell, M., Tassé, M. & Wehmeyer, M. (2007). *User's guide: Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th Ed.)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Verdugo, M. A. (1994). Análisis de la definición de la discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero*. Vol. 34 (1), Nº. 205.

Wehmeyer et.al (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Revista Española Siglo Cero sobre Discapacidad Intelectual* Vol 39 (3), Núm. 227, pp. 5- 18. ♦

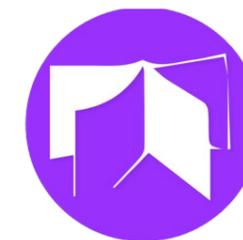
La investigación artística en las enseñanzas superiores de música



por DIEGO CALDERÓN
diego.calderon@unir.net

Universidad Internacional de la Rioja

Reseña



Título: La investigación artística en las enseñanzas superiores de música.

Autor: Jorge Luis Moltó Doncel

Edita: Sociedad Latina de Comunicación Social

Año: 2016

ISBN: 13: 978-84-16458-31-8

Depósito Legal: TF-41-2016

DOI: 10.4185/CBA47

Moltó Doncel, J. L. (2016). *La investigación artística en las enseñanzas superiores de música*. La Laguna (Tenerife): Latina

La convergencia de los sistemas educativos nos llevó hasta el Plan Bolonia y, en el caso de los Conservatorios Superiores de Música, la impartición de titulaciones de segundo ciclo. Dichas titulaciones conducentes al título de Máster Artístico abren a su vez la posibilidad de plantear programas de doctorado. La pregunta, e incluso la incertidumbre, que surge ante esta posibilidad está clara: ¿por dónde empezamos?.

Este libro que tenemos entre manos, escrito por el Dr. Jorge Luis Moltó Doncel, esboza una primera respuesta a esa pregunta. Para ello busca la construcción de un marco epistemológico adecuado que permita desarrollar una actividad investigadora en el ámbito de la interpretación musical. La respuesta llega en un momento en el que la literatura científica sobre interpretación crece exponencialmente, por lo que, a ojos del que escribe estas líneas, llega en el instante justo para guiarnos por el “buen camino” en los siguientes pasos y no perdernos entre la maleza.

DOI - <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.11>

Sumario | 247

Por ese camino que nos conduce hasta la inclusión de la investigación en los Conservatorios Superiores de Música se ha intentado transitar en ocasiones anteriores, tal como nos relata el prologuista del libro, el Dr. Román de la Calle. Caminos realizados a contracorriente -en muchas ocasiones- y con trabas burocráticas -en otras tantas-. Pero caminos que, por suerte, han llegado a su destino final para poder explicarnos sus peripecias. Peripecias que más allá de convertirse en las “anécdotas del abuelo” (por favor, entiéndanme el tono de esta expresión que en ningún caso intenta ser despreciativo) nos han ayudado a reflexionar y, lo que consideramos más importante, aprender de los errores cometidos.

De esta forma nos encontramos ante un libro distribuido en tres partes. En la primera de ellas se establece una base de conocimiento en la que saber qué se hace en Europa nos ayudará a entender qué se hace dentro de nuestras fronteras. Una colección de ejemplos, estudios, instituciones, conservatorios y prácticas que nos sitúa en un contexto esperanzador y nos muestra opciones a las tradicionales investigaciones musicológicas.

La segunda parte del libro, “nuevos desafíos para la investigación artística en música”, plantea al lector justo eso: un desafío amagado tras la pregunta de cómo presentar los resultados de las investigaciones en una disciplina donde la actividad se realiza en tiempo real. La solución, según Moltó, pasa por “llegar a parajes por los que nunca nadie había transitado antes, o no al menos de la manera en que nosotros vayamos a hacerlo” (p. 74). Para argumentar dicha afirmación se visitan autores relevantes que nos ayudan a concretar ese marco epistemológico que describíamos al principio de esta reseña. De esta forma, se efectúan diversas propuestas que giran alrededor de la relación circular existente entre “Teoría - Práctica Musical - Teoría”.

En el tercer apartado se revisita el ámbito musicológico para intentar aunar esfuerzos. Buscar líneas comunes en las que musicólogo e intérprete vayan de la mano en esta aventura del saber. Dualidad en la que “la etnomusicología ha contribuido en gran medida a desarrollar el concepto de performatividad” (p. 106) ofreciendo un cierto aire fresco en la praxis científica. Performatividad que nos pide a gritos una multidisciplinariedad, e incluso una interdisciplinariedad, que albergue y sustente

los nuevos caminos que se nos abren más allá del horizonte cercano.

