

ARTS EDUCA



núm. 21 | Septiembre 2018

El teatro como recurso educativo en el aula de Primaria | Fenómenos actuales en la enseñanza de la interpretación estandarizada, neo-dilettanismo... y una propuesta didáctica | Educación fotográfica. Análisis de una secuencia didáctica diseñada a partir de las "herramientas de taller" | Compromiso, adaptación y contexto: el concepto de cultura y pueblo en la revista *Hora de España* | Entrevista con Patxi del Campo | Humo, ayrezillo y duende en *Messiaen*. Un Análisis de Intérprete de *Amen de la Consommation*. 2ª Parte | El descubrimiento a través del Gyotaku | Música fácil. Manual didáctico de Lenguaje Musical. Un método directo y sencillo para iniciarse en el mundo de la música ||

ISSN 2254-0709

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

Dra. Ma Isabel Agut Font
Cons. Superior de Música de Castelló

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 Nacional 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

Da. Margarita Lorenzo de Reizábal
Dep. Composición y Dirección. Musikene

Dr. Manuel Martí Puig
Universitat Jaume I de Castelló

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

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

Dra. Inés María Monreal Guerrero
Universidad de Valladolid

Dra. Paloma Palau Pellicer
Universitat Jaume I de Castelló

Dra. Ma del Carmen Pellicer
Universitat Jaume I de Castelló

Dra. Amparo Porta Navarro
Universitat Jaume I de Castelló

Dr. Antonio Ripollés Mansilla
Universitat Jaume I de Castelló

Da. Paula de Solminihac
Universidad Católica de Chile

Da. Ana M. Vernia Carrasco
Universitat Jaume I de Castelló

Edita // Ana M. Vernia Carrasco
Lugar de edición // Valencia
ISSN // 2254-0709

DOI ArtsEduca // <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca>
DOI ArtsEduca nº21 // <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.21>

DIRECCIÓN

Ana M. Vernia Carrasco
Universitat Jaume I de Castelló

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

Da. Estel Marín Cos
Universidad Autónoma de Barcelona

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

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

Da. M^a Isabel Rocafull Baixuli
Universitat Jaume I de Castelló

D. Luis Vallés Grau
Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó (Castellón)

SECRETARÍA

Dr. Diego Calderón Garrido
Universidad Internacional de La Rioja

FOTOGRAFÍA

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

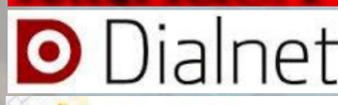
COLABORACIONES

M ^a Magdalena Gil	Jorge L. Moltó
Marta Vela	Trinidad Lull
Renata Finelli	Marta Aguilar
M. Antonio de la Ossa	Ángela Cabrera
Sara Morales	

MAQUETACIÓN

Claudia A. Gil Gual

Indexaciones



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 El teatro como recurso educativo en el aula de Primaria.
María Magdalena Gil Bartolomé
- 34 Fenómenos actuales en la enseñanza de la interpretación: interpretación estandarizada, neo-dilettantismo... y una propuesta didáctica.
Marta Vela González
- 58 Educación fotográfica. Análisis de una secuencia didáctica diseñada a partir de las "herramientas de taller".
Renata Finelli

72 HISTORIA



- 72 Compromiso, adaptación y contexto: el concepto de cultura y pueblo en la revista Hora de España.
Marco Antonio de la Ossa Martínez

102 ENTREVISTA



- 102 **Patxi del Campo** por Sara Morales

118 MUSICOLOGÍA | TIC' s



- 118 Humo, ayrezillo y duende en *Messiaen*. Un Análisis de Intérprete de *Amen de la Consommation*. 2ª Parte.
Jorge Luis Moltó Doncel · Trinidad Lull Naya

152 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



- 152 El descubrimiento a través de Gytaku.
Marta Aguilar Moreno · Ángela Cabrera Molina

176 RESEÑA



- 176 Música fácil. Manual didáctico de Lenguaje Musical. Un método directo y sencillo para iniciarse en el mundo de la música. Autor: Federico Abad
Reseñado por **Ana M. Vernia Carrasco**

178 NOTICIAS E INFORMACIÓN



Editorial

After 20 issues, ARTSEDUCA continues its commitment to gather research, experiences or opinion pieces that unite and bring together the arts in all its forms, in all its fields and in all its commitments. ART today goes far beyond decoration or cultural good, because it is already a social good, necessary for Humanity, as part of the sustainability of a country, of a social environment. Citizen participation must also acquire that commitment to art, which will allow you to know and know yourself, and be a participant in the evolution of our own history and culture.

This issue of ARTSEDUCA, takes us to a small historical walk, between touches of theatre, educational experiences and music to reach the person, as a centre of everything that happens around them, focusing on the artistic benefits as a right and not an article luxury that very few can access or enjoy. In addition, it is Education and society itself that must exercise that right, from an early age, going through the different stages of life and accompanying the “person” as part of it.

Ana M. Vernia
Editor-in-Chief ARTSEDUCA

Después de 20 números, ARTSEDUCA sigue su compromiso de recoger investigaciones, experiencias o artículos de opinión, que unan y reúnan a las artes en todas sus formas, en todos sus campos y en todos sus compromisos. El ARTE, hoy va mucho más allá de la decoración o el bien cultural, pues es ya un bien social, necesario para la Humanidad, como parte de la sostenibilidad de un país, de un entorno social. La participación ciudadana, también debe adquirir ese compromiso con el arte, que le permitirá conocer y conocerse, y ser partícipe de la evolución de su propia historia y cultura.

Este número de ARTSEDUCA, nos lleva a un pequeño paseo histórico, entre pinceladas de teatro, experiencias educativas y música para llegar a la persona, como centro de todo lo que sucede a su alrededor, enfocando los beneficios artísticos como un derecho y no un artículo de lujo al que muy pocos puedan acceder o disfrutar. Y es la Educación y la propia sociedad quien debe ejercer ese derecho, desde edades tempranas, recorriendo las distintas etapas de la vida y acompañando a la “persona” como parte de ella que es.

Ana M. Vernia
Editora de ARTSEDUCA

El teatro como recurso educativo en el aula de Primaria

Theatre as an educational resource in the primary classroom

MARÍA MAGDALENA GIL BARTOLOMÉ

ORCID ID - <https://orcid.org/0000-0002-0234-4451>

Departamento de Psicología de la Educación y Psicología
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)



→ Recibido 15/03/2018
✓ Aceptado 18/05/2018

Resumen

El rechazo entre iguales es un precedente al acoso escolar, y el teatro como metodología activa (García-Huidobro, 2016; Navarro, 2006) es el medio que proponemos para la inclusión educativa. El diseño de investigación fue de tipo cuasi-experimental con grupo control no equivalente con evaluación antes y después del entrenamiento. La muestra de sujetos fue de 137 escolares (52,5% niñas y 47,4% niños) de los últimos cursos de Educación Primaria con una edad media de 10,41 años. Los instrumentos de evaluación fueron cinco: tres de carácter sociométrico, una escala de autoestima y una encuesta de elaboración *ad hoc* sobre cuentos clásicos. El alumnado fue entrenado en improvisación teatral de cuentos. Los resultados reflejaron que los alumnos rechazados disminuyeron en el número de rechazos y en los atributos negativos recibidos por sus iguales. Los niveles de autoestima no aumentaron de manera significativa. Destacamos dos factores del programa: los cambios de rol y la aportación de los iguales-espectadores a las improvisaciones desde la cooperación. Gracias a este nuevo contexto educativo del teatro, los alumnos rompían los vínculos habituales para establecer nuevas alianzas, que modificaban las expectativas y prejuicios establecidos hacia los diferentes alumnos, especialmente los rechazados, favoreciendo la inclusión grupal.

Palabras clave

Rechazo entre iguales · Improvisación teatral ·
Aportación de los iguales · Cambio de rol

Abstract

The rejection among equals is a precedent to school bullying, and theater as an active methodology (García-Huidobro, 2016, Navarro, 2006) is the method we propose for educational inclusion. The research design was quasi-experimental with a non-equivalent control group with evaluation before and next training. The sample of subjects was 137 school-children (52.5% girls and 47.4% boys) last courses of the First Education with an average age of 10.41 years. The instruments of evaluation were five: three of sociometric character, a self-esteem scale and an ad hoc elaboration survey on classic children's stories. The students were trained in storybook improvisation. The results showed that rejected students decreased in the number of rejections and in the negative attributes received by their peers. Self-esteem levels did not increase significantly. We highlight two factors of the program: role changes and the contribution of peer-spectators to improvisation from cooperation. Thanks to this new educational context of the theater, the students broke the usual links to establish new alliances, which modified the expectations and prejudices established towards the different students, especially those rejected, favoring group inclusion

Key Words

Peer rejection · Theatrical improvisation · Contribution of equals · role change

Introducción

Desde comienzos del siglo XXI el enfoque inclusivo ha venido a sustituir a la implantada integración escolar. El término integración se centró más en las discapacidades del alumno y buscaba la adaptación del alumno al grupo, mientras que la inclusión implica que los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales, desde una perspectiva de equidad, cooperación y solidaridad, orientada a una educación intercultural (García, 2008). El objetivo de la inclusión, por tanto, es atender a la diversidad de los estudiantes dentro de una misma aula, contando con los apoyos adecuados para dar respuesta a la heterogeneidad y centrándose en las capacidades que presenta el sujeto. Ello contribuye a fomentar la autoestima, los logros, el respeto y el sentido de pertenencia al grupo social. Finalmente, este concepto quedó establecido en la propuesta de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada bajo el lema "Educación inclusiva: el camino hacia el futuro" (Renato, 2008).

En el ámbito educativo, se denomina *estatus grupal* el grado de aceptación y rechazo de un estudiante por su grupo de iguales. Los alumnos de un grupo-clase pueden asumir diferentes estatus clasificados en los siguientes tipos sociométricos: preferidos (aceptados), rechazados, ignorados, controvertidos y promedio (García-Bacete, Jiménez, et al., 2013; García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010; Jiménez y Lehalle, 2012). El estudio de los rasgos definitorios de los niños rechazados refleja que en su mayoría muestran conductas disruptivas o sumisas (Bierman, 2004; Cillessen, 2008). Este tipo de comportamientos disruptivos manifiesta que son niños marginados por los compañeros como consecuencia, principalmente, de sus conductas agresivas. Además, son estudiantes que no siguen las normas, no toleran las frustraciones y actúan impulsivamente, son inestables, con escasa capacidad de concentración y con baja autoestima (Bierman, 2004; Díaz-Aguado, 2004; García-Bacete, 2008).



Desde el análisis de diferentes programas de intervención dirigidos a la prevención y la atención del rechazo y el acoso escolar se han reconocido como elementos favorecedores de la inclusión social los siguientes factores: trabajar desde la cooperación (Díaz-Aguado, 2006), favorecer el intercambio de estatus (Díaz-Aguado, 2002b; Guillén, 2009), implicar y concienciar al grupo de espectadores para prevenir y evitar el acoso escolar (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011) y trabajar en equipo atendiendo a todo el contexto social (García-Bacete, Jiménez, et al., 2013). En base a este aporte, y teniendo en cuenta que desde la perspectiva inclusiva se trabaja hacia la equidad, la cooperación y la solidaridad a nivel grupal (García, 2008; Schneider, 2008), destacamos diferentes componentes del teatro implicados en dichos factores como son: el intercambio de roles, el ensayo de conductas desde la irrealidad y la aportación grupal. Se ha podido observar que estos elementos teatrales permiten mejorar la inclusión gracias al fortalecimiento de la comunicación entre los compañeros al facilitar expresarse conforme a sus posibilidades independientemente de sus capacidades (Guillén, 2009; Quirante y Curiel-Marín, 2014).

En relación con la importancia de los iguales para el desarrollo del niño, Bierman (2004) considera que los niños aceptados se sienten seguros y vinculados con los iguales en base a sus experiencias interpersonales positivas (ofrecidas en la práctica teatral), de manera que se incrementa su confianza para acercarse a los entornos sociales, además de emplear estrategias adaptativas. Por el contrario, los niños que vivencian experiencias interpersonales negativas pueden iniciarse en un ciclo recurrente de situaciones crónicas con un impacto negativo en el desarrollo de su identidad, autoestima, competencia social, salud mental y adaptación escolar.

La hegemonía de carácter científico-académico del sistema educativo impide que el lenguaje artístico ocupe un espacio importante en dicha institución. Sin embargo, los lenguajes artísticos como los que se trabajan con el teatro constituyen herramientas de gran valor para el desarrollo de habilidades personales, sociales y emocionales en los estudiantes (García-Huidobro, 2004; Motos, 2014; Robles y Civila, 2010). En este sentido, los autores que han utilizado el teatro como metodología educativa coinciden en afirmar que aporta a los niños vivencias de

distintos sucesos simulados que fortalecen su personalidad, por ello definen y muestran la aportación del teatro al desarrollo integral de la persona (García-Huidobro, 2016; Guillén, 2009; Motos, 2014; Onieva, 2011; Orozco, 2012; Porto y Kafrouni, 2013; Robles y Civila, 2010; Tejerina, 2005; Vieites, 2014). Otras aportaciones hacen referencia a la funcionalidad del teatro en el ámbito de la competencia social y la inclusión (Díaz-Aguado, 2004; Guillén, 2009; Henche, 2009; Morán, Ruiz y Marín, 2016; Motos, 2009; Palacios, 2009; Quirante y Curiel-Marín, 2014). La práctica teatral también se ha destacado por su aportación a la mejora de la autoestima (Alcántara, 2005; Bruner, 2004; Esteban, 2009; Ferkany, 2008; Navarro, 2009; Onieva, 2011; Rocha, Levitan, Piana, Velarde y Vieira, 2011) y a la creatividad (Laferrière y Motos, 2003; Oltra, 2015; Raya, 2015).

Dentro del ámbito de las artes escénicas, en esta investigación utilizamos una modalidad teatral con autonomía propia, denominada teatro de la improvisación, que se caracteriza por una mayor libertad de acción sin guion predefinido. La improvisación teatral se convierte en un fin en sí mismo, que incluye al público y toma su importancia como producto y no como proceso (Renaudin, 2012; Romero

y Merchán, 2008). La improvisación, por tanto, sería una representación sincera llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado que posibilita la expresión espontánea, liberadora y que facilita el vínculo con los otros (Merchán, 2011). Desde este enfoque, el teatro de la improvisación a través de cuentos o historias permite asumir los diferentes roles o personajes dirigidos al aprendizaje del alumnado en la resolución de conflictos. Esta metodología también favorece las relaciones sociales y la tolerancia en la escuela, lo que implica favorecer la inclusión en el aula (Díaz-Aguado, 2004; Guillén, 2009). El teatro improvisado proporciona un contexto protegido para el ensayo conductual de los conflictos evitando el riesgo que supone la realidad social, porque en el contexto teatral las relaciones interpersonales tienen un mayor grado de armonía y de participación colectiva dirigidos a cumplir objetivos comunes (Guillén, 2009; Motos, 2009).

En esta investigación el cuento fue otro elemento central, que como producción literaria contribuye al desarrollo del lenguaje, a la creación literaria y a la imaginación (Alabart y Martínez, 2016; Alías, 2010; Sandoval, 2005). El cuento facilita la comunicación del niño a través del

lenguaje simbólico, con el que va aprendiendo y asimilando conceptos sociales y morales. El cuento infantil, por tanto, ayuda a construir sólidas estructuras en la fantasía del niño y proporciona un mapa afectivo del mundo que permite un mejor entendimiento de las complejidades humanas desde el lenguaje simbólico (Rodari, 2006). Para ello, el niño fantasea y se identifica con los personajes del cuento, con sus peripecias y busca soluciones alternativas a las dificultades, permitiéndole paralelamente trabajar con los conflictos de su mundo interno. El optimismo matizado del final feliz, característico de los cuentos, permite a su vez generar expectativas positivas en los niños sobre la resolución de los conflictos sociales y personales (Alabart y Martínez, 2016).

Otro aspecto a destacar en los cuentos son los rasgos que definen a los personajes que tienden a ser ambivalentes y se caracterizan por ser exclusivamente buenos o malos. Esta particularidad ayuda al niño a comprender más fácilmente la diferencia entre ambos caracteres. En base a este proceso, Henche (2011, 2009) muestra un recorrido evolutivo del desarrollo del niño a través de 12 cuentos clásicos, centrándose en la progresión de la maldad (la sombra) y la bondad (el viaje

del héroe) reflejada en los personajes de dichos cuentos. Estos 12 cuentos, utilizados en esta investigación, establecen una línea divisoria entre el bien y el mal, que va transformándose y evolucionando de forma progresiva desde la seriación de los cuentos hasta integrar a personajes que alternan en su persona ambos caracteres. Esta línea divisoria va difuminándose hasta desaparecer y encontrar cualidades buenas y malas en el mismo personaje. Bettelheim (1995) confirma que dicha polaridad de lo bueno y lo malo ayuda al desarrollo infantil en el proceso de construcción del yo y en la resolución de aspectos conflictivos, inherentes a todo desarrollo humano.

La investigación que se presenta a continuación tuvo como principal objetivo determinar la aportación del teatro de la improvisación de cuentos a la disminución del rechazo de los alumnos por sus iguales. Paralelamente se establecieron otros dos objetivos: aumentar los niveles de autoestima de los alumnos y reducir los atributos negativos dirigidos hacia los alumnos rechazados.

Metodología

Participantes

La muestra de participantes en esta investigación estuvo formada por alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria escolarizados en centros educativos de la ciudad de Segovia (España). La distribución aleatoria realizada concluyó con un grupo cuasi-experimental formado por tres grupos-clase y un grupo control formado por otros tres grupos-clase. El número de participantes de la muestra fue de 137 estudiantes, de los cuales 65 eran niños (47,44 %) y 72 eran niñas (52,55%). La edad media del alumnado fue de 10,41 años, con una desviación típica de ,601 y un rango de 9-12 años.

Diseño

La investigación que se presenta siguió un modelo cuasi-experimental con un diseño de grupo control no equivalente con medidas antes y después de la intervención. El planteamiento metodológico de la investigación fue cuantitativo.

Variables

La investigación siguió un programa de entrenamiento en improvisación teatral denominado *Psicoteatro* y se planificaron actividades paralelas para el grupo

control. Las variables intervinientes se describen a continuación:

Las variables independientes se operativizaron desde los tres componentes del programa de entrenamiento de improvisación teatral, que fueron: VI1: Dinámicas de grupo; VI2: Improvisaciones grupales y VI3: Relajación.

Las variables dependientes fueron: VD1: El estatus de los estudiantes categorizados en: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios (García-Bacete et al., 2010). La atención se centró en los alumnos rechazados a través de la variable *Rechazos*, evaluada a través de las pruebas sociométricas *Valor Sociométrico* y *Cuestionario de Nominaciones*. VD2: Los niveles de autoestima de los alumnos evaluados con la escala de Ariza (1997). VD3: Los atributos positivos y negativos de los alumnos, categorizados por Díaz-Aguado (2001). Concretamente, nos centramos en la variable atributos negativos que recibieron los alumnos rechazados, evaluado a través de la prueba sociométrica "Adivina quién es".

En un principio determinamos la homogeneidad del grupo control y cuasi-experimental en las variables sexo y

edad a través de la prueba Chi-cuadrado. Con el objetivo de comprobar si había inicialmente diferencias significativas en las variables dependientes entre los grupos cuasi-experimental y control se aplicó ANOVA sobre los valores iniciales de dichas variables. Se obtuvo una alta homogeneidad entre ambos grupos, pero tuvimos que rechazar una de las dos variables atendidas para la hipótesis primera, que correspondió a la variable *Valor Sociométrico* por reflejarnos diferencias significativas en el pre-test entre los dos grupos.

Objetivos e hipótesis

Los objetivos planteados fueron: disminuir el rechazo que los estudiantes recibían por los compañeros, aumentar los niveles de autoestima y reducir la percepción negativa (a través de los atributos negativos) que recibían los estudiantes rechazados.

Las hipótesis derivadas de los objetivos fueron:

- H1: El rechazo del alumnado del grupo cuasi-experimental disminuirá en el post-test, frente al rechazo del alumnado del grupo control que mantendrá estabilidad en el post-test.
- H2: El alumnado del grupo cua-

si-experimental aumentará su nivel de autoestima en el post-test, frente al alumnado del grupo control que mantendrá los valores iniciales de autoestima.

- H3: Los alumnos con estatus de rechazados del grupo cuasi-experimental reducirán los atributos negativos recibidos por sus iguales en el post-test, frente a la estabilidad de los atributos negativos recibidos los alumnos rechazados en el grupo control en el post-test.

Instrumentos

La recogida de información de los estudiantes del grupo control y cuasi-experimental se realizó a través de cinco pruebas de evaluación: tres pruebas sociométricas, una escala de autoestima y una encuesta sobre 12 cuentos clásicos de elaboración *ad hoc*.

Las pruebas sociométricas utilizadas permitieron determinar los estatus de cada uno de los alumnos definidos a partir de los trabajos de García-Bacete et al. (2010). Los estatus definidos son: preferidos (aceptados), rechazados, ignorados, controvertidos y promedio. Las tres pruebas de evaluación sociométrica fueron: 1.

Valor Sociométrico (VS). Con esta prueba los estudiantes de la clase valoraban en una escala numérica de uno a cinco a cada uno de sus compañeros. Los alumnos más rechazados eran los que obtuvieron mayor puntuación frente a los más aceptados que tenían menor puntuación. 2. Cuestionario de Nominaciones. Consiste en nombrar a los 3 compañeros con los que menos les gusta relacionarse y a los 3 compañeros por los que tienen más preferencia. Esta prueba aportaba el número de veces que los estudiantes eran nombrados como alumnos rechazados (R) y aceptados (E). A partir de los resultados del Cuestionario de Nominaciones se calcularon dos índices sociométricos: Preferencia Social, que corresponde al número de elecciones menos el número de rechazos (P.S.) y el Impacto Social, que es el número de elecciones más el número de rechazos (I.S.). Las puntuaciones obtenidas en P.S. determinaron el número de alumnos más rechazados y más aceptados desde valores percentiles. El grupo de alto estatus (aceptados o preferidos) fue el formado por los niños que puntuaron por encima del percentil 75 en P.S. y el grupo de bajo estatus (rechazados) fue el formado por los niños que puntuaron por debajo del percentil 25 en P.S., siguiendo el criterio de Díaz-Aguado (2001). 3. La

prueba "Adivina quién es" permitió detectar a los alumnos que eran nombrados con atributos positivos (AP) y negativos (AN). Estas categorías opuestas fueron: el niño que más/menos amigos tiene, el niño más alegre /más triste, el niño que más/menos sabe, el niño que más/menos quiere la profesora, el niño que más ayuda y el que más molesta.

La escala de autoestima utilizada fue la elaborada por Ariza (1997). Esta escala consta de 25 afirmaciones que los estudiantes valoraban entre cuatro alternativas. La puntuación máxima en autoestima alcanzable es 100 frente al valor mínimo que es 25. La confiabilidad de la escala fue de un valor de alfa de Cronbach de ,86, calculada con nuestros propios resultados a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.20.0. La validez estuvo comprendida entre ,51 y ,71 con un grado de significación de ,02.

La encuesta de los 12 cuentos clásicos de elaboración *ad hoc* permitió recoger información sobre la preferencia de los estudiantes por un cuento determinado y una escena. Las escenas seleccionadas fueron las utilizadas durante las improvisaciones teatrales. Los 12 cuentos del listado clasificados por Henche (2009),

fueron: 1. Los Siete Cabritillos y el Lobo, 2. Caperucita Roja, 3. Los Tres Cerditos, 4. La Casita de Chocolate, 5. Pulgarcito, 6. La Reina de las Abejas, 7. El Patito Feo, 8. Pinocho, 9. La Cenicienta, 10. La Bella Durmiente, 11. Blancanieves, 12. La Bella y la Bestia.

Procedimiento

El estatus de los alumnos y la selección de los Rechazados (R) se determinó con la evaluación inicial y se procedió a aplicar el programa de entrenamiento en improvisación teatral denominado *Psicoteatro*. Las sesiones de intervención teatral del grupo cuasi-experimental se planificaron en base a las escenas seleccionadas por dichos alumnos, mientras que las actividades del grupo control fueron comunes a todos.

El proceso en el grupo cuasi-experimental consistió en el entrenamiento en las técnicas de improvisación desde los cuentos seleccionados por los alumnos. Las actividades se realizaron en salas diáfanas distintas a la clase habitual. Cada sesión de entrenamiento teatral constaba de cuatro fases: dinámicas grupales, improvisaciones y relajación.

Las dinámicas de grupo tenían una finalidad similar al caldeamiento inespecífico del Psicodrama (Hernández, 2013), cuyo objetivo era disminuir la tensión y facilitar el acercamiento físico y emocional del grupo desde un enfoque de sociabilidad distinto al de la clase habitual.

La fase de improvisaciones teatrales se dividía en tres momentos: selección de subgrupos, comunicación de los directores de escena y realización de las improvisaciones. La selección de los subgrupos era aleatoria facilitando así romper los lazos de amistad existentes. En el segundo momento se indicaba qué alumnos ejercerían de directores de su escena y en ese momento realizaban el reparto de personajes de su subgrupo. Estos alumnos habían sido seleccionados previamente y correspondían a los Rechazados intercalados con alumnos con estatus de aceptado y que destacaban en el atributo positivo "que más ayudan". Se dejaba unos minutos de planificación y se iniciaba el tercer momento que correspondía a la realización de las improvisaciones. El investigador era el narrador de dichas escenas con incitaciones a la cooperación e intercalando silencios para provocar al diálogo espontáneo entre los niños-actores.

Durante la narración, el investigador aplicaba el *Stop de acción* que consiste en detener la improvisación para recibir la participación del grupo. El *Stop de acción* permitía la aportación de alternativas ante las dudas o dificultades de los actores, con el objetivo de que contribuyeran con soluciones o ideas resolutorias de la escena. Con estos momentos de detención de la escena se invitaba a la verbalización de pensamientos y sentimientos del personaje representado por los niños-actores, que permitía especular sobre los posibles pensamientos de los protagonistas y sus intenciones u objetivos. El investigador siempre reforzaba las aportaciones de cooperación y planteaba al grupo la búsqueda de la solución ideal que permitiera la unificación y armonía grupal. El alumno que ejercía de director de escena decidía el final que se representaría y se ponía en escena. El investigador reforzaba positivamente a estos alumnos, realizando cualquier conducta o cualidad favorecedora de su integración, ignorando las conductas disruptivas. En todo momento se incitaba a la imaginación creativa y a la fantasía de los cuentos, donde la magia y la irrealidad social eran posibles.

Para la práctica de la relajación, los alumnos tumbados recibían las pautas básicas que inducen a la quietud y la relajación. En este estado de silencio y tranquilidad se les pedía que repasaran mentalmente las escenas representadas, especialmente en las que habían participado, invitando a la reflexión y el recuerdo sobre lo vivenciado.

Finalizadas los tres momentos se realizaba un debate final donde verbalizaran los sentimientos vivenciados durante las improvisaciones, y opinaban sobre su personaje y el de sus compañeros orientado a la búsqueda de cualidades nuevas y positivas en sus compañeros.

En los grupos control se realizaron visitas a los grupos-clase invitando al alumnado a recordar y verbalizar los cuentos de la lista de los 12 (Henche, 2009) que habían visto durante la evaluación inicial. Esta actividad se realizó en la clase habitual del grupo y desde los pupitres.

Durante la evaluación final se aplicaron las mismas pruebas que en la inicial menos la encuesta sobre los 12 cuentos.

Resultados

Los resultados aportados se dividen en dos bloques. En primer lugar, mostramos los datos obtenidos sobre la evolución del rechazo general mostrado en los grupos cuasi-experimental y control, y en segundo lugar, los resultados obtenidos en las tres hipótesis planteadas.

El rechazo general evaluado en los dos grupos se realizó a través del índice de Preferencia Social (P.S.). Los resultados reflejaron que el número de estudiantes rechazados (alumnos por debajo del percentil 25 en P.S.) disminuyó en el grupo cuasi-experimental un 13,6 %, mientras que en el grupo control disminuyó un 3,3 % (ver Tabla 1).

GRUPO	N	PRE-TEST		POST-TEST		DIFERENCIA	
		NR	%	NR	%	NR	%
Cuasi-experimental	66	16	24,2%	7	10,6%	9	13,6%
Control	60	16	26,6%	14	23,3%	2	3,3%
TOTALES (N)	126	32	25,3%	21	16,6%		

Nota.: NR = número de niños rechazados.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de niños rechazados en grupo control y cuasi-experimental

Estos resultados (ver Gráfica 1) reflejaron que el rechazo general que los alumnos mostraron en el grupo cuasi-experimental, entrenado en las técnicas de improvisación de cuentos, disminuyó en un porcentaje más alto que en el grupo control.



Gráfica 1. Porcentaje de niños rechazados antes y después de la intervención en ambos grupos.

Los resultados obtenidos de las tres hipótesis fueron analizados con la prueba T de Student. En la Tabla 2 se indican los resultados de aplicar dicha prueba junto a las medias pre-test y post-test de cada una de las variables. La hipótesis primera (H1) se pudo confirmar al verificar que en el grupo cuasi-experimental las diferencias intra-grupales en la variable Rechazos (R), antes y después del entrenamiento, fueron estadísticamente significativas ($t = 2,74$; $p = ,008$), frente a las diferencias intra-grupales obtenidas en el grupo control cuyas diferencias no fueron estadísticamente significativas ($t = - ,28$; $p = ,774$). Con la aceptación de la H1 confirmamos la disminución del rechazo hacia los compañeros después del entrenamiento en las técnicas de improvisación. La hipótesis segunda (H2) fue rechazada puesto que en ninguno de los grupos se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa intra-grupalmente en los niveles de autoestima. No podemos afirmar que la práctica de Psicoteatro mejore la autoestima del alumnado. En la hipótesis tercera (H3) contrastamos los atributos negativos que recibieron los estudiantes rechazados antes y después de la intervención. Los resultados reflejaron que las diferencias intra-grupales, en relación a los atributos negativos en el grupo cuasi-experimental fueron estadísticamente significativas ($t = 2,18$; $P = ,049$), mientras que en el grupo control no se reflejó una diferencia significativa ($t = ,40$; $P = ,694$). La confirmación de la H3 permitió determinar que el entrenamiento en las técnicas de improvisación hizo disminuir el número de atributos negativos que recibían los alumnos rechazados por sus compañeros en el grupo cuasi-experimental.

HIPÓTESIS	GRUPO CUASI-EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	MEDIA	CONTRASTACIÓN INTRA - GRUPAL	MEDIA	CONTRASTACIÓN INTRA - GRUPAL
H1: Rechazos	Pret 2,48 Post 1,79	($t = 2,74$; $p = ,008$)	Pret 2,36 Post 2,42	($t = - ,28$; $p = ,774$)
H2: Autoestima	Pret 79,13 Post 80,34	($t = 1,30$; $p = ,198$)	Pret 76,67 Post 76,15	($t = ,54$; $p = ,588$)
H3: Atributos negativos de alumnos rechazados	Pret 6,03 Post 4,12	($t = 2,18$; $P = ,049$)	Pret 6,21 Post 5,80	($t = ,40$; $P = ,694$)

Nota: Pret = Pre-test; Post = Post-test.

Tabla 2. Resultados de las hipótesis

El análisis estadístico de los resultados obtenidos en la investigación nos permitió aceptar la H1 y la H3, confirmando que el entrenamiento en la improvisación teatral de cuentos disminuyó el rechazo y el número de atributos negativos que recibían los alumnos rechazados por sus compañeros. La H2 fue rechazada puesto que los niveles de autoestima no aumentaron significativas en ninguno de los grupos.

Discusión y conclusiones

De los elementos que intervienen en el teatro de la improvisación, señalamos como potenciadores de la inclusión, por una parte, la aportación de los iguales a las escenas desde la cooperación y por otra a los cambios de rol durante las simulaciones. En primer lugar, las aportaciones del grupo predisponían a los alumnos espectadores a la reflexión sobre los hechos simulados y a su participación. Esta perspectiva está en consonancia con el éxito de los programas de integración dirigidos a la prevención e intervención del acoso escolar, al plantear la necesidad de no centrarse exclusivamente en la víctima y el acosador, sino influir en los testigos del rechazo (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta,

2011; Thompson y Smith, 2013). El objetivo de estos programas era abandonar la actitud de indiferencia que hacía cómplices del rechazo a los observadores y potenciar su implicación para que fueran capaces de empatizar, defender y apoyar a la víctima. En nuestro programa de entrenamiento, las aportaciones de los iguales hacían referencia a las alternativas resolutorias de las escenas de los cuentos buscando la máxima cooperación grupal. Se potenciaba la participación espontánea para formar parte activa de la acción, incitando al grupo a participar de manera libre y voluntaria para la resolución de las escenas, como se caracteriza al teatro de la improvisación de acuerdo con Romero y Merchán, (2008). En consecuencia, podemos aportar que la improvisación teatral potencia la implicación grupal y predispone al cambio de normas grupales orientadas a la cooperación que mejoran la inclusión de los alumnos.

En relación al cambio de rol durante las simulaciones, debemos tener en cuenta que las reglas que definen la técnica de la improvisación teatral incitan al grupo a la cooperación. Estas reglas se caracterizan por predisponer a la persona a la escucha activa y a tener un objetivo que permita concentrarse fuera de sí mismo

atendiendo a las necesidades del grupo (Layton, 1990). La combinación de estas reglas permite que los alumnos aprendan a buscar objetivos comunes que potencien el beneficio del grupo y faciliten la cooperación. En nuestro estudio, estas reglas de la improvisación permitieron que los niños jugaran a actuar sin mostrar reproches, ni juzgar la intervención de los compañeros. Se generó un contexto en el que todo valía, no había representaciones correctas o incorrectas. Únicamente tenían que aceptar las improvisaciones de los compañeros y seguirles durante la acción. Esta perspectiva de libertad durante las improvisaciones concuerda con los resultados obtenidos por Fernández, Guerra y Begara (2013), al relatar en su análisis retrospectivo de un grupo de teatro que la interpretación permitía a los pacientes expresarse sin temor a ser juzgados o rechazados, dejando de ser lo que eran para asumir otro personaje. En este sentido, el teatro de la improvisación es una metodología que facilita el intercambio de roles, pero además potencia el equilibrio grupal, gracias al llamado principio del Balancín definido por Johnstone (1990). Siguiendo este principio, los alumnos practicaban los distintos estatus de superioridad, inferioridad o igualdad en función del personaje a representar y

a los rasgos que lo definían. En el entrenamiento de las improvisaciones de nuestro estudio se potenciaba que todos asumieran alguna vez un estatus diferente para poder trabajar desde la perspectiva de igualdad el equilibrio grupal. Este intercambio de estatus o cambio de roles podemos concluir que influyó en la modificación de las expectativas hacia los niños rechazados, facilitando la disminución de dichos rechazos. Especialmente si tenemos en cuenta que los niños más aceptados por sus compañeros se caracterizan por permitir ejercer temporalmente el control de las relaciones, intercambiar el estatus o mantener un estatus similar (Díaz-Aguado, 2002b).

La improvisación teatral de los cuentos clásicos proporcionaba una identificación con los personajes de manera más integral que con sólo la escucha de la narración, porque el lenguaje simbólico de los cuentos además de facilitar la asunción del personaje proporciona, de acuerdo con Rodari (2006), un mayor entendimiento de la complejidad afectiva del ser humano. Especialmente es efectivo cuando los protagonistas de los cuentos son niños o adolescentes que se enfrentan a peligros de la vida sin contar con la ayuda de los padres, superando los obstáculos

que se les presentan en el camino de la vida con astucia, inteligencia, coraje, bondad, fantasía o magia; entre otras cualidades. La superación de los obstáculos se da desde el personaje que representan porque, como defiende Fernández et al. (2013), el actor aprende de sus personajes cuando despliega distintos roles o formas de ser y hace uso de habilidades, estrategias y motivaciones que caracterizan a dicho personaje.

