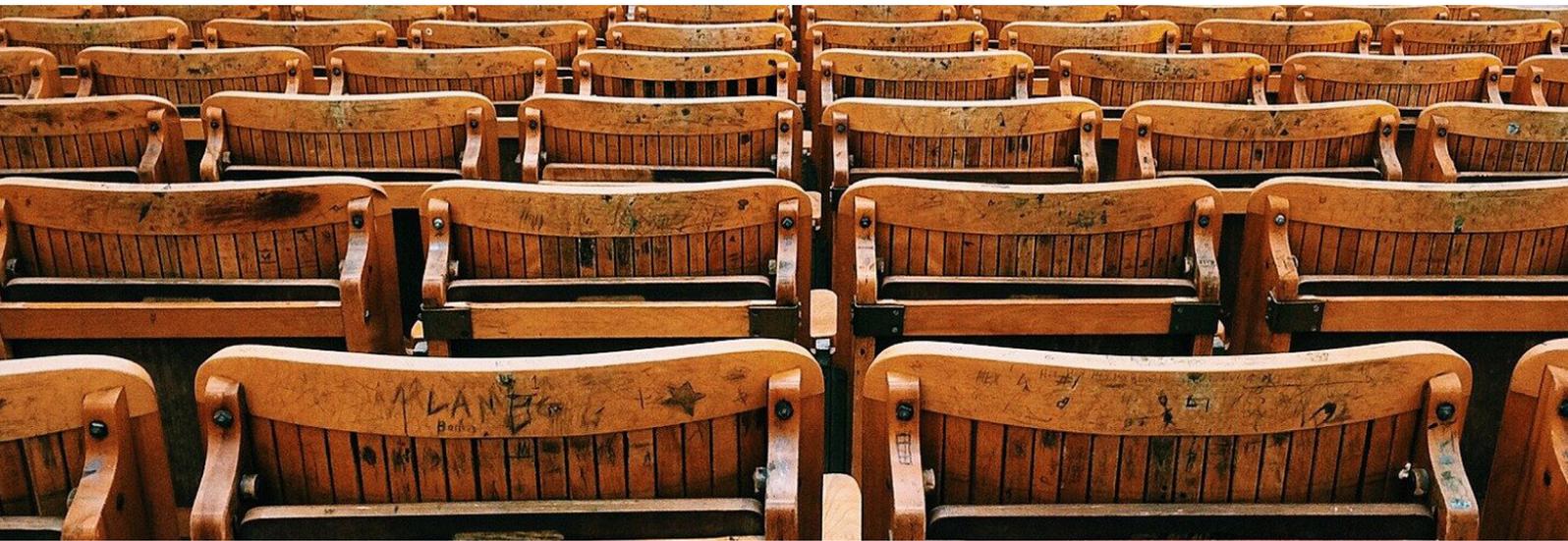


Arts Educa

MAYO 2020

26



ISSN 2254-0709

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.

DIRECCIÓN

D^a. Ana M. Vernia Carrasco
Universitat Jaume I de Castelló

SECRETARÍA

Dr. Diego Calderón Garrido
Universitat de Barcelona

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

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

Dra. Patricia Ayala García
Universidad de Colima (México)

D^a. Gloria Baena Soria
Universidad Autónoma de Barcelona

D^a. Verónica Cannarozzo
Cát. Libre Musicoterapia.
Univ. Nacional de La Plata

Dra. Caterina Calderón Garrido
Universidad de Barcelona

Dr. Román de la Calle
Universitat de València

D^a. 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

D^a. Pilar Jovanna Holguín Tovar
Presidente PyscMuse
Univ. Pedagógica y Tecnológica, Colombia

D. Ricard Huerta
Universitat de València

Dra. Ma Esperanza Jambrina
Universidad de Extremadura

Dr. Alfonso López Ruiz
Universidad de Murcia

Dr. David López Ruiz
Universidad de Murcia

D^a. Margarita Lorenzo de Reizábal
Dep. Composición y Dirección. Musikene

Dr. Manuel Martí Puig
Universitat Jaume I de Castelló

D^a. Ma Eugenia Moliner Ferrer
Universidad Roosevelt de Chicago, EEUU

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

Dra. Paloma Palau Pellicer
Universitat Jaume I de 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