En definitiva, se trata de un libro de extremo interés -y no solo para los investigadores noveles-. Dicho interés no radica únicamente en su contenido, sino también en sus pies de páginas, cargados de referencias y de indicaciones para encontrar, si se necesita, más información. Así pues, se trata de un libro que estamos convencidos que veremos citado en múltiples Trabajos Finales de Máster y Tesis Doctorales en un futuro muy cercano. Esperemos que sea así. ♦



IV Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música y II Internacional

Durante los días 23, 24 y 25 de noviembre, el Conservatorio Superior de Música de Castilla – La Mancha, acogió el IV Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música y II Internacional, organizado por SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español) con la colaboración del CSM de Castilla-La Mancha.

Como ya es habitual, este Congreso, no se cierra al ámbito de solo de las Enseñanzas Superiores de Música, pues el principal objetivo es conseguir una Educación de Calidad donde la Música debe formar parte, tanto del contexto formal como del contexto no formal. Por ello, la participación de los asistentes, generó diferentes debates, que atañen tanto a docentes como discentes, gestores y responsables de las políticas educativas.

La conferencia inaugural, a cargo de Richard Hallam, fue una aporte relevante, tanto para alentar a la acción, como para reflexionar sobre los aportes de la Educación Musical en todas las edades.

Las comunicaciones, conferencias y mesas de debate generaron diferentes propuestas de actuación, que dan una continuidad al an-



terior CONSMU, lo que significa que, aunque lentamente se va avanzando en la Educación Musical. Entre las Conclusiones, que serán publicadas por SEM-EE y enviadas al Ministerio de Educación, se destacó la situación de las Enseñanzas Superiores Artística, una vez más y la situación de la educación musical en las etapas de infantil, primaria y secundaria.

Estas necesidades fueron avaladas por las comunicaciones, que aportaron desde el ámbito científico, la investigación en el aula, la salud y la psicología, la gestión, las buenas prácticas... muestras y resultados que evidencian la necesidad de aplicar e implementar los cambios necesarios y que deben estar claramente en el Pacto Educativo, para que la Educación, realmente, no sufra ningún tipo de Exclusión ni por materias, ni perfiles de alumnado, ni por espacios geográficos... como así lo manifiesta la UNESCO.

La SEM-EE agradece la Extraordinaria gestión que se realizó desde la Dirección del Conservatorio Superior de música de Castilla-La Mancha, y a todos los asistentes por su participación, e invita a que el V CONSMU, que se celebrará en el Conservatorio Superior de Música de Navarra, durante los días 15, 16 y 17 de noviembre de 2018, sea un foro para la muestra de resultados, acciones y prácticas de innovación en el entorno de la Educación Musical. ♦





INFORMACIÓN

Conferencia 'Innovation and cultural heritage'

20 marzo, 2018 todo el día

Museo Real de Arte e Historia, Bruselas (Bélgica), Rue de la Régence 3, 1000 Bruselas (Bélgica)
Coincidiendo con el Año Europeo del Patrimonio Cultural.

33rd World Conference of the International Society for Music Education

The 33rd World Conference of the International Society for Music Education in July 2018, in Baku, the capital of Azerbaijan. Baku is an architectural kaleidoscope of western and eastern fabric, blending seamlessly at the beautiful Caspian Sea. Nicknamed the 'City of Winds' Baku is the world's lowest lying national capital.

<http://www.isme2018.org/index.php>



UCLM Universidad de Castilla-La Mancha
SEdEM SOCIEDAD ESPAÑOLA DE MUSICOLOGÍA
UIMP Universidad Internacional Menéndez Pelayo

VI CONGRESO INTERNACIONAL MUSPRES, Sociedad Española de Musicología (SEdEM)

Prensa y música, música y prensa: presente y... ¿futuro?

¿quiénes somos?,
¿de dónde venimos?,
¿a dónde vamos?

del 3 al 5 de mayo
Cuenca, 2018

Sedes: Facultad Bellas Artes y Facultad de Periodismo (UCLM)
Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP)

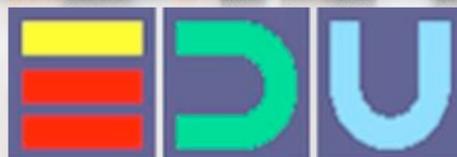
Organizadores y patrocinadores:
P, UCLM, CIDoM, Castilla-La Mancha, ESTIVAL CUENCA

Colaboradores:
LOS CLÁSICOS, Dpto. de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UCLM

<http://cuencapresmus.wixsite.com/cuencapresmus>
cuencapresmus@gmail.com



ARTS EDUCA



DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

Consolat de Mar
BENAGUÀSIL

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