De acuerdo con Díaz-Aguado (2004), la tolerancia grupal que se desprende de las simulaciones establece relaciones más estrechas que no suelen darse de forma espontánea desde el pupitre. En nuestra investigación pudimos observar que el acercamiento físico en los escenarios improvisados generaba nuevos vínculos entre los alumnos, porque inicialmente se rompía la estabilidad de la estructura interna del grupo y se generaba una necesidad de reestructurar nuevas alianzas socioafectivas para las representaciones. Estas nuevas alianzas momentáneas modificaban las expectativas y prejuicios establecidos hacia los diferentes alumnos, que se vio reflejado en la disminución del número de atributos negativos hacia los alumnos rechazados. Dichas aportaciones estarían también en concordancia

con la afirmación de que el teatro es una metodología activa (García-Huidobro, 2004; Navarro, 2006) porque permite descontextualizar al alumno de la inmovilidad del aula-clase, trabajar desde la irrealidad y generar nuevos vínculos sociales.

Los alumnos que participaron en el entrenamiento de improvisación teatral, aunque aumentaron los niveles de autoestima fue de manera no significativa, por este motivo no podemos afirmar que la práctica teatral durante esta investigación mejoró la autoestima. Aun así, dicho resultado no concuerda con aportaciones que defienden que el teatro permite modificar la imagen que se tiene de uno mismo al expresar y transformar vivencias durante las improvisaciones y que, por tanto, mejora la autoestima desde la irrealidad de las situaciones (Esteban, 2009; Navarro, 2009; Onieva, 2011; Rocha et al., 2011).

En base a lo expuesto, podemos concluir que el programa del teatro de la improvisación de cuentos, denominado Psicoteatro, permitió aumentar los niveles de inclusión y reducir los atributos negativos dirigidos hacia los alumnos rechazados. Gracias a este nuevo contexto educativo del teatro se rompen los vínculos habi-

tuales entre los alumnos para establecer nuevos, con la carga afectiva del rol del personaje representado que favorece la inclusión de todos los alumnos y fortalece el aporte cooperativo de los iguales. Consideramos que esta investigación es de gran interés, porque el teatro es una potente herramienta educativa y hasta ahora su funcionalidad ha sido principalmente artística, sin valorar el aporte al desarrollo inclusivo del alumnado.

Sin embargo, consideramos que nuestro estudio no estuvo exento de limitaciones. Con el objetivo de subsanarlas destacamos la necesidad de aumentar el tamaño de la muestra atendiendo a otras poblaciones españolas, así como aumentar el tiempo de intervención. También sería beneficioso implicar al contexto educativo de profesores y familiares en futuras investigaciones. Consideramos importante incorporar otras variables de tipo cognitivo y psicolingüístico que permitirán un registro más exhaustivo de las narraciones espontáneas de los alumnos. Las perspectivas de futuro planteadas estarían orientadas a suplir estas limitaciones y especialmente sería de gran interés atender a la formación del maestro en técnicas activas como la improvisación teatral (Vieites, 2014), que les posibilite

un acercamiento más práctico al desarrollo social, personal y emocional de los estudiantes.

En el futuro y orientado a la detección de los alumnos rechazados haríamos uso de herramientas *online* como el denominado socio-emociograma elaborado por De Juan y Martín (2015), que permite evaluar las competencias interpersonales y las relaciones de influencia, rechazo o conflicto, que se den en el grupo. Aporta además resultados de la integración y exclusión de los alumnos, así como de la cohesión grupal.

No obstante, consideramos que este estudio aporta datos relevantes para entender los mecanismos que subyacen al proceso de inclusión y que nos permitirá elaborar programas teatrales con la implicación de todo el contexto educativo.

Agradecimientos

Nuestro reconocimiento y agradecimiento a la Asociación Psicoteatro para la Paz, a los orientadores educativos, directores, maestros, padres y alumnos de los centros de Educación Primaria de Segovia que participaron en la investigación.

A Tomás Motos, Irene Henche y Verónica García-Huidobro, con quienes hemos compartido impresiones y recibido grandes aportaciones. Es de destacar el apoyo recibido por Juan Carlos Manrique Arribas y Ruth Pinedo González en este trabajo. Quiero agradecer a la Universidad Internacional de la Rioja la gran labor que realiza orientando e innovando a sus profesores con numerosos cursos formativos, especialmente a Raúl Romero impulsor para publicar este artículo por su excelente y extensa aportación sobre las publicaciones de impacto.

Referencias Bibliográficas

Alabart, M. A. y Martínez, E. (2016). *Educación emocional y familia. El viaje empieza en casa*. Barcelona: Grao.

Alcántara, J. (2005). *Educación a la Autoestima*. Barcelona: CEAC.

Alías, D. (2010). Posibilidades metodológicas del cuento motor en educación infantil y primaria: aproximación teórica. *Revista on-line de la Educación en Extremadura*, 5, 62-69.

American Psychological Association, APA (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. (6ª ed.). Washington, D. C.: APA.

Ariza, J. (1997). Test de medición de la autoestima. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/1140292745/test-de-mediciOn-de-la-autoestima-pdf#scribd>

Bettelheim, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ed. Crítica. (Versión ori. 1978)

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies [El rechazo entre iguales. Estrategias de desarrollo, procesos e intervención]*. New York: The Guilford Press.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Romanà/Valls. (Obra ori. 1990)

Cillessen, A. H. N. (diciembre, 2008). Peer rejection: developmental and contextual variations [El rechazo entre iguales: desarrollo y variación contextual]. En *las III Jornadas internacionales sobre rechazo entre iguales: Acoso Grupal Permanente*. Grupo Grei. En Castellón del 11 al 12 de diciembre de 2008.

De Juan, J. y Martín, D. (2015). Socio-emociograma: instrumento para la evaluación Online de las competencias socio-emocionales en el aula. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 3, pp. 1703-1715). Cádiz, España: Burbok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

Díaz-Aguado, M. J. (2001). *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de investigación inédito.

Díaz-Aguado, M. J. (2002b). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un vídeo.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.

Esteban, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 44, 235-241.

Ferkany, M. (2008). The educational importance of self-esteem [La importancia de la educación en la autoestima]. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 119-132.

Fernández, M., Guerra, P. y Begara, O. (2013). El teatro como instrumento terapéutico en la rehabilitación psicosocial. *Norte de salud mental*, 11 (46), 82-88.

García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 209-222.

Palacios, I. M. (2009). Taller de teatro en la escuela. *Innovación y Experiencias Educativas*, 20. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_20/ISABEL_PALACIOS_1.pdf

Porto, A. A. y Kafrouni, R. (2013). Teatro y desarrollo psicológico infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31 (3), 575-585.

Quirante, M. R. y Curiel-Marín, E. (marzo, 2014). El teatro en la escuela: un recurso para la inclusión. Trabajo presentado en Innovagogía 2014. *II Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa*. Recuperado de <http://www.innovagogia.es/>

Raya, A. (2015). Taller de creatividad para todo el centro escolar. *Revista Padres y Maestros*, 362, 39-43.

Renato, O. (noviembre, 2008). Inclusión Educativa: El Camino del futuro un desafío para compartir. Trabajo presentado en la 48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf

Renaudin, J. (2012). La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de lengua extranjera. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 14, 1-18.

Robles, G. y Civilá, D. (2010). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/642Robles.PDF>

Rocha, J., Levitan, D., Piana A., Velarde, V.C., Vieira A. (2011). Teatro sin vergüenza: jóvenes, oficinas estéticas y mudanzas en las imágenes de sí mismo. *Psicología: ciência e profissão*, 31 (1), 66-79.

Rodari, G. (2006). Gramática de la fantasía (6ª ed.). Barcelona: Planeta.

Romero, J. H. y Merchán, A. A. (2008). Improvisación: herramienta fundamental para el actor. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 2 (1), 23 – 29.

Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied [Combatiendo el acoso en Finlandia: el programa KiVa y sus efectos en diferentes formas de ser acosadores]. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.

Sandoval, C. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2). Recuperado de <http://revista.iered.org>

Schneider, B. (diciembre, 2008). La oración de la serenidad: intervenir para mejorar las relaciones entre iguales. En *Las II Jornadas Internacionales Sobre Rechazo Entre Iguales: Acoso Grupal Permanente*. Grupo GREI. En Castellón, España del 11 al 12 de diciembre de 2008.

Tejerina, I. (2005). *El juego dramático en primaria*. Alicante, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Thompson, F. y Smith P. K. (2013). Estrategias antibullying dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas Internacionales* (pp. 241-262). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 26(1), 36-47.♦



→ Recibido 25/06/2018
✓ Aceptado 31/07/2018

Fenómenos actuales en la enseñanza de la interpretación: interpretación estandarizada, neo-dilettantismo... y una propuesta didáctica

Current phenomena in the teaching of interpretation: standardized interpretation, neo-dilettantism... and a didactic proposal

MARTA VELA GONZÁLEZ

Pianista. Doctora en Educación.
Presentadora de "Música con estilo" (Radio Clásica)
Universidad Internacional de la Rioja

Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre las dificultades de la interpretación musical de la música *seria* y su enseñanza en el momento presente, a través de dos fenómenos actuales, la interpretación *estandarizada* y el neo-*dilettantismo* –basadas en lo superficial–, y la propuesta de mejora desde la docencia, sobre la idea del conocimiento profundo de la obra musical, el estilo y, en consecuencia, las intenciones del compositor.

Palabras clave

Música · Interpretación · *Dilettantismo* · Obra musical · Enseñanza

Abstract

This article aims to reflect on the difficulties of the musical interpretation of serious music and its teaching in the present moment, through two current phenomena, the standardized interpretation and the neo-dilettantismo –based on the superficial–, and the proposal of improvement from the teaching, on the idea of the deep knowledge of the musical work, the style and, consequently, the intentions of the composer.

Keywords

Music · Performance · Dilettantismo · Musical work · Teaching

1. Música seria e interpretación estandarizada

Tomando como punto de partida la clasificación del panorama musical de la actualidad, elucidada por Harnoncourt¹, se observan tres compartimentos separados, la música *popular* –que también podría incluir a la música *tradicional*, a la que podría unirse la música étnica–; la música *ligera* o *comercial*, aquella derivada de los estilos *pop* y *rock* del siglo XX, procedentes de familia del *rhythm and blues* norteamericano; y, finalmente, la música *seria*, *culta*, *clásica*, teniendo en cuenta que este último término, altamente popularizado en las últimas décadas (sobre todo, para los *profanos*), comprende, en realidad, sólo la música de un período artístico muy delimitado en el tiempo, al que pertenece la música de Haydn, Mozart y Beethoven.

El contexto de la sociedad occidental de la actualidad –*globalizada*–, sometido, en buena parte, al consumo, ha reducido el arte, en muchas ocasiones, a un mero *producto*, lo que ha trastocado la calidad

¹ Si pensamos en la música actual, observamos enseguida que está dividida: diferenciamos entre música popular, música ligera y música seria (...). Dentro de cada una de estas categorías se pueden encontrar elementos de unidad, pero la unidad entre música y vida como un todo se ha perdido (Harnoncourt, 2006: 22).

de la interpretación de la música *seria* – desde hace ya unas décadas– y, en consecuencia, ha requerido, por otro lado, incrementar la necesaria labor en cuanto a su docencia, de gran constancia y dificultad. Sin embargo, esta situación no es nueva y ya, hace muchos años, antes del desastre de la Segunda Guerra Mundial, había voces, cual *profecía*, que referían los *peligros* del camino que la interpretación de la música académica tomaba:

No se puede negar que hoy esta música está en peligro. Numerosos indicios lo demuestran. Esto quiere decir que toda nuestra vida musical, tal como la conocemos, está en peligro, y considero sumamente importante llamar la atención sobre este peligro porque hasta ahora apenas hemos tomado conciencia de ello (Furtwängler, 2001:29).

Estas palabras, escritas por Furtwängler (1886-1954) en 1937, deberían despertar nuestro interés, porque, de hecho, no han envejecido: el director se refería a la tradicional dificultad del arte de la interpretación musical, por un lado y, por el otro, a la extrema dificultad de la enseñanza de la misma, en una época que,



no obstante, a pesar de las complicadas circunstancias políticas y económicas, vio a nacer a una generación de brillantes intérpretes que alzaron el arte de la música hasta cotas muy elevadas, *curiosamente*, este hecho coincidió en el tiempo, hasta la década de los sesenta del siglo XX, con el apogeo de la industria cinematográfica de Hollywood, el *Actor's Studio* y el *sistema* Stanislavski.

En los mismos términos, pocos años después, en 1953, se expresaba otro de los grandes directores de orquesta del momento, Scherchen (1891-1966):

Una de las más graves lacras que ofrece la práctica musical actual consiste en la escasa fuerza de representación mental de la partitura por parte del director. Éste se ocupa de los problemas instrumentales que encierra la partitura, pero no, o en muy escasas medidas, de los problemas de composición de la obra. La técnica necesaria para el dominio del instrumento está llegado a ser un fin en sí, que acapara para toda la atención del director. La técnica de la obra, en cambio, apenas es tenida en consideración. El director, en general, sabe poca cosa, o no sabe

nada, de los principios de organización en que se funda a la obra musical, en tanto que organismo espiritual (Scherchen, 2005:2).

Los comentarios anteriores responden a un fenómeno concreto, a saber, la preeminencia de la técnica instrumental sobre el contenido musical –lo que Scherchen define como la “técnica de la obra”–, circunstancia que, a pesar de las advertencias, no hizo sino extenderse en décadas sucesivas, como denunciaron ciertas personalidades de la música *seria*, en suma, herederos de la rica tradición musical anterior a 1945, por ejemplo, el también director Swarowsky (1899-1975) –educado en la Viena imperial, principalmente, por Schönberg y Webern–:

La música representa un peligro y al mismo tiempo ella misma está en peligro. Su alto contenido sentimental fascina a todos los que huyen de pensar o no tienen la voluntad para pensar (...) Pero también corre el peligro de ser representada por el ejecutante con una orientación únicamente sentimental, y así se aleja mucho de lo que en realidad es: el arte más próximo a algo puramente intelectual (Swarowsky, 1989:7).

En los últimos años, diversas voces han incidido en la misma idea, como Harnoncourt (1929-2016) y Thielemann (1959-), dos de los grandes directores del inicio del siglo XXI, pertenecientes a dos generaciones distintas, confirmando así las predicciones que Furtwängler emitiera hace casi cien años: la música (*seria*) palidece, se *derrite*, se *derrumba*, ante la concepción de la cultura de la sociedad actual.

Sueño con que la calidad artística ya no es la misma. Sueño con que el arte y la música languidecen... *porque* la calidad ya no es la misma. Porque se aplauden y se toleran demasiadas cosas sin sustancia, vacías, superficiales e indiferentes. Y porque ya nadie se toma su tiempo con un propósito creador auténtico, ni para sí mismo ni para producir una obra tan grandiosa como la de Richard Wagner (...) en el pasado había muchas cosas que eran mejores, es un hecho, por más que en algo se haya cambiado. Así como los glaciares se están derritiendo en los Alpes, la calidad del arte también se está derritiendo (Thielemann, 2013:263).

La música *cultivada* desde hace alrededor de mil años por músicos importantes y eminentes, existe sólo para un diminuto círculo de viajeros interesados que en todas partes son siempre los mismos. Y no lo digo con ironía, sino que más bien lo observo como síntoma de un derrumbamiento que no resulta fácil de entender ni de explicar. Pues si la música se aleja de su público, no es por culpa de la música ni por culpa del público. En cualquier caso no es por el arte en general ni por la música, sino por la situación espiritual de la época (Harnoncourt, 2006: 24).

Ahora bien, paradójicamente, nunca se tuvieron más medios para el aprendizaje y el disfrute de la música como en el momento presente: escuelas, conservatorios, formación universitaria, medios digitales –principalmente, a través de Internet y redes sociales, a saber, partituras, música y vídeos en *streaming*,– y una gran difusión de conciertos de todo tipo, a través de la red y, por tanto, también de dispositivos móviles.

¿Qué está fallando entonces..., después de tantas advertencias?

Tal vez, si retrocedemos en el tiempo, podremos encontrar algunas de las causas de esta extraña paradoja.

En la primera mitad del siglo XIX, cuando empezó a definirse la figura del concertista profesional, semejante a la de hoy –y, a la par, el negocio económico que subyace tras la misma–, uno de los ideales de Liszt consistía instituir una sólida formación musical desde la infancia para toda la población, con el fin de universalizar el acceso a la música –recordemos que, por aquel entonces, el ciudadano medio era analfabeto–. Al igual que otros intelectuales franceses del momento –como George Sand o el abate Lammenais–, Liszt tenía una visión sansimoniana de la sociedad (y, por tanto, utópica) y, acorde con ella, pretendía lograr una verdadera *evangelización* musical que trajera consigo un verdadero progreso humano al conjunto de la población. Para defender estas ideas escribió cinco artículos, bajo el título *De la situación de los artistas y de su condición en la sociedad*, que fueron publicados por la *Gazette Musicale* entre mayo y octubre de 1835, en la ciudad de París, donde entonces residía:

En nombre de todos los artistas, del arte y del progreso social, exigimos:

- a. La celebración, cada cinco años, de una audición de música religiosa, dramática y sinfónica, en la que se escojan las mejores obras de los tres géneros para que sean interpretadas durante un mes, y con toda solemnidad, en el Louvre, confiándolas posteriormente al gobierno, que correrá con los gastos de su publicación. En una palabra: exigimos la creación de nuevo museo, un Museo de la Música.
- b. La introducción de la enseñanza de la música las escuelas primarias, su extensión a otras escuelas y, por ende, la creación de la nueva música sacra.
- c. El restablecimiento de capillas y la reforma de los coros en todas las iglesias de París y la provincia.
- d. La celebración de reuniones de las sociedades filarmónicas, siguiendo el modelo de los grandes festivales musicales en Inglaterra y Alemania.

- e. Un teatro lírico, conciertos, música de cámara, programado según el artículo anterior sobre el conservatorio.
- f. Una Escuela Superior de Música, independiente del conservatorio y dirigida por los artistas más eminentes, una escuela cuya ramificaciones deberían extenderse a todas las capitales de provincia.
- g. Una cátedra de Historia de la Música y Filosofía.
- h. Ediciones, a precio módico, de las obras más significativas de los compositores antiguos y modernos, desde el Renacimiento hasta nuestros días» (Dömling, 1993:50).

Todas las demandas de Liszt –que, por supuesto, fueron ignoradas en su momento–, se han cubierto con creces en la actualidad: en el mundo occidental podemos encontrar enseñanza de la música reglada y no reglada, pública y privada, individual y colectiva, profesional y *amateur*; conciertos, de todo tipo, generalmente, subvencionados por el Estado y las administraciones públicas; cátedras, congresos, investigación, asociaciones de diversos tipos; materiales didácticos, gra-

baciones, vídeos, partituras, *software* de edición musical, en la mayoría de las ocasiones, a coste cero, desde la red.

Y, sin embargo...

La vida musical no había conocido una prosperidad semejante a la que tiene hoy en día (múltiples conciertos, culto de las estrellas, elevación de los salarios y cachets de los músicos artistas, etcétera). ¿Esta prosperidad indica la gran cultura? De ninguna manera y lo demostraré enseguida. Tiene dos causas inmediatas: 1. La validez universal de la lengua tonal armónica, es decir, su comprensión por todo el mundo (...) 2. La segunda causa inmediata de la prosperidad de la vida musical es una comercialización de la música. El hecho de que la música tonal sea accesible a todo el mundo ha permitido que la música sea una mercancía que se vende bajo la forma de cuadernos de música y por la que se paga cuando se asiste a un concierto (Ansermet, 2000:139).

...he aquí otra predicción, formulada por Ansermet (1883-1969), en una fecha relativamente temprana, 1967, cuando el



mercado –o la *industria* musical, llámese como se quiera–, no estaba, ni de lejos, tan desarrollada como en la actualidad, donde, día tras día, al igual que en otros ámbitos, se demuestra que la comercialización del producto –la música– se encuentra por encima de cualquier consideración artística.

Así pues, deberíamos preguntarnos: ¿realmente estos avances han supuesto una mejora? Las condiciones que Liszt, en la primera mitad del siglo XIX, consideraba indispensables para el desarrollo de la música y el enriquecimiento humano, ¿han traído una verdadera prosperidad –aparte de la económica–, es decir, de tipo artístico y espiritual?

Esta cuestión, debatida largamente en las últimas décadas, ha tenido una respuesta categórica por parte de diversos músicos que han vivido la transición entre la enseñanza tradicional (en que participaron como estudiantes, en torno a la época de la Segunda Guerra Mundial y su posguerra) y la situación actual que describimos (en que han trabajado como profesores e intérpretes), por ejemplo, la pianista Deschamps (alumna de Cortot y Fischer) o el director Ros Marbà (alumno de Toldrá y Celibidache):

La abundancia de conciertos, la proliferación de intérpretes, el increíble perfeccionamiento de la técnica instrumental y el éxito espectacular del disco, ¿han prestado realmente un servicio a la música o, por el contrario, la han alejado de sus fuentes humanas y espirituales?

(Deschamps: 2009:9)

Con todo lo bueno que ha hecho el CD, la facilidad de información que puedan tener las nuevas generaciones es causa de una negligencia de una formación completa y adecuada a nivel internacional (Madigan, 112).

Por desgracia, la actualidad nos muestra, constantemente, una especie de devaluación de los valores humanos, sacrificados a las leyes del *mercado*, en un mundo donde el producto se vende y se compra, y, rápidamente –la percepción temporal cobra una gran importancia en el transcurso de esta transacción–, dicho producto se pasa de moda, se rompe o, simplemente, deja de atraer la atención del consumidor: así funciona la sociedad en que vivimos y así debe funcionar (según los expertos) durante mucho tiempo, para asegurar la tasa de empleabilidad de

la ciudadanía y, por ende, el estado de bienestar. Por tanto, en este mundo de lo efímero, lo *líquido* –o lo *gaseoso*, vista la velocidad del proceso–, los medios se han visto convertidos en fines y, a consecuencia de esta contradicción, todo parece haber cobrado una pátina de inautenticidad y superficialidad, bajo un envoltorio extremadamente vistoso que facilita su venta –al igual que los productos frescos que consumimos a diario, procedentes de una tierra sobreexplotada en cosechas, pero envueltos, sin embargo, con una cera comestible y brillante que los hace, indudablemente, atractivos para el consumidor–.

Los productores discográficos y los ingenieros de sonido son los magos modernos. Pueden dispensar al músico innumerables servicios, incluso poner colorete en las mejillas de alguna que otra pálida interpretación; sin embargo, pueden dejarse llevar por el afán de hacer igualmente audible cada voz de la partitura. Al reducir la imagen sonora a una especie de bidimensionalidad consiguen que deseemos regresar a una buena sala de conciertos donde las cuerdas sigan estando situadas por delante de los instrumentos de viento y don-

de también se respeten las prioridades del director (Brendel, 2013: 59).

Como se desprende del ejemplo de Brendel –otro de los grandes pianistas de la segunda mitad del siglo XX–, las tecnologías mal empleadas se han convertido en un enemigo del arte, dado, que, efecto, se ha confundido el medio con el resultado: admitiendo, por supuesto, que las nuevas tecnologías han supuesto diversas mejoras en la vida cotidiana en muchos aspectos, su uso hasta la saturación y la falta de criterio con que se utilizan a diario han tocado las raíces del arte, que habíamos heredado de nuestros antepasados durante siglos y siglos.

Entonces, haciendo buenas las palabras del poeta, ¿todo pasado fue mejor? Las palabras de Stravinsky (2006:121) tal vez puedan aportar algo de luz a nuestra investigación, dado que él mismo vivió ese *despertar* de la tecnología –los inicios de la radio y la televisión– en los primeros tiempos de su exilio americano:

Los tiempos en que J. S. Bach hacía alegremente un largo viaje a pie para ir a escuchar a Buxtehude han pasado. La radio nos trae hoy, a cualquier hora del día o de la noche, mú-

sica a domicilio. El oyente moderno no necesita hacer más esfuerzo que el hacer girar un botón. Pero el sentido musical no puede adquirirse ni desarrollarse sin ejercicio (...) De modo que el mismo agente que trata de infundir amor por la música, difundiéndola cada vez más, se encuentra a menudo con que aquellos a quienes quisiera despertar el interés y despertar el gusto, pierden el apetito.

¿Qué pensaría Stravinsky ante los medios disponibles de hoy día? En 1940, cuando pronunció estas palabras en la Universidad de Harvard, ni siquiera la televisión había llegado al hogar norteamericano y, por supuesto, tampoco existía la música en *streaming* (gratuita o de pago), el mp3, ni las listas de reproducción automática. No obstante, Stravinsky acertaba en el hecho de que un determinado material, excesivamente accesible, puede perder su capacidad de atracción, sobre todo, para quien que no posee los suficientes conocimientos para seleccionarlo y valorar su contenido.

¿Por tanto, cómo es posible que la calidad de la música se *derrita* si la tenemos

más barata y accesible que nunca, si el deseo de Liszt por fin se ha cumplido?

Debido a esta sobreexplotación tecnológica que se cierne sobre nuestra sociedad, desde hace ya varios años, la obra artística, en general, y la obra musical, en particular, se han devaluado a causa de su gran difusión, convirtiéndose en *productos* a vender, dado que, a través de una conexión ADSL, cualquier usuario medio tiene a su disposición una enorme cantidad de material cuya escasa formación, en muchas ocasiones, no le permite apreciar y, mucho menos, seleccionar para el consumo. Por otra parte, no es menos cierto que esa disponibilidad *ilimitada* facilita la difusión del arte –un ámbito, tradicionalmente, reservado a las élites– a personas que, de otra forma, no podrían acceder a estos contenidos.

La propagación de la música por todos los medios en sí, es una cosa excelente; pero difundirla sin precauciones, proponiéndola a diestro y siniestro al gran público, que no está preparado para comprenderla, es exponer a ese mismo público a la más temible saturación (Stravinsky, 2006: 120-121).

Sin embargo, pese a este despliegue de medios, no se ha llegado a la evangelización que Liszt pretendía en la primera mitad del siglo XIX, porque, en realidad, de nada sirve la disponibilidad del arte sin las condiciones previas para su asimilación y disfrute, o, lo que es peor, sin el interés ni la voluntad de apreciarlo. Así pues, los pronósticos se han cumplido: vivimos en una sociedad marcada por el *american way of life*, donde predomina la saturación a todos los niveles: saturación alimentaria (obesidad), saturación informativa (manipulación), saturación comercial (consumismo), saturación mediática (televisión, Internet, redes sociales, teléfono móvil, etc.). Por consiguiente, la mencionada saturación ha convertido a la música –que era valorada, antes de la aparición de la radio, el disco y la televisión, como la quintaesencia del arte, un bien preciado, efímero y, sobre todo, de naturaleza etérea y espiritual– en un objeto *decorativo* de la vida cotidiana, cuando en el pasado la música en vivo suponía todo un privilegio, sobre todo, para las clases menos acomodadas, donde podían escucharse obras que no habrían de volverse a oír en toda la vida y que permanecían *vivas* para siempre en el recuerdo de unos pocos afortunados.

Hoy, sin embargo, la música se ha convertido en un mero ornamento, para guarecer noches vacías con visitas a óperas y conciertos, para realizar actos festivos públicos, o también, a través de la radio, para disipar o a avivar el silencio de la soledad del hogar. Así, se da el caso paradójico de que aunque en la actualidad tenemos cuantitativamente mucha más música en cualquier época anterior –incluso casi, permanentemente– ésta no significa nada en nuestras vidas: ¡un pequeño y agradable adorno! (Harnoncourt, 2006:7).

De esta manera, sin los conocimientos necesarios para asimilar tan gran cantidad de información, el mero hecho de poseerla o de tenerla accesible carece de valor o utilidad, y, de hecho, la sociedad occidental actual se ha instalado en la cultura del usar y tirar, donde cualquier elemento trivial se alaba hasta la saciedad durante un pequeño lapso de tiempo hasta que se sustituye por el siguiente.

2. Neo-diletantismo

Pongamos ahora el foco de atención sobre la enseñanza, que es (o debería ser), en buena medida, partícipe de las nuevas necesidades educativas, dado que el contenido en sí ha perdido importancia frente a la selección del mismo, en un mundo occidental donde, materialmente, sobra todo, pero donde, espiritualmente, escasean los valores humanos que el consumismo ha enterrado.

De cualquier forma, bien es sabido que la red, pese a los contenidos didácticos que ofrece, no es una herramienta de enseñanza *per se*, ni surgió con la intención de expandir el conocimiento –como sí pretendían, por ejemplo, las bibliotecas de la antigüedad grecolatina–, sino como un medio de esparcimiento y continua comunicación (o mejor dicho, continua distracción), en una plataforma de uso común a nivel mundial, que parte desde el usuario medio-bajo y llega, por igual, hasta las grandes corporaciones político-económicas del mundo. No podemos sino reconocer que, en la red, los contenidos educativos son un mero accidente (un efecto *colateral*, si se quiere) y que, desde luego, el hecho de que esta plataforma admita cualquier contenido sin

control alguno dice mucho acerca de la pretendida utilidad educativa de la misma.

Entendiendo, de todas formas, que la red puede ser un aliado en el aprendizaje, a causa de la gran cantidad de contenidos que puede albergar, se ha de advertir, a la par, que se trata de una plataforma donde *cualquiera* puede *subir* contenidos, donde nadie revisa la veracidad de los mismos y donde se *presupone*, ante todo, el criterio de selección del espectador. Por tanto, insistimos, la sociedad debería ser consciente de la necesidad de cultivar un criterio que permita seleccionar los contenidos adecuados y abrazar, por sistema, un uso inteligente de las tecnologías, formador y selectivo, sin el que la red se puede convertir en un enemigo peligroso, incluso, en una herramienta de adoctrinamiento a varios niveles, como ya se ha demostrado.

La popularización de Internet ha tenido otra consecuencia negativa que se debe señalar: la profusión descontrolada del *diletantismo* docente, a partir del soporte del vídeo-tutorial, en portales como *Youtube*, prácticamente, en cualquier dis-

ciplina académica de la actualidad. Aunque no negamos el valor de la labor de algunos de estos profesores-*youtubers*, en el caso de la música, este proceso de enseñanza-aprendizaje, a distancia, es particularmente complicado a causa de la naturaleza práctica de la interpretación instrumental –de ahí la idea de que, a nivel de enseñanza reglada, no existe ningún plan de estudios en el campo de la interpretación que se imparta a distancia–, por lo que, en la mayoría de los casos, tales clases son ineficaces a causa de la metodología digital. De este modo, pese a que no se duda de la buena voluntad y vocación de servicio a los demás de estos *youtubers*-docentes de la música, la realidad es que, muchas veces, carecen de formación en aquello que tratan de transmitir y su situación se resume en pocas palabras: son profesores en la red porque en la vida real no podrían serlo.

Sin embargo, estos maestros *aficionados* tienen una audiencia, en algunos casos, de decenas de miles de personas, las cuales, sin criterio ninguno –y, tristemente, en muchas ocasiones, sin recursos para estudiar con un *auténtico* profesor–, dan por válidas unas enseñanzas, que

no hacen sino extender, en el caso de la música, *manières* plagadas de conceptos erróneos y falsos.



Figura 1. *El violín de Nana, trastes caseros en el violín, 68.994 visitas.*

Por tanto, hoy día, como ocurrió ya en el siglo XIX con el *diletantismo* original, existe un fenómeno mundial que podríamos calificar como *neo-diletantismo*, pero mucho más poderoso y temible que su antepasado decimonónico, ya que cuenta con un canal de distribución mundial, la red, que propaga sus contenidos por cualquier hogar del mundo sin exigir filtro alguno, en una situación análoga a la de hace doscientos años, pero a gran escala, a nivel industrial:

Una señora apasionada por la música entra un día en casa de nuestro célebre editor Brandusy, solicita ver los fragmentos de canto más nuevos y más bellos, añadiendo que prefiere, sobre todo, los que no estén demasiado cargados de bemoles. El chico de la tienda le presenta, entonces, una romanza.

-Este fragmento es delicioso, le dice, desgraciadamente tiene cuatro bemoles en la armadura.

-¡Oh! No importa, responde la joven mujer, cuando hay más de dos, los borro (Llort Llopart, 2005:53)

Razonablemente hace exclamar con desilusión a A. Rubinstein: «todo el mundo sabe tocar el piano». Leed: todo el mundo sabe tocar, pero raros son los que saben interpretar (Neuhaus, 1987:32).

La generación romántica fue la primera en reaccionar contra un *diletantismo* que en el siglo XVIII no había existido, gracias a la condición profesional de la mayoría de los músicos. No obstante, el auge económico y la pujante burguesía hicieron que, en el último tercio del siglo XIX, este fenómeno acaparara buena parte de la música de la época, situación que fue des-

apareciendo, cada vez más rápidamente, en las primeras décadas del XX, como recordaban aquéllos que vivieron a caballo entre dos aguas, Debussy –recuérdese su *Monsieur Crochet Anti-dilettante* (Debussy, 2003)– o Schönberg:

En música el profesionalismo ha realizado muchos progresos en el siglo XIX. Pero en el último cuarto de siglo existía un gran número de aficionados todavía viven; aficionados de todas clases, desde violinistas que sólo alcanzan a tocar en primera posición, hasta los que hubieran podido competir con excelentes virtuosos de concierto (Schoenberg: 2007, 185).

La diferencia entre el *diletantismo* decimonónico y el presente *neo-diletantismo* radica en que, mientras los artistas románticos denunciaron un fenómeno que devaluaba la música –aunque, al mismo tiempo, también la popularizaba– en la actualidad, a nadie parece importar esta devaluación de la enseñanza, cuando, incluso, desde los gobiernos –presos de las grandes multinacionales, ansiosas de vender– se fomenta, con la creación de leyes propicias, la utilización de las nuevas tecnologías sin apenas premisas so-

bre el imprescindible criterio de selección que requiere su manejo –últimamente, son numerosos los expertos que han denunciado el retroceso de los resultados educativos a causa del uso excesivo de ordenadores y *tablets* en el aula–.



Figura 2. EL MUNDO, respectivamente, 15-09-2015 y 2-02-2014. Edición digital.

La falta de criterio en la selección de contenidos, por un lado, y la mercantilización de la sociedad de consumo, por el otro, han afectado al mundo del arte y, particularmente, a la música, dado que, progresivamente, desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, la obra musical y su interpretación se han convertido en un *producto* y el único objetivo de la industria es venderlo al mayor número de consumidores posible:

Asimismo, no ha sido sino desde hace muy corto tiempo que el artista ha reasumido su relación con los impulsos vivos de nuestros días para ayudar a volver creativos a los dóciles consumidores de productos que lo exigen inconscientemente, a fin de que puedan hacer realidad sus íntimas añoranzas (Menuhin, 2005:45).

Así, la música, que en su origen tenía un valor de uso, una función, se ha convertido en un valor de cambio, tanto los que la hacen como para los que la quieren disfrutar, equivale a dinero. Resulta muy preocupante constatar que la mayor parte de los festivales tienen el objeto de atraer dinero para la ciudad o comarca en que se celebra: se trata de animar el turismo, y eso no tiene nada que ver con la cultura (Ansermet, 2000: 139).

Las palabras de Ansermet y Menuhin, durante las décadas de los años sesenta y setenta, describen una situación que, en nuestros días, apenas cincuenta después, ha crecido exponencialmente: la progresiva ampliación de venta al consumidor demanda un mercado cada vez mayor, es decir, ansía abarcar el mayor número de público posible y, en consecuencia, el *producto* ha de ser modificado –*simplificado*, entonces, de ahí el auge de la música *ligera*– para abrir, cada vez más, el abanico de potenciales consumidores. El problema actual de la música *seria*, en tanto que obra de arte, es que el afán descontrolado de su venta ha producido, desde hace décadas, el fenómeno que podríamos llamar *interpretación suministrada* (Swa-

rowsky, 1989: 13)² o, según Furtwängler, *arte estandarizado* (2011: 61), fenómenos que se propician, además, con condiciones de trabajo deficientes, marcadas por las exigencias de la industria de música:

A veces hay orquestas demasiado cansadas... Se hace lo que se puede (...) Sobre todo cuando se trata de obras de repertorio que se tocan con relativa frecuencia, como la *Quinta* [Sinfonía] de Beethoven, por ejemplo, y hay peligro de que los músicos pongan el piloto automático. Entonces el resultado es una ejecución en la que aquí no pasa nada y que no tiene ningún interés, a pesar de que todo esté teóricamente bien y en su sitio (Madigan, 2008: 102).