D^a. Paula de Solminihac
Universidad Católica de Chile

Dra. Victoria Tischler
University of West London

D^a. Ana M. Vernia Carrasco
Universitat Jaume I de Castelló

CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Francisco J. Bodí Martínez
Cons. Prof. de Danza José Espadero de
Alicante

Dr. Diego Calderón Garrido
Universitat de Barcelona

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

D^a. Vicenta Gisbert Caudeli
Universidad de La Laguna, Tenerife

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

D^a. Estel Marín Cos
Universidad Autónoma de Barcelona

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

D. Luis Vallés Grau
Cons. Prof. de Música de La Vall d'Uixó
(Castellón)

COLABORADORES

María Verónica Basile
Paola Abatte Herrera
Davide Roberto Nicolini Pimazzoni
Patricia Ayala García
Vicente Hombre Monleón Oliva
Micaela Anzoátegui
Miquel Alsina
Carmen Blázquez Izquierdo
Caterina Calderón
Josep Gustems-Carnicer
Diego Calderón-Garrido
Adrien Faure,
Salvador Oriola,
Maria Antonia Pujol
José Ignacio González Mozos
José Luis Parejo
Inés María Monreal-Guerrero
María Eugenia Acosta de la Fuente
Liliana Pignatelli

MAQUETACIÓN

Joan Milián Yeste

FOTOGRAFÍA

Francisco M. Cuevas

Inclusión, responsabilidad, beneficios, proyectos, acciones y mucho más es lo que nos dan las artes. Un bien social, un derecho y una necesidad para el mundo, que no debe contemplar exclusiones, al contrario, debe tener el mayor apoyo institucional y social, pues en gran parte, la calidad de vida de las personas pasa por su acceso al arte. Si damos una mirada al panorama mundial con la visión más amplia, nos encontramos con un importante número de personas que no tiene acceso a la educación, porque su principal necesidad y preocupación es el agua, la comida y la salud. ARTSEDUCA, es consciente de la gran problemática que va unida a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y que su aplicación sea real. El ODS 4, dirigido a la Educación, en su más amplio sentido, recoge además de las metas, el sentido común que se transmite entre líneas y que contacta con el resto de ODS. Para que nuestros lectores, tengan esa misma visión, les invitamos a leer entre líneas, todos y cada uno de los artículos y experiencias educativas, y que descubran ese mensaje entre líneas que nos brinda la investigación artística dirigida a las personas, a su bien estar, a su formación y educación. En definitiva, a hacer un mundo mejor. En este número, presentamos una gran diversidad de artículos y propuestas de relevantes investigadores. Estos trabajos nos acercan con ilusión y con esperanza a una mejor calidad educativa y un mayor compromiso docente y discente.

Inclusion, responsibility, benefits, projects, actions and much more is what the arts give us. A social good, a right and a necessity for the world, which must not contemplate exclusions, on the contrary, must have the greatest institutional and social support, since to a large extent, the quality of life of people depends on their access to art. If we take a look at the world panorama with the broader vision, we find a significant number of people who do not have access to education, because their main need and concern is water, food and health. ARTSEDUCA is aware of the great problems that are linked to the Sustainable Development Goals (SDGs), and that their application is real. SDG 4, aimed at Education, in its broadest sense, includes, in addition to the goals, common sense that is transmitted between the lines and that contacts the rest of the SDGs. So that our readers have the same vision, we invite you to read between the lines, each and every one of the articles and educational experiences, and to discover that message between the lines that artistic research aimed at people, their well-being, gives us, to their training and education. In short, to make a better world. In this issue, we present a great diversity of articles and proposals from relevant researchers. These works bring us with expectation and hope to a better educational quality and a greater teaching and student commitment.



Reconeixement – Compartir Igual CC BY – SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-Compartir Igual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifiqui l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Reconocimiento – Compartir igual CC BY – SA

Este texto está sujeto a una licencia Reconocimiento-Compartir de Creative Commons, que permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra siempre que se especifique la autoría y el nombre de la publicación incluso con objetivos comerciales y también permite crear obras derivadas, siempre que sean distribuidas con esta misma licencia. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Attribution – Share Alike CC BY – SA

This text is subject to a Creative Commons Attribution-ShareAlike License, which allows you to copy, distribute and publicly publish the work provided the authorship and publication name are specified, even for commercial purposes and also create derivative works, provided they are distributed under the same license. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