Harnoncourt (2006: 24) –recientemente fallecido, en 2016– que vivió la transición artística ocurrida desde 1945 hasta la actualidad, resume el panorama musical de una manera muy pesimista:

Nuestra vida musical se encuentra en una situación pésima: en todas

² En palabras de Adorno, citado por Swarowsky: “un número aplastante de ejecuciones de música tradicional y nueva son falsas, como se podría demostrar categóricamente. También las de los intérpretes más famosos” (Swarowsky, 1989: 13).

partes hay teatros de ópera, orquestas sinfónicas, salas de conciertos; una oferta rica para el público. Pero allí tocamos música que no entendemos en absoluto, destinada a hombres de otros tiempos; y lo más curioso de esta situación es que no tenemos ni idea del problema, porque creemos que no hay nada que entender, que la música se dirige directamente al corazón.

Por tanto, consideramos primordial la educación en valores artísticos, por un lado, con el fin de formar a la ciudadanía en el disfrute de la cultura y en el cultivo de un criterio fundamentado, y, por otro, demandamos, asimismo, un necesario proceso de formación en la selección de contenidos, con el fin de escapar de la saturación mediática en que vivimos.

3. La obra musical como punto de partida: una propuesta didáctica

En este punto, tal vez convenga volver la mirada a los orígenes: el arte musical es efímero, siempre sometido a un desarrollo temporal concreto, frente a otras ramas artísticas de soporte físico, como la escultura, la arquitectura, la pintura, la

literatura, etc. De hecho, en el caso de la música *seria*, el punto de partida recae en la interpretación es la partitura, una suerte de *acertijo* a descifrar, con un sinfín de códigos simbólicos, sujetos a distintas coordenadas histórico-estéticas, sobre las que todo intérprete debería reflexionar: “¿Cómo podría pretenderse entender la música de Bach o Mozart si nunca se ha oído tocarla tal y como la concibió el compositor?” (Cook, 2012: 145). Aunque existen documentos complementarios, tales como apuntes del compositor o testimonios de la época, cartas, reseñas..., el intérprete siempre se enfrenta a un enigma.

Evidentemente, nunca podremos conocer completamente los usos interpretativos del pasado con la objetividad que nos ofrece, desde comienzos del siglo XX, el soporte fonográfico. Pero, a falta de grabaciones, el *secreto* de la enseñanza tradicional, como veremos a continuación, residía en el estudio profundo de la obra musical, en tanto que expresión artística de primer nivel, en tanto que eslabón insustituible con el compositor. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que, aun en los casos en que disponemos de registros fonográficos de la interpretación del autor, entendemos que, desde el

punto de vista artístico, tampoco se busca la copia exacta de esa versión, sino que siempre ha de haber una búsqueda personal del intérprete, una recreación de la obra, en suma, una co-creación.

Para los grandes maestros del pasado, el punto de partida de toda interpretación, irremediablemente, era la obra y su conocimiento desde una perspectiva intelectual, como recordaban, por ejemplo, Furtwängler (2006: 82) y Swarowsky (1989: 10):

El artista nos coloca –a cada uno de nosotros– frente a la obra, nos obliga a encarnarnos con ella, del mismo modo que él se encara con nosotros; no quiere dominio, sino rendición. Si el historiador es el nombre de la inteligencia analítica, el artista lo es del amor.

La partitura siempre lo dice todo. Es absurdo suponer que personalidades gigantescas, Bach, Mozart, Beethoven Brahms, Schubert, Chopin, que han escrito esa enorme cantidad de combinaciones de notas, no sólo muy bien compuestas, sino también maravillosamente bellas, no iban a saber dónde una nota de-

bía ser tocada más rápida o más lenta, más fuerte o más piano, más corta o más larga.

La enseñanza de la interpretación a través del conocimiento de la obra –en lugar de la reproducción exacta de su código escrito– permite acceder, en efecto, a buena parte del pensamiento del compositor, por tanto, a la esencia de la obra a interpretar, como relata Giesecking (2007: 9):

Agradezco todavía hoy al señor Leimer que me educara en el respeto incondicional a las intenciones de los compositores. Sólo la más exacta observación de todas las prescripciones interpretativas hace imposible penetrar en el mundo espiritual y emocional de un maestro y verter así sus obras en un estilo genuino.

Por tanto, recuperamos, de nuevo, los escritos de Furtwängler, donde explica, con gran precisión, el camino *deseable* en el arte de la interpretación, desde el punto de partida de la obra:

El intérprete debe retroceder, por así decirlo, no avanzar, como el creador. Debe, contrariamente, al cami-

no de toda vida, moverse de fuera hacia dentro; no como el creador, de dentro hacia afuera. No es la improvisación, es decir, el crecimiento natural, lo que caracteriza su camino, sino la tarea de reunir y agrupar la curiosamente una serie de detalles listos. Mientras para el creador, como en todo proceso orgánico, éstos se someten dócilmente a una visión de conjunto y obtienen de ella su lógica, su vida, propiamente dicha; para el intérprete se trata de reconstruir con gran esfuerzo, a partir de los detalles existentes, esa visión de conjunto que había guiado al creador. En estas diferencias, de la situación y, por ende, de la tarea, yace oculto el problema de la interpretación (Furtwängler, 2012: 78)

El intérprete conoce las obras mediante su versión escrita. En camino hacia ellas es el inverso del de su creador. Éste experimenta el sentido real de lo que va a decir antes de ponerlas por escrito o mientras las escribe, la improvisación en que se basa la versión escrita representa el núcleo del proceso creativo. Para los intérpretes, en cambio, la obra es exactamente lo contrario de este

tipo de improvisación: es un escrito compuesto de formas y signos que posteriormente deberá descifrar para acceder a la obra que quiere interpretar (Furtwängler, 2011: 53)

La perspectiva del *retroceso*³ del intérprete respecto del proceso inicial del compositor implica, entendemos, un acercamiento a la misma *psique* del creador, para lo cual es necesario un gran conocimiento del arte musical, tanto teórico como práctico. La *conexión* con el pensamiento del compositor sólo será efectiva cuando el intérprete pueda ponerse al nivel artístico de aquél, de ahí que ambos transiten, aunque en momentos y sentidos diferentes, por el mismo camino creativo, de ahí la idea de Deschausées (2009: 105), a partir de un concepto de *simbiosis* entre compositor e intérprete, desde la obra musical como punto de encuentro:

El conocimiento de una partitura nos induce a pensar que, en alguna parte, existe un arquetipo de interpretación, pero muy flexible, puesto

3 Curiosamente, una idea parecida aparece en Swarowsky (1989:28): “para conocer una obra según su contenido, el intérprete tiene que recorrer en sentido contrario aquel camino que he creado tomo para la creación de su obra. El concepto del creador consiste en la idea y su realización”.



que el artista, re-improvisa y re-inventa la música cada ejecución (...) El ideal del intérprete consiste en tener un respeto absoluto por el texto, en ser totalmente receptivo al pensamiento del compositor y en dejar que la obra se encarne en él para hacerla suya. ¿No es extraordinaria esa ósmosis entre dos seres, conseguida en la transparencia?

Por tanto, ambas dimensiones –compositor e intérprete– se complementan y, sobre todo e inevitablemente, cada una niega, si desaparece, la existencia de la otra. No obstante, si se toma la obra como punto de partida en el aprendizaje de la interpretación, tendremos que advertir que, en efecto, el estudio de la misma no depende únicamente de la partitura –en tanto que soporte físico de la música– sino, también, de la comprensión de ciertos códigos simbólicos que conciernen a la música –en tanto que obra de arte– y que es preciso descubrir, descifrar e, incluso, traducir a la propia comprensión del intérprete, a través del estilo correspondiente.

4. Conclusiones

El arte de la interpretación musical puede considerarse, entonces, como un campo de conocimiento vasto e inabarcable, un camino que no tiene fin, como han señalado Mantel y Meyer:

La interpretación, cuando es satisfactoria, es siempre subjetiva; en ello consiste su poder de fascinación en el sentido de un desciframiento, una exégesis, una explicación. Estas reflexiones no deberían entenderse como una carta blanca que permita un enfoque superficial o arbitrario. Por el contrario, para conseguir una interpretación convincente, son de suma ayuda las las informaciones acerca de la génesis de una obra, el contexto estilístico y biográfico, el conocimiento de la estructura, el carácter, la atmósfera (Mantel, 2010: 28).

El significado y la comunicación no pueden separarse del contexto cultural en el que se originan, porque no pueden darse fuera de una situación social. La comprensión de los presupuestos culturales y estilísticos de una pieza musical es absolutamente esencial para el análisis

de su significado. Debe señalarse, sin embargo, que lo contrario de esta proposición también es cierto; a saber: que una comprensión de la naturaleza general del significado musical y de su comunicación es esencial para un análisis adecuado del estilo y, por tanto, para el estudio de la historia de la música y las investigaciones de la musicología comparada (Meyer, 2009: 20-21).

Por otro lado, el sistema de notación de la música, impreciso y simbólico, no facilita las cosas: “el problema es que la música es la esencia de un sistema de comunicación pobre, precisamente porque cuenta con un vocabulario bastante débil y poco claro, aunque posee una gramática y una sintaxis muy ricas y poderosas” (Rosen, 2010: 23).

De esta manera, el estudio de la obra se complica, porque el trabajo del intérprete ya no se remite sólo a las notas (y demás indicaciones plasmadas en papel, dinámicas, *tempi*, etc.), sino, también, a la completa recreación de un texto alumbrado en una época que, a hoy día, ya no existe. Por este motivo, en un sentido histórico, al intérprete contemporáneo se le *acumulan* los distintos estilos y su co-

rrespondiente conocimiento y manejo –a las *manières* de la música instrumental (a saber, Barroco, Clasicismo, Romanticismo, Modernidad), se les une la multiplicidad estilística de la música contemporánea hasta nuestros días– y, por tanto, el arte de la interpretación no deja de aumentar sus exigencias, dado que requiere un conocimiento cada vez más profundo del discurso musical, de su desarrollo a lo largo del tiempo y de la conexión entre los diversos períodos musicales y sus diversas convenciones interpretativas: “cuanto más antigua se hace la humanidad histórica, más estilos necesitan del desciframiento de la correspondiente y voluntad artística, más productores poderosos reclaman comprensión para la totalidad de su genio” (Swarowsky, 1989:8). Así pues, en la búsqueda de la interpretación de la música *seria*, hay que acercarse a la obra desde los códigos simbólicos⁴ –tanto el escrito como el artístico–, de que el compositor se sirvió para dar forma a su voluntad de expresión artística, los cuales, en su mayor parte, vienen determinados por el estilo de la época.

⁴ Véase una argumentación de los códigos simbólicos de la obra musical en Vela, M. (2018). “Códigos simbólicos de la obra musical: influencia sobre la construcción de la interpretación instrumental”, *Revista musical de Venezuela*, número 55, pp. 94-118.

Por tanto, los llamados a enseñar en el campo de la interpretación de nuestros días no sólo deben poseer una clara consciencia de la situación actual y sus problemas –sobre todo, *estandarización* y *neo-dilettantismo*– sino, también, algunas posibles soluciones, una de las cuales, estamos convencidos, pasa por el estudio en profundidad de la obra de arte musical y, en suma, por toda su riqueza intrínseca. Como pedía Schumann (2004:36) en sus consejos a la juventud –“a medida que crezcas, procura relacionarte más con las partituras que con los virtuosos”–, el objetivo del intérprete está en la obra, esperando a ser descubierto, cual acertijo, de ahí su inmensa y apasionante labor.

Bibliografía

Ansermet, E. (2000). *Escritos sobre música*. Barcelona: Idea Música.

Brendel, A. (2013). *De la A a la Z de un pianista*. Barcelona: Editorial Acantilado.

Cook, N. (2012). *Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza Editorial.

Debussy, C. (2003). *El señor Corchea y otros escritos*. Madrid: Alianza.

Deschamps, M. (2009). *El intérprete y la música*. Madrid: Rialp.

Dömling, W. (1993). *Franz Liszt y su tiempo*. Madrid: Alianza.

Furtwängler, W. (2011). *Conversaciones sobre música*. Barcelona: Acantilado.

Furtwängler, W. (2012). *Sonido y palabra*. Barcelona: Acantilado.

Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro*. Barcelona: Acantilado.

Leimer, K., y Giesecking, W., (2007). *La moderna ejecución pianística*. Buenos Aires: Ricordi, 9.

Madingan, M. (2008). *Un acto de libertad. Charlando con Antoni Ros-Marbà*. Madrid: Ediciones Autor.

Mantel, G. (2010). *Interpretación. Del texto al sonido*. Madrid: Alianza Editorial.

Menuhin, Y. (2005). *Lecciones de vida*. Barcelona: Gedisa.

Meyer, L. (2009). *La emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza.

Neuhaus, H. (1987). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.

Rosen, C. (2010). *Música y sentimiento*. Madrid: Alianza Editorial.

Stravinsky, I. (2006). *Poética musical*. Barcelona: Acantilado.

Schoenberg, A. (1988). *Cartas*. Madrid: Editorial Turner.

Scherchen, H.. (2005). *El arte de dirigir la orquesta*. Cornellà de Llobregat: Idea Books.

Schumann, R. (2004). *Reglas musicales para la vida y el hogar*. Madrid: Editorial NA.

Swarowsky, H. (1989). *Defensa de la obra*. Madrid: Real Musical.

Thielemann, C. (2013). *Mi vida con Wagner*. Madrid: Akal.

Vela, M. (2018). “Códigos simbólicos de la obra musical: influencia sobre la construcción de la interpretación instrumental”, *Revista musical de Venezuela*, número 55, pp. 94-118.♦



→ Recibido 11/06/2018
✓ Aceptado 10/07/2018

Educación Fotográfica. Análisis de una secuencia didáctica diseñada a partir de las “Herramientas de taller”

Photographic Education. Analysis of
a didactic sequence designed from
the “workshop tools”

RENATA FINELLI

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Resumen

El objetivo del trabajo es reflexionar sobre la *educación fotográfica*, teniendo en cuenta el rol central que ocupa la fotografía en la cultura actual. El trabajo analiza la propuesta pedagógica de la Cátedra de Fotografía de la Universidad Nacional de Córdoba y examina la puesta en práctica de una secuencia didáctica diseñada a partir de las *Herramientas de Taller* de Bibi Anguio. Los resultados obtenidos muestran algunas ventajas de su aplicación y otras dificultades que no pudieron resolverse, concluyendo en la necesidad de una revisión de la propuesta pedagógica de la Cátedra. Finalmente, se propone la formulación de una *estrategia educativa* que fomente tanto la aprehensión de las herramientas técnicas fotográficas como la alfabetización visual y a la utilización de sus recursos discursivos.

Palabras Clave

Fotografía · Educación · Comunicación

Abstract

The objective of this work is to reflect about photographic education, considering the central role occupied by photography in today's culture. The paper analyzes the pedagogical proposal of the Cathedra of Photography of the National University of Córdoba and examines the implementation of the didactic sequence designed in Bibi Anguio's Workshop Tools. The results present some advantages of this application and some others difficulties that could not be resolved, concluding in the need of a revision of the pedagogical proposal of the Cathedra. Finally, it is proposed the formulation of an educational strategy that promotes both the apprehension of photographic technical tools as visual literacy and the use of their discursive means.

Keywords

Photography · Education · Communication

Introducción

La fotografía es producto de una técnica que consiste en hacer pasar los haces de luz por un orificio que los invierte reflejando la imagen en una pared, una placa o un elemento sensible que los graba. Si bien su resultado se asimila mucho a la visión que el ojo humano produce en el cerebro, la imagen fotográfica posee características muy distintas a las del ojo y a las de las demás representaciones visuales. En primer lugar, porque es producto de un aparato técnico que imprime características estéticas concretas a sus imágenes como aberraciones, perspectivas, deformaciones del objeto, etc. En segundo lugar, porque su técnica utiliza una terminología específica para nombrar los componentes que la conforman (como *punto de enfoque, encuadre, distancia hiperfocal, profundidad de campo*, etc.). Y por último, por su carácter documental. La fotografía, gracias a su dispositivo técnico, tiene una particularidad que ningún otro medio artístico similar posee, toma parte de la realidad y la detiene en el tiempo. Como expresa Roland Barthes: "En la fotografía,

lo que yo establezco (...) es que este objeto ha existido y ha estado allí donde yo lo veo". (Barthes, 1989, p. 172)

Como sostiene Beaumont (2002, p. 9), desde sus comienzos como cámara oscura, la fotografía disputó su lugar dentro del campo de las artes. A la sombra de la pintura, del cine o del grabado, sirvió a como *elemento auxiliar* de este tipo de representaciones. Así lo expresaba en 1889, Peter Henry Emerson, fotógrafo naturalista:

Como hemos dicho, mediante la ayuda de la fotografía pintores y grabadores débiles pueden producir obras medianamente pasables, cuando de otro modo sus trabajos serían desastrosos. Los talladores sobre madera y los grabadores también reciben mucha ayuda de nuestra parte, pero ven en la fotografía un rival que seguramente matará a ambos. (Emerson, 2004, p.71)

Como explica Emerson, la fotografía fue vista como *rival*¹ de los pintores y grabadores. El hecho de que su producto final sea intervenido por la acción de una máquina desvalorizaba su imagen:

La fotografía ha sido calificada como *un medio que no responde*. Esto viene a ser lo mismo que llamarla proceso mecánico, es decir, algo que creemos haber despachado y ya. Una gran paradoja que se ha de combatir es la asunción de que al no ser la fotografía un *trabajo manual*, como dice el público –aunque a nosotros nos parece que hay mucho *trabajo manual y de cabeza* en ella–, no puede ser un idioma del arte.

(Emerson, 2004, pp. 77-78)²

¹ Se dice que cuando el pintor francés Paul Delaroche vio por primera vez un daguerrotipo dijo: “La pintura ha muerto” (Caffin, 1901, p.89). Claramente, su anuncio denota la competencia que hubo desde un principio entre la imagen pictórica y la fotográfica. Esta rivalidad concluyó en una historiografía generalizada de la imagen fotográfica que se centró en los avances tecnológicos de su dispositivo y, principalmente, como *registro objetivo*, en contraposición a la pintura, como *registro subjetivo*. En relación a los diferentes modos en que la Historia de la Fotografía fue escrita puede consultarse Bate, 2009 y Wells, 2002.

² Las cursivas son mías.

Hoy en día, su masividad y circulación social obliga a repensar su ontología y su lugar dentro de la cultura. La fotografía se ha convertido en un tipo de representación visual que atraviesa por completo las vidas de las personas ocupando un lugar central en la adquisición de conocimiento. Permanentemente –y casi de manera inadvertida–, se consumen y producen fotografías en la vida cotidiana adquiriendo por esto, un lugar de privilegio indiscutido entre los nuevos medios técnicos y también, entre las demás artes visuales.

Siguiendo a Jean Marie Schaeffer, la imagen fotográfica es una impresión química resultante de un dispositivo técnico (Schaeffer, 1990, pp. 12-13) pero también, es el resultado visual de una expresión personal y un modo de profundizar nuestro conocimiento sobre el mundo. En síntesis, la fotografía es representación técnica, creación y discurso, una herramienta de uso corriente que no deja de ser, por esto, compleja. Sin embargo, ¿qué sabemos sobre su técnica, sobre su lenguaje, sus formas, sobre sus esquemas de lectura? ¿Cuánto sabemos sobre fotografía?

Sin lugar a dudas, la fotografía ha realizado un avance muy importante en po-

cos años –impulsada por los avances tecnológicos– de su lugar inicial a la sombra de la pintura y de las demás artes visuales al lugar que hoy ocupa en la vida cotidiana de las personas y en el mundo artístico; sin embargo, aún existe un vacío respecto a su estudio *estético* y, sobre todo, como afirma López Serrano, una necesidad imperiosa sobre su *educación*:

En el origen y en las conclusiones de muchos trabajos de investigación sobre la imagen [fotográfica, N.A] aparece de forma insistente la necesidad de la educación en y para la imagen, de una nueva alfabetización con un estudio exhaustivo de su sintaxis, de sus formas de conjugar los distintos elementos, de la detección de sus errores y barbarismos (...) Es el momento de avanzar en el estudio de la relación de la imagen con nuestro cerebro, las múltiples conexiones que genera, el tipo de discurso que lleva parejo, y educar nuestra sensibilidad y nuestra mente, así como las de las nuevas generaciones, para que las grandezas de estos medios, su inmenso poder de comunicación y conocimiento no devenga en miseria. (López Serrano, 2002, p. 401)

En este sentido, la fotografía se plantea hoy como un doble desafío para quienes se encuentran en frente de su tarea pedagógica ya que obliga, por un lado, a la formación en/ de una *estética fotográfica* pasada y contemporánea, directamente influenciada por el predominio de *lo fotográfico* en la vida cotidiana de las personas. Y, por otro, porque exige la reinención de una *educación propiamente fotográfica* que abarque no sólo los usos mecánicos-técnicos de la cámara sino también, la alfabetización visual y las potencialidades discursivas del lenguaje fotográfico.

En este contexto, y a partir de la experiencia docente en la Cátedra de Fotografía perteneciente a la carrera de Licenciatura en Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Córdoba, se pretende analizar aquí el tipo de *educación fotográfica* que se brinda en los ámbitos académicos de la Facultad de Artes y sugerir algunas herramientas pedagógicas para fortalecer su enseñanza.

Algunas consideraciones sobre la Cátedra de Fotografía de la Facultad de Artes

La materia pertenece al plan de estudios de las carreras de Técnico Productor en Medios Audiovisuales y la Licenciatura en Cine y Televisión. Corresponde al primer año de ambas carreras y, por esto, es una de las más numerosas de la Facultad de Artes (alrededor de 500 estudiantes inscriptos).

Sus clases se encuentran divididas en dos grupos, teóricas y prácticas. Las clases teóricas se dictan en espacios amplios (auditorios) dado el alto nivel de concurrencia. Las clases prácticas están conformadas por siete grupos de trabajos de alrededor de 80 personas cada uno en los que se refuerzan los contenidos teóricos y se realizan algunos prácticos específicos como trabajo con luces en set, utilización de filtros, manejo de cámara, etc.

La masividad de los grupos predispone a que el contenido curricular sea claro y conciso. En este sentido, se puede afirmar que tanto en los teóricos como en los prácticos la imagen fotográfica se estudia a través de dos niveles:

1. *Técnico*: a través del estudio de la cámara como dispositivo (objetivo, diafragma, filtros, digitalización, etc.) y algunas técnicas específicas de composición.
2. *Producción*: a través de la puesta en práctica de los contenidos técnicos estudiados.

En este sentido, se puede afirmar que su *educación* se focaliza prácticamente en el conocimiento del dispositivo mecánico y en la resolución de operaciones técnicas, dejando de lado su uso cotidiano y la creación o desarrollo experimental personal (o grupal). En otras palabras, se lleva adelante una *educación tradicional* de la fotografía como ciencia aplicada –centrada en el uso de la cámara como dispositivo técnico– que ignora el uso de la fotografía como una herramienta compleja con un discurso estético propio directamente influenciado por su uso social. En otros términos, la Cátedra no estudia el campo específico de actuación social que tiene la imagen fotográfica como tampoco, la relación directa que ejerce en la experimentación y creación personal de los estudiantes. De ahí que pueden entenderse las graves dificultades que afrontan los estudiantes a la hora de crear sus

propios productos visuales que, generalmente, muestran una buena utilización de la técnica pero ignoran las múltiples posibilidades discursivas que los conocimientos teóricos podrían aportar a su propia obra o producción.

En este marco, la presente investigación se propuso contribuir con la *educación fotográfica* de la Cátedra sumando cuatro enfoques que pudieran, más adelante, incorporarse e integrarse con los niveles anteriormente descriptos con el objetivo de conectar lo teórico con lo real (el mundo que rodea al estudiante y su propia experiencia de éste) y, a su vez, de generar nuevas formas pedagógicas que superen la *educación tradicional*:

1. *Lectura*, a través de la interpretación y reflexión de diferentes tipos de imágenes.
2. *Interpretación de la Técnica*, a través de la visualización de las diferentes técnicas con el objetivo de identificar sus usos discursivos.
3. *Producción aplicada a la experiencia propia*, elaborando imágenes significativas para los estudiantes.
4. *Recepción*, tema central dado el avance en la reproductividad de las imágenes, dirigido específicamente al análisis de la producción propia.

De este modo, la experiencia pretendió aportar a la propuesta de la Cátedra algunas actividades que pudieran colaborar a una alfabetización visual y, específicamente, a la *educación fotográfica* como una herramienta que otorga sentido crítico pero también, como un instrumento discursivo.

Secuencia didáctica. Herramientas de Taller en Fotografía

A raíz de las experiencias aprendidas en el Taller de Posgrado dictado por Bibi Anguio en la Facultad de Artes, se decidió incorporar algunas de sus herramientas didácticas expuestas en su tesis de Doctorado, *Herramientas de taller para una didáctica propiciadora de subjetivación en artes visuales (HdT)*. (Anguio, 2015).

El trabajo de la autora se presenta como una alternativa posible para abordar la *educación fotográfica* ya que es una propuesta de enseñanza unitaria, válida para cualquier disciplina visual. Sin embargo, resulta aún más atractiva, sobre todo, para la formulación de actividades didácticas relacionadas con los dos últimos niveles anteriormente planteados (*Producción aplicada a la experiencia pro-*



pia y Recepción). En primer lugar, porque la propuesta didáctica se sujeta al contexto socio-cultural del emisor/receptor y, en segundo lugar, porque las actividades están pensadas para potenciar las capacidades de interpretación crítica y desarrollo de la producción propia y ajena. (Anguio, 2015, p. 87).

De este modo, y tomando las HdT como base de la propuesta, se formuló una secuencia didáctica *combinada* que, por un lado, utilizase los conocimientos teóricos que los estudiantes habían recibido hasta el momento en las clases teóricas y prácticas y que, por otro lado, estimulase las competencias creativas de los estudiantes. Sus objetivos principales fueron la articulación entre las técnicas fotográficas aprendidas hasta el momento con su uso en el lenguaje discursivo cotidiano de la imagen como también, ahondar en la alfabetización visual y ayudar a resolver las dificultades que tienen los estudiantes para comprender las relaciones entre los conocimientos técnicos y sus posibles usos en su propias producciones audiovisuales. La propuesta se desarrolló extracurricularmente, dado que no se pudieron relacionar las actividades con los temas de la currícula, y consistió de dos encuentros que se realizaron al finalizar

la clase de uno de los grupos de trabajos prácticos (jueves 12 y 19 de Octubre, 2017, de 11-12hs).

Durante el primer encuentro se observaron 30 imágenes que aludían a las diferentes técnicas, analizándose de manera Grupal-Taller (GT) (Anguio, 2015, p. 102). El objetivo de este primer encuentro fue despertar el análisis crítico de las imágenes, otorgar algunas herramientas teórico-discursivas a los estudiantes (distinción y modos de utilización de: ángulos aberrantes, fuera de foco, fuera e campo, barrido, congelado, entre otros.) y, a su vez, impulsar el clima necesario para desarrollar las actividades del GT.

Para el segundo encuentro, los participantes realizaron y llevaron al taller sus propias producciones aplicando las herramientas teórico-discursivas anteriormente vistas. Luego, éstas fueron analizadas mediante la herramienta *Adjetivación de la producción ajena y Evaluación cruzada* (Anguio, 2015, p. 131) con el objetivo de evaluar/verificar si los contenidos técnicos-discursivos habían sido comprendidos y puestos en práctica.

Resumen de la secuencia didáctica:

Objetivos generales:

- Despertar el sentido crítico de los estudiantes frente a las imágenes fotográficas.
- Articular las técnicas aprendidas con sus diferentes usos discursivos.
- Ayudar a resolver las dificultades que tienen los estudiantes para comprender la aplicación discursiva de los conocimientos técnicos.
- Comprobar la eficacia de las *Herramientas de taller* para abordar el aprendizaje fotográfico.

Objetivos específicos:

- Formar conocimiento sobre la construcción de los discursos fotográficos.
- Aplicar los conocimientos técnicos recibidos en los discursos personales.

PRIMERA CLASE

Primer momento: GT

Se analizaron en imágenes los diferentes usos de las técnicas fotográficas con el objetivo de que cada estudiante sepa cuál es la más idónea según el objetivo discursivo que busque. Para esto, se llevó al taller-fotográfico diferentes imágenes con técnicas que los estudiantes habían estudiado hasta el momento con el objetivo de que los estudiantes comenzaran a despertar la lectura visual. Esta tarea fue acompañada de preguntas disparadoras como:

- ¿Qué ven en la imagen?
- ¿Desde dónde se habrá tomado esta foto? ¿Por qué piensan eso?
- ¿Qué tipo de técnica creen que utilizó el (la) autor (a)?
- ¿Qué nos habrá querido decir el (la) fotógrafo(a) con esta imagen? ¿Por qué piensan eso?

Segundo momento: Producción

Los estudiantes debieron observar en su entorno objetos/situaciones que les sean significativas y fotografiarlos utilizando las herramientas técnicas-discursivas vistas.

SEGUNDA CLASE

Primer momento: *Adjetivación de la producción ajena*

Cada estudiante trajo una obra de su propia autoría y le puso un adjetivo para calificar lo que quiso transmitir en esa obra. Sus compañeros, escribieron a la vez, un adjetivo para calificarla.

Segundo momento: Taller- Puesta en común, utilizando la *Evaluación Cruzada*.

Se confrontaron las intenciones del autor con las de sus compañeros y se conversó al respecto. Utilizándose las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Qué es lo que más les gustó del trabajo del compañerx?
- ¿Creen que la técnica le colaboró en lo que quiso decir? ¿Por qué?
- ¿Cómo se podría mejorar la toma?

Conclusiones generales:

- La experiencia desarrollada muestra que los estudiantes responden favorablemente a nuevos contenidos pedagógicos relacionados con la lectura visual.
- Las *Herramientas de taller* podrían ser incluidas a largo plazo ya que facilitaron la comprensión de los contenidos propiamente técnicos y estimularon la creación propia.
- Se propone un replanteamiento de la noción de fotografía y de la estrategia pedagógica de la Cátedra y la creación de grupos de investigación en *estética y educación fotográfica* como soporte de la tarea docente.

Producciones de la experiencia:



Conclusión

Los resultados de la experiencia mostraron, en primera instancia, una buena predisposición de los estudiantes a profundizar sobre el lenguaje visual de las imágenes. Los participantes expresaron motivación a las diferentes actividades desarrolladas. Tanto la *Adjetivación de la producción ajena* como la *Evaluación Cruzada* facilitó la comprensión de los contenidos propiamente técnicos, ayudó a desechar la oscuridad de los mismos y estimuló la creación artística propia, cumpliéndose los objetivos generales de articular las técnicas aprendidas con sus diferentes usos discursivos y de ayudar a resolver las dificultades que tienen los estudiantes para comprender la aplicación discursiva de los conocimientos técnicos. De este modo, puede afirmarse que el objetivo general de comprobar la eficacia de las *Herramientas de taller* en la *educación fotográfica* se cumplió de manera positiva.

Con respecto a los objetivos específicos de la secuencia didáctica, relacionados a la construcción y aplicación de los conocimientos, no es posible afirmar que éstos se hayan cumplido con éxito ya que en la mayoría de las producciones se notó un uso no intencional de la cámara y de las técnicas. Sin embargo, llamó la atención que, a pesar de lo azarosas que pudieran ser estas imágenes, la mayoría estaban correctamente expuestas y muy limpias en su composición. Esto reveló una buena comprensión y manejo, en general, de las técnicas y algunos casos, se llegaron a armar intuitivamente algunos mensajes. De todos modos, no fue posible asegurar que la actividad haya logrado formar conocimiento sobre la construcción de los discursos fotográficos. Posiblemente, la corta duración del GT haya sido un factor determinante en este punto ya que si se hubiesen contado con más encuentros podría haberse asegurado la construcción de sentido crítico y el manejo preciso del lenguaje discursivo fotográfico. A pesar de esto, se sugiere continuar con estos talleres en adelante para corroborar los resultados obtenidos, e incluso, reelaborar la propuesta pedagógica de la Cátedra teniendo en cuenta estas experiencias.

Finalmente, se propone, por un lado, una revisión y actualización del programa de la materia en relación a la centralidad de la imagen fotográfica en la cultura actual y a los modos en que su *propia estética* muta según el uso social. Por otro lado, con el propósito de asegurar resultados, se recomienda impulsar experiencias de investigación en *estética y educación fotográfica* para desarrollar una *estrategia educativa* que fomente tanto la alfabetización visual y el sentido crítico frente a las imágenes, como la utilización de las técnicas fotográficas y modos discursivos, pasados y presentes. Se insiste en la complejización de los estudios fotográficos –que incluyan, la lectura y el análisis morfológico, sintáctico y semántico– para que los estudiantes puedan acceder a la información y al sentido –muchas veces, oculto– de las imágenes (López Serrano, 2002, p.407) y también, para resolver los problemas relacionados a la producción fotográfica. La fotografía debe ser estudiada en todos sus sentidos, como proceso creativo, como técnica de representación y como lenguaje. La calidad de la *educación fotográfica* determinará, sin duda, la calidad de las producciones en los ámbitos educativos.

Bibliografía

Anguio, B. (2015). *Herramientas de taller para una didáctica propiciadora de subjetivación en artes visuales*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Artes, Argentina.

Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.

Bate, D. (2009). *Photography: The key Concepts*. Oxford: Berg.

Beaumont, N. (2002). *Historia de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Caffin, C. H. (2003), "La fotografía como una de las bellas artes". En Fontcuberta, J. (Ed.), *Estética fotográfica. Una selección de textos* (p. 89-104), Barcelona: Gustavo Gili.

Emerson, P. H. (2004). "Fotografía naturalista". En Fontcuberta, J. (Ed.), *Estética fotográfica* (pp. 65-82). Barcelona: Gustavo Gili.

López serrano, A. (2002). "El poder de la imagen y el papel de la fotografía en la alfabetización visual". En Carretero, M. P., Robledano Arillo, J. y Ruiz Franco, M.R (Coords), *Primeras Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología*, (pp. 395-407). Madrid: Editorial Archiviana.

Schaeffer, J. M. (1990). *La imagen precaria del dispositivo fotográfico*. Madrid: Cátedra.

Wells, L. (Ed.) (2002). *Photography: Critical Introduction*. Londres y Nueva York: Routledge. ♦



→ Recibido 04/05/2018
✓ Aceptado 20/06/2018

Compromiso, adaptación y contexto: el concepto de cultura y pueblo en la revista *Hora de España*

Commitment, adaptation
and context: the concept
of culture and people in the
magazine *Hora de España*

MARCO ANTONIO DE LA OSSA MARTÍNEZ
marcoantoniodela@gmail.com

Facultad de Educación de Cuenca

Resumen

La guerra civil española (1936-1939) fue un conflicto horrible y horrendo en el que el mundo de la literatura se implicó muy activamente. Así, un gran número de literatos prestaron su pluma y colaboraron con el bando republicano, aunque también hubo casos de escritores que hicieron lo propio con el sublevado. Es realmente curioso el hecho de que, incluso en instantes en los que las privaciones y carencias eran predominantes, surgieran iniciativas literarias de gran nivel. Este es el caso de la revista *Hora de España*, publicación mensual que vio la luz en enero de 1937. En sus veintitrés números y siempre con un tono elegante y comprometido (también propagandístico en ocasiones), un gran número de literatos y artistas españoles y latinoamericanos realizaron contribuciones en forma de artículos, ensayos o poemas. En ellos, los términos cultura y pueblo se aproximaron de forma que parecieran tornarse en sinónimos. Así y en definitiva, en este artículo nos acercaremos a la génesis y características de la revista *Hora de España* para, a continuación, acercarnos a cómo los autores que colaboraron y trabajaron en esta publicación, entre ellos Antonio Machado o Rosa Chacel, entre muchos otros, definieron, plasmaron y acercaron sobre el papel los términos cultura y pueblo.

Palabras clave

Hora de España · Guerra civil española · Literatura de la guerra civil española
· Siglo XX · Propaganda · Compromiso

Abstract

The Spanish Civil War (1936-1939) was a horrible conflict in which the art world is very actively involved. So many writers lent his pen and collaborated with the Republican side, although there were also cases of writers who did the same with the revolt. It's really funny that even in moments when the hardships and shortages were predominant, literary initiatives arise high level. This is the case of Hora de España, which was released in January 1937. In his twenty numbers and always with an elegant and committed tone, sometimes also propaganda, a large number of Spanish and Latin American writers and artists have made contributions in the form of articles, essays or poems. In them, the terms culture and people approached so that became synonymous In this paper we approach the genesis and characteristics of the magazine Hour of Spain to then approach how the authors who collaborated and worked in this publication, including Antonio Machado or Rosa Chacel, among others, defined. They were approached about the role the terms culture and people.

Keywords

Hora de España · Spanish Civil War · Spanish literature civil war · Twentieth century · Propaganda · Commitment

0. Introducción

La literatura fue una de las artes más prolíficas en la guerra civil española, un conflicto bélico que tiñó de sangre y odio a España entre 1936 y 1939. Así lo apuntó el poeta Pablo Neruda, que estuvo presente en el país durante buena parte de la contienda. Pese a que, en un primer momento, el alzamiento militar supuso “la desaparición casi total de las revistas literarias y culturales, y la de muchos diarios y revistas políticas” (Osuna, 1986: 109), el chileno remarcó el gran caudal literario que provocó el inicio y desarrollo de esta guerra en todo el mundo. Incluso, lo comparó con el generado en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a su juicio menor en talento y cantidad con respecto a su predecesora española:

No ha habido en la historia intelectual una esencia tan fértil para los poetas como la guerra española. La sangre española ejerció un magnetismo que hizo temblar la poesía de una gran época... terminó mal la guerra de España y empezó mal otra nueva guerra mundial. Esta última, a pesar de su magnitud, a pesar de su crueldad inconmensurable, a pesar de su heroísmo derramado, no

alcanzó nunca a embargar como la española el corazón colectivo de la poesía (Neruda, 1999: 146).

Durante la guerra, la escritura no fue exclusiva de escritores profesionales e intelectuales, sino que fue una constante en los frentes y en la retaguardia, un hecho que parece responder a la política cultural de la Segunda República (1931-1936), gobierno democrático español anterior a la rebelión. Por ejemplo, “el que el V Regimiento [sección militar del Frente Popular ligado al Partido Comunista] fuese famoso, entre otras cosas, por su biblioteca, dan idea de hasta qué punto la cultura era considerada un valor de primer orden, no solo por los intelectuales” (Cortés, 2002: 76).

Desde la antigüedad hasta la más candente actualidad, las guerras siempre han provocado una respuesta creativa en los escritores. En el caso de la española, se plasmó en el papel de muy diversas formas:

Unas veces los poemas se han insuflado de espíritu heroico y han buscado intervenir en la contienda,

ser poema de combate. Otras, han querido entender los horrores que la batalla ocasiona o describir aspectos de ella derivados. Por último, los poemas han pretendido expresar los sentimientos más íntimos del individuo sometido a situaciones excepcionales (Urrutia, 2006: 12).

Pese a las múltiples dificultades y carencias que la guerra civil provocó, el bando fiel a la Segunda República trató de continuar la línea cultural que el régimen democrático había marcado desde su advenimiento en 1931. Así, siguió apoyando la creación artística y la formación en muy diferentes ámbitos. Entre ellos, la música, el cartelismo y la literatura ocuparon un lugar de privilegio en la política cultural republicana durante la guerra.

Quizá uno de sus primeros objetivos era meramente propagandístico, ya que todos los estamentos debían colaborar en conseguir la victoria final. También se pretendió evidenciar el apoyo que intelectuales de todas las edades continuaban realizando a la democracia. Además, se fomentaba el trabajo de las muchas personalidades de las diferentes artes que se reunían en esos duros momentos en España.

Procedentes de muy diferentes generaciones y postulados estéticos, un buen número de ellos se comprometieron activamente con el Frente Popular desde el inicio de la sublevación. De esta forma, volvieron su mirada y producción en gran medida hacia la contienda, sus protagonistas, situaciones y realidades. Además y pese a las carencias y privaciones, se trató de mostrar una aparente normalidad en un ambiente en el que la cultura resistía ante la rebelión militar que aconteció en julio de 1936, en buena parte de cara al exterior.

Tal y como apunta Osuna, también hubo un cambio evidente en su línea editorial:

Todavía hechas en muchos casos por hombres universitarios –ejemplos del *Mono Azul*, *Madrid*, *Hora de España*, *Música*, etcétera-, estas revistas no buscan ya la calidad de la obra, sino tal testimonio del esfuerzo individual para aunarlo al esfuerzo colectivo. Los valores propagados por el grupo generacional del 27 –sirva solo como ejemplo a mano– sufren una voltereta copernicana. Ahora se exaltan la experiencia personal, lo emotivo, el acontecimiento diario

y el lastre humano de la creación. Lo intemporal se metamorfosea en temporalidad y lo abstracto en lo concreto (1986: 123).

Las publicaciones que surgieron en la guerra civil española se cuentan por centenares. Además, también aparecieron otras muchas editadas en el extranjero con motivos propagandísticos por ambos bandos. En ellas también se advierte “la escisión que asimismo separa las del frente de las de la retaguardia” (Osuna, 1986: 112). Incluso y según este autor, debería hablarse en este momento de Generación de 1936 para aglutinar a todos los escritores que convivieron y trabajaron en este trágico instante:

Si el factor más importante para definir una generación fuera el acontecimiento histórico que le da nombre –cifra, sería mejor decir-, no habría generación española más definida que la de 1936... El acontecimiento histórico que define a la “generación de 1936” es, con mucho, bastante más importante que, por ejemplo, la guerra extramuros y colonialista de 1898. Las generaciones de concepción transversal –la mal llamada de 1927, por ejemplo– no se

congregan tras un acontecimiento histórico sino literario, pues el acontecimiento histórico congregaría a todos los hombres de ese momento dado, ni reúnen a todos los hombres de edad similar, sino a unos pocos que se dedican a hacer literatura, dejando a un lado al resto de los ciudadanos y a los creadores en otros terrenos; no son propiamente generaciones estas llamadas generaciones literarias, sino escuelas, círculos, movimientos o grupos... La verdadera generación de 1936, en cambio, se centra en la guerra civil, que sobre sí atrae a todos los hombres de ese momentos, sean de la edad que sean y provengan de la generación biológica, escuela, círculo, movimiento o grupo de que provengan. En este concepto longitudinal ni caben caudillos ni guías, ni clase social, ni lenguaje artístico, ni lecturas comunes. Lo único importante es el acontecimiento –si no existiera éste, existiría generación pero sin cifra de relieve– y, en el caso de la nuestra de 1936, lo que importa es, además del acontecimiento, la división abierta entre todos los miembros de una sociedad, no entre unos pocos literatos (Osuna, 1986: 124-125).

Lógicamente y como mencionamos, estos artistas tuvieron que adaptarse a las condiciones que el conflicto bélico imponía. Así, un buen número de ellos imprimieron un halo propagandístico y militante a gran parte de sus trabajos. Pero este hecho no afectó en demasía al notable nivel que atesoraron algunas de las producciones que se realizaron en España durante estos fatídicos años. Este es el caso de la revista *Hora de España*.

La ayuda ideológica y económica del Ministro de Propaganda republicano, dirigido por el periodista Carlos Esplà, fue fundamental para que la publicación viera la luz y pudiera desarrollarse:

Gil-Albert cuenta que, aunque lo hubieran querido evitar, tuvieron que pedir fondos al titular del Ministerio de Propaganda Carlos Esplà, y para eso necesitaron el respaldo de José Moreno Villa... Esplà no solo los recibió, sino que también se entusiasmó por la revista y sobre todo aceptó de cubrir todos los gastos, que era la cosa más importante en aquellos difíciles años de guerra (Benci, 2003: 11).

De carácter mensual, se editó entre enero de 1937 y noviembre de 1938. En primer lugar tuvo su sede en Valencia, en el número 15 de la calle Pablo Iglesias, hoy María Cristina, ya que, a finales de noviembre de 1936, los intelectuales y los artistas marcharon de Madrid a la capital levantina junto con el gobierno por motivos de la guerra. Por la misma causa, la redacción se trasladó a Barcelona a inicios de 1938.

En el verano de 1938 la edición comenzó a retrasarse un tanto a causa de los acontecimientos políticos e históricos del momento, que dificultaban encontrar tanto materiales para su impresión como la propia elaboración de la revista: "llegada de los nacionales al Mediterráneo por Vinaroz, en abril; batalla del Ebro, noviembre; la ofensiva de Cataluña, en diciembre; y la misma situación dentro de la España republicana" (Caudet, 1974: 280).

Llama la atención su elevado coste, ya que "a la venta estaba a 12 pesetas en 1937, precio 'no muy popular' que correspondería a una cantidad que va entre los 12 y los 18 euros actuales, y al doble desde abril de 1938" (Raussel, 2005: 5).

También sorprende la edad de la mayor parte de redactores, ya que se situaba entre los veinticinco y los treinta y un años. Muchos de ellos habían participado de forma activa en las Misiones Pedagógicas de la Segunda República, y habían escrito y colaborado en revistas como *El buque rojo* y *Hora Literaria*.

En los veintitrés números que se editaron, *Hora de España* contó en su redacción con grandes figuras de la literatura y del arte español y latinoamericano de esos años.

Sin duda, el Antonio Machado era uno de los nombres más destacados:

La imagen de Machado, que honró todos los números con su colaboración, se alza señeramente sobre sus páginas –sin que por ello haya de clasificarle de líder grupal–, y a su sombra se distinguen las colaboraciones de un contingente de jóvenes, maduros y viejos escritores que extienden sus radios por la circunferencia de todos los idearios antifascistas (Osuna, 1986: 142).

Muchos de los miembros más jóvenes del consejo de redacción fueron llamados

a filas, por lo que éste fue renovándose a lo largo de la guerra. En un primer momento, ocupó el puesto de secretario, único cargo remunerado, Antonio Sánchez Barbudo, aunque lo abandonó en 1938 ya que marchó al frente a luchar. Mientras, en el consejo de redacción se dieron cita Manuel Altolaguirre, Rafael Dieste y Ramón Gaya, autor de las ilustraciones, a los que se fueron sumando María Zambrano, Ángel Gaos, Arturo Serrano Plaja, Enrique Casal Chapí, José María Quiroga Pla y Juan Gil-Albert, que tuvo también el puesto de secretario desde 1938.

La terna de colaboradores es muy extensa y de gran nivel. Así, en el primer número se dieron cita nombres como Antonio Machado, Rafael Alberti, José Bergamín, Dámaso Alonso, Rosa Chacel, Max Aub, Pablo Neruda, Vicente Aleixandre, Juan Ramón Jiménez, Miguel Hernández, María Zambrano, José Gaos, León Felipe, Rodolfo Halffter, José Moreno Villa, Ángel Ferrant, Tomás Navarro, José Fernández Montesinos y Luis Lacasa. Después, cabe citar a Luis Cernuda, Juan de la Encina, Emilio Prados, Joaquín Xirau, Pedro Bosch Gimpera, Enrique Díez-Canedo, Benjamín Jarnés, Pedro Bosch, Corpus Barga, Carles Riba, Juan José Domenchina y Benjamín Jarnés.

La mayor parte de ellos residía durante este tiempo en la Casa de la Cultura de Valencia, un organismo creado por el gobierno republicano durante el asedio de Madrid para aglutinar a intelectuales de muy diferentes disciplinas (profesores, músicos, escritores, arquitectos, artistas...). Fueron trasladados a Barcelona cuando la situación de guerra así lo indicó. El hecho de que hubiera criados a su servicio, múltiples comodidades y el nivel de vida de la Casa levantó no pocas suspicacias, más teniendo en cuenta las durezas y privaciones que se vivían en los frentes y en la retaguardia.

De la misma manera que los miembros del consejo de redacción, muchos de ellos formaron parte de la Alianza de Intelectuales Antifascistas, y mostraron una gran simpatía por la URSS. Habitualmente, en la parte final de cada número se incluía un texto más amplio, que fue impreso en color en las revistas editadas en Valencia.

El número veintitrés de *Hora de España* se consideró perdido durante muchos años, ya que fue editado cuando las tropas franquistas entraban en Barcelona, por lo que se creyó destruida toda la tirada. No fue hasta 1974 cuando se volvió a conocer la existencia de un ejemplar de

este volumen. En 1972 la editorial alemana Detlev Auvermann llevó a cabo una nueva edición facsímil de los veintidós primeros números. Dos años después, fue ampliada incluyendo el número veintitrés, que fue facilitado por el escritor Camilo José Cela.

Posteriormente, en 1977 fue reeditada por la editorial de Liechtenstein Topos Verlag y la española Editorial Laila, que incluyeron como prólogo un texto de Enrique Montero y dos artículos firmados por María Zambrano y Francisco Caudet, respectivamente. En él, Caudet subrayaba la importancia del encuentro del último número y también de la propia revista: "este hallazgo representa una aportación en extremo significativa... para el estudio de la obra de cultura y el papel de los intelectuales españoles en aquel periodo de guerra y de revolución, pero también de profunda exaltación del hombre y de la Cultura" (Caudet, 1974: 285).

La elección del nombre hizo dudar al consejo de redacción. Al parecer, Rafael Dieste propuso *La hora de España*, mientras que Moreno Villa optó por el mismo título pero sin el artículo delante. Finalmente se decidieron por la segunda opción, como indicaron en la presentación del primer número:

Saber si ésta es *su* hora definitiva, o *una* hora de enorme importancia sencillamente, es un problema que se nos presentó al pensar en el título. Y si optamos por la forma indeterminada fue porque esta no admite ambigüedades, mientras, que, la otra sí. Al decir HORA DE ESPAÑA afirmamos que es hora suya, pero no que sea *su* hora (*Hora de España I*, 1937: 5).

Con este apelativo trataron de subrayar sus objetivos y propósitos. El momento que atravesaba España poseía una gran trascendencia, ya que era "su hora más importante" (*Hora de España I* 19375). La publicación ocupó el espacio que, anteriormente, habían protagonizado publicaciones que no pudieron continuar su edición tras el estallido de la guerra civil española, como fueron la *Revista de Occidente*, *Nueva España*, *Cruz y Raya*, *Tierra Firme*, *Caballo Verde* o *Leviatán*, entre muchas otras.

Por ello, "*Hora de España* significó un vehículo y una posibilidad de continuación de la vida intelectual o de creación artística en medio del conflicto" (Caudet, 1974: 279). No debemos olvidar que la revista fue "parte de la estrategia de la República para unificar y dinamizar esfuerzos desti-

nados a dignificar la causa republicana y conseguir avales en el mundo" (Rausser, 2005: 3).

1. Aproximación a las características de la revista *Hora de España*

Desde su primera edición, quedó claro su posicionamiento editorial. No se dejaba de lado ni se pretendía enmascarar el objetivo propagandístico de la publicación, ya que se trataba de estimular la lucha en los frentes y el trabajo y compromiso en la retaguardia. Incluso, se incluyó entre los números uno y dieciséis en la última página la leyenda 'Visado por la censura', por lo que los estamentos republicanos relacionados con la propaganda analizaban la publicación puntualmente antes de que viera la luz¹.

La creencia en la victoria, la necesidad de aunar fuerzas en la lucha contra el fascismo, de autoconvencerse y convencer a los demás de que era posible el triunfo final eran otras finalidades. Como resu-

¹ Los interesados en atender el espacio que se brindó a la música en esta revista, en el número 16 de *ArtsEduca* (enero de 2017) se publicó un artículo con el título *Artículos musicales, reflexiones y crónicas: la presencia de la música en la revista Hora de España*.

mió Caudet, “estaban abiertas sus páginas a la *intelligentzia* republicana y de izquierdas, sin otro sectarismo de partido” (1974: 279).

En primer lugar, la propaganda, del mismo modo que otros muchos actos que se organizaban con el mismo fin (espectáculos, conferencias, periódicos, películas...), debía ir dirigida al propio bando republicano para tratar de mejorar la formación y elevar el ánimo de las tropas y de las gentes de la retaguardia. Instantes como los que se vivían requerían explicar y exponer con claridad los motivos de la lucha y el objetivo final de la misma. También se debían mostrar los rivales que habían provocado la situación, y era importante remarcar el hecho de que nadie debía permanecer impasible: cualquier esfuerzo, por pequeño que fuera, podría ser importante para lograr el triunfo final.

Pero la propaganda no debía quedar ahí, máxime atendiendo al convulso panorama internacional, al pacto de No Intervención suscrito por las principales naciones y al gran apoyo militar y económico que la Alemania nazi de Hitler y la Italia fascista de Mussolini otorgaron desde el primer momento al bando rebelde. Así, también había que dirigirse al extran-

jero para mostrar a la opinión pública de otros países y el trabajo que se estaba realizando en las artes. De esta manera, se trataron de conseguir el mayor número de apoyos posible. En este ámbito, era crucial el trabajo de los literatos:

Los intelectuales se dieron cuenta de que a parte de las hojas volanderas y proclamas que el pueblo y los soldados necesitaban para recobrar ánimo y valor había que recuperar el alto nivel de cultura antecedente la guerra, no solo para la misma inteligencia del país, sino también de cara a la clase intelectual europea, como demostración de la vitalidad de la literatura y de la poesía, en fin, de la Cultura española (Benci, 2003: 9).

Existió una gran diversidad entre los escritores españoles en la línea política de pensamiento y posicionamiento, ya que fluctuaron entre varias tendencias, anarquista, comunista o republicana. Con respecto a los extranjeros, la lucha contra el fascismo fue el centro que aglutinó los distintos enfoques y perspectivas. Curiosa y trágicamente, los libros y publicaciones no sólo se convirtieron en un medio cultural, como en el caso de las batallas de 1936 en torno a la Ciudad Universitaria

madrileña: “en Filosofía y Letras, los brigadistas, para protegerse, alzan parapetos con un material especial, con el que están familiarizados muchos de los voluntarios: los libros de la Biblioteca de la Facultad” (Laviana, 2005: 102).

También se instauró la institución de Bibliotecas Populares, que recogía libros para llevarlos “con las camionetas a los soldados al frente, con la justa convicción que además de pan, mantas, fusiles y balas, los soldados necesitan también valores para luchar” (Benci 2003: 8). Del mismo modo, las Milicias de la Cultura, otra organización republicana, editó la revista *Rimas y letras*.

Desde el punto de vista literario, las obras claramente comprometidas con alguno de los dos bandos han sido valoradas, en muchos casos, como

...muy discutibles no sólo en el aspecto moral, sino también desde el punto de vista literario... Los casos de verdadera valía no resultan tan abundantes: la poesía de Miguel Hernández o la revista “Hora de España”, que decía “no querer nublar con gritos la claridad meridiana de nuestra hora”. Pero, al lado de actitu-

des como éstas, fue más frecuente el caso de exaltación de causas deplorables. María Teresa León describió a Stalin como “nuestro padre querido” y sus “manos blancas y puras, manos de nieve silenciosa” fueron cantadas por Bergamín (Payne, Tusell, 1996: 613).

Ya avanzado el conflicto bélico, Max Aub definió con claridad cuál debía ser, en su opinión, el posicionamiento y el papel político, cada vez de mayor calado, que debía tomar el conjunto de los intelectuales en la contienda: “los escritores son a la sociedad lo que la aviación al Ejército: una minoría privilegiada capaz de ver más allá de lo inmediato y advertir de los peligros que se ciernen a lo lejos” (Laviana, 2005: 161).

Pío Baroja trató el mismo tema pero desde otro punto de vista. De esta forma, defendió una posición neutral: “ya no se permite la neutralidad ni el deporte intelectual: hay que ser del a derecha o la izquierda... No se aceptan términos medios... Los escritores españoles que, por lo mismo que teníamos una actitud deportiva, nos creíamos lejos de la lucha, nos hemos encontrado en medio de la pelea” (Laviana, 2005: 161).

En *Hora de España*, como apuntó Sánchez Barbudo, no solo era importante el número de artículos, sino también el nivel de los mismos:

Mucha propaganda se ha hecho ya, y más es preciso realizar todavía. Pero no se trata solo de cantidad, sino de calidad y tono, de nobleza y hondura en la intención. La propaganda debe estar, en lo posible, libre de partidismo, tener un sentido verdaderamente popular y nacional. Esta ha de ser, por tanto, labor del Gobierno especialmente (Sánchez Barbudo, 1937: 61).

La revista trató de diferenciarse de todos aquellos que colaboraban con la Segunda República a través de los diarios, pasquines, folletos, carteles y un gran número de publicaciones de diferente sino y estilo que pululaban por los frentes y en la retaguardia. Si en estas ediciones el tono era intenso y muy directo, en *Hora de España* la atmósfera debía ser diferente, ya que se debía transmitir el hecho de que, pese a la durísima situación, los literatos continuaban trabajando en la misma línea anterior.

En el prefacio del número de enero de 1938, justo cuando la revista cumplía un año de edad, volvieron a remarcar el moderado volumen que, de forma consciente, habían empleado y tratarían de utilizar en los meses siguientes:

Hemos querido que todos nos oigan y para ello no hemos alzado la voz, sino que la hemos mantenido en su tono medio, en aquel que normalmente le sirve al hombre para hacerse entender de sus semejantes, pues no queremos nublar con gritos la claridad meridiana de nuestra HORA (*Hora de España*, XIII: 6).

Por ello, se compararon con otras ediciones y trataron de imbuirse en otra atmósfera sin olvidar las circunstancias que envolvían al país:

Todas estas publicaciones que son en cierto modo artículos de primera necesidad, platos fuertes, se expresan en tonos agudos y gestos crispados. Y es forzoso que tras ellas vengan otras publicaciones de otro tono y otro gesto, publicaciones que, desbordando el área nacional, puedan ser entendidas por los camaradas o simpatizantes esparcidos

por el mundo, gentes que no entienden pro gritos como los familiares de casa, hispanófilos, en fin, que recibirán inmensa alegría al ver que España prosigue su vida intelectual o de creación artística en medio del conflicto gigantesco en que se debate (*Hora de España*, I: 6).

La literatura, más en los momentos en los que vivía España, debía cobrar una gran importancia, ya que subrayaban la idea de que “las palabras a veces pueden ser tan efectivas como las balas de un fusil para luchar contra la barbarie fascista” (Benci, 2003: 7). De esta forma, la pluma se entendía como un arma más en servicio de la causa común, por lo que “la soberbia tradicional del intelectual dejó paso a un auténtico deseo de ser útil” (Zambrano, 2003: 47). Por tanto, era “literatura partidaria, aunque no necesaria y exclusivamente *de combate*... a pesar de que el estruendo del combate contra el fascismo lo domina todo” (Ródenas, 2004: 42).

En definitiva, *Hora de España* atendió a la utilidad social y política de la publicación, tal y como Sánchez Barbudo indicó años después en México:

...en *Hora de España*, luchábamos por apartarnos... de los dos polos opuestos del esteticismo desvitalizado y de la demagogia, superficialidad y tosquedad. Y aspirábamos a menudo a una síntesis entre lo objetivo, la descripción y el espíritu, la impresión personal (Gorria, 2005: 1).

Al hilo de dos artículos publicados en los diarios *El Socialista* de Madrid y *La Vanguardia* de Barcelona acerca de *Hora de España*, Luis Cernuda subrayó la importancia de los literatos y los poetas también en esos instantes:

Dos diarios... han comentado como hecho significativo, al ocuparse de *Hora de España*, la fidelidad de nuestros actuales poetas a la causa popular. El comentario y el elogio, inteligentes uno y otro, son tanto más de agradecer cuando que lo frecuente es considerar al poeta como hombre que para nada sirve y al cual se le permite, a lo más, pudrirse en un rincón. A cierta persona preguntaron: “¿Para qué sirve un poeta?” Y respondió: “Para lo mismo que cualquier otro hombre, y además para hacer versos” (Cernuda, 1937: 64).

Los testimonios que nos han llegado acerca del proceso de selección de los artículos y del modo de realización de la revista indican que el trabajo se llevaba a cabo en un ambiente cordial en el que todos colaboraban. En consecuencia, se tomaban las decisiones de forma grupal. Además y como apuntó Benci, “el grupo de redactores y colaboradores de la revista fue en primer lugar un grupo de amigos” (Benci, 2003: 16). Esta buena sintonía fue también subrayada por Caudet:

Por encima y más allá de formalidades administrativas, como se puede considerar en este caso la existencia de un secretario o comité directivo, animaba la revista un verdadero espíritu de camaradería y se hacía en grupo, con la participación, salvo en ausencias forzosas, de todos los jóvenes ilustradores-redactores ya enumerados (Caudet, 1974: 281).

Del mismo modo, María Zambrano marcó la facilidad con la que se trabajaba sin polémicas, disputas ni discusiones:

De todas las Revistas que a lo largo de mi vida en situaciones normales he visto hacerse, *Hora de España* es, sin duda, la que con menos proble-

mas topaba. Ligera, casi aladamente se hacía. Cuando se caía en la cuenta ya estaba... Ninguna lucha interna. Estaba bien fundada y no había sino seguirla, servirla. Como en un arroyo de agua que fluye transparente, no había en ella fondo, ni trasfondo (Benci, 2003: 19).

Pese a que coexistieron diversos posicionamientos en las páginas de *Hora de España*, “el conjunto refleja una posición compacta y un consenso inusual en ambientes literarios e intelectuales” (Rausser, 2005: 6). Para Grillo y aparte de la unión caracterizada por la amistad y la atención a los momentos en los que se vivía, también había una idea subyacente. Bajo su juicio,

...los jóvenes redactores de *Hora de España* aspiraban a realizar una revolución cultural y artística que fuera el reflejo de esa otra democrática y burguesa, que el país había intentado en el 800 y que parecía haber cuajado en los primeros años de la República” (Grillo, 2002: 2).

La estructura de la revista fue muy similar en todos los números. Su subtítulo así lo evidenciaba: “Revista mensual. Ensa-

ayos. Poesía. Crítica. Al servicio de la Causa Popular”. El formato (24x16), el número de páginas, que osciló entre noventa y ciento diez, y la tipografía que impuso Manuel Altolaguirre, además de las ilustraciones y viñetas de Ramón Gaya, fueron también características de *Hora de España*:

Manuel Altolaguirre dirige un proyecto que seguirá el estilo gráfico y tipográfico que ya iniciara en revistas como *Litoral*: un cuidado diseño editorial, que tiene en la claridad compositiva y la sobriedad tipográfica sus elementos más característicos, mientras las viñetas de Ramón Gaya ilustran con un estilo que ahora denominaríamos de *línea clara* los artículos y aportan cierto dinamismo a la publicación. Altolaguirre era un reconocido poeta, pero también un afamado editor, e instruyó a los responsables de la Tipografía Moderna de la calle Avellanas (donde se imprimía casi todo lo relacionado con el gobierno republicano en Valencia) sobre la composición con tipos *modernos* (en el sentido histórico, relacionado con la Ilustración), poco usuales en la época, aunque sí utilizados en Valencia durante los siglos XVIII o XIX (Gorria, 2005: 1)

En resumen,

A lo largo de sus 23 números y 346 artículos abarcó casi todos los temas: 93 artículos de poesía, 64 ensayos, 29 novelas cortas y narraciones, 24 discursos y conferencias, 10 artículos que hablaban de arte, 6 de música, 6 de teatro, 7 eran cartas, 3 artículos de historia, 37 críticas literarias, 29 reseñas de libros y 38 entre noticias y artículos de información (Benci, 2003: 20).

Nombres tan destacados en el mundo de la literatura como Pablo Neruda y Octavio Paz, entre otros, fueron colaboradores de *Hora de España* en diferentes números. Se publicó una escena inédita de *Así que pasen cinco años* de Federico García Lorca, numerosas cartas y ensayos, poesías de Miguel de Unamuno y la obra póstuma de Antonio Machado, que escribió sus líneas finales en las palabras de Juan de Mairena del último número de la revista. Los artículos de Machado iniciaron todos los números y, en cierta medida, se convirtió en la pluma que avalaba, guiaba y prestigiaba con su trayectoria y presencia a la publicación.

Otras de las secciones fijas de la revista fueron los *Testimonios*, en los que se abordaba de una manera más cercana lo que estaba aconteciendo en la guerra civil española. Este apartado se centró en mayor medida en sentimientos de pena y tristeza más que en la destrucción y el odio. Del mismo modo, los *Comentarios Políticos* y las *Notas* mostraban una prosa dura pero calmada. Sorprende la gran presencia de críticas literarias, de arte, ensayos y reseñas de libros.

La línea optimista y entusiasta de los primeros números fue progresivamente menguando ante las situaciones de una guerra que se iba perdiendo, ya que, “a pesar de la obstinación y la entrega ni el más sublime de los poetas gana contiendas” (Rausell, 2005: 6). Además, también se evidenciaba una “cierta frustración ante la escasa capacidad de la poesía para el triunfo militar” (Gorria, 2005: 1).

Pero, al menos, para la redacción de *Hora de España* el esfuerzo no había sido en vano, como comentaron en el primer aniversario de la revista:

No podríamos ser nosotros quienes saquen la cuenta y el sentido último de lo que las páginas de HORA

DE ESPAÑA en el transcurso de su primer año hayan aportado a la lucha común. Tan solo nuestra satisfacción por no haber dejado vacío el puesto, deshabitado el lugar ni en silencio, la palabra; que hemos puesto lo que en ello nos va: la vida (*Hora de España*, XIII: 5).

El número ocho, fechado en agosto de 1937, fue un monográfico dedicado al Segundo Congreso Internacional de Escritores Antifascistas, que se celebró en Valencia en el verano de 1937 con el fin de mejorar la visión de la Segunda República fuera de España y conseguir nuevas adhesiones y adeptos. En esa edición de la revista se reprodujeron las conferencias y discursos que se dictaron en estas jornadas.

Para participar en el mismo viajó a España un importante elenco de escritores proveniente de una gran cantidad de países. Cabe citar, entre ellos, a Pablo Neruda, Nicolás Guillén, André Malraux, César Vallejo o Sephen Spencer. En general, mostraron un gran interés y fidelidad a la causa republicana:

En realidad aquel congreso sirvió para lo que suelen servir los congre-

sos, pero vino, en cambio, a demostrar que si la República española había sido preocupación y proyecto de los intelectuales más senatoriales, la guerra lo era de los escritores, poetas, periodistas y novelistas más jóvenes (Trapiello, 2002: 38).

Desde el mismo momento de su publicación, *Hora de España* recibió innumerables críticas positivas y muestras de aliento desde muy diferentes lugares. Así, en Estados Unidos, Waldo Franck subrayó algunas de sus cualidades:

Hora de España [es], a mi entender, el mayor esfuerzo literario que ha salido de cualquier guerra y prueba de que la lucha de España contra la traición del mundo es el nacimiento de una cultura que no debe morir (Caudet, 1974: 279-280).

Benci también la ha considerado como una cumbre entre compromiso político y alta cultura, por lo que su contenido debe ser analizado con profundidad por investigadores de literatura y de historia, ya que, bajo su juicio, “nuestra revista fue una de las cosas mejores de todo lo escrito durante la guerra civil, y quizás una de las obras mejores salidas de cualquier guerra” (Benci, 2003: 19).

También ha habido críticas acerca de la inexistencia de una mirada a la dura realidad que se estaba viviendo en momentos dramáticos por parte de estos escritores, como la indicada por Osuna:

Salaün, por ejemplo, afirma: “aunque próximos por su conciencia política y social a los destinos de la República y sus defensores, los ‘cultos’ han recuperado plenamente sus posiciones anteriores a la guerra. El poeta ha vuelto a ser, gracias a las páginas de esta revista –la tribuna encumbrada de los espíritus selectos–, una individualidad privilegiada, aureolada por su numen casi divino y, por lo tanto, marginada en relación con el resto del país, que sigue siendo presa de las realidades cotidianas de la guerra” (1986: 142-143).

Para Rausell, a pesar de ser un producto de un tiempo determinado, se convirtió en un colofón del estallido intelectual y estético que provenía de los años 20 del siglo XX, por lo que *Hora de España* rezumaba “la efervescencia de unas generaciones que concentran sobre sí la especial confluencia de la sensibilidad genial e inexplicable” (Rausell, 2005, p. 2). Y, bajo el juicio de Ródenas, “*Hora de España* re-

presentó el último esfuerzo por preservar la dignidad y excelencia del trabajo intelectual en la hora trágica de la sinrazón” (Ródenas, 2004: 43).

Del mismo modo, hay quien señaló un cierto elitismo en el consejo de redacción y en la propia publicación. Este fue el caso de José Renau, que estaba al frente de la revista comunista *Nueva Cultura*. En otro orden, no se ha estudiado el impacto que tuvo la revista, tal y como señala Raussel: “sobre cómo se distribuyó, cuántos ejemplares se vendieron, quién la leía, qué efectos tuvo, qué impactos mediáticos (en terminología contemporánea) provocó, etc...; tenemos, por desgracia, muy poca información” (Raussel, 2005: 4). Por su parte, Benci aludió a la posible poca relevancia que pudo tener la publicación debido a su línea editorial: “a pesar de ese esfuerzo humano y literario *Hora de España* quedó en un segundo plano, quizás por no gritar tanto como las demás revistas” (Benci, 2003: 20).

Incluso, hay quien ha afirmado que se le puede considerar, a riesgo de exagerar, como

...la primera revista del exilio republicano español, paradójicamente

escrita, impresa y distribuida todavía en España. O mejor sería describirla como la última de las grandes publicaciones culturales de los felices años veinte y treinta, punto de encuentro entre el proyecto ilustrado que subyacía a las empresas periódicas de Ortega y las revistas de izquierda como *Nueva Cultura* (Ródenas, 2004: 43).

Muchos de los miembros de la redacción de *Hora de España* tuvieron que pasar la frontera con Francia cuando Barcelona fue tomada por las tropas sublevadas. Un buen número de ellos fueron confinados en el campo de concentración de Saint Cyrpien. Por mediación del escritor Waldo Frank, que escribió al gobierno británico y le indicó los nombres de diferentes intelectuales españoles, estos pudieron embarcar en un barco rumbo a México, país al que llegaron en junio de 1939. En dicho elenco “resaltaban los nombres de los miembros del llamado ‘grupo’ de *Hora de España*, los mismos que, otra vez juntos, en el México liberal del Presidente Cárdenas, solo seis meses después, habían de fundar la revista *Romances*” (Grillo, 2002: 1).

Así, en el consejo de redacción de la revista *Romances* se dieron cita Sánchez Barbudo, Gil-Albert, Gaya, Varela, Herrera Petere, Prieto y Sánchez Vázquez. Lógicamente, la línea editorial de la publicación fue un tanto diferente al precedente español

Entre *Hora de España* y *Romance* es posible percibir un retroceso hacia posiciones más moderadas: el empuje revolucionario causado por la irrupción de las masas en la vida cultural y política, la ecuación simplificadora pero simbólica cultura-pueblo, han sido reemplazados por decidida diferenciación entre la individualidad creadora y la “inmensa minoría” y entre activo compromiso de lucha y genérico antifascismo democrático. Aquella revolución ideal, tendida hacia una sociedad en que todo podía coincidir con el pueblo y en que era posible actuar en su nombre, ha dejado amargamente su puesto a una más madura conciencia de los límites de aquella juvenil adhesión (Grillo, 2002: 3).

El concepto de cultura y pueblo en *Hora de España*

Dos de los términos que más se repiten a lo largo y ancho de los veintitrés números de *Hora de España* fueron cultura y pueblo. Sin duda, atendían a la situación imperante, a la ideología y estética que se quería marcar y la necesidad de un arte comprometido con el ideario del bando republicano. Así, sus significados se acercaron de tal manera que, en la órbita del Frente Popular, sumaron y aproximaron en buena parte sus significados y acepciones. Incluso, esta pudo ser una de las principales finalidades de *Hora de España*, publicación que, como afirmó Caudet, “tuvo como objetivo ponerse al servicio de la Cultura y del Pueblo, en defensa de ambas causas” (Caudet, 1974: 79).