SUMMA



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

6 **MODELO INTEGRADO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL VIOLÍN PARA NIÑOS**
INTEGRATED MODEL OF TEACHING STRATEGIES IN VIOLIN TEACHING FOR CHILDREN
Davide Roberto Nicolini Pimazzoni

18 **ARTISTIC DEVELOPMENT OF MEXICAN INDIGENOUS CHILDREN**
EL DESARROLLO ARTÍSTICO DE NIÑOS EN COMUNIDADES INDÍGENAS MEXICANAS
Patricia Ayala García, Nayeli Fernández Degante

30 **LA MÚSICA COMO VEHÍCULO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO**
MUSIC AS A VEHICLE FOR INTERCULTURAL EDUCATION IN CHILDREN: A CASE STUDY
José Luis Parejo, Inés María Monreal-Guerrero,
María Eugenia Acosta de la Fuente



46 **“PRINCESITAS” CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA OPRESIÓN DE REALEZA FEMENINA EN LA COLECCIÓN CINEMATOGRAFICA “LOS CLÁSICOS” WALT DISNEY (1937–2016) Y EL CONTRA-DISCURSO CREADO POR LA OBRA ARTÍSTICA DE ALEXSANDRO PALOMBO**
“LITTLE PRINCESSES” WITH FUNCTIONAL DIVERSITY. A CRITICAL APPROACH TO THE OPPRESSION OF FEMALE ROYALTY IN THE WALT DISNEY (1937-2016) “THE CLASSICS” FILM COLLECTION AND THE COUNTER-DISCOURSE CREATED BY THE ARTISTIC WORK OF ALEXSANDRO PALOMBO
Vicente Monleón

HISTORIA



60 **LA EXPERIMENTACIÓN EN LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DEL PASADO RECIENTE. UN ITINERARIO DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA EN CÓRDOBA (ARGENTINA, 1969 – 1975)**
EXPERIMENTATION IN THE ARTISTIC PRACTICES OF THE RECENT PAST. AN ITINERARY OF CONTEMPORARY DANCE IN CÓRDOBA (ARGENTINA, 1969 - 1975)
María Verónica Basile

ENTREVISTA

74 **TOBY WILLIAMSON**
BY ANA M. VERNIA

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



78 **PROTAGONISMO Y ESTÉTICA DEL VÍNCULO EN APPLIED THEATRE WITH YOUNG PEOPLE**
PROTAGONISM AND RELATIONSHIP AESTHETICS IN APPLIED THEATRE WITH YOUNG PEOPLE
Paola Abatte Herrera

92 **GLOBALIZACIÓN E IDENTIDAD CULTURAL: EL CASO DE “AÑORATION” DE VINALES EN EL MARCO DE LAS NUEVAS TENDENCIAS DEL FOLCLORE ARGENTINO CONTEMPORÁNEO**
GLOBALIZATION AND CULTURAL IDENTITY: THE CASE OF “AÑORATION” OF VINALES IN THE FRAMEWORK OF NEW TRENDS IN CONTEMPORARY ARGENTINE FOLKLORE
Micaela Anzoátegui

ARTIO



104 CURRÍCULUM COMPETENCIAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SECUNDARIA. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DE COCREACIÓN BASADA EN EL ABP

COMPETENCE CURRICULUM AND ARTISTIC EDUCATION IN SECONDARY. RESULTS OF A CO-CREATION EXPERIENCE BASED ON ABP

Miquel Alsina, Cristina Mallol, Ariadna Alsina

MUSICOLOGÍA - TICS

118 BRAVÍSIMO. DE LA MÚSICA QUE GOYA CONOCIÓ EN LOS TEATROS DE MADRID (1775–1825)

BRAVÍSIMO. ABOUT THE MUSIC THAT GOYA MET IN MADRID'S THEATERS (1775-1825)

Carmen Blázquez Izquierdo



138 ICONOGRAFÍA MUSICAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA REVISIÓN CRÍTICA

THE ARTISTIC PICTURE IN MUSIC TEXT BOOKS IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

Carmen M. Zavala Arnal

OPINIÓN

152 EL DEBATE ACADÉMICO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

THE ACADEMIC DEBATE AS AN EDUCATIONAL TOOL IN THE TEACHING OF THE VISUAL ARTS

Dra. Patricia Ayala García



ARTE Y SALUD

158 PERSONALIDAD ADOLESCENTE Y GESTIÓN DEL TIEMPO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UNA INVESTIGACIÓN APLICADA