Para algunos estudiosos, este un hecho contradictorio, ya que

...muchos de sus intelectuales se seguían viendo a sí mismos, y luego lo corroboraría su posterior biografía, como una clase aparte, pues la identificación total con las reivindicaciones del pueblo no la realizó nunca casi toda especie de géneros y que, con excepciones, su temática

encontró su inspiración en el entorno de la guerra. Su interés es, pues, eminentemente literario, y en mucho menor para la textura cotidiana de la contienda (Osuna, 1986: 143).

Rosa Chacel abordó el tema directamente en su artículo *Cultura y pueblo*, en el que indicó a las claras la relevancia que ambos conceptos poseían en instantes como el que estaba viviendo la España democrática: “cultura y pueblo sobresalen de todas las voces que llenan el momento actual, destacándose con unánime impulso, con franca voluntad, o más bien forzosidad, de fusionarse” (Chacel, 1937: 13).

Para esta autora, el punto más próximo entre ambos y en el que, incluso, se unirían, se situaría en la moral, que se podría definir como “un conjunto de determinaciones ideales, lógicas, perfectamente congruentes y recíprocamente complementarias del sentir humano” (Chacel, 1937: 15). Pero, ¿cómo se podría definir pueblo? Bajo el juicio de Chacel era “ese yacimiento que hoy busca la cultura para vivificar sus raíces” (Chacel, 1937: 18).

En opinión de Grillo, en esos instantes el pueblo era, además del depositario de

la sabiduría popular, el productor y consumidor principal de la cultura. Por ello, en la guerra civil representó “el complemento de la intelectualidad republicana, el guía para recobrar la perdida integración entre hombre y artista, integración que... se produce espontáneamente” (Grillo, 2002: 2).

Antonio Machado dejó también en evidencia, a través de la voz de Juan de Mairena, lo que significaba escribir para el pueblo del que se proviene y del que se había aprendido y heredado todo. Por ello, había que dirigirse directamente a todos los hombres y mujeres que compartían idioma y tierra, un hecho que los grandes escritores de otras épocas conocían y practicaron a la perfección:

Escribir para el pueblo es llamarse Cervantes, en España; Shakespeare, en Inglaterra; Tolstoi, en Rusia. Es el milagro de los genios de la palabra. Por eso yo no he pasado de folklorista, aprendiz, a mi modo, de saber popular. Siempre que advertáis un tono seguro en mis palabras, pensad que os estoy enseñando algo que creo haber aprendido del pueblo (Machado, 1937a: 12).

En consecuencia, en España, las grandes acciones y realidades fueron obra del pueblo o estuvieron dirigidas a él directamente. Por ello y para Machado, el lugar de privilegio en la escala social debía ser ocupado por este estamento y todo lo que representaba:

...lo esencialmente aristocrático, en cierto modo, es lo popular. En los primeros meses de la guerra que hoy ensangrienta a España, cuando la contienda no había aún perdido su aspecto de mera guerra civil, yo escribí estas palabras que pretenden justificar mi fe democrática, mi creencia en la superioridad del pueblo sobre las clases privilegiadas (Machado, 1937c: 12).

Una vez iniciada la sublevación, la guerra civil española debía ser considerada por los intelectuales como un acicate para tratar de encontrar la respuesta a sus preguntas e inquietudes estéticas y filosóficas. En consecuencia, el instante era realmente importante también para ellos, de la misma manera que su compromiso, posicionamiento y labor. Como subrayó Sánchez Barbudo,

Sí, el suceso que ha venido a salvarnos, lo esperábamos. No quiero decir que esta gran conmoción, de la cual sin duda ha de salir una España distinta y mejor, fiel a sí misma, haya surgido exclusivamente para los intelectuales... El gran suceso de España es sin duda más profundo y tiene vuelo y horizonte propios. Pero es que la angustia de los intelectuales, la llamada “crisis” del pensamiento, estaba ligada al hambre y a la opresión de los trabajadores y reconocía, en el fondo, la misma causa. Cuando se llegó a un punto sin salida en el terreno político y social, el pensamiento y la fe estarán también liberados. Y ahora que es el momento del combate sentimos que es también nuestro momento decisivo (1937: 45).

De esta manera, los intelectuales debían implicarse directamente en el conflicto de una forma consciente tanto en vida como en obra:

Lo propio de un pueblo que confía en sus reservas, que no siente agotadas sus venas creadoras, es exigir de la cultura –y exigirlo con toda incontinencia –que continúe su marcha hacia los posibles más

arriesgados, pues como no puede medirlos de antemano, no le empavorecen (Chacel, 1937: 15).

La fluctuación existente entre el acto de crear, la libertad de expresión y la necesidad de servir a la España democrática con su trabajo dieron como resultado la creencia de que, gracias a su creatividad, formaban parte del colectivo y colaboraban directamente en la lucha:

Las antinomias entre libertad de creación y necesidad de servir a la patria, también con sus propias elaboraciones artísticas, es decir entre arte culto y arte popular, arte sin adjetivos y arte dirigido, parecen resolverse en la práctica gracias a la identificación del artista con el pueblo y con el combatiente (Grillo, 2002: 2).

Para Rosa Chacel, no cabía otra respuesta más que trabajar activamente. De otra manera, el hecho de abstraerse ante la situación, mirar hacia otro lado o no reflejar lo que estaba aconteciendo en España, implicaría que se estaba del lado de los rebeldes:

Hasta ahora el intelectual se empeña en dejar de ser dómine y con-

vertirse en camarada, pero ¿cómo se atreve a llamarse camarada el intelectual que es ciego a la vida de la calle, que no ha sabido crear nada profundamente arraigado en la realidad circundante? (Chacel, 1937: 20).

Pese a ello y para algunos artistas, como Gaya, la estética del artista y el éxito y llegada de su trabajo no debía implicar un mayor o menor compromiso: “para que un artista esté con el pueblo y trabaje por la causa popular no es imprescindible que el pueblo entienda o guste su obra” (1937b: 27).

El hecho de que los intelectuales se involucraran en la guerra no indicaba que fueran belicistas ni que apoyaran la lucha armada. Al contrario: la situación les había empujado a implicarse en el conflicto, pero en nombre de la paz, como apuntó Serrano Plaja:

La guerra en sí misma no es ni puede ser un fin para nadie de los que, en este lado español y popular de las trincheras, combaten en todos los frentes y aspectos que la guerra por nuestra independencia nos ha deparado. Verdaderamente somos pacifistas. Hoy, como ayer, sabemos

que la paz es superior de la guerra. Y mucho más ahora, en que la guerra es y tiene que ser de tal modo cruel, tan científicamente fría, que no permite, la mayoría de las veces, valorar siquiera aquellas categorías humanas que en otros momentos de la historia han podido dar a la guerra una especie de capacidad para probar lo más alto del hombre, sus cualidades distintivas y superiores (1937: 53).

Ramón Gaya fue aún más lejos y diferenció entre los intelectuales y artistas que se habían quedado junto al pueblo, ya que habían trabajado siempre para él, de aquellos que realizaban un arte comercial carente de interés ni profundidad y lo había, en parte, abandonado y utilizado:

Al sonar la hora de todas las edades, ¿qué artistas se han quedado junto al pueblo? Pues Juan Ramón Jiménez, Luis Cernuda, el escultor Alberto, Picasso –por solo nombrar a los más acreditados de extremadamente difíciles-, artistas todos que el pueblo tuvo altamente que ignorar. En cambio, ¿quiénes están contra el pueblo? Pues Pedro Muñoz Seca, Eduardo Marquina, José María Pe-

mán: es decir, gentes que escribieron *para todo el mundo, para que los comprendiera todo el mundo*, y para quienes las masas eran, eso sí, cosa muy interesante mientras se limitaran a pasar por taquilla, dejando en ella ese pequeño margen de reales o pesetas que se le hace en sábado a todo sueldo, por mezquino que este sueldo pueda ser (1937a: 27).

Dentro del ámbito cultural ajeno a los movimientos de lucha social, quizá la esfera en la que más se aproximan los términos cultura y pueblo es el del folklore. Para Rosa Chacel, en él se encuentran los elementos prerrevolucionarios: “acaso el más pertinaz y significativo sea la preocupación –manía llega a veces a constituir– por el folk-lore” (1937: 16). Mientras, bajo el juicio de los eruditos el término pueblo sería:

...ese venero de sabiduría, de poesía, de sentido que se muestra en el folk-lore. Y sin autoridad, pero con aplomo, forman ya legión los instructores del pueblo que tal cosa propugnan. Pero, sostenerlo, en la hora del examen de conciencia, sería funesto error o impostura aleve (Chacel, 1937: 17).

Incluso, el conocimiento del folklore y de sus características definía y caracterizaría a los hombres y mujeres instruidas:

Puede servir para medir la capacidad de un hombre culto su aptitud para insertar las fórmulas del folklore en su debido lugar y para desentrañar la complejidad de su alcance. Si se busca un modo de conocimiento exangüe, zurdo, estéril, en una palabra, no se encontrará otro que llene mejor las condiciones que éste de poner ante el pueblo formas populares (Chacel, 1937: 18).

Por tanto, todas las formas de expresión tendrían la misma validez. Incluso, las creadas por personas sin instrucción se equipararían a las realizadas por artistas o intelectuales:

Tanto los surgidos como leve balbuceo, antes que ninguna forma madura, como los creados por el hombre próximo a la tierra, privado de la sociedad culta, de frente a una cultura admirada u odiada, perseguido o inadvertido por ella; todos, en fin, tienen las medidas de los grandes cánones; todos aspiran, o acaso

atentan, a la perfecta norma que lleva al hombre más allá de sí mismo (Chacel, 1937: 18).

Con respecto a la cultura, no debía ser patrimonio de unos pocos o de las elites, sino que tenía que llegar a todas las clases, sobre todo a las menos privilegiadas. Para Machado,

...el ansia de cultura que siente el pueblo, y que nosotros quisiéramos contribuir a aumentar en el pueblo, aparecería como la amenaza a un sagrado depósito. Pero nosotros, que vemos la cultura desde dentro, quiero decir desde el hombre mismo, no pensamos ni en el caudal, ni el tesoro, ni el depósito de la cultura, como en fondos o existencias que puedan acapararse, por un lado, o por otro, repartirse a voleo, mucho menos que puedan ser entrados a saco por las turbas. Para nosotros, defender y difundir la cultura es una misma cosa: aumentar en el mundo el humano tesoro de conciencia vigilante. ¿Cómo? Despertando al dormido (Machado, 1937c: 17).

La cultura, entonces, debía protegerse ante el ataque del bando que quería

arrebatarse su sentido y significado, ya que, como indicó el poeta,

...proviene de energía que se degrada al propagarse, no es caudal que se aminore al repartirse; su defensa, obra será de actividad generosa, que lleva implícitas las dos más hondas paradojas de la ética; solo se pierde lo que se guarda, solo se gana lo que se da" (Machado, 1937c: 17).

Pero, bajo el juicio de Ródenas, *Hora de España* no iba dirigida al pueblo, ya que el nivel, el léxico y la temática de sus artículos la alejaban de campesinos y obreros. Por ello, consideró que era una publicación 'popular':

...es difícil sostener que estuviera dirigida al pueblo. El nivel de abstracción conceptual de sus colaboraciones era demasiado elevado... Juan de Mairena presupone el conocimiento de Benedetto Croce por parte de sus imaginarios alumnos, y Dámaso Alonso publica sus apuntes sobre la injusticia en la literatura española remontándose a Juan Ruiz o al *Libro de miseria de omne* (2004: 43).

En otro orden, los ataques y la destrucción de algunas obras de arte, sobre todo en las iglesias, provocadas por algunos incontrolados en los inicios de la guerra civil española, tuvo como respuesta una rápida reacción de la propaganda republicana, ya que estos hechos fueron rápidamente difundidos al resto de países por el bando franquista, que así trataban de justificar su cruzada contra el ateísmo y lo que ellos denominaban barbarie y situación incontrolada.

En definitiva, los nacionalistas aprovecharon estas injustificables acciones para señalar que un pueblo indisciplinado y salvaje, el perteneciente al bando republicano, atacaba y destruía símbolos religiosos y piezas artísticas de gran valor sin ningún miramiento. La contestación trató de ser rápida, aunque no del todo efectiva: se publicaron carteles y artículos dirigidos tanto a España como al exterior tratando de limpiar la imagen y subrayar las acciones que se realizaban en este ámbito.

En *Hora de España* se publicó un artículo con esta temática en el que se criticaba, en primer lugar, el hecho de que se valorara más una obra de arte que la vida

de una persona. Su autor, también señaló el hecho de que el gobierno republicano se había preocupado en gran medida en proteger y salvaguardar la mayor parte de obras de arte, por lo que las informaciones que se habían lanzado al extranjero eran sesgadas y erróneas:

En ninguna de las revoluciones que la historia registra se ha podido señalar el hecho de no haber existido por parte del pueblo el menor ataque a las Instituciones culturales, de no haber sufrido el más mínimo atentado los objetos preciosos custodiados en colecciones o pinacotecas. Excepto aquellos que hayan perecido por puro accidente y cuya desaparición es menos lamentable que los cientos de vidas que a la revolución van ya sacrificadas, excepto esos, todos continúan custodiados e instalados con las exigencias de los últimos conocimientos técnicos por los mismos que los anteriores años de paz los cuidamos e instalamos en los Museos de Madrid, y el hecho que antes notábamos respecto a nuestra revolución, obedece, principalmente, a esto: todos los jóvenes artistas que están enrolados en el

movimiento revolucionario son los más empeñados en la obra depuradora del arte nacional (Pérez, 1937: 54).

En el mismo artículo, se apuntó a que las versiones erróneas que acusaban a los miembros del Frente Popular estaban equivocadas y respondían a opiniones de artistas mediocres sin validez. Como consecuencia, el tiempo y el olvido situarían su obra en el lugar que mereciera:

Los revolucionarios, por un resto de urbanidad, han conservado hasta las obras mediocres que quedaron en nuestro poder, considerando que solo el tiempo, la Historia, tiene derecho a destruir lo que no deba subsistir de las creaciones de la inteligencia y que ella, cuando juzga, no parte en pedazos las cosas, sino que las pulveriza tan definitivamente que, las sentenciadas por ella, se pierden, no solo para Occidente, sino para los cuatro puntos cardinales (Pérez, 1937: 55).

Además, el gobierno republicano se comprometía a cuidar el patrimonio artístico durante la guerra para que el pueblo

podiera disfrutar de él una vez terminara el conflicto bélico. Para ello, se empleaban todos los medios disponibles a tal efecto:

Nuestro patrimonio de Arte, más apreciado que nunca, lo fue por regímenes anteriores; dormiré mientras suenen los cañones, en cámaras secretas, revistas de aparatos registradores de la temperatura y la humedad, defendidas por muros espesísimos y con la seguridad de que está evitado todo peligro. Cuando el pueblo pueda descansar de su grandiosa tarea, lo encontrará todo intacto y, mediante su ayuda, nuevamente instalado en su sitio (Pérez, 1937: 54-55).

3. Conclusión

Como hemos tratado de evidenciar a lo largo de este artículo, el bando republicano consideró necesario continuar prestando el apoyo y espacio necesario a los intelectuales y artistas que apoyaron la democracia en la guerra civil española. Pese a las dificultades que se sufrían, la cultura continuó ocupando un lugar de privilegio en la política del Frente Popular. De esta forma, surgieron un buen número

de publicaciones dirigidas a España y al extranjero.

Una de estas revistas fue *Hora de España*. En su joven redacción se dieron cita algunos de los nombres más destacados de la literatura del momento. Pese a poseer un claro componente propagandístico, evidente en gran parte de los artículos, el tono y la calidad de su edición llama claramente la atención, máxime al conocer que fue editada entre 1937 y 1938.

Además, es muy relevante conocer y aproximarse al significado que muchos de sus autores otorgó a los términos cultura y pueblo. Incluso, en estos trágicos momentos se tornaron como sinónimos. Por ello, *Hora de España* consideró que la mejor manera que tenían de colaborar en la lucha era prestar su trabajo y su talento a la causa que defendían. Así, trataron de demostrar que, a pesar de las situaciones de la guerra, el mundo del arte y de la literatura no quedaba callado o inmóvil, sino que continuaba trabajando. En definitiva, la pluma se convirtió en un fusil que anhelaba encontrar la paz.

4. Referencias Bibliográficas

- Benci, F. (2003). *La revista Hora de España: entre antifascismo y cultura* (Tesis inédita de Grado). Trento: Università degli Studio di Trento.
- Bertrand de Muñoz, M. (2006). *Romances populares y anónimos de la guerra de España*. Madrid: Calambur.
- Caudet, F. (1974). Presentación de Hora de España, N° 23. En *AIH. Actas V.* (pp. 279–285). Valencia: Faximil Ediciones.
- Cernuda, L. (1937) Líneas sobre los poetas y para los poetas en los días actuales. *Hora de España*, VI, 64–66.
- Chacel, R. (1937). Cultura y pueblo. *Hora de España*, I, 13–22.
- Cortés Salinas, C. (2002). *La España de la guerra civil. La escondida senda*. Madrid: Acento Editorial.
- Gaya, R. (1937a). España, Toreadores, Picasso. *Hora de España*, X, 27–33.
- (1937b). Un discurso de Waldo Frank. *Hora de España*, V, 74–77.
- Gorria, T. (2005). Hora 'Digital' de España. *Levante*, 6-10-2005.
- Grillo, R. M. (2002). *De 'Hora de España' a 'Romance': Historia de Un Desengaño*. Alicante: Bibioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Hora de España, I, enero 1937
- Hora de España, XIII, enero 1938
- Juliá, S. (Coord.) (2006). *República y guerra en España (1931-1939)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Laviana, J. C. (Ed.) (2005). *La vida sigue tras las trincheras*. Madrid: Unidad Editorial.
- Machado, A. (1937a). Consejos, sentencias y donaires de Juan de Mairena y de su maestro Abel Martín. *Hora de España*, I, 13–22.
- (1937b). Apuntes y recuerdos de Juan de Mairena. *Hora de España*, V, 5–12.
- (1937c). Sobre la defensa y la difusión de la cultura. *Hora de España*, VIII, 11–19.
- Neruda, P. (1999). *Confieso que he vivido*. Madrid: Millenium.
- Ossa, M. A. de la (2017). Artículos musicales, reflexiones y crónicas: la presencia de la música en la revista *Hora de España*. *ArtsEduca*, 16, 131-167.
- Osuna, Rafael. (1986). *Las revistas españolas entre dos dictaduras: 1931-1939*. Valencia: Pre-textos.
- Payne, S.; Tusell, J. (1996). *La Guerra Civil. Una nueva visión del conflicto que dividió España*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Pérez Rubio, T. (1937). Ante La Opinión de Nuestros Contrarios (Notas). *Hora de España*, IV, 53–55.
- Rausell, P. (2005). *La Hora manda: apuntes y bosquejos sobre la revista 'Hora de España'*. Valencia: Faximil Ediciones.
- Ródenas de Moya, D. (2004). Hora de España, *Quimera, Revista de Literatura*, 250, 42-43.
- Sánchez Barbudo, A. (1937). En las trincheras. *Hora de España*, XI, 51–54.
- Serrano Plaja, A. (1937). Frente Del Centro (Testimonios). *Hora de España*, V, 53–56.
- Thomas, H. (1976). *La Guerra Civil Española, Volumen I*. Barcelona: Grijalbo.
- Trapiello, A. (2002). *Las armas y las letras. Literatura y guerra civil*. Barcelona: Ediciones Península.
- Urrutia, J. (Ed.) (2006). *Poesía de la Guerra Civil Española. Antología (1936-1939)*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Vicente Hernando, C. (1994). *Poesía de La Guerra Civil Española*. Madrid: Editorial Akal. ♦



Patxi del Campo

Patxi del Campo es musicoterapeuta y terapeuta especializado en el método Imagen Guiada y Música (BMGIM). Además, es experto en técnicas grupales y director del Instituto Música, Arte y Proceso (IMAP) del centro integrado AgrupArte, y fundador del equipo Vivir con Voz Propia, todo ello en Vitoria-Gasteiz.

Como musicoterapeuta, ha desempeñado su profesión en diversos centros y con diferentes sectores de población, entre los que destacan las personas adultas con grave discapacidad, personas de la tercera edad con y sin enfermedades neurológicas y la UCI. También ha colaborado y colabora en numerosas investigaciones en el campo de la musicoterapia, actualmente en el ámbito de la intervención en Cuidados Intensivos y Paliativos.

Promotor y difusor de la Musicoterapia, ha coordinado innumerables eventos nacionales e internacionales, incluyendo el VII Congreso Mundial de Musicoterapia y 31 Escuelas de Verano centradas en la musicoterapia y en las artes creativas, y ha sido miembro cofundador del Comité Europeo de Musicoterapia. Patxi del Campo es también autor de numerosos artículos y libros, junto con la dirección y coordinación de proyectos editoriales (Ed. AgrupArte) y musicales (colección de cuentos musicales La mota de Polvo).

por SARA MORALES MORENO

Marzo 2018
Estudiante Grado Magisterio Ed. Infantil.
Universitat Jaume I, Castelló

Entrevista



Sara Morales. El motivo de esta entrevista es la realización de mi TFG (Trabajo Final de Grado) tutorizado por la profesora Ana Mercedes Vernia, docente perteneciente al departamento de Educación, dentro del área de Didáctica de la Expresión Musical, de dicha universidad.

El tema escogido para mi TFG es el de la música y la musicoterapia en relación con el cáncer infantil. El motivo que me ha llevado a definir esta cuestión ha sido, en primer lugar, la sensibilidad y empatía que la oncología pediátrica despierta en mí, ya que considero que dicha enfermedad nunca debería cruzarse en ningún destino, pero menos si cabe en la de los niños. En segundo lugar, la música ocupa un lugar muy importante en mi vida y en la de muchas personas, ya que mediante ella conseguimos canalizar multitud de emociones, estados de ánimo, sentimientos... por lo que creo que para estos niños también es o puede serlo.

Por esto, Ana Mercedes Vernia me acercó al término "musicoterapia" y mediante el contacto y conocimiento sobre tu persona (Patxi del Campo), vi decisivo relacionar también el cáncer infantil con esta, como bien llevas años haciendo tú como musicoterapeuta. Pero me gustaría iniciar esta entrevista con dos preguntas, ¿Por qué la música y no otra profesión? ¿Cómo llegaste a la música?

Patxi del Campo. Yo llegué a la musicoterapia, no llegue a la música. Yo me acerqué a las personas, desde muy jovencito he trabajado con música, a mí me gusta la música, yo hacía música y hacía fotografía. Empecé a estimular a personas con discapacidad con la música y proyectando diapositivas: apagar una luz, jugar con luces, jugar con música... y, de repente, personas que estaban muy agitadas se quedaban en calma, miraban aquello, se sorprendían... Esto lo hacía con 14 años. Con 16 años me gustaba mucho más y dedicaba mucho más tiempo, iba a los grupos de tiempo libre de estas personas y, con 17 años, tenía que hacer una separación entre ir a una universidad o trabajar con ellos, y yo aposté por trabajar. Tuve la suerte que la diputación de aquí, servicios sociales, me dijeron que trabajase con ellos y yo trabajaba estimulándoles con música.

Desde jugar con la música y la imagen, me encontré con la palabra musicoterapia. Estoy hablando de 1978-79. Entonces me di cuenta de que es lo que estaba haciendo. Me encontré con personas que no tenían lenguaje, que se movían por una sala, lo que llamamos personas con diversidad funcional grave, con apenas movimiento. Te estoy hablando del 78, personas recién sacadas de sus hogares, algunas de ellas en situación muy precaria... Combinaba mi trabajo con estas personas, con mi formación en musicoterapia en Francia, en Inglaterra.

Yo vengo del campo un poco más puro de la musicoterapia, porque con el tiempo me di cuenta que música y persona son inseparables porque el lenguaje aparece por una sonoridad, porque cuando nacemos medimos el mundo por el oído, estamos en nuestras cunas y medimos el mundo por el oído...

SM Incluso antes de nacer, ¿no?

PC Incluso antes de nacer. Desde ahí me empecé a enfrascar, dije: "aquí hay una tarea". Por eso, nunca he separado música y persona. Y ahí cerrando el círculo después de 40 años, me encuentro en trabajar un elemento que estaba ahí, que era la escucha y el silencio, dos elementos muy claves para hacer la música.

SM Es decir, ¿el sonido y el silencio?

PC Exactamente, y dándole importancia a la escucha, como entrenar a la escucha que, además, es donde más estoy trabajando ahora mismo.

SM ¿Qué motivos te llevaron a ser musicoterapeuta? ¿Por qué musicoterapia?

PC Es evidente, primero porque creo en la persona y creo en las personas con los recursos muy diversos. Tú apuestas por un niño que nace y que no hace nada, apuestas porque hay amor y porque ves futuro. Cuando tú trabajas con una persona con dificultades, una persona con una sordera, un paciente oncológico... lo que tienes que hacer, primero, es creer en la persona, igual que has creído en ese niño. Si tú crees en él, vas a ir sacando y rescatando potencialidades tuyas. Un bebé tú lo rescatas desde que haces un sonido y él le presta atención, y tú ya te has creído todo, como madre lo tienes "todo". Lo mismo va a pasar con una persona con una enfermedad, con un poco que haga, tú le tienes que poner todo el potencial.

Todo el potencial es: escucharle, repetir lo que él hace, complementar lo que él hace, amplificar lo que él hace y pensar en notas musicales. Eso es el comienzo de una obra porque, en última instancia, un musicoterapeuta lo único que hace es escribir obras a partir de emociones o sensaciones que tengan las personas, y esas sensaciones a veces son sonidos, movimientos, una mirada de párpado, un lamento... Dicho en el camino de vuelta, el musicoterapeuta pone notas sobre una lágrima, sobre una mano que se mueve...

SM Sobre la realidad de ese paciente, ¿no? de esa persona.

PC Eso es, la partitura para el musicoterapeuta es la persona. Esto es donde nos movemos. Tengo que pensar en términos de obra, algo que tú y yo estamos haciendo y tú te vas a sentir alguien en la medida que yo haga algo contigo. Te vuelvo a repetir, no es nada más que lo que hacemos con los bebés. ¿Qué hay en un bebé? Nada, y crees en él incondicionalmente; "este va a llegar a la luna, míralo". Creemos. Eso es lo que a veces nos falta en la profesión, que quién tenemos delante es alguien con posibilidades. Eso es importante. Te explico el caso del chico con el que he estado reunido hoy. Con 16 años, drogas, problemas... Hoy venía después de mucho tiempo y me dice: ahora estoy bien, quiero trabajar cosas, porque tú creíste en mí. Él vuelve porque yo creí en él. Es decir, lo que te estoy contando no es palabrería, esto lo vivo todos los días y hoy es uno más.

SM A lo mejor lo que necesitaba era eso, que alguien creyera en él porque nadie lo hacía.

PC Sí, eso decía hoy.

Entonces, esto es, cuando trabajas con un paciente oncológico, estamos todos, nadie da nada. ¡Qué más da! Podemos seguir haciendo cosas juntos. No es el tiempo que vas a vivir sino cómo vas a vivir ese tiempo. Y ese tiempo es el que tú vas a engrandar la vida, es grande en la medida que tú la engrandas. La vida no solamente es tiempo.

SM Es lo que vives, los momentos...

PC Exactamente, y la música sí que en una parte es tiempo, pero es más allá de tiempo, y si no vayámonos a las músicas que ya no son tan convencionales y tan medidas, a las métricas clásicas o a las métricas contemporáneas.

SM Bajo tu punto de vista, ¿cuál es la situación actual de la musicoterapia en España?

PC Es una situación bastante buena, lo comentaba hace poco en el equipo. Estamos haciendo ahora un curso de musicoterapia y medicina, y les decía: "ahora que yo hago 40 años en esto, empiezo a ver futuro." Treinta personas de toda España ya especializándose, no solamente siendo musicoterapeuta, sino pensando en cómo van a trabajar en musicoterapia en el final de la vida, en cómo van a trabajar musicoterapia y enfermedades cardíacas...

Entonces, ¿por qué es tan buen momento? Porque ya se ha investigado mucho, tenemos muchos protocolos muy claros a la hora de intervenir con una persona, etc. Ayer abríamos aquí, en un pueblo del País Vasco, en una escuela de música, un aula de musicoterapia. Además, fui yo a hacer las primeras sesiones, me hacía ilusión. Y era como decir "bien, un logro más". Iba como a "poner la piedrecita" pero la gente ya no te pregunta qué es musicoterapia, la gente empieza ya a entender qué es.

SM Ya la ha interiorizado, ¿no? Es como que ya existe.

PC Sí, ya se ha interiorizado, no tenemos que explicar a ningún padre, a nadie, ni al director de la Escuela de Música, a nadie le tenemos que explicar nada, ya se empieza a creer. ¿Por qué? Porque hay resultados muy buenos en muchos campos, en concreto en oncología estamos evitando aislamientos, estamos facilitando relaciones entre las personas, estamos de alguna manera levantando muchos estados de ánimo, eso es lo más importante. Podemos matizarlo mucho y podemos decir: es cierto, un estado de ánimo mejor, un no aislamiento... hace que el sistema inmune esté mejor... con que ya consuma menos anestesia ya hemos hecho una buena intervención. No vamos a cambiar el cáncer, no, ni mucho menos, pero sí vamos a cambiar a la persona.

El concepto de salud es un concepto que está vinculado más, y hoy en día se dice que muy claramente, al concepto e idea de adaptación. Uno es más sano cuanto más adaptado está, y si tú trabajas bien con la persona también se adapta a lo que tiene, y si se adapta a lo que tiene, está más sano. Esto lo estamos haciendo y lo aplicamos mucho cuando estamos trabajando en final de vida. Si tú trabajas bien con una persona, uno puede morir bien, pero eso suena raro: uno puede morir bien.

SM Sí, es importante para él y para los que se quedan.

PC Exactamente, y eso es un concepto de salud. A veces, tenemos que mirarlo desde ahí para, incluso darle más valor a la intervención, y seguro que ahí tocamos todos los campos. Quiero decir que, si tuviéramos medios, si yo sostuviera un capital enorme, sí que demostraría que hay cambios en las células, etc. porque sí que hay cosas. Lo que no tenemos ese dinero ni esos recursos, pero si lo pudiera hacer... seguro, seguro.

SM ¿No hay financiación pública?

PC Empieza a haber en proyectos. Nosotros, por ejemplo, llevamos ahora 2 años trabajando en la UCI de un hospital. No hay un puesto de musicoterapeuta, pero estamos trabajando con una pequeña financiación y ahora parece que quieren buscar más financiación.

SM ¿Aquí en Vitoria?

PC Sí.

SM ¿En la UCI no pediátrica?

PC En la UCI normal. Empieza a haber ya una apertura. Me decía un médico en la UCI: "he estado viendo la sesión de musicoterapia de hoy y es que vosotros veis otras posibilidades que nosotros no vemos y me habéis enseñado cosas que yo no podía imaginarme de este paciente, y esto a mí, me dispara otras posibilidades de intervención". Al final no es la musicoterapia solamente aislada, lo interesante es que la musicoterapia empieza a estar también dentro de equipos.

SM Es decir, se necesitan unos de otros: la musicoterapia de la medicina y al revés.

PC Eso es, lo importante es el trabajo en grupo.

SM Existen múltiples publicaciones que tratan acerca de los beneficios de la música sobre la salud. El artículo "Investigación y aplicaciones de musicoterapia en el tratamiento de oncología pediátrica" (Standle, J.M. & Hanser, S.B. (1995). MusicTherapyResearch and Applications in PediatricOncologyTreatment. *Journal of PediatricOncology-Nursing*, Vol 12 (1), 3-8.), se hace una distinción entre estos y los existentes mediante la terapia musical profesional, en el caso de oncología pediátrica. Para ti, ¿qué diferencias generales existen entre la aplicación de música y la aplicación de musicoterapia a pacientes? ¿Y en el caso de la oncología pediátrica?

PC Si ahora aquí escuchamos música vamos a estar a gusto o no, seguro que vamos a estar agitados, "me va a mover" como decía el autor, pero eso no es terapia porque ninguno de los que estamos aquí tenemos ninguna intención de movilizar nada ni de hacer nada con lo que vamos a movilizar, solamente escuchar la música.

Yo puedo ir a tocar música a la sala de un hospital. Casi seguro que me va a relajar porque entre oír todo el ruido y escuchar música, me voy a relajar. Va a haber un efecto real de que la gente se va a relajar. Pero, ¿cómo se va a sostener esto en el tiempo?, ¿cómo lo vas a observar uno a uno?, porque yo he tocado para todos. Porque lo que a ti te ha relajado, a otra igual le ha puesto muy agitada... La terapia lo que pretende es personalizar eso y, de alguna manera, buscar sostener en el tiempo unos objetivos concretos. No solamente está el goce y disfrute del escuchar una música. Yo puedo tocar una obra musical, puedo empezar a tocar el *Canon de Pachelbel*. Muy bonito sonaría en la UCI, y es lo que pasa cuando se hacen estas experiencias: un gozo estético maravilloso. Pero imagina que yo esta obra la asocio a cada vez que mi madre lloraba porque le recuerda que cuando se murió su marido estaba escuchando el *Canon de Pachelbel*. ¿Qué pasa conmigo? Que no me despierta algo positivo y que, encima, me produce una agitación. ¿Quién va a trabajar conmigo con eso? Es más, ¿van a cambiar el tempo del canon para que yo lo vaya escuchando más despacio, para que yo lo vaya interiorizando, para que vaya de acuerdo a mi respiración? No, porque van a tocar una partitura. El musicoterapeuta no toca sobre la partitura, toca sobre la persona, sobre el tempo de la persona, sobre las situaciones de la persona. El músico toca sobre una partitura. La partitura es la persona, y la persona tiene un tempo, tiene una emoción, tiene un montón de cosas, y eso son notas. El músico tiene que tocar sobre una partitura porque hay una estructura estética.

SM Si, aquí se hace mucha distinción, pero yo quería saber para ti que era.

PC Es esto.

Ayer estábamos con personas con autismo, tocando, y había personas con las que podías tocar estructuras más contemporáneas, abiertas... pero había un chico que tenías que hacerle melodías o estructuras muy conocidas para que se sintiera bien. Son dos realidades distintas. Con él, si hacía algo muy contemporáneo no funcionaba, había un nivel de agitación terrible, pero con otros sí que funcionó. Esto es muy importante. ¿Qué quiere decir que no podemos hacer música en la planta de un hospital? Hagamos música, sí, pero no le llamemos musicoterapia. Tiene mucho valor como tal, como música, pero no como musicoterapia. Y

ahí voy a hacer otro matiz: y no todo el tiempo, porque también tiene que haber silencio. No porque la música es buena ponemos los aparatos de música a todas las horas, no, la persona se construye entre sonidos y silencios.

SM Entonces también tienen que escuchar el silencio.

PC También, y también tienen que escuchar el mensaje sonoro. La música se pone para algo, tiene una intención y una dirección. En la musicoterapia esto es muy claro, hay una intención y hay una dirección, hago esto por esto y para ti, no para todos.

SM ¿Y cuándo se hace en grupo?

PC Puedes buscar equilibrios, puedes buscar situaciones emergentes. Un grupo tú lo unes por intereses, por capacidades, por necesidades, y luego juegas con los emergentes de ese grupo.

SM Para formar ese grupo sabes también la individualidad de cada uno, ¿no?

PM Claro.

Hace poco trabajamos con un grupo de adolescentes en situación de riesgo social importante y había dos que nunca participaban por miedo al ridículo, etc. Les propusimos hacer un teatro de sombras con la música que los demás hacían. Y así lo hicimos, porque escondidos detrás de la sábana sí que participaban. Ese el secreto del musicoterapeuta, saber cómo incluir esos silencios, en este caso un teatro de sombras que era el silencio. El silencio de ellos era importante, yo tenía que dar valor al silencio.

SM ¿Cuáles son las funciones de la musicoterapia durante la hospitalización por cáncer infantil?

PC La primera de todas es facilitar la relación persona-mundo. Esto traducido es: el niño llega a un hospital, se pregunta ¿dónde me traen?, ¿quién me ha traído aquí?, ¿mis padres?, viene el médico que me va a amputar una pierna... Esa persona tiene un riesgo de aislamiento del mundo y puede decir que esto es lo peor.

Lo primero que facilita la musicoterapia es la relación persona-mundo, quiero decir persona-padres, persona-auxiliares, persona-médicos... es poner la música al servicio de las relaciones, establecer relaciones, de evitar aislamientos, ese es el primer rol que tiene.

El segundo, para mi importante, es ponerle en procesos de creación. ¿Qué quiere decir? En qué proceso se encuentra, en el de destrucción a nivel físico. Entonces tú lo tienes que poner a crear, porque como persona se sentirá viva, se sentirá capaz, se sentirá con poder, se sentirá protagonista de su proceso. Si estoy creando, yo me siento vivir, me siento persona. Lo digo exageradamente y no tan exageradamente, ya que he visto casos de antes de entrar al quirófano, cosas muy duras, y estar más preocupado por acabar la canción que estás haciendo que por entrar a quirófano. La persona no es solamente una vida biológica, es mucho más. La persona es cognitiva, emocional, biofísica, funcional, social y espiritual.

La persona es mucho más de lo que tenemos, es casi infinita, una persona hasta el último segundo puede estar tocando una música, cantando con alguien... El otro día, acompañé a una persona que estaba acompañando a un familiar en los últimos momentos de su vida, y me decían: "¡qué maravilla!, ver como alguien se muere y se muere así acompañada y trayendo las canciones que le ayudan a recrear su vida". Este es el último proyecto nuestro, trabajar con todo el final de vida. Es dónde más estoy trabajando ahora, en acompañar en el final de vida, procesos del final, transiciones.

SM Durante este tiempo de hospitalización y/o enfermedad, ¿cuál es la participación, conductas, sentimientos... de la familia del paciente oncológico pediátrico? Además de las familias y los propios pacientes, ¿interviene alguien más en este proceso?

PC La participación es buena, normalmente buena, porque intentamos trabajar la red de toda la familia, es decir, que colaboren, que puedan hacer también las canciones. Y no solamente las familias sino los colegios. Ahora hemos trabajado con una paciente donde compañeras del colegio hacían músicas y se las man-

daban al hospital, hacíamos improvisaciones y le ponían una letra, etc. Parecía como músicos que van de un país a otro y acaban haciendo una obra, eso hacemos.

Nosotros en la UCI, más de una vez estamos haciendo algo con un paciente y escuchas a alguien silbando, y es el médico, silbando la canción que estamos haciendo aquí. Tú vas creando vínculos casi sin querer. O, de repente, vienen todos a querer cantar con el paciente.

SM Sí, he leído que a veces se convierte en el himno del hospital.

PC Sí, nosotros cuando empezamos aquí en la UCI del Hospital de Santiago hicimos una canción para una mujer que tuvo un Guillain-Barré, una enfermedad autoinmune que te paraliza todo el cuerpo en 24h. En este caso era una mujer con un bebé de 4 meses. Entonces, nosotros trabajamos para que la mujer cuando tuviera el niño con ella pudiera acariciarlo un poco, e hicimos una canción con ella. Al final fue la canción del verano, todo el mundo cantando la canción.

SM En general, la participación de las familias es siempre positiva, suelen estar presentes en todo el proceso.

PC Sí.

SM ¿Qué tipos de herramientas, técnicas o aplicaciones de musicoterapia se emplean en estos casos? ¿Cuáles utilizas tú? ¿Qué instrumentos y músicas prefieres o aconsejas para ello?

PC Improvisaciones clínicas, crear canciones, hacer combos... y luego vincular mucho la música con la construcción de cosas. Construir instrumentos, que sea la música la que apoye un decorado de plástica, hacer una pequeña obra en el hospital, crear algo, la música es la justificación para crear algo.

SM Entonces, la técnica sería crear.

PC Crear, desde improvisar y desde crear canciones.

SM ¿Y siempre es improvisado o no tiene por qué?

PC No tiene por qué, pero hay un comienzo de lo que llamamos las técnicas de improvisación clínica. Muchas veces para crear tienes que improvisar, no solo copiar algo. Si coges sonidos y los modificas, estás creando. Se entiende improvisación desde ahí.

SM ¿El tipo de instrumento o músicas también depende del paciente o tú aconsejas, o tienes alguna preferencia?

PC Sí, depende del paciente. No aconsejo ninguno. Por ejemplo, trabajamos mucho con baterías, para descargar la agresividad, pero depende de lo que pretendas. Eso sí, instrumentos musicales, no juguetes musicales.

SM Y para ser musicoterapeuta, ¿tienes que dominar...?

PC La música, porque es el lenguaje con el que trabajas. Nosotros tenemos un máster de 3 años, porque nuestros alumnos cuando acaban aquí pueden optar, con el trabajo fin de máster, a tener título en Dinamarca. Dinamarca tiene grado, máster y doctorado en musicoterapia. Aquí está como máster y se tiene que estudiar mucha materia para llegar al mismo nivel que tienen ellos, es un máster muy potente de horas.

SM ¿Se hace aquí en Vitoria?

PC Sí, y viene gente de toda España.

SM Y para acceder, ¿desde qué carreras se puede?

PC Desde cualquier grado y música.

SM Todos sabemos que llevar una vida sana o saludable (realizar deporte, llevar una alimentación equilibrada, etc.) previene de ciertas enfermedades y ayuda a mantener un buen estado de salud. ¿Podríamos decir lo mismo de la musicoterapia en general? ¿En qué grado?

PC Podríamos considerar la música como preventiva, no la musicoterapia. Yo creo que sí, lo voy a explicar desde varios ángulos. Si yo escucho solo zarzuela, ideoló-

gicamente incluso, pensaré de una manera que no me saldré mucho de ella, de tal forma que si me pones jazz diré “vaya sonidos más raros”, sin respetar. Si yo hago o escucho música y es variada, yo voy a crecer en mi capacidad de aceptación y escucha de los otros, con lo cual voy a crecer en salud. Entonces, considero que la música nos enseña a escuchar, nos cultiva a nivel de goces estéticos, también nos ayuda a mantener la relación con otros, evita aislamientos, tiene una serie de elementos muy positivos. ¿Se podría vivir sin escuchar música? Mal.

SM Si la musicoterapia se tratara como la medicina “vas al médico, te duele algo y te dan una pastilla”, si se tratara desde ahí, ¿mejoraríamos también?

PC Desde ahí, mejoraríamos muchas cosas. Ya existe, Dinamarca acaba de aprobar que todas las personas que tienen Alzheimer tengan derecho a un musicoterapeuta, aprobado por el Gobierno. Y en estos momentos se está cuidando que las ambulancias danesas tengan equipos de música dentro de la ambulancia y se trabaje el sonido ya desde la ambulancia.

SM Aquí estamos muy lejos de eso, ¿no?

PC Sí, pero es un logro, ya llegará. Para las personas con Alzheimer es un derecho, yo diría, casi prioritario de tratamiento.

SM Como futura maestra de educación infantil, y en relación con la pregunta anterior, ¿qué aspectos de la música y/o la musicoterapia crees que nos podrían ser útiles en las aulas? ¿De qué manera se podrían trabajar?

PC Trabajar la escucha y trabajar la creatividad, porque crear y crecer van de la mano, pero la capacidad de escucha, el hacer música para aprender a escuchar, y yo creo que las personas crecerían de otra manera.

SM ¿En infantil incluso?

PC Sí, aquí en Vitoria desarrollamos hace años un programa de arte de 0 a 3 años en todas las escuelas infantiles, y se trabajaba música, pintura y danza.

SM Es decir, trabajarlo desde la escucha y la creación también.

PC Sí, siempre de la mano. Pero, ¿qué tipo de materiales e instrumentos musicales hay un aula de 0 a 3 años? Creo que lo que hay son juguetes, casi todos tonos agudos, carrillones de esos que meten ruido y que aumentan el nivel de excitación y agitación en los niños, etc. Y cuando hay una fiesta se sale de la escuela diciendo “tengo la cabeza como un bombo”. Algo ha funcionado mal. Nosotros cambiamos los instrumentos, cambiamos los materiales con los que hacíamos las fiestas, bajamos de agudos a medios graves, daba gusto ir a las fiestas de 0 a 3 años. Es un trabajo que hicimos, era una maravilla. Se lo pasan bien y nadie está súper excitado. Por eso hablo de la escucha, y eso solo se puede hacer con una conciencia de escucha del personal y de todo el personal.

SM Con el concepto crear, por ejemplo, el *songwriting*, se dice que es educativo, ¿se refiere en las aulas?

PC Claro, porque de alguna manera no solo repites, sino que el crear algo propio de esta aula me crea identidad, me crea grupo, una serie de valores que siempre estamos pretendiendo.

SM Y también puedes ver mucho detrás del niño creando, ¿no? Sí que se podría trabajar en un aula de infantil.

PC Hemos aumentado la escucha en este país, hemos aumentado la tolerancia, pero hemos quitado la música de las aulas y ahí hemos disminuido. ¿Y qué vamos a pretender que aprendan inglés? Si no tienen oído, inglés o lo que sea. ¿Cómo van a aprender un lenguaje si este se aprende por su musicalidad? La narrativa de un niño es una narrativa que entona. Es necesaria la línea melódica, no la puedes romper.

SM Aunque esto no se trabaje directamente, sí que lo puedes trabajar como maestra.

PC Sí, por supuesto, debería ser un elemento más. Si tú aprendes a colorear tienes que aprender a tararear, y a cuidar todas estas cosas. Si en los colegios se usara más música habría mayor rendimiento escolar, habría mayor tolerancia, mayor trabajo en equipo, habría muchas más cosas.

SM A partir de tu experiencia con la musicoterapia en oncología pediátrica, ¿qué casos destacarías en positivo y cuáles en negativo en relación a pacientes, familias, personal hospitalario, hospital, etc.?

PC Yo creo que se aumenta en sensibilidad, se aumenta en humanidad, se aumenta en que el otro tiene un potencial.

SM Entonces, son siempre en positivo.

PC Sí, con el uso de la música sí. Me refiero otra vez la experiencia de UCI, es muy significativa porque como es un lugar muy de paso, en una planta es más fácil establecer vínculos, todos nos queremos enseguida, pero la UCI vas muy de paso. Siempre es positivo, ya que todos humanizamos, nos interesa la persona, ya no nos interesa la enfermedad, desde ahí ya hay un cambio de actitud.

SM Ves las cosas desde la perspectiva de la persona, desde lo positivo no desde lo negativo, ¿no? Aunque ¿puede ser que haya algún caso negativo, alguna experiencia de rechazo?

PC Pocas, amusia hay muy poca, habrá, pero a mí nunca me ha tocado.

SM Es Para ir cerrando ¿qué destacarías de lo que hemos comentado?

PC No separar música y persona, y ver persona desde esa dimensión que hemos hablado.

SM Eso es lo más importante, el punto de partida.

PC Sí, a partir de ahí todo es una cascada, si piensas así todo es fácil. Ayer, por ejemplo, llega la madre con el “chaval” y yo le pregunto: “¿tú con los años que tienes, ya tienes móvil?”, y ella decía: “no te va a hablar”. Le dije: “déjame que le pregunte, quiero ver cómo me mira”. A mí me daba igual lo del teléfono, yo tenía que entrar por algún lugar. Y, de repente, se paró y me miró, ya mi voz le estaba sonando distinto. Es el proceso no el contenido, es la manera de estar ante cualquier persona, cuando tú ves persona-sonido ya haces lo que quieres.

Hay una persona que tiene una enfermedad. Existe una biografía con una enfermedad, no una enfermedad. ¿Todos los Alzheimer son iguales? No. En el siglo

XXI, tenemos que tener otro paradigma de pensamiento, porque si no, es muy reduccionista el pensamiento de “a ver, que pasen los que tiene gripe”, no. No es lo mismo un señor con gripe que está solo y necesita unos “mimitos”, necesita que alguien le diga: “¿ya se ha tapado usted hoy?”, y este hombre, aunque no le des medicación, lo has atendido y se va feliz para casa. Igual viene otro con 39 de fiebre, muy mal, y a ese sí que le tienes que dar algo. Son dos realidades distintas. Esto es muy importante. Y en la escuela, hay biografías que vienen a aprender. No hay un niño de 3 años, hay una biografía. Hay un niño que tiene una vida, y hay un niño que tiene hambre de aprender y otro que tiene hambre de afecto.

SM Escucharle.

PC Claro.

SM Si quieren hablar ya lo harán. El problema quizá es cuando no hablan.

PC Si no hablan, tú espera, en algún momento se va a manifestar algo. Si a ti te ven con una actitud de escucha, la otra persona va a hacerlo, la otra persona no hace nada si tú no haces nada. La entrevista de ayer con los padres, lo de “a tu edad tienes un móvil”, y la madre “no, es que no habla”. Déjale. Y no hablaba verbalmente, pero movió los ojos, me miró, se agitó... Mi voz le era distinta ya. Eso es un hablar.

SM El lenguaje no verbal.

PC Y el diálogo de silencios.

SM Muchas gracias por la entrevista, tanto por parte de la Universidad Jaume I como por parte de Ana M. Vernia y mía. Y como dices tú: que seas feliz y puedas compartirlo. ♦

Humo, ayrezillo y duende en Messiaen. Un Análisis de Intérprete de *Amen de la Consommation* (2ª Parte)

Smoke, ayrezillo and duende
in Messiaen. A Performer's
Analysis of the *Amen de la
Consommation*. (Part 2)

JORGE LUIS MOLTÓ DONCEL · TRINIDAD LULL NAYA
triny.jorge@hotmail.com

Conservatorio
Profesional de
Música de Valencia

Conservatorio
Profesional de
Música de Catarroja



→ Recibido 01/05/2018
✓ Aceptado 21/06/2018

Resumen

El siguiente artículo supone el punto y final a la exposición comenzada por sus autores en el número anterior de esta revista.

En esta ocasión, el objetivo consiste en plantear un estudio de caso que muestre evidencias palpables acerca de la participación de la subjetividad del músico en el momento de la verdad - el concierto público - mostrando la relevancia que tienen estas aportaciones personales en el resultado final de sus actuaciones.

A través de la combinación de recursos audiovisuales, técnicas de investigación etnográficas y análisis de la partitura, es posible dar voz al análisis del intérprete.

Este tipo de análisis permite desgranar las decisiones del proceso creativo de los ejecutantes y sus mediaciones entre partitura y auditorio, protagonizando a su vez una decidida apuesta por el artista y la defensa audaz de su experiencia más íntima en la palestra académica.

Palabras Clave

Intérprete · Intuición · Análisis · Etnografía · Messiaen

Abstract

The following article is the ending of the statement that was initially exposed by its authors in the previous journal.

This time the objective is to lay out a case study that shows undeniable evidence of the participation of the musician's subjectivity in the moment of truth - performing in front of an audience - proving the importance of these personal contributions in the final result of his performances.

Through the combination of audiovisual resources, ethnographic investigation techniques and the analysis of music sheets, it is possible to give voice to the performer's analysis.

This type of analysis allows us to look into the decisions of the performer's creative process and the way that mediate between music sheets and the auditorium. It is a commitment to the artist and to support his intimacy in the academic environment.

Keywords

Performer · Analysis · Intuition · Ethnography · Messiaen

1. Introducción

El objetivo principal de la segunda parte de nuestro trabajo, no es otro que el de plantear un estudio de caso que nos permita descubrir la contribución subjetiva que realiza un intérprete a una obra musical, desde su intuición instruida durante un concierto.

Al estudiar la obra y en este caso concreto al tratarse de dos pianos, a través de los varios ensayos necesarios entre ambos pianistas para conseguir el resultado final requerido, los intérpretes toman decisiones y se posicionan ante la pieza, en otras palabras, completan la partitura.

Aunque estemos ante una obra del siglo XX hay numerosas indicaciones referentes a las dinámicas y a la agógica sobre las que hay que tomar decisiones, y estas soluciones que revitalizan la partitura y distinguen a unos intérpretes de otros, así como consideraciones de carácter técnico que evidentemente resuelven los pianistas al teclado, no suelen hallarse reflejadas en la partitura.

Los pasos que hemos seguido para el desarrollo de este estudio de caso han sido los siguientes:

1. En primer lugar se llevó a cabo la interpretación pública de la obra *Amen de la consommation*, última de la siete piezas que conforman *Visions de l'Amen* para dos pianos del compositor francés Olivier Messiaen. Este concierto fue realizado en el Aula Magna del Conservatorio Profesional de música de Valencia el 11 de enero de 2012 y registrado por los propios intérpretes y por el Conservatorio. El vídeo de la actuación puede visionarse en el siguiente URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BDNQKZs9KOA>
2. En una segunda fase la Dra. Lull realizó un análisis teórico pormenorizado sobre la partitura de dicha pieza. Los resultados del análisis son expuestos en este trabajo bajo el título ESTANDO EN EL ANÁLISIS con el mismo tipo de fuente y en redondilla como el resto del artículo.
3. A continuación, realizamos un ejercicio autoetnográfico consistente en la presentación de un relato narrado por los propios intérpretes, sobre lo que significó para ellos la interpretación de la pieza de Messiaen en un

recital. El relato se construyó a partir del vídeo del concierto expresando espontáneamente sus comentarios al verlo. Esta charla fue grabada y transcrita, y será parcialmente reproducida en el artículo en cursiva y con otro tipo de fuente y estilo bajo el título: *ESTANDO EN LA ACTUACIÓN*. De este modo, TYG Piano Dúo investigadores se sitúan en el contexto cultural y social propio de su época mediante la construcción de un relato sobre la experiencia vivida como TYG Piano Dúo intérpretes en el transcurso de una actuación musical en directo.

4. Por último los resultados del análisis musical pormenorizado de la partitura realizado por la Dra. Lull fueron combinados con el relato elaborado mediante la técnica autoetnográfica. Los resultados de ambos puntos de vista fueron contrastados y las conclusiones expuestas en la parte final de este trabajo intentan sacar a la luz, cuáles han sido las contribuciones aportadas por los intérpretes desde su intuición instruida.



TYG Piano Dúo durante el visionado del vídeo de *Amen de la Consommation*

2. Relato y análisis de *Amen de la Consommation*

ESTANDO EN LA ACTUACIÓN... MUSICAL PERSONAE.

Nos encontramos sentados frente al monitor del ordenador. En silencio, felices e impresionados al visualizar la actuación de Amen de la Consommation.

El final es espectacular y nos ha dejado traspuestos. Lentamente salimos del trance y nos vamos recuperando...

JORGE.- *Puuuff... ¡qué pasada, no!*

TRINIDAD.- *(Trini sonríe muy ligeramente) ¿Sabes? Me gusta mucho ese gesto final en el que ambos levantamos el brazo a la vez. Parece llenar la sala de la luz, del gozo y plenitud que transmite Messiaen en esta pieza y que revienta la realidad por completo.*

JORGE.- *Sí, además crea una especial intimidad entre nosotros como ejecutantes. Me refiero a que no sólo nos ayuda a ir juntos en la realización práctica camerística, como dúo musical, sino que nos ayuda también a entrar en comunión en el mismo sentimiento de gozo que tú comentas, e intentar transmitirlo al público. Esperemos que sea así. (Ambos carcajamos irónicamente sobre el resultado de nuestra actuación)*

TRINIDAD.- *La gente puede pensar que este y otros movimientos son puro teatro que lo hacemos de cara a la galería, pero lo cierto es que no se me ocurre otro movimiento, y de hecho, por lo que a mí respecta, si no lo hiciese no me sonaría el piano igual.*

JORGE.- *Estoy seguro de ello, la manera como se prepara ya el cuerpo para abordar el ataque al teclado es lo que va a hacer que saquemos el sonido que queremos y que suena dentro de nuestras cabezas, y esa calidad del sonido es preferible a no hacerlo por miedo a fallar una nota.*

En definitiva creo que estos movimientos son los que nos dan nuestra personalidad, nuestra musical personae como dice Auslander.

TRINIDAD.- Sin duda alguna. A mí me recuerda a aquel libro de Jankélévitch cuando habla de la importancia de los dedos y el físico para ayudar a los compositores en la creación de sus obras y citaba a Ravel y Strawinsky...

ESTANDO EN EL ANÁLISIS... CONTEXTUALIZAR LA OBRA.

La séptima de las piezas titulada *Amen de la Consommation* del ciclo para dos pianos *Visions de l'Amen* escrito en 1943 por Messiaen lleva la siguiente explicación en el prólogo de la partitura:

Consumación, paraíso. Vida de los cuerpos gloriosos en carillón de luz. 'De claridad en claridad'. (Libro de los proverbios). Amen. – El 2º piano retoma el tema en acordes de la Creación y extrae un largo coral de gloria. El 1º piano envuelve al 2º (registros extremo-grave y extremo-agudo juntos) con un incesante carillón de acordes y de ritmos brillantes, resplandecientes, en cánones rítmicos cada vez más cerrados: piedras preciosas del Apocalipsis que suenan, chocan, danzan colorean y perfuman la luz de Vida. (Messiaen, 1943)

Como indica el compositor, la obra está construida con el tema de la creación que aparece por primera vez en la primera de las piezas del ciclo. Este tema, cuya sonoridad podemos afirmar que está en la tonalidad de La M, consta de cuatro compases escritos los tres primeros en el segundo modo en su primera transposición, y a partir del cuarto acorde del tercer compás, acordes perfectos mayores y menores:



Ejemplo 1. Tema de la creación

Según nos comenta Messiaen (1996, p. 233), el final del tema, justo las tres últimas notas, configuran un motivo extraño del folclore balinés y peruano.

El tema de la creación aparece siete veces siempre a cargo del segundo piano que es quien lleva el elemento temático de la música, mientras el primero envuelve dicha sonoridad con diversas texturas, a saber, contrapunto rítmico en acordes, acordes pedal con textura homófona y pasajes de articulación. Como comenta el compositor en el prólogo de la partitura, le confía al primer piano todas las dificultades rítmicas, los pasajes de acordes y todo lo referente a velocidad, encanto y cualidad del sonido, mientras que el segundo realiza los elementos temáticos, así como todo lo que reclame emoción y fuerza (Messiaen, 1943).

Para profundizar un poco más en el significado de *Amen de la consommation* exponemos las palabras del compositor, quien en su *Traité de rythme*, nos comenta que la Creación encuentra aquí su coronación en un crescendo de vida cada vez más intenso (Messiaen, 1996, p. 270), efecto que podemos constatar en la música, ya que la pieza muestra su culminación al final de la obra.

ESTANDO EN LA ACTUACIÓN.. FORMA VS ESTRUCTURA.

JORGE.- Otro aspecto que he recordado al ver el vídeo y que se ve muy claramente, son las divisiones que hacemos de la obra, las partes en la que la subdividimos. Creo que ayudan mucho al oyente a seguir la narrativa de nuestra interpretación y nos ayudan mucho a comunicar la obra de manera coherente.

TRINIDAD.- ¡Hombre claro! Fíjate si fuéramos a piñón, sin parar, menudo empacho para el público. (Ambos rompemos a reír. Jorge prosigue después de las risas)

JORGE.- Estas divisiones dan fluidez y mucho dinamismo a la pieza. Yo veo un primer momento cuando toco el tema principal de la creación mientras tú me acompañas con el contrapunto

rítmico. Esto dura más o menos los primeros 3 minutos de música, hasta el compás 54. (Vídeo: 3'41")

Luego se produce un cambio de color que creo que nos salió muy inspirado en esta actuación, la verdad.

Después viene ese pequeño enlace de pocos compases (Jorge señala sobre la partitura) y luego la tocata con ese timbre tan bonito que le sacamos a los pianos y que nos conduce a la explosión final de acordes sin parar hasta el final.

TRINIDAD.- Siiiiii, ¡la traca finaaaal! Qué pasada. Todavía tengo los pelos de punta al ver el vídeo.

Sobre todo flipo con estos compases (Señala sobre la partitura los compases 71 y siguientes). (Vídeo: 4'44")

JORGE.- ¿iCómo te pudiste enseñar esto!? Me pare-

cen técnicamente difícilísimos.

Trini asiente con la cabeza. Su rostro muestra la luminosidad del intérprete ante la satisfacción de haber superado la prueba.

Tantas horas de dedicación para estudiar un pasaje tan difícil han dado su fruto finalmente.

ESTANDO EN EL ANÁLISIS...

ESTRUCTURA VS FORMA.

La estructura observada al analizar la partitura es la siguiente: en primer lugar tendríamos una larga primera sección, hasta el c. 70; una segunda, bastante más corta, del c. 71 al c. 108; para acabar con una Coda final. Esta división se basa en cómo van apareciendo los temas en el II Piano.

Sin embargo, al aplicar un análisis auditivo a partir de la grabación, podemos distinguir en la pieza cinco secciones señaladas por los intérpretes por medio de pausas o cambios de tempo, a saber:

- La primera abarca las tres primeras presentaciones del tema a cargo del II Piano. (Vídeo: 27")

- La segunda nos viene dada por una pequeña pausa o respiración en el minuto 3'41" del vídeo, compás 54.
- La tercera (Vídeo: 4'44") está señalada por una aceleración del tempo, en el compás 71 con indicación *Un peu plus vif* en la partitura, junto a un cambio de textura en el piano I, una textura homófona con acordes en ambas manos.
- Un breve enlace de cuatro compases del 91 al 94 en el minuto 5'49", marcado por un gran *rallentando* en el compás 90, a la vez que pausa y cambio de tempo después del c. 94. No lo hemos considerado sección por su brevedad, pero sí es cierto que los intérpretes lo separan tanto de lo anterior, como de lo posterior.
- La cuarta sección (Vídeo: 6'04") empieza con un cambio de tempo y de

textura en el primer piano, que por primera vez abandona los acordes para presentar una única melodía en ambas manos separadas dos octavas, a la que denominaremos estilo tocata.

- Quinta y última sección (Vídeo: 6'48") a modo de Coda final, de igual forma señalada con un cambio de textura, vuelve el primer piano a los acordes, pero combinándolos con textura de tocata como en la sección anterior, aunque con un teco mucho más marcado, indicado *martelé* en la partitura.

Como podemos observar en el siguiente esquema, a pesar de ser similares ambas estructuras varían sustancialmente en la manera de agrupar las secciones.

INTERPRETACIÓN	PRESENTACIONES DEL TEMA	ANÁLISIS
1ª sección	I La M, modo 2 ¹ (azul-violeta) II Do# M, modo 2 ² (oro-pardo) III Fa M, modo 2 ³ (verde)	1ª sección
2ª sección	IV Período transitorio modulante	
3ª sección	V La M, modo 2 ¹ (azul-violeta), variando la 2ª parte	2ª sección
4ª sección	VI Tema variado	
Coda	La M, modo 2 ¹ (azul-violeta)	Coda
	VII Tema variado La M, modo 2 ¹ (azul-violeta)	



El esquema muestra el color que el compositor asocia a cada modo. (Lull, 2009, pp. 213-222).

El análisis auditivo de la obra enriquece con más secciones el análisis teórico, proponiendo aquél otros puntos de vista que éste no contemplaba. En el análisis auditivo de la interpretación, nuestro oído percibe la sonoridad global resultante fijándose en el rol más importante, el protagonizado por el I Piano. Sin embargo, la base para el análisis teórico está a cargo del II Piano.

De modo que la perspectiva cambia dependiendo de nuestro enfoque sobre el I Piano o el II Piano, y los resultados, aunque similares pues la estructura es clara en esta pieza, proponen substanciales diferencias que aplicadas a la interpretación variarían el resultado de la actuación.

En la siguiente tabla mostramos la correspondencia de los roles en ambos pianos:

I PIANO	II PIANO
Textura rítmica contrapuntística.	I La M, modo 2 ¹ (azul-violeta) II Do# M, modo 2 ² (oro-pardo) III Fa M, modo 2 ³ (verde)
Acordes escritos sobre sus modos en polimodalidad y acordes modelo del tercer modo.	IV Período transitorio modulante
Textura homófona en acordes a modo de pedal.	V La M, modo 2 ¹ (azul-violeta), variando la segunda parte
Textura homófona en forma de tocata.	VI Tema variado La M, modo 2 ¹ (azul-violeta)
Acordes modelo del segundo modo, junto a pasajes articulados en ambas manos.	VII Tema variado La M, modo 2 ¹ (azul-violeta)

Como muestran los esquemas, el II Piano presenta los temas principales arropado por las diferentes texturas y efectos coloristas del I Piano.

El análisis teórico que vamos a desarrollar coincide con la estructura extraída de la audición, y que se corresponde con los cinco diferentes momentos y cambios de color protagonizados principalmente por el I Piano.

ESTANDO EN LA ACTUACIÓN...
CINCO MOMENTOS CLAVE.

PRIMER MOMENTO

INTERPRETATIVO: *En el principio fue el ritmo (Vídeo: 27'')*

JORGE.- *¿Te parece que vayamos al inicio del vídeo repasando un poco las secciones de las que hemos hablado anteriormente Trini?*

TRINIDAD.- *Claro. Fijate, al escuchar la primera parte, resulta evidente que la parte temática de la pieza es llevada a cabo por ti en el segundo piano, mientras que yo, a cargo del primer*

piano envuelvo dicha sonoridad con un contrapunto rítmico, realizado en acordes y ocupando el registro del piano más agudo en la mano derecha y el más grave en la mano izquierda.

No sé si te expliqué esto alguna vez o solo de ensayar juntos te has quedado con la copla ya, pero si te fijas, puedes escuchar que el ritmo que hago está construido en canon, y éste se va estrechando con cada presentación del tema por tu parte. Con la primera aparición del mismo se despliega a distancia de blanca, con la segunda a distancia de negra y con la tercera a distancia de corchea. Aunque esto no lo he descubierto yo sola del todo, Messiaen da una ayudita y lo indica con corchetes en la partitura, jejejeje... (Ríe brevemente)



Pero lo que quiero decir, y es lo que intento proyectar en la interpretación, es que no existe un contrapunto armónico, ni tampoco una melodía como podría pasar con la música tonal que adorne o acompañe al tema, es puro ritmo con acordes. (Trini gesticula y sacude los brazos)

JORGE.- *¡Sí, y bien chungos de leer por cierto! (Interrumpo... a lo que Trini replica)*

TRINIDAD.- *Bueno en verdad, estos acordes concretamente son fáciles, lo difícil es realizar el ritmo exacto escuchándote a ti a la vez, por eso resalto en la ejecución la percusión de estos acordes, para marcar el ritmo que están realizando. En conclusión, el interés es realmente rítmico y no armónico; bueno eso es lo que creo yo al menos.*

JORGE.- *Sí ya, supongo que no es de recibo que Messiaen sea el músico rítmico por excelencia dentro de la tradición de la música culta occidental del siglo XX...*

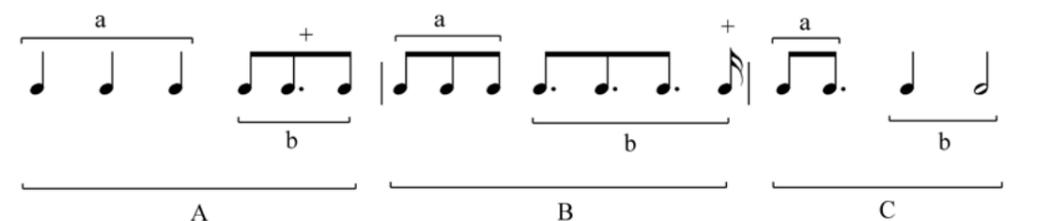
ESTANDO EN EL ANÁLISIS: CINCO SECCIONES PRINCIPALES.

1ª SECCIÓN. Textura rítmica contrapuntística (cc. 1-54)

El primer fragmento elegido es la primera sección de la pieza, en la que se presenta el tema de la Creación tres veces junto a la textura rítmico-contrapuntística que acaba en el c. 54.

El análisis preliminar auditivo necesita de la partitura para poder profundizar más, ya que al sumergirnos en ella podemos analizar el ritmo base sobre el cual Messiaen construye los primeros 54 compases del primer piano.

El principio para la construcción del entramado rítmico está constituido por un ritmo muy querido por el compositor y al que denomina: fórmula de nuestros amores rítmicos. Está formado por tres ritmos hindúes o deçî-tâlas (Messiaen, 1994, p. 250 y ss.):

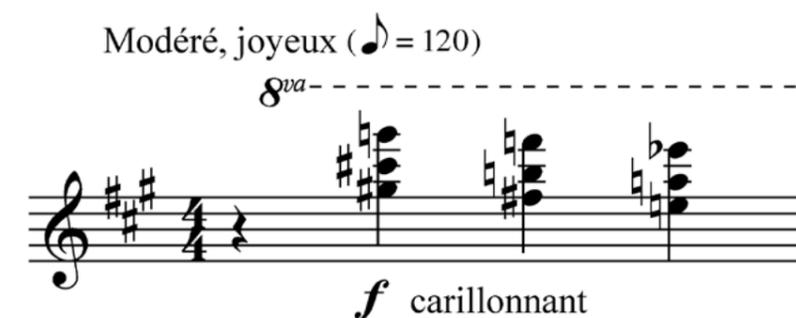


Ejemplo 2. Fórmula de nuestros amores rítmicos

- A- Râgavardhana
- B- Candrakalâ
- C- Lakskmîça

Según explica el compositor en *Técnica de mi lenguaje musical* (p. 17.), esta fórmula-tipo de nuestros amores rítmicos, contiene una combinación de aumentaciones y disminuciones inexactas (los fragmentos b son disminución o aumentación de los fragmentos a), así como valores añadidos (indicados con una cruz).

La pieza presenta varios cánones rítmicos con esta fórmula, cada vez más cerrados y que coinciden con cada nueva presentación del tema. Los acordes con los que despliega el ritmo se sustentan en la mano derecha por tres acordes contruidos por cuartas aumentadas y justas:



Ejemplo 3

La mano izquierda realiza tres intervalos de quinta disminuida, en los que únicamente cambia el orden en cada canon:



Ejemplo 4. Intervalos armónicos m.i.

Solamente cabe añadir que estos acordes van siempre en sentido contrario, es decir, los acordes de la mano derecha son descendentes, mientras que los de la mano izquierda son ascendentes. Asimismo, son totalmente independientes del canon rítmico y éste comprende exactamente 17 valores, número que no deja de recordarnos la predilección que tiene el compositor por los números primos y que explica por primera vez en la *Técnica de mi lenguaje musical*, a propósito de su formación con Maurice Emmanuel y Dom Mocquereau sobre la variedad de la métrica griega antigua y la de los neumas del canto llano respectivamente:

Esta variedad nos inspirará de entrada una predilección particular por los ritmos en números primos (5, 7, 11, 13, etc.). (Messiaen, 1993, p. 9)

El primer canon a distancia de blanca, se repite cinco veces, en la última, en la mano derecha falta la blanca final y en la izquierda se para en la semicorchea, última nota del Candrakalâ, y finaliza con lo que Messiaen denomina un abanico (1994, p. 272), es decir, una serie de acordes paralelos en ambas manos por movimiento contrario.

El segundo canon a distancia de negra se repite seis veces y acaba igual que el primero, ritmos incompletos con abanico final.

El tercer canon a distancia de corchea aparece tres veces, la primera con abanico final, la segunda empieza por los dos últimos valores del Râgavardhana y acaba con tres abanicos, y la tercera acaba con cuatro abanicos.

La pregunta que resuena en nuestra cabeza en estos momentos es la siguiente: ¿es necesario conocer cómo está construida toda esta estructura rítmica que tanta fuerza despliega en la interpretación, o por el contrario no es más que una disertación teórica sin ninguna aplicación práctica en la interpretación?

La respuesta no es sencilla, pero si Messiaen se toma la molestia de explicar con detalle la fórmula rítmica que utiliza y nombrarla con tanto afecto, de algún modo conocerla nos zambulle en su universo creador y de una manera indirecta influye en nuestro estado emocional al interpretar la obra.