TEENAGER PERSONALITY AND TIME MANAGEMENT IN ART EDUCATION. AN APPLIED RESEARCH

Caterina Calderón, Josep Gustems-Carnicer, Diego Calderon-Garrido, Adrien Faure, Salvador Oriola, Maria Antonia Pujol

RESEÑAS

168 "LA SOPRANO MARÍA BARRIENTOS Y SUS EPÍSTOLAS DE JUVENTUD (1905–1906)"

José Ignacio González Mozos



170 TRIPIANA–MUÑOZ, S. (2019). ESTRATEGIAS EFICACES DE PRÁCTICA INSTRUMENTAL. PRIMEROS PASOS AL ESTUDIAR UNA OBRA MUSICAL. GRANADA: EDITORIALLIBARGO

Liliana Pignatelli

INFORMACIÓN Y NOTICIAS

172 MÚSICA Y CIENCIA EN TIEMPO DE CORONAVIRUS



Mtro. Davide Roberto Nicolini Pimazzoni

Universidad de Colima, México

**“MODELO
INTEGRADO DE
ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS
EN LA ENSEÑANZA DEL
VIOLÍN PARA NIÑOS”**

**INTEGRATED MODEL OF TEACHING STRATEGIES IN VIOLIN
TEACHING FOR CHILDREN**

RESUMEN

El presente texto conforma un recuento de la historia de la educación artística musical del violín y propone tras observaciones y experiencia personal del autor un modelo integrado en el cual la instrucción junto con novedosas estrategias de motivación provee al joven estudiante de violín con las herramientas necesarias para fomentar su permanencia en el estudio del violín. El texto aclara que mientras que la instrucción esta enfocada en la parte técnica, la motivación debe apuntar a la sensibilidad musical, la autoconfianza, la comunicación con el instructor y la selección del repertorio a interpretar tomando en cuenta de la identificación e inspiración personal sobre el conocimiento que el niño obtiene sobre el violín en cada sesión.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Educación musical, Enseñanza del violín, Motivación

ABSTRACT

The present text forms an account of the history of the musical artistic education of the violin and proposes, after observations and personal experience of the author, an integrative model in which the instruction together with innovative motivational strategies provides the young violin student with the necessary tools to encourage their permanence in the study of the violin. The text clarifies that while the instruction is focused on the technical part, motivation should point to musical sensitivity, self-confidence, communication with the instructor and the selection of the repertoire to be interpreted taking into account the identification and personal inspiration about the knowledge that the child gets about the violin in each session.

KEYWORDS

Art education, Music education, Violin teaching, Motivation

MODELO INTEGRADO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL VIOLÍN PARA NIÑOS

Mtro. Davide Roberto Nicolini Pimazzoni

Universidad de Colima, México

La inspiración musical es infinita, y su parte excelsa no debe incluir solamente la música clásica; sino que también debe tomarse en cuenta el aprecio por la música popular, que históricamente ha alimentado a la música denominada culta. La distancia entre ambas es considerable sobre todo en la cuestión didáctica. En la revisión de distintos textos de enseñanza musical, existe un denominador común: los modelos de enseñanza musical parten de la música clásica europea, con la cual una gran mayoría de niños mexicanos no están familiarizados; y es así como repentinamente, se le enfrenta a un mundo musical que no tiene significación cultural, emotiva y rítmica para ellos (Nicolini, 2006).

La dificultad más grande que he encontrado a lo largo de mi camino como docente, luego de impartir clases de violín desde 1997, es el tema de la motivación de los estudiantes respecto a la práctica y el estudio de este instrumento. En la enseñanza del violín, es necesario crear mecanismos de promoción, difusión y de una propuesta metodológica culturalmente adecuada que genere una constante motivación, al estar ligada al medio cultural, entorno social, y al ejercicio del ritmo que le es familiar a los estudiantes (Nicolini, 2006).