SEGUNDO MOMENTO INTERPRETATIVO: Vuelve a casa, por la modalidad. (Video: 3' 41'')

TRINIDAD.- Mira yo aquí, no te sé decir qué hace exactamente Messiaen si no estudio la partitura con más profundidad, pero sí resulta totalmente evidente a mi oído que existe una clara utilización de sus modos de transposición limitadas en esta parte de la obra y por eso cambio el toco, la manera de atacar el teclado en esta sección cambia, bueno en verdad ambos lo hacemos, y esto es porque los modos hacen aquí su aparición.

JORGE.- Sí claro, nuestro oído y físico responden automáticamente ante la partitura y al escucharnos el uno al otro.

TRINIDAD.- A mi entender, dicha sonoridad es como saber que se está en casa.

JORGE.- Te refieres a algo parecido a lo que sucede con una obra atonal ¿sabes?, de repente suena un pasaje tonal y pen-

samos, ¡Oh que bien un momento de relajación, esto me resulta familiar!

TRINIDAD.- Eso es. En el caso de Messiaen podemos afirmar que es como su firma de compositor, ya que los modos de transposiciones limitadas fueron los primeros que definieron sus particularidades compositivas y se encuentran presentes desde sus primeras obras, de ahí esta sensación de confort que motiva al intérprete a buscar un sonido diferente. Yo percibo claramente un sonido más aterciopelado y más cantáble en esta sección, ¿no te parece?

JORGE.- ¡Aha! (Asiento varias veces con mi cabeza) Empezamos este fragmento con matiz piano y llegamos a fortísimo, y la sonoridad se hace cada vez más robusta, aunque nunca percudida ni agresiva.

2ª SECCIÓN. El primer cambio en la textura del primer piano.

Polimodalidad (cc. 55-70)

Después de la breve pausa escrita en la partitura al final del compás 54 se produce el primer cambio en la textura y sonoridad en el I Piano. Los acordes ya no se mueven en sentido contrario y aunque al principio siguen contruidos por cuartas aumentadas y justas, ahora en ambas manos, en el compás 56 ya aparecen los acordes contruidos con los modos de transposiciones limitadas en polimodalidad, es decir, cada mano utiliza un modo distinto:

Example 5 shows a musical score for the first piano part. It features complex chords and a dynamic marking of *mf*. The score is written for the first piano part (1er.) and includes a dynamic marking of *mf*. The music is in a key with two sharps (D major) and a 3/4 time signature. The score shows a sequence of chords in both hands, with some chords marked with a *sva* (sustained) marking.

Ejemplo 5

Por otro lado, el fraseo del primer piano coincide con el del segundo y justo aparece la polimodalidad cuando el segundo piano realiza la redonda, es decir, en los compases 56, 58 y 61, presentándose del siguiente modo:

- Compás 56: mano derecha, modo 4¹ y mano izquierda 6⁵.
- Compás 58: m. d. modo 4⁴ y m. i. modo 6².
- Compás 61: m. d. modo 4⁵ y m. i. modo 6³.

Seguidamente, el compositor nos presenta el tercer modo en su segunda transposición protagonista absoluto en el primer piano, ya que utiliza en ambas manos los acordes modelo de dicho modo:

Example 6 shows a musical score for the first piano part. It features complex chords and a dynamic marking of *ff*. The score is written for the first piano part (1er.) and includes a dynamic marking of *ff*. The music is in a key with two sharps (D major) and a 3/4 time signature. The score shows a sequence of chords in both hands, with some chords marked with a *sva* (sustained) marking. There is also a *Rea* marking and an asterisk at the end of the score.

Ejemplo 6

TERCER MOMENTO INTERPRETATIVO: de nuevo Jankelévich, Ravel y Stravinsky. (Video: 4' 44'')

JORGE.- Buenooooo, aquí está la parte de la que hablábamos al principio. Desde luego que esta sección es todo un reto para ti Trini. Esta vez no me dirás que los acordes que tienes tú a partir del compás 71 durante varias páginas hasta el compás 91 no son difíciles.

TRINIDAD.- No, esta vez no te voy a mentir. Esta es la sección brava que acaba desembocando en los cuatro compases puente que conducen a la cuarta parte de la obra. Es la típica escritura pianística de extrema dificultad técnica que aunque existan

gran cantidad de elementos compositivos del lenguaje de Messiaen, en la interpretación apenas lo piensas. La dinámica *ff* con acordes de cuatro sonidos al tiempo metronómico que indica la partitura requiere tantos recursos musculares y el desafío técnico es tan retador que francamente, no creo que sea relevante saber qué es lo que hay a nivel compositivo. De nuevo topamos con Jankélévitch, Ravel y Strawinsky, y la importancia del físico en la actuación. Aquí me siento en trance, si te salen las notas te sale el pasaje bonito, parece sencillo ¿verdad? pero quién piense eso que se ponga delante del teclado a estudiar a ver qué pasa. Defender este tipo de fragmentos en público le obligan a una a sentirse humilde.

El rostro de Trinidad muestra una gran concentración mientras mira en la partitura el pasaje en cuestión. Su rostro está transfigurado, su barbilla está baja y relajada, como enfadada, pero no es así, solo muestra el reflejo de su mente totalmente absorta en estas notas.

JORGE.- ¡Por supuesto! Si acabamos al final de la sección juntos nos podemos dar con un canto en los dientes. Como para estar pensando en modos, cánones rítmicos o *deçi-tâlas*...además, y por si no tuvieras bastante, después vienen los cuatro compases del enlace.

TRINIDAD.- Si pero eso no es complicado, lo difícil es hacer esto juntos, después de todo lo anterior y abordar seguidamente la sección de la tocata, ¡puf! ¡tela!, para morir.

JORGE.- Hum... (me meso la barba pensativo) Recuerdo que el puente nos daba problemas en los ensayos para acabar juntos y eso me hacía acumular ansiedad, aunque aquí en este concierto nos salió aceptable.

TRINIDAD.- Francamente estoy muy satisfecha con todos estos pasajes. En realidad desde el compás 71 ya no hay descanso hasta el final y las emociones van en cadena.

JORGE.- En efecto hay una diferencia de exigencia técnica pianística muy diferente en ambos pianos, tu parte es mucho más exigente que la mía a nivel de recursos técnicos.

TRINIDAD.- Bueno, aquí cada uno tiene lo suyo, porque el fraseo temático siempre corre de tu parte, yo no me tengo que preocupar de cómo

tocar el tema tantas veces y hacerlo interesante, además, sacas un sonido fuerte muy robusto y pleno, nunca vulgar, y eso tampoco es nada sencillo.

3ª SECCIÓN. Textura homófona en acordes a modo de pedal y enlace (cc. 71-94)

La sección central presenta en el primer piano una textura en acordes propia de Messiaen, impregnando de una gran riqueza tímbrica y sonora al pasaje. Todo este fragmento está compuesto por dos estructuras acórdicas que coinciden con la barra de compás. La primera está construida sobre un grupo pedal de cinco acordes escritos en el segundo modo, los dos primeros en la segunda transposición y los dos últimos en la tercera, excepto el tercer acorde que es una novena sin sensible, mientras que la segunda (c. 72) expone una secuencia de acordes muy típicos de Messiaen, se trata de acordes de dominante sin sensible apoyaturados y con una resonancia inferior contraída.

La alternancia entre estos dos grupos de acordes se repite nueve veces ampliando el número de acordes que utiliza.

Sección central:

③. Acordes p. 88 - Un peu plus vite (Traité III, p. 268)

m.d.

① 2² sobre ped. dominante 9^e sin sensible
 ② 2³ sobre ped. d. 9^e sin sensible

- el síg del inicio y del final, es una "nota unitiva".

①

②

④ m.i. Ritmo: - Baco (Pie métrico griego)

- Decí-tatas:
 Kaukâta vishama (65^d)
 Triputa (10^r)

Notas del cuaderno de campo de Trinidad sobre el análisis pormenorizado de *Amen de la Consommation*.

El puente está constituido por cuatro compases, del 91 al 94:

1er. Piano M. D. Registro Agudo

2º Piano Registro Central

1er. Piano M. I. Registro Grave

Ped. Ped. Ped. Ped. Ped. Ped. Ped.

Ejemplo 7

Los compases mencionados nos recuerdan el inicio de la obra, resulta evidente que no tienen nada que ver con la sección anterior ni con la posterior que se inicia en el c. 95, pero al ser tan breve, lo hemos considerado como un enlace entre ambas secciones. Este enlace no está reflejado en las tablas mostradas para la estructura como podemos comprobar.

Efectivamente, como intérpretes sabemos que estamos ante los mismos acordes del inicio de la pieza, la mano derecha sigue con un ritmo similar, pero no así la izquierda que realiza los acordes sobre una pulsación constante de semicorcheas. Lo que no podemos adivinar y que ha salido a la luz del análisis teórico es que los compases 91 y 93 están unidos por el ritmo que realiza la mano derecha del siguiente modo:

Final de Râgavardhana Candrakalâ (principio)

Continuación de Candrakalâ Lakskmiça

Ejemplo 8

Vemos como Messiaen presenta una última vez la fórmula de nuestros amores rítmicos, aunque incompleta. De algún modo, el intérprete intuye que está ante un material importante de gran fuerza expresiva. El análisis evidencia la coherencia de estos cuatro compases sugiriendo una solución de continuidad en la interpretación.

CUARTO MOMENTO INTERPRETATIVO: *tocata sin fuga. (Video: 6' 04")*

JORGE.- ¿Y qué decir de la tocata? No quieres caldo, pues dos tazas. El I Piano es un no parar, pero he de decirte que el cambio de color de sonido que hacemos aquí me encanta.

TRINIDAD.- La melodía al unísono en las dos manos en pulsación de semicorcheas provee a esta parte de esa textura a la que tú te has referido con el término de tocata.

JORGE.- Yo aquí creo que desde el primer día que ensayamos, al escuchar tu cambio de escritura acórdica por el de las semicorcheas articuladas mientras yo realizo nuevamente el tema de la creación, sigo emocionándome, no sé qué decir, siento una sensación de ligereza, de flotar, que me hace olvidar lo que tú estás pasando. Y es que a pesar de que la partitura diga *clair* y *f* en el I Piano y *ff* en el II Piano, el cambio de una textura a otra es tan sublime que es inevitable como intérpretes contradecir a Messiaen. Me gusta muchísimo cómo cambia aquí nuestra interpretación y se torna más cálida y afectuosa. Al decidir aplicar un sonido más *legato* y *cantabile* se crea una atmósfera más apacible.

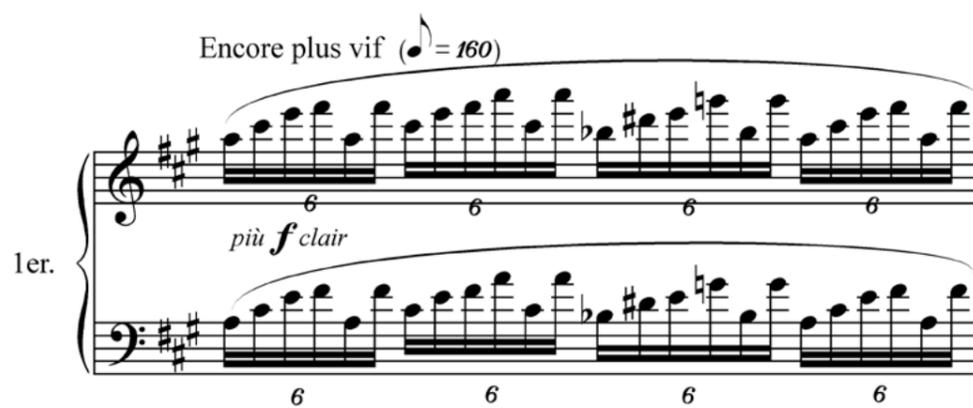
TRINIDAD.- Además aquí, el análisis nos confirmará lo que digo, estoy convencida por la sonoridad del pasaje que estamos en el segundo modo de Messiaen.

JORGE.- ¡Qué crack eres! Cómo se nota que conoces a fondo su lenguaje. Yo noto una sonoridad en efecto aquí distinta al pasaje anterior, pero no sabría definir exactamente como tú de qué se trata.

TRINIDAD.- Ya, pero no importa. Lo importante es lo que sintamos y decidirnos a hacer algo con ello ¿no crees?

4ª SECCIÓN. Aparece el segundo modo y desaparecen los acordes (cc. 95-108)

Después del corte del compás 94, empieza una nueva sección y por primera vez el primer piano abandona los acordes realizando un pasaje de articulación con una pulsación constante de semicorcheas, en el que ambas manos realizan la misma melodía separada por dos octavas, creando una sonoridad con este tipo de escritura pianística, a la que nos referimos como textura de tocata:



Ejemplo 9

De algún modo, estos seisillos de semicorcheas tienen su preparación en los seisillos que acaba de realizar el I Piano en los compases 92 y 94.

El análisis muestra la presencia del segundo modo. Efectivamente, durante diez compases va alternando con la primera y la tercera transposición como se presenta a continuación:

- c. 95-96: 2¹;
- c. 97: 2³;
- c. 98-100: 2¹;
- c. 101-102: 2³;
- c. 103-104: 2¹.

Seguidamente, cuando cambia la textura pianística al final del c. 104 y las dos manos realizan una única melodía siguiendo con la pulsación constante de semicorcheas en seisillos, la articulación pianística se vuelve más detallada. Fruto del análisis, sabemos

que aquí desaparece el segundo modo y que Messiaen construye este fragmento con una imitación del canto del Mirlo, como nos explica en el tratado del ritmo (1994, p. 274), utilizando la melodía del Mirlo pero en pulsación de semicorcheas. Contorno melódico que ya aparece en la quinta pieza *Amen des anges, des saints, du chant des oiseaux* en las páginas 56 y 58 de la partitura, en la parte superior del primer piano.

No es coincidencia sino veteranía que los intérpretes pasen a un sonido más articulado cuando abandonan la escritura modal. Vendría bien recordar en este momento las palabras del compositor respecto al hechizo de las imposibilidades:

Lo que buscamos es una música de destellos y claridades, que proporcione al oído placeres voluptuosamente refinados (...) Este hechizo, a la vez voluptuoso y contemplativo, radica sobre todo en ciertas imposibilidades matemáticas de orden modal y rítmico. Los modos, que sólo se pueden transportar un número determinado de veces, porque siempre se viene a parar a las mismas notas. (Messiaen, 1993, p. 8)

Como ya hemos avanzado, la escritura modal del compositor impregna a la música de una sonoridad muy característica que envuelve al oyente y al intérprete, y le transmite ese placer delicado y refinado a la vez que apasionado tan original e inconfundible, sobre todo si se trata del segundo modo, puesto que es el más reconocible.

QUINTO MOMENTO INTERPRETATIVO: *todo está consumado. (Video: 6' 48")*

TRINIDAD.- *¡Bueno y llegamos al final! Al final de la pieza y del ciclo de Visions de l'Amen. Eso significa que el final no puede ser de cualquier manera, es la consumación del tiempo, el paraíso, la culminación de la creación entera.*

JORGE.- *No tengo palabras para describir lo que siento aquí con la música de Messiaen. Esta coda final es un auténtico derroche de energía y*

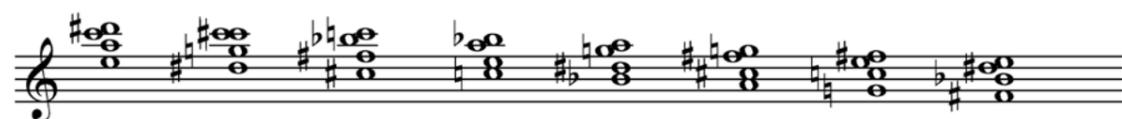
bravura, que requiere un colosal ímpetu a la vez que potencia sonora. Sin embargo, me gusta la sonoridad que se percibe en la grabación porque no es en ningún momento brusca, sino que más bien desarrollamos un toco robusto. Me hechiza ver el ataque de tu mano derecha desde una altura tan considerable y cómo conviertes ese movimiento en un sonido eclatant.

TRINIDAD.- Y a mí ver utilizar tu peso del brazo y el apoyo de tu cuerpo para sacar la máxima dinámica y robustez. Yo intento sacar las cuatro y cinco ffff indicadas en la partitura, pero que siga sonando a los modos de Messiaen, no a Bartók.

JORGE.- En fin, en verdad todo está consumado; después de escuchar este final siempre me quedo sin palabras.

5ª SECCIÓN. Sonoridad característica en Messiaen. Acordes modelo del segundo modo (cc. 109-124)

Esta última sección constituye la culminación de la pieza y del ciclo completo de *Visions de l'Amen*. Aquí los intérpretes, conocedores de la música de Messiaen, vuelven a intuir que la sonoridad corresponde al segundo modo, pues el relieve de los acordes en su primera transposición resulta familiar y claramente identificable, así que de alguna manera se mantiene la sonoridad *legato* de la sección anterior, pero al tratarse de secuencias de acordes en ambas manos, el fragmento presenta una mayor fuerza con dinámicas en fortísimo, a la vez que los pasajes articulados se interpretan de manera más detallada para mantener la tensión del fragmento:



Ejemplo 10. Acordes modelo del segundo modo.

En resumen, a pesar de la gran fuerza interpretativa que se requiere en este momento, la utilización del segundo modo -estamos ante una gran exhibición del mismo, recordemos que ambos pianos están en dicho modo- suaviza la sonoridad que nunca es desagradable al oído.

3. Resultados

En este estudio de caso de *Amen de la consommation* de Olivier Messiaen, los pianistas desde su intuición instruida han mostrado tanto en el registro audiovisual como en su relato autoetnográfico, reveladores resultados de la interpretación musical de esta pieza en los siguientes aspectos:

Resultado nº 1: Musical personae. Los gestos útiles de la interpretación.

La imagen final de los dos artistas alzando ambos su brazo derecho en alto cuando termina su actuación, no es un simple golpe de efecto sino que forma parte de un movimiento que emerge del fondo subconsciente de los ejecutantes para lograr una sonoridad concreta, un tipo de sonido que les ayude a transmitir

el gozo, gloria y culminación, que emanan de la obra. Más crucial que el ataque mismo del teclado es el gesto que se prepara para producir dicho sonido (Doğantan-Dack, Mine, 2011, p. 259) de manera que el inicio del movimiento es casi tanto más crucial que el sonido al que dará lugar (Cook, 2013, p. 312).

Además, estas “especiales intimidades entre ejecutantes” (Cook, 2013, p. 257), caracterizan a los miembros que conforman un grupo de cámara. La investigación cada vez insiste más en estudiar estos aspectos gestuales a no ser que se desee correr el peligro de que los estudios de interpretación queden incompletos (Doğantan-Dack, 2011).

Estos gestos interpretativos son lo que convierten a una interpretación en *alguien* más que en *algo*, “una identidad más que un texto” (Auslander, 2006, p. 101). Lo que refleja aquí el vídeo no solo es la realización de la música, sino el reflejo de las personalidades artísticas de los intérpretes, la *musical personae* (Auslander, 2006, p. 102) de Trinidad y Jorge.

Resultado nº 2: Los roles de los dos Pianos.

El análisis teórico nos ha mostrado el rol que desempeña cada piano en el dúo camerístico. El II Piano (Jorge) desarrolla los temas principales de la obra, mientras que el I Piano (Trinidad) crea la atmósfera a través de distintos recursos compositivos característicos del lenguaje de Messiaen, que arropa y sustenta los temas presentados por su compañero y es, en definitiva, quien da la forma final a la pieza.

TYG Piano Dúo toma la elección automática desde su instinto musical de escoger estos roles para cada pianista con el objetivo de presentar un hecho artístico sonoro agradable en su conjunto para el oyente. Ambos pianos son ecualizados continuamente para escoger el equilibrio deseado en la *performance*, evitando los excesos de pedantería o superficialidad, resultantes de una interpretación basada solamente en la explicación teórica de la pieza.

Resultado nº 3: Forma y estructura .

La estructura se asimila en el análisis del intérprete con el concepto de forma o contorno musical, el movimiento innato de la música (Sessions, 1950, p. 84), un significado que se relaciona íntimamente con conceptos hermenéuticos y emocionales, pero que comprende además el ingrediente que implica el proceso discursivo de la música a través del tiempo. En el análisis del intérprete la forma es un concepto dinámico que es proyectada durante la interpretación (Rink, 2006, p. 60), rebasando los límites estáticos de la estructura.

La forma de esta pieza resulta evidente en cinco momentos interpretativos cuando escuchamos la grabación, y difiere de la estructura en tres secciones resultante del trabajo de análisis teórico de la partitura.

Las cinco secciones observadas por los intérpretes nos acercan más al resultado auditivo de la obra, mientras que las tres en las que queda el análisis teórico proporcionan mayor coherencia estructural, puesto que hacen referencia al tratamiento compositivo presente en el segundo piano.

Resultado nº 4: Entramados rítmicos ocultos.

En la primera sección, el entramado rítmico a cargo del primer piano nos planteaba el interrogante de si era necesario para una correcta interpretación conocer exactamente el ritmo en cuestión, ya que en el estudio del intérprete no entra el desmenuzarlo, su labor se centra más bien en realizar la medida exacta para encajarlo con el segundo piano. El análisis teórico posterior ha evidenciado un aspecto que los intérpretes no conocían en su interpretación, a saber, se trata de uno de los ritmos más utilizados por el compositor y explicado en sus escritos. Podemos sugerir que el conocimiento de dicho ritmo, de algún modo acerca a su universo creador y por lo tanto afectar a la interpretación, al predisponer emocionalmente a los intérpretes.

Resultado nº 5: Modos de transposición y cambios de timbre.

En cuanto al segundo momento interpretativo podemos afirmar que los intérpretes han indicado la aparición de los modos de transposición limitada con un cambio de timbre y ataque pianístico. Aquí el análisis de la partitura coincide

con la elección interpretativa fruto de la intuición.

Resultado nº 6: Técnica pianística y la fórmula de nuestros amores rítmicos de nuevo.

La tercera sección resulta interesante por dos motivos. El primero de ellos consiste en que el análisis teórico resulta irrelevante para los intérpretes en esta sección debido a la exigencia técnica del pasaje.

La otra razón consiste en que si bien los intérpretes han intuido la importancia de los cuatro compases de enlace, es decir, su intuición les ha ayudado a localizar elementos importantes en el lenguaje del compositor que diferencian la tercera y cuarta sección y su puente de enlace, el análisis podría modificar sus decisiones interpretativas en futuras ocasiones, pues al conocer que se trata de la fórmula de nuestros amores rítmicos, tal vez podrían no realizar la pausa del c. 92, ya que difumina la continuidad del fragmento, e intentar tocar el pasaje de manera más continuada.

Resultado nº 7: La caída del mito del *Werktreue*.

El cuarto momento a destacar es el abandono de la textura acórdica por el primer piano. Desaparecen los acordes por primera vez y el compositor presenta un fragmento articulado en ambas manos. Aunque en la partitura leemos *piu f clair*, y *ff* en el II Piano, la articulación adoptada por los pianistas no sigue dicha indicación, sino que el matiz baja un poco y el toco *legato* impregna el pasaje con una sonoridad *cantabile*, que desaparece cuando cambia la utilización del segundo modo al canto del mirlo, pero sobre una pulsación constante de semicorcheas, corroborándose una vez más lo que venimos comentando respecto que con la aparición de los modos de Messiaen, los artistas responden con una proyección del sonido más cantáble.

Lo importante aquí es resaltar que los intérpretes toman una decisión en contra de la partitura, de lo que hay escrito en el texto, contraviniendo como señalan otros investigadores (Doganta-Dack, 2008, p. 308) la ideología del *Werktreue*, y cuestionando la superioridad relativa de las intenciones del compositor en la partitura.

Wanda Landowska expresaba elocuentemente al respecto su responsabilidad como intérprete de cara al compositor y su obra: "Usted la dio a luz; es hermosa. Pero ahora déjame en paz con ella. No tiene nada más que decir; ¡váyase!" (Landowska, 1964, p. 407). Esta es una diferencia que distingue a los meros intermediarios, esclavos de las supuestas intenciones del compositor, del auténtico trabajo de los intérpretes "para quienes las intenciones del compositor (o, más concretamente, la partitura) son un punto de partida para su propia labor creativa/interpretativa." (Mellers citado en Clarke, 2006, p. 221).

Resultado nº 8: Admirables sonoridades para la colosal sección final.

El quinto y último momento presenta una repetición de lo expuesto en los resultados 6 y 7, ya que otra vez la sonoridad del segundo modo inspira el cambio de toco pianístico de los artistas. La aparición del segundo modo acompaña de timbres hermosos y luminosos la fuerza colosal necesaria para la ejecución de esta última sección, y los artistas comparten esta mezcla de estados anímicos rubricando su actuación con un elocuente derroche técnico coronado con un último movimiento gestual.

4. Conclusiones

Los resultados anteriormente expuestos nos permiten demostrar la validez académica de las contribuciones subjetivas que realizan los intérpretes sobre una obra musical desde su intuición instruida, en esta ocasión, sobre la interpretación en público de la obra *Amen de la consommation* del ciclo *Visions de l'Amen* para dos pianos de Olivier Messiaen, actuando TYG Piano Dúo en el Aula Magna del Conservatorio Profesional de Música de Valencia en enero de 2012.

Al contrastar el registro audiovisual de la actuación, la narración personal del proceso creativo de los propios intérpretes y los resultados del análisis musical pormenorizado de la partitura, podemos concluir que el análisis del intérprete ha demostrado informar de forma favorable a los intérpretes en casi la práctica totalidad de los resultados, en concreto en siete del total. Además en uno de ellos, resultado 3, el análisis del intérprete demostró ser útil para guiar el análisis teórico.

El análisis teórico informó a los intérpretes en dos ocasiones, resultados 4 y 6, mientras que la voz del intérprete trabajó conjuntamente al mismo nivel que el análisis teórico enriqueciéndose mutuamente.

Los resultados nº 7 y nº 6 son especialmente elocuentes. En el primer caso porque la intuición instruida de los artistas funcionó en contra de las indicaciones del propio compositor en la partitura. Mientras que con el resultado nº 6, prácticamente la única preocupación de los intérpretes consistió en confiar plenamente en sus capacidades psicomotoras avanzadas -el virtuosismo- para resolver musicalmente la pieza.

5. Referencias Bibliográficas

Auslander, P. (2006). Musical Personae. *TDR: The Drama Review*, vol. 50, nº 1 (T 189), 100-119. Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/interpretacion/complementarias/perspectivaFenomenologica/Auslander_Musical%20Personae.pdf

Clarke, E. F. (2006). Escuchar la interpretación. En Rink, J. (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 217-229). Madrid: Alianza.

Cook, N. (2013). *Beyond the Score: Music as Performance*. New York: Oxford University Press.

Doğantan-Dack, M. (2008). Recording the performer's voice. En Doğantan-Dack, M. (Ed.), *Recorded music: philosophical and critical reflections* (pp. 292-313). London: Middlesex University Press.

Doğantan-Dack, M. (2011). In the beginning was gesture: piano touch and an introduction to a phenomenology of the performing body. En Gritten, A. y King, E. (Eds.), *New perspectives on music and gesture* (pp. 243-265). Aldershot: Ashgate.

Jankélévitch, V. (1992). *Maurice Ravel*. Barcelona: Edicions 62.

Landowska, W. y Restout, D. (Ed.). (1964.). *Landowska on Music*. New York: Stein and Day.

Lull Naya, T. (2009). Olivier Messiaen y el sonido color. *Archivo de Arte Valenciano*, nº. XC, 213-222.

Mellers, W. (1992). Present and past: intermediaries and interpreters. En Paynter, J. et al. (Eds.), *Companion to Contemporary Musical Thought* (pp. 920-930), Volumen II. London-New York: Routledge.

Messiaen, O. (1943). *Visions de l'Amen, pour deux pianos*. Paris: Durand.

Messiaen, O. (1993). *Técnica de mi lenguaje musical*. Paris: Alphonse Leduc.

Messiaen, O. (1994). *Traité de rythme, de couleur, et d'ornithologie*, tomo I. Paris: Alphonse Leduc.

Messiaen, O. (1996). *Traité de rythme, de couleur, et d'ornithologie*, tomo III. Paris: Alphonse Leduc.

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

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

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

Tyg Piano Dúo (Intérpretes). (2018). *TYG Piano Duo · Trinidad Lull & Jorge Moltó · VII-Amen de la Consommation · O. Messiaen* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BDNQKZs9KOA> ◆

El descubrimiento a través del Gyotaku

The discovery through Gyotaku

MARTA AGUILAR MORENO · ÁNGELA CABRERA MOLINA

Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense
de Madrid

Escuela Superior de
Diseño de Madrid



→ Recibido 17/06/2018
✓ Aceptado 25/06/2018

Resumen

Gyotaku es una técnica oriental de estampación natural de peces u otras especies marinas. Consiste en la transferencia de la morfología externa del pez al papel o la seda; normalmente imprimiendo por frotación, tras aplicar directamente la tinta sobre el cuerpo del pez.

Proponemos utilizar el Gyotaku en el proceso de aprendizaje del niño; con el objetivo de promover un aula más atractiva, didáctica e innovadora.

Para conseguirlo, utilizaremos el carácter lúdico y novedoso de esta técnica en la adquisición placentera de conocimientos de la naturaleza. A través de un aprendizaje sostenible y exploratorio, junto con una metodología participativa, se promoverá el desarrollo de la observación, la imaginación y la creatividad; fomentando en el niño el placer de aprender. A su vez, nos planteamos lograr conductas de sensibilización en cuanto a una educación ambiental para la sostenibilidad.

Palabras clave

Infancia · Gyotaku · Exploración · Educación medioambiental · Sostenibilidad

Abstract

Gyotaku is an oriental technique of natural stamping of fish or other marine species. It consists of the transfer of the external morphology of the fish to paper or silk; normally printing by rubbing, after applying the ink on the body of the fish directly.

We propose to use Gyotaku in the child's learning process; with the aim of promoting a more attractive, didactic and innovative classroom.

To achieve this, we will use the playful and innovative nature of this technique in the pleasant acquisition of knowledge of nature. Through a sustainable and exploratory learning, together with a participatory methodology, the development of observation, imagination and creativity will be promoted; fostering in the child the pleasure of learning. At the same time, we set out to achieve awareness-raising behaviors regarding environmental education for sustainability.

Keywords

Childhood · Gyotaku · Exploration · Environmental education · Sustainability

Sumario

1. Introducción
 - 1.1. Terminología
 - 1.2. Origen
2. Objetivos de la propuesta
 - 2.1. Aprendizaje sostenible
 - 2.2. Aprendizaje por exploración.
3. Acción educativa. El arte de descubrir los peces
 - 3.1. Planificación
 - 3.2. Aplicación
 - 3.2.1. Matriz y tintas comestibles
 - 3.2.2. La estampación
 - 3.2.3. La exposición
4. Conclusiones
5. Referencias bibliográficas

1. Introducción

La educación artística ayuda al niño a canalizar sus emociones, contribuyendo a su crecimiento en la etapa de desarrollo; no obstante, es una gran olvidada en los planes de estudio actuales. Queremos destacar la importancia de la competencia artística, y más en concreto de los diferentes lenguajes y técnicas de estampación, porque ofrecen al niño nuevas formas de expresión y comunicación.

Proponer algo tan sencillo como la estampación de peces, siguiendo los principios pedagógicos propios de la materia de Educación Artística durante la infancia, nos permite considerar como premisa prioritaria la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente; porque el planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación del niño debe tener un carácter integrador. Así pues, maximizaremos la prioridad de la práctica creativa con la concienciación medioambiental y por otro, facilitaremos un carácter globalizador del aprendizaje por exploración. Se favorecerá un trabajo compuesto de distintas habilidades y la comprensión de contenidos de diversa naturaleza, por lo que potenciaremos básicamente los procesos de percepción

y expresión, ambos íntimamente relacionados.

Nuestra práctica sostenible desea resaltar la importancia de la estampación en el aprendizaje del niño, destacando que se trata de un recurso formativo lúdico y gratificante, que estimula y potencia la imaginación. Nos proponemos demostrar cómo lo lúdico activa la experimentación en el niño. La curiosidad por conocer, la magia de descubrir y la necesidad de comunicar, se convierte en un juego que permite crecer libre de ataduras, desarrollar los sentidos y la sensibilidad.

1.1. Terminología

El Gyotaku es una forma de impresión natural que podríamos situar entre los límites de lo científico, lo artístico y lo espiritual. El término Gyotaku está compuesto de dos palabras: gyo "pez" y taku "frotar". La pregunta ¿por qué un pez y no otro elemento natural? es inevitable. Si queremos comprender alguna de las razones de esta afición por crear y poseer impresiones de peces, es importante conocer la simbología del pez en la cultura china y japonesa.



Para empezar, como Eberhard (1986) señala, “la palabra china para ‘pez’ (yú) es fonéticamente idéntica a la palabra que significa ‘abundancia’ (yú): por lo que el pez simboliza la riqueza” (p.106). Y no sólo la riqueza y, por asociación, el rango, sino que también está estrechamente relacionado con la fertilidad, el coraje y la resistencia. Su simbología provoca que las imágenes de peces sean muy apreciadas en China y Japón y, frecuentemente, se utilizan como motivos decorativos (Ramírez, 2014). Incluso, hoy en día, el pescado es uno de los platos más importantes en sus cenas y comidas de Nochevieja y Año Nuevo, si se desea tener buena suerte y prosperidad en el próximo año¹.

El término Gyotaku se creó en 1955, con motivo de la primera exposición realizada por la asociación Gyotaku-no-Kai (Asociación de artistas de Gyotaku, a veces llamados amigos de la impresión de

¹ En China, el pescado debe presentarse completo para que el “yu” esté completo. En Japón, el pescado se presenta elaborado en cajitas llamadas “osechi”. El contenido de las mismas puede variar, pero todas tienen ciertos ingredientes comunes con un fuerte simbolismo de buenos augurios, riqueza, salud o longevidad. Como las sardinas, las huevas de arenque o la dorada, pescado que en japonés se denomina (**tai** 鯛), palabra que simboliza la felicidad.

peces)². La exposición se llevó a cabo en la Galería *Matsuya* de Ginza, Tokio³.

Existen dos métodos para realizar un Gyotaku, y siendo los resultados tan opuestos, no dejan de ser complementarios.

El primero es el método directo (*chokusetsu-ho*), con tinta y papel japonés (*washi*). La tinta se aplica en la dirección de las escamas y, a continuación, se cubre con el papel y se frota delicadamente con la palma de la mano, siempre en la misma dirección, de la cabeza a la cola. Se obtiene la impresión invertida del pez; donde se puede percibir su tamaño, su silueta, la textura de las escamas y la forma y transparencia de sus aletas. En sus inicios, fue utilizado por los pescadores como un modo de registro del tamaño y

² Grupo formado en la Universidad de Tokio en abril de 1955. Yoshio Hiyama, fue uno de sus fundadores, junto con Koyo Inada, Isshu Nagata, Hideo Sato y Yokoku Shimizu. Este grupo ayudó a difundir el conocimiento del Gyotaku, particularmente a los EE. UU. Y crearon interés en esta técnica de impresión, elevándola de un medio simple de registrar el pescado capturado en la pesca a una forma de arte reconocida.

³ Esta exposición se llevaría a EE. UU., exhibiéndose en el Museo Americano de Historia Natural de Nueva York, del 21 de junio al 4 de septiembre de 1956 bajo el título: *Gyotaku the impression of a fish*.

tipos de especies capturadas. A veces, la impresión tenía lugar en alta mar, pues solían llevar consigo papel, tinta y pinceles. Algunos cuentan, que algunos peces eran sagrados y se devolvían a la mar tras sacar su silueta y robarles, en parte, su alma. Este método con el tiempo se fue perfeccionando, y se comenzaron a pintar los ojos y otros detalles para dotar de mayor realismo y veracidad a la impresión. Actualmente se sigue utilizando en los mercados costeros de Japón; a modo de anuncio artesanal en el que figura su especie, peso y precio, y se cuelga en el interior de la tienda o puesto, junto a las estampaciones de todos los peces que ese día están a la venta, retirándose una vez vendida la pieza.

El segundo método es el Gyotaku indirecto (*kansetsu-ho*). Se realiza aplicando el color con una muñequilla sobre el soporte apoyado sobre el pez. Este método apareció a finales de la década de 1940 y se le atribuye su desarrollo al artista Koyoo Inada; quien, como señala Fukuchi (2006), “comenzó usando seda para cubrir el pescado, y luego pasó a usar papel fino” (p.18). Son los inicios de la interpretación artística de la técnica con la utilización del color y materiales como la seda, cuya fibra resulta ser un material ideal gracias a su

facilidad de uso y manejo. Algo de ritual espiritual y funerario encontramos con el uso de la seda en el Gyotaku. El pez tras ser preparado, extendiendo sus aletas y abriendo su boca, se unge y se cubre con la tela a modo de sudario, para que quede plasmada su naturaleza más auténtica y real. Una vez que la impresión se completa, la tinta no tóxica y derivada del carbón vegetal (*sumi*), a la que se le atribuyen cualidades mágicas, se lava, y el pescado se limpia para ser cocinado.

La relación que existe entre el Gyotaku y la gastronomía es innegable, puesto que se trabaja con una matriz comestible. Pero para que sea posible su consumo, se requiere usar tintas no tóxicas. Incluso podemos encontrar Gyotakus realizados con plancton marino en lugar de tinta. El plancton marino, un innovador producto que se usa en cocina como potenciador del sabor y que ha servido de inspiración a reconocidos chefs, posee un bello color verde esmeralda que contrasta con la blancura del papel donde el pescado queda inmortalizado.

1.2. Origen del Gyotaku

Existe una leyenda sobre sus orígenes en la que se habla de un Señor Sakai

quien, en 1862, pescó un besugo gris. Este pez, que simboliza la felicidad, impresionó al señor feudal y deseó ofrecerlo como regalo al emperador. Pero se encontraba lejos y este deseo no era posible. Sin embargo, Naotsuna Ujiie, uno de sus guerreros, tuvo la idea de untar el besugo con tinta y tomar su impresión invertida en papel washi para compartir este trofeo con el Mikado.

Esta leyenda forma parte de todas las especulaciones que podemos encontrar en torno a sus orígenes, porque no existe suficiente documentación para determinar con exactitud cuándo, cómo y por qué se desarrolló el Gyotaku. Sin embargo, se contemplan dos hipótesis principales.

La primera teoría sugiere que el Gyotaku tiene sus orígenes en China, basándose en el hecho de que la técnica del Takuhon⁴ ya se realizaba en China en el siglo VI EC. Por otro lado, está el hecho de que los papeles de fibra larga y tinta

4 Takuhon es una técnica de copia de textos inscritos en piedra que surgió en la antigua China. Consiste en una técnica de frotamiento con tinta que, posteriormente, se introdujo en Japón para ser utilizada principalmente en el campo de la arqueología, como herramienta de calcado, para la conservación gráfica e investigación. Luego pasaría a utilizarse con fines artísticos.

negra, necesarios para crear un Gyotaku, también tienen sus orígenes en China. Estos factores proporcionan las condiciones perfectas para el desarrollo de Gyotaku en dicho país (Cave, 2010).

En contraposición, encontramos una teoría anterior expuesta por Yoshio Hiyama⁵, afirmando que el Gyotaku se desarrolló independientemente en Japón, aunque su autoría permanece en el anonimato. Hiyama (1964) sostiene:

Unos años después de la publicación de la primera edición de un libro en japonés sobre Gyotaku por miembros de nuestra Asociación, un periódico informó sobre el hallazgo del Gyotaku más antiguo en Japón, y tal vez en el mundo hasta el momento presente. Estas piezas de Gyotaku se encontraron en el museo privado del Sr. Homma, un propietario millonario de la ciudad de Sakata, prefectura de Yamagata, un área local de Japón. Ahora se sabe que, hace un siglo, el Señor Sakai de ese distrito

5 Yoshio Hiyama (1909 -1988) se graduó en la Facultad de Agricultura de la Universidad Imperial de Tokio en 1934. Hiyama reconoció en el Gyotaku el potencial para crear tanto ilustraciones de historia natural como imágenes artísticas.

hizo una gran captura en solo una noche, y para preservar la memoria de su triunfo, se hicieron impresiones de los peces de la captura (...), por algún artista no identificado.

(p. 7)

El Gyotaku al que Hiyama hace referencia es de una carpa del río Mogami, creada alrededor de 1857; y que actualmente se encuentra en el Museo Honma en la prefectura de Yamagata, Japón. Unos años más tarde, revelarán la autoría de este Gyotaku, reiterando su idea sobre el origen japonés de la técnica:

El Gyotaku conocido más antiguo fue hecho en 1855 en la prefectura de Yamagata, Japón, por un caballero, el Sr. Yokomori, que estaba al servicio del Señor Sakai. Sin embargo, creo que es completamente posible que aún se encuentren otros más antiguos. Sin embargo, está claro que esta es una de las formas de arte japonés más jóvenes. (Hiyama, Inada, Nagata, Sato y Shimizu, 1972, p.3)

El Sr. Yokomori podría haber sido un samurái de rango inferior al servicio del Señor Sakai. El clan Sakai fue un clan samurái japonés que, durante el período

Edo, fueron daimyōs⁶. El período Edo (1603-1868) trajo 250 años de estabilidad a Japón. Los samuráis, que representaban una porción significativa de la población, estaban ociosos y fueron animados a practicar artes como la caligrafía, la poesía y la pesca. Kellher e Ishimura (2011) señalan que: “algunos dicen que esto era para templar su naturaleza guerrera, otros dicen que era para mantenerlos en forma y entrenados en sigilo, agilidad y reacciones rápidas. Los samuráis, que eran la clase dominante, hicieron que la pesca estuviera de moda” (p.1). Es plausible que el Gyotaku se incluyera como una extensión natural de dicha actividad, para registrar las capturas de una gran pesca y traerles buena suerte.

De todas formas, ambas teorías sobre los orígenes del Gyotaku siguen siendo especulativas puesto que no se puede probar con certeza la validez de una teoría en contraposición a la otra. Sin embargo, hay aspectos de ambas teorías que parecen plausibles. Porque, al igual que la mayoría de las artes y costumbres japonesas, el Gyotaku tiene sus raíces en las tradiciones y técnicas de China. Sin em-

6 El daimio (大名 *daimyō*?) era el soberano feudal más poderoso desde el siglo X al siglo XIX dentro de la historia de Japón.

bargo, por otro lado, el Gyotaku se volvió menos popular y eventualmente fue olvidado o abandonado en China, pero continuó practicándose en Japón y, durante un período de tiempo, se convirtió en algo exclusivamente japonés. Por lo tanto, el Gyotaku, tal como existe desde mediados de 1800 en adelante, podría haber sido introducido a China desde Japón (Ramírez, 2014).

Actualmente, los artistas contemporáneos han encontrado en esta técnica una fuente de inspiración y creación. El artista Rober Garay, por ejemplo, ha desarrollado una versión moderna del *Gyotaku* para llegar a lo que denomina “Biogyotaku”, que consiste en trabajar sobre pescado vivo que luego vuelve a su medio, el mar. Para ello, el artista se desplaza a lugares específicos de la costa o de alta mar con su *kit* de trabajo, donde tras capturar el pescado y recoger las muestras necesarias para su impronta en papel, lo devuelve inmediatamente al mar (Agirregoikoa, 2015). Incluso, algunos se dedican exclusivamente a perfeccionar esta técnica; como el artista Naoki Hayashi, que comenzó a hacer impresiones de Gyotaku a los 11 años. Desde entonces, ha perfeccionado y dominado su exclusivo proceso de Gyotaku, utilizando pinturas acrílicas no tóxicas y papel shoji japonés.

2. Objetivos de la propuesta

El desarrollo de un sistema educativo de calidad, junto con la creación de un aula atractiva, didáctica e innovadora será el enfoque principal del presente trabajo. Para conseguirlo, basaremos la práctica educativa en el aprendizaje sostenible y por exploración, así como en una metodología participativa de acción dentro de las aulas, con el objeto de fomentar los procesos grupales reflexivos.

Se pondrán en juego diferentes habilidades de pensamiento a través de esa metodología activa y participativa; poniendo un especial énfasis en la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión sobre la práctica. Y persiguiendo, a su vez, generar un aprendizaje placentero como dinamizador de la construcción de sentidos (Fig.1).



Figura 1. El descubrimiento a través del Gyotaku. Fotografía de las autoras (2018)

Utilizaremos, por un lado, el carácter lúdico e interactivo del arte, que permite ilimitadas posibilidades expresivas y didácticas para trabajar cualquier concepto. Y por otro lado, la observación y el análisis de las características físicas y sociales del mundo en el que vivimos, que es pilar fundamental para crear situaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, la experiencia plástica, de contacto directo con la naturaleza, favorecerá conductas ambientales que propiciaran al niño riqueza de conocimiento en cuanto al entorno que le rodea.

El recurso idóneo será la utilización de peces como matrices. Por un lado, inicia al niño desde muy temprana edad en las técnicas de estampación, y por otro, potencia la experimentación, el juego y el descubrimiento.

2.1. Aprendizaje sostenible

Un conocimiento inteligente se caracteriza por conocimientos organizados, reflexivos y útiles para situaciones en la vida diaria; y aunque tal vez no pueda aplicar-

se siempre de manera directa en el uso cotidiano, sí formará parte de la base de conocimientos para la vida. En lugar de proporcionar conocimientos memorizados a corto plazo y estáticos, el aprendizaje sostenible ofrece conocimientos siempre circunscritos al contexto de uso; y sus procesos deben estar acoplados a los sentimientos y a la comunicación entre alumnos, pues el aprendizaje es más significativo, rico y transversal si existe un intercambio de ideas entre los alumnos.

Con el objetivo de establecer un aprendizaje sostenible, donde tengan cabida el intercambio y debate del proceso creativo de cada uno, será conveniente crear grupos de trabajo. Cada uno deberá seleccionar las piezas, escoger el papel de estampación, limpiar los peces y preparar las tintas; determinar los colores con los que se entintará la matriz. Extender la tinta sobre el pez y suavemente poner el papel en contacto con la matriz, optimizando materiales y recursos; y poniendo en práctica el trabajo cooperativo que facilita la comunicación entre todos.

A veces, los resultados artísticos plásticos obtenidos de estas impresiones son discutibles desde el punto de vista estético, pero nuestra propuesta va dirigida a

fomentar conductas de sensibilización en cuanto a una educación ambiental, donde la importancia recae en el proceso y no en la fidelidad de la huella.

El hecho de transformar el aula habitual en un nuevo entorno-espacio supondrá despertar la identidad emocional y afectiva. Para el niño, el aula deberá ser un lugar de recreo, diversión y esparcimiento. Nos ocuparemos de que sea un espacio seguro y de que existan zonas diferenciadas de lavado, entintado, estampación y exposición donde colocar las imágenes terminadas. El objetivo es organizar el aula para que el niño maneje los materiales e instrumentos de manera adecuada, cuidando el material y el espacio de uso, convirtiendo el aula en una experiencia saludable para él y para todos sus compañeros.

2.2. Aprendizaje por exploración

La búsqueda de alternativas para una educación que supere el paradigma tradicional de la repetición acrítica de contenidos, lleva a la necesidad de promover una auténtica participación gozosa, como indica Luz Emilia Flores Davis: "Hoy más que nunca la educación tiene un papel determinante en la formación de

personas que aprecien la vida y la convivencia; que aprendan a aprender durante toda su existencia; que se aventuren a ser felices" (Flores Davis, 2010, p.46)

Luz Emilia basa su defensa en la teoría del conocimiento desarrollada en la segunda mitad del siglo XX por Humberto Maturana, quien defiende el placer como generador de emociones y condición primordial para el aprendizaje. Estas emociones y, particularmente la fruición, forman parte del proceso de conocer. Si el niño relaciona el conocimiento con una sensación placentera, nunca perderá el deseo por aprender: "La emoción de cada momento es lo que modula decisivamente la conducta inteligente" (Maturana y Pörksen, 2004, p.158).

Ese deseo por aprender hay que procurar mantenerlo. Bruno Munari fue un gran defensor de esa idea y abogaba por el acto lúdico, creativo y exploratorio del juego. Munari (como se citó Restelli, 2010) piensa que, en la infancia, "los receptores sensoriales se abren para recibir datos: mirar, tocar, sentir sabores, calor, frío... todo es nuevo, todo lo que tiene que aprender, y el juego favorece la memorización. (p.2)

Y es que un niño comprende el mundo explorando con todos sus sentidos, siendo el tacto el que más usa al principio pero que se descuida porque estamos condicionados por una educación limitada solamente a la vista y el oído. Munari lo tendría muy presente y advirtió sobre la creación de sentidos de primer y segundo orden, "con la costumbre de ordenar al niño que no toque, orden impensable con la vista y el oído pues nadie diría: no mires, no escuches" (Munari, 1985, p.3). Por esta razón, pensaba que ayudar a guiar y dar forma a la manera de ver de los niños es más productivo, que imponer ideas y normas que copian comportamientos de los adultos; advirtiendo que "mientras se está a tiempo, hay que acostumbrar al individuo a pensar, a imaginar, a fantasear, a ser creativo" (Munari, 1983, p.231), y que "no hay que obligar a los niños a perder su forma de comprensión natural, debido a que entonces pierden su capacidad de ser curiosos" (Munari citado en Pissard y Lortic, 1986, p.69).

Francesco Tonucci (1995) señala su preocupación por "la interrupción en la escuela de este proceso que caracteriza al desarrollo y la evolución del niño; y que se continúe proponiendo un conocimiento secuencial, reducido y empobre-

cido que limita su curiosidad y capacidad de desarrollo.” (p.107) Es vital que no se interrumpa el deseo de conocer el mundo motivado por la curiosidad innata del niño. Ese deseo por conocer está implícito en la etimología de la palabra: “cur”, en latín, significa **¿por qué?** Assmann (2005) señala:

El ser humano es un animal naturalmente predispuesto a explorar y conocer el mundo que le rodea. Su curiosidad no se limita a aspectos descriptivos acerca del ambiente circundante inmediato, como la pregunta ¿qué es eso? Ya en la primera infancia, las preguntas inquisitivas sobre “lo que es” dan rápidamente el salto hacia un proceso activo y operacional de experimentación: ¿cómo funciona eso?, ¿qué sucede si...? (Assmann, 2005, p.134)

Los expertos en aprendizaje se están dando cuenta de que la curiosidad es un recurso educativo fundamental; porque, como señala Jiménez (2013): “Aprender llevado por la curiosidad es despertar el placer de conocer, comprender, descubrir, construir el conocimiento... La curiosidad va asociada al aprendizaje a lo largo

de toda la vida, siempre y cuando se haya adquirido ese gusto por conocer” (p.6).

Sin embargo, la curiosidad como incentivo para el aprendizaje se debe aprender y cultivar. Ese es el objetivo del aprendizaje por exploración, una metodología motivadora y versátil, que promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida; convirtiendo al alumno en protagonista de su propio aprendizaje. Un niño curioso y reflexivo siempre pone en juego sus habilidades cognitivas, con las que comprende y considera la variedad de posibilidades con que se tropieza en la resolución de un problema. Sin embargo, la resolución no podrá ser calificada de descubrimiento si únicamente implica la reproducción de conceptos que ya conoce o la aplicación de algoritmos proporcionados. Además de ser autorregulada, requiere la utilización del pensamiento productivo y la construcción de un hallazgo intrapersonal novedoso (Piaget, 1981).

El punto de partida del proceso debe ser el conocimiento del niño. Como docentes debemos diseñar actividades encaminadas a brindarles oportunidades de observación, investigación y reflexión, para que ellos vayan construyendo su

propio conocimiento. La formulación de preguntas es un buen recurso para estimular al niño a utilizar sus habilidades cognitivas, porque les motiva a pensar. Algunos ejemplos podrían ser: ¿Cómo es?, ¿Qué característica tiene?, ¿Para qué se utiliza?, ¿Qué función cumple?, ¿Cuál será su nombre?, ¿Son iguales, no lo son, por qué? (Candia, 2001).

Pero ellos también crean preguntas y, como sugiere Tonucci (2001): “Será pertinente contestar de manera lógica, comprensible e intentando abrir otras puertas; para que ellos solos encuentren o se acerquen a la solución del problema” (p.43). A su vez, deberemos tomar en cuenta los comentarios de los niños y enriquecerlos de manera constructiva.

3. Acción Educativa. El arte de descubrir los peces

Nuestra propuesta educativa se encuentra dirigida a niños de primaria. Se ha puesto en práctica en la academia La Dinamo Creativa, Escuela de Artes Plásticas de Madrid, con niños de edades comprendidas entre los seis y los nueve años.

3.1. Planificación

Planteamos un enfoque instrumental y transversal de la competencia artística. Es por ello que extrapolamos métodos de creación y expresión artística al terreno didáctico y científico, para hilar diferentes contenidos a través de un proyecto artístico.

Para fusionar esos dos planteamientos recurrimos al Gyotaku, técnica que incorpora el arte y la ciencia en una experiencia de aprendizaje combinada. A lo largo de la propuesta se impartirán las siguientes materias:

- Arte y Naturaleza.
- La estampación natural como recurso educativo: creación de obra artística.
- Educación ambiental.
- La exposición como recurso didáctico.

Los niños observan el pez mientras realizan las impresiones, de una forma tanto visual como táctil. En el proceso, los niños aprenden sobre la morfología externa de los peces (aletas, agallas, escamas, ojos, línea lateral, etc.), así como detalles útiles para la identificación de diversas especies

y también sobre la vida marina: cómo nadan, de qué se alimentan, cómo se reproducen. A su vez, contarán sus experiencias anteriores como visitas a un acuario, la afición a la pesca de su padre o los peces que tienen en una pecera en casa.

Las competencias que trabaja el alumnado son:

- **Competencia básica:** Aprender a fomentar la observación y sensibilización con el medio natural.
- **Competencia general:** Conocer y utilizar distintos métodos didácticos a través de la naturaleza y el arte.
- **Competencia específica 1:** Reflexionar acerca de las posibilidades didácticas de los materiales naturales y su entorno.
- **Competencia específica 2:** Enseñar a expresarse plásticamente con elementos gráfico-plásticos.
- **Competencia específica 3:** Conocer y trabajar con herramientas, recursos y procesos plásticos para su utilización con fines didácticos en un medio natural, aplicados en la Educación Primaria.

3.2. Aplicación

Su aplicación con fines educativos se encuentra bastante extendida en países como Japón o Estados Unidos. Lamentablemente, se suele evitar la utilización de peces reales recurriendo a réplicas de silicona, en detrimento de la experiencia sensorial en su totalidad. Por lo tanto, en nuestra propuesta, abogamos por el uso de peces de verdad para que el niño tenga la oportunidad de sentir una experiencia táctil, visual y olfativa completa.

Planteamos la estampación como una práctica de reconocimiento de la forma a través del tacto. La matriz generativa es la responsable de transportar la morfología externa del pez, en forma de imagen, al papel o la seda, al imprimirla mediante una ligera frotación. El alumnado analiza el pez seleccionado, y trabaja con los materiales proporcionados; en equipo y en continuo razonamiento y feedback con los compañeros y personal docente. Se trata de que el alumno trabaje con el soporte teórico y de preparación técnica que requiere un aprendizaje, donde él es el principal protagonista.

Hemos constatado tres fases: Una fase inicial de toma de contacto con el pez y

con la técnica, en la que el niño actúa con cierto reparo y cautela hacia ambos. Una segunda fase donde, a base de prueba y error, el niño va afianzándose en la técnica y ganando confianza en la manipulación, tanto del pez como de las herramientas y materiales. Y una última fase en la que el niño, totalmente desinhibido, desarrolla todo su potencial creativo y exploratorio.

3.2.1. Matriz y tinta comestibles

El primer paso en este arte es seleccionar un pez. Los más fáciles de estampar son los peces escamosos tales como la dorada, la castañeta, el gallo, el lenguado, la trucha y la lubina. Menos sorprendentes son la caballa o la bacaladilla. Sin embargo, por sus registros morfológicos específicos, como el *trachurus* del jurel, nos pueden sorprender con efectos vistosos en la estampa. Cuanto más fina sea la escama, mejor resultado, porque obtendremos una estampa precisa con una línea sutil, evitando que resulte una impronta excesivamente saturada. Si no, también podemos practicar con la estampación de calamares o pulpitos, muy sugerentes por los efectos que producen los tentáculos, o con crustáceos marinos decápodos, curiosos por la forma del caparazón, antenas y patas articuladas.

En lo referente al soporte, es aconsejable un papel de bajo gramaje y muy flexible. Para empezar con las primeras pruebas se recomienda papel de arroz chino, económico y fácil de adquirir en cualquier tienda de alimentación oriental. Una vez que la práctica esté avanzada, el papel tradicional japonés washi fabricado a mano, permitirá una estampación de mayor calidad. Los papeles de fibras utilizados más conocidos llevan los nombres de Kozo, Gampi y Mitsumata. También los resultados obtenidos con el papel japonés Arakaji y con el nepalí Lokta liso son sorprendentes.

Las tintas que proponemos utilizar son tintas no tóxicas, ni contaminantes porque la salud del niño debe estar en todo momento protegida. Con la intención de mantener el espíritu del Gyotaku, utilizaremos tinta de calamar, que nos permitirá después consumir el pez sin riesgo ninguno. Una fórmula, para evitar su toxicidad y mejorar la pigmentación, se conseguirá machacando la tinta con sal gruesa en un mortero. La tinta de calamar está compuesta principalmente de melanina y moco. El moco, una mezcla de glicoproteínas y agua, le da a la tinta su viscosidad característica. El tratamiento con sal destruye el moco, las proteínas se desnatura-

lizan, pierden su estructura y sus propiedades y seca completamente el agua quedando solo la melanina, lo que dará mayor fijación del negro en nuestras imágenes (Fig. 2).

Por otro lado, los colorantes alimenticios líquidos o en pasta Kroma Flow Paste, de la marca Kopykake, utilizados en pastelería, han resultado ser un importante hallazgo para nuestra práctica. Permiten realizar múltiples variaciones de color produciendo texturas visuales realmente atractivas simplemente con mezclar una o dos gotas de cualquier color. Están comercializados en una amplia gama de colores hidrosolubles. Son sencillos de combinar, simplemente diluyendo con un poco de agua; son comestibles, por lo tanto no tóxicos; se adhieren bien a la matriz y son de fácil lavado.

Se necesitarán también pinceles planos o de esponja para entintar, así como papel de cocina para la limpieza y secado del pez.



Figura 2. A1: Cortado del papel. A2: Preparación de la tinta. A3: Observación del pez. Fotografía de las autoras (2018)

3.2.2. La estampación

En todo momento tendremos presente que se trata de estampar monotipos porque, a pesar de tener una matriz, resultará muy difícil realizar un mismo registro con el tacto.

Seleccionaremos un pescado y lo lavaremos para eliminar la mucosidad y la sangre, en la dirección de la cabeza a la cola para evitar descamarlo. Seleccionaremos el lado que esté menos dañado para imprimir.

Con plastilina o con un trocito de algodón sellaremos los orificios para que no se estallen con la presión de las manos y evitar el sangrado.

Secaremos bien la superficie del pescado con papel de cocina, eliminaremos los restos de agua de las aletas, en especial en la escotadura de la aleta dorsal y la cola, separándolas del cuerpo. Si se quiere, se puede sujetar las aletas con alfileres para mantenerlas abiertas, siempre sin descuidar la atención, ya que se trata de una práctica para niños. Pondremos una bolita de papel en el interior de la boca del pez para que quede entreabierta.

Procederemos a entintar el pescado. Lo haremos a “contra escama” para procurar que la tinta se adhiera bien al borde interno de las escamas, ya que están imbricadas unas con otras. La tinta se retendrá entre ellas, resultando una estampación más fidedigna. Si pasamos sobre la matriz un poco de papel absorbente, reproduciendo los brillos propios del modelo, los resultados son de un realismo excelente.

Colocaremos el papel sobre el pescado procurando que no se mueva y frotaremos con suavidad de la cola a la cabeza, evitando retroceder para evitar que resulte una doble impresión. Dedicaremos especial atención a la cabeza, manipulando el papel con cuidado alrededor de las curvas, para que no se generen pliegues que puedan ocasionar una imagen movida. Nos ayudaremos de un palillo o las uñas para alcanzar los detalles de las aletas y las espinas (Fig.3).

Repetiremos el entintado y la estampación tantas veces como queramos, hasta conseguir el resultado deseado, pero entre impresiones se recomienda no limpiar el pescado, así las escamas se van cargando de tinta y registrando mejor. Procuraremos no entintar el ojo, ya que no tiene textura. Si la tinta entra en ellos, los limpiamos bien.



Figura 3. B1: Limpieza del pez. B2: Entintado. B3: Colocación del papel.
B4: Frotación. Fotografía de las autoras (2018)

Primero trabajaremos la estampación monocroma. Una vez que el proceso este entendido, para que el niño aprenda a combinar los colores, realizaremos matrices policromas, entintando los peces con las tintas de colores Kroma Flow Paste; como consecuencia pondrá en práctica la teoría de mezcla sustractiva, a través de la técnica de la estampación.

3.2.3. La exposición

La exposición se materializará en el mismo emplazamiento donde son creadas las estampaciones y simultáneamente al proceso de creación de las mismas. Para su montaje podemos utilizar finas cuerdas de esparto, colgadas a una altura adecuada para posibilitar que sea el propio niño el que cuelgue su estampa con unas pinzas (Fig.4).



Figura 4. Montaje expositivo. Fotografía de las autoras (2018)

En conjunto, la visión de todos los Gyotakus colgados creará una atmósfera mágica envolviendo a los participantes. La visión general de todos los Gyotakus creados posibilitará una autoevaluación grupal en la que cada niño podrá realizar una autocrítica constructiva de sus trabajos.



Figura 5. Resultados. Fotografía de las autoras (2018)

Conclusiones

La propuesta de descubrir a través del Gyotaku, llevada a cabo en La Dinamo Creativa, ha sido muy positiva. Sabemos que nos ha beneficiado que trabajamos con un número reducido de niños, los cuales han respondido espontáneamente a criterios sobre arte, respeto a los seres vivos y conservación del medio que los rodea. El hecho de reunir niños de edades entre seis y nueve años ha sido intencionado, porque hemos podido confirmar que al visualizar las producciones de los demás, de los más mayores a los más pequeños, se amplía el campo de resolución de imágenes, favoreciendo diferentes posibilidades expresivas (Fig.5 y Fig. 6).

Hemos comprobado la presencia de propuestas similares en la legislación educativa, pero en cambio, a la hora de llevarlas a la práctica dentro de un aula consideramos que su presencia es reducida.

Con media docena de peces hemos realizado un divertido taller de estampación, donde hemos podido comprobar que, con la técnica del Gyotaku se amplía las posibilidades didácticas, porque se relacionan diferentes áreas de conocimien-

to, al mismo tiempo que permite fundir los contenidos con la realidad medioambiental y el entorno físico circundante, al promover un aprendizaje multisensorial, sostenible y exploratorio en la comprensión de la morfología del pez y su estampación.

Como reflexión final, la estampación, debido a lo sorprendente y azaroso del resultado de la técnica Gyotaku, ha provocado asombro y extrañeza en los niños, los ha estimulado, emocionado, ha roto sus esquemas, motivando en ellos otra forma de crear, valorando y respetando el medio, además de fomentando la comunicación entre ellos, por lo que, confirmamos que la estampación es una práctica imprescindible en la formación del niño.

La técnica del Gyotaku tiene como objetivo estimular el desarrollo sensorio-perceptivo favoreciendo la curiosidad y fomentando la creatividad del niño, por lo que consideramos que ha sido una técnica apropiada a la edad y nivel madurativo del grupo, así como a sus intereses y necesidades. Tras el desarrollo de esta propuesta, hemos comprobado que se puede enseñar al niño de una manera diferente y que ellos han aprendido a la vez que se divertían.



Figura 6. Resultados. Fotografía de las autoras (2018)

Referencias bibliográficas

Agirregoikoa, A. La gastronomía y el arte japonés 'Gyotaku' se fusionan en el Atea. *Deia*. <http://www.deia.eus/2015/07/19/sociedad/la-gastronomia-y-el-arte-japones-gyotaku-se-fusionan-en-el-atea> 19 julio 2015 [consulta: 8 junio 2018]

Assmann, H. (2005). *Curiosidad y placer de aprender*. Madrid: PPC.

Bellido Zambrano, A. (2004). *El grabado no tóxico en la escuela*. Estepona (Málaga): A. Bellido

Bernal, M. M. El Gyotaku: Imprimiendo peces [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://tecnicasdegrabado.es/2012/el-gyotaku-imprimiendo-peces> 28 febrero 2012 [consulta: 14 junio 2018]

Candia, M. R. (2001). El desarrollo de las capacidades cognitivas básicas de los niños ¿Se pueden enseñar conceptos en el Nivel Inicial? *Colección 0 a 5. La educación en los primeros años*. (40), 195-211.

Cave, R. (2010). *Impressions of nature a history of nature printing*. London: The British Library, Mark Batty Publisher.

Diosdado Selma, G. y Martínez González, D. (2018). Gyotaku: Memoria registrada. *Grabado y Edición*, (59), 50-56.

Eberhard, W. (1986). *A dictionary of Chinese symbols*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Flores Davis, L. E. (2010). El placer de aprender. *Educare*, 14, (nº extra 0), 41-47.

Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas: Fotografía y verdad*. Barcelona: Ed. G. Gili.

Fukuchi, M., & Marchant, H. J. (2006). *Antarctic fishes: illustrated in the gyotaku method by Boshu Nagase*. New South Wales: Rosenberg Publishing Pty. Ltd. Australia.

Hayashi, N. *Gyotaku by Naoki* [Página web del artista]. Recuperado de <http://www.gyotaku.com/index.php> [consulta: 9 junio 2018]

Hiyama, Y. (1964). *Gyotaku the art & technique of the Japanese fish print*. Seattle: University of Washington Press.

Hiyama, Y., Inada, K., Nagata, I., Sato, H., & Shimizu, Y. (1972) *Gyotaku: an art of fish print*. Tokyo: Kodansha.

Jiménez Rodríguez, M. E. (2013). El placer y el gusto de la curiosidad infantil como recurso para la iniciación a la investigación científica. *Perspectivas en primera infancia*, 2, (1). Recuperado de <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/401> [consulta: 14 junio 2018]

Kelleher, K. C., & Ishimura, M. T. (2011). *Radically simple, ultralight fly fishing*. Connecticut: Lyons Press, an imprint of Globe Pequot Press.

Maturana, H. y Pörsken, B. (2004). *Del ser al hacer*. Chile: LOM.

Munari, B. (1985). *The tactile workshops*. Mantua: Edizioni Corraini.

Munari, B. (1983). *Como nacen los objetos*. Barcelona: Gustavo Gili.

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*. 4, (2), 13-54.

Pissard, A. y Lortic, É. (1986). Simples, transparentes et drôles: les créations de Bruno Munari. *La Revue des livres pour enfants*, (110), 65-70.

Ramírez, R. (2014). *Gyotaku: its origins and relationship with art and science* (tesis doctoral). Facultad de Bellas Artes. Universidad de Oporto. Portugal.

Restelli, B. Bruno Munari, la polisensorialità e i bambini. En E. Borgia (persona de referencia del proyecto), *Libri che prendono forma*. Conferencia realizada dentro del marco de la Jornada de formación del Centro per i Servizi educativi del Museo e del Territorio (S'ed), en colaboración con la Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi, Roma. Recuperado de <http://www.sed.beniculturali.it/> 17 marzo 2010 [consulta: 10 junio 2018]

Tonucci, F. (2001) ¿Cómo introducir la investigación escolar? *Investigación en la escuela*, (43), 39-50. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43_4.pdf [consulta: 14 junio 2018]

Tonucci, F., Kochen, G. y Hernaiz, I. (1995). *Con ojos de maestro*. Buenos Aires: Troquel Educación. ♦



Música fácil. Manual didáctico de Lenguaje Musical. Un método

directo y sencillo para iniciarse en el mundo de la música.



por ANA M. VERNIA

Universitat Jaume I (Castellón)

Autores: Federico Abad

Editorial: Berenice, Editorial

Año de la edición: 2018

Colección: Manuales

Encuadernación: Rústica con solapas

Formato: 17x24

Páginas: 288

Idiomas: Castellano

Tipo: Libro

ISBN: 978-84-16920-08-2

Federico Abad, profesor de secundaria y bachillerato, es un apasionado de la música y la docencia. Titulado superior en pedagogía musical y diplomado en profesorado de EGB por ciencias humanas. Su interés en acercar la música a su alumnado, le ha llevado a la escritura de libros, cuyo estudio permite acercar tanto a su alumnado como a cualquier persona, melómana, amateur o simplemente, con interés de aprender música, a cualquier edad. Así es este nuevo libro, repartido en diferentes y variados capítulos y apartados que van del sonido al ritmo, pasando por el ruido, el silencio, la intensidad, el pulso, las figuras o los silencios, hasta llegar a la dificultad de los acordes. Pero no olvida, como decente que es, la importancia de acompañar a los lectores, minimizando dificultades, detallando cada epígrafe y acompañando, con claras ilustraciones y ejemplos para permitir una mejor comprensión.

Sin duda, un libro que convierte la enseñanza musical, en lo que debería ser. Aprendizaje fácil, sencillo, ilusionante y comprensivo. Alejándose de los aburridos métodos poco didácticos, que enredaban con sus explicaciones y complejos ejemplos.

Destacamos el capítulo que dedica a la melodía y a la expresión musical, cuya lectura nos acerca a los grandes pedagogos, pero con una visión más actual y más real, atendiendo tanto a los contenidos que hoy podemos encontrar en las clases de primaria o secundaria, y también a los conservatorios y escuelas de música. ♦



1er CONGRESO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA CANELONES

El Instituto de Formación Docente de Canelones "Juan Amós Comenio", el Instituto de Formación en Servicio del CEIP y el Departamento Académico Nacional de Educación Artística del CFE tienen el agrado de invitar a Ustedes a participar del *Primer Congreso de Educación Artística de Canelones: "Pensar y reconfigurar la vida social desde lo institucional"* a llevarse a cabo los días 13, 14 y 15 de setiembre de 2018, en nuestra ciudad.

Por información e inscripciones: cedart2018.wixsite.com/ifdcan

PEDAGOGÍA 2019
 Congreso Internacional
 del 4 al 8 de febrero en el Palacio de las Convenciones
 La Havana, Cuba
"Encuentro por la Unidad de los Educadores"

Más información en:
 <http://pedagogiacuba.cubaforevents.com/>

 UNIVERSITAT JAUME I

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE DOCENTES
interdisciplinariedad y sostenibilidad a través de las artes
6 Al 8 de noviembre de 2018

Organiza SPIE: HADEODS17

 **Harmonies dels Entorns**

Harmonies of the environments for the SDGs (Sustainable Development Goals) / Harmonies dels entorns per als ODS (Objectius de Desenvolupament Sostenible) / Armonías de los entornos para los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)

PONENTES INVITADOS

John Habron (Manchester University)

Victoria Tischler (University of West London)

Leslie Collazo (Universidad de Girona)

Lugar: Universidad Jaume I (Castellón) / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
 Inscripción e Información: vernia@uji.es Tel. 616200681



CONSERVATORIO SUPERIOR
DE MÚSICA DE NAVARRA
NAFARROAKO GOI MAILAKO
MUSIKA KONTSERBATORIOA



V CONGRESO NACIONAL y III INTERNACIONAL DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA

Innovación e Investigación en los ámbitos y contextos de la Educación y la Formación Musical

Con la colaboración del
Conservatorio Superior de Música de Navarra
15, 16 y 17 DE NOVIEMBRE de 2018
Lugar: Pamplona

Más información: Tels. 609 431 462 – 616 200 681

Info@sem-ee.com <https://i-cncsm3.webnode.es/v-consmu/>



Carles Subiela

Ctra. Benissanó, s/n 46180 Benaguasil (València)
Tel.0034 96 273 73 75 Fax.0034 96 273 11 48

Correu-e: ventas@consolatdemar.com
Web: www.consolatdemar.com



V Congreso Nacional y III Internacional de Conservatorios Superiores de Música

Más información en:

 <https://i-cncsm3.webnode.es/v-consmu/>
 info@sem-ee.com

ARTS EDUCA



UNIVERSITAT
JAUME I