La música es parte de la vida del ser humano. El ritmo está ligado al funcionamiento del organismo, basta citar los latidos del corazón, los sonidos que espontáneamente se producen cuando se mueven las piernas, cuando ponemos las manos en contacto entre ellas mismas o con el resto del cuerpo. Para obtener resultados en la enseñanza del violín, se parte de la cultura musical del niño, de sus referencias de identificación, de sus aspiraciones musicales y culturales, y que el recorrido sea a la inversa de lo acostumbrado con la música europea, es decir, que se parta de canciones populares mexicanas como "Cielito lindo", "La cucaracha", "Las mañanitas" o rondas infantiles (Nicolini, 2006).

También es relevante para la enseñanza del violín, considerar la música que hicieron para niños compositores mexicanos como Silvestre Revueltas y Francisco Gabilondo Soler, entre otros. De esta manera, ya con una base musical más sólida y basada en un proceso natural, es posible contactarlos adecuadamente con la música clásica o denominada culta.

Esta convicción teórico-procedimental, me ha motivado a componer piezas musicales para violín y acompañamiento del piano para niños y adultos. Como resultado de estos trabajos destacan: El primero: "El violín con los niños" (2006), que contempla los primeros pasos sencillos del joven violinista al explorar técnica y musicalmente el violín, mediante sencillas melodías y ritmos de rondas infantiles mexicanas y piezas breves. El segundo: "Viviendo la Música" (2013), al que se anexa un disco compacto que contiene audios e imágenes que mezclan composiciones musicales, dibujos y poesías. Todo inspirado en los lindos jardines de Colima, y con los que el infante - además de explorar su sensibilidad hacia la naturaleza- experimenta el poder del sincretismo artístico que comprende: leer, pintar, escuchar y tocar. Y, por último, "Viajando con la música" (2018), que son composiciones musicales inspiradas en las características de nuestros diez municipios del estado de Colima, con los que el niño se identifica e inicia su viaje imaginario en Colima, con el objetivo de seguir desarrollando su sensibilidad y que, al mismo tiempo, se logre una enseñanza y superación técnica en el violín. y en el proceso de creación del diseño gráfico a través de un estudio de caso. Este artículo forma parte del proyecto "Arteari. Arte y diseño para entornos educativos libres de homofobia y transfobia" referencia UV-INV-AE18-779907 de la Convocatoria de Ayudas para Acciones Especiales de Investigación 2018 de la Universitat de València.

SITUACIÓN ACTUAL

Por las complejas dificultades técnicas y la aridez de la materia de violín, el niño pierde el interés por su estudio. En ocasiones, desde el inicio con obras musicales populares e infantiles, el niño tiene la sensación de haber logrado los resultados buscados, al mismo tiempo que progresa con la ayuda de su maestro en la técnica, en el ritmo, en el carácter y fraseo musical.

En diversas instituciones del estado de Colima se observa que los niños que asisten a algún taller de enseñanza de la música suelen mostrar poco interés por la enseñanza técnica, esto también pasa en otros lugares, por ello es necesario implementar técnicas de motivación infantil para que lleven a buen término su instrucción musical, particularmente del violín. Algunos alumnos que -a pesar de tener una enseñanza intensa sobre un instrumento musical y dominar su ejecución- deciden abandonar su instrucción o truncar sus estudios por falta de interés. Esto puede resarcirse desarrollando un conjunto de estrategias didácticas que conformen un modelo integral para la enseñanza del violín.

Hoy en día, se desconoce la cantidad de niños que estudian violín internacionalmente y "re-prueban" el taller debido a que la mayoría de los cursos observados y comentados, se consideran una educación informal, conformada por talleres complementarios o libres. A diferencia del estudio escolarizado y profesional del violín en donde sí se da seguimiento a la trayectoria de los estudiantes, midiendo el índice de reprobación o deserción.

Por lo anterior, existe la necesidad de sistematizar este conocimiento para su discusión en el área de la docencia musical que incluya la motivación. Es así como surge un modelo integrado por estrategias didácticas en la enseñanza del violín para niños que sirva de enlace entre el alumno, el docente y su familia con respecto al estudio del violín.

ANTECEDENTES

Milanovic (2015), cree que puede ocurrir que el niño supere las dificultades técnicas violinísticas como un juego. La memorización, coordinación motriz, sensibilidad y seguridad apoyan en el desarrollo del niño. Mientras que Nicolini (2006) considera que la motivación para aprender violín está ligada al medio cultural, a

la familia, al entorno social y al ritmo musical. Para que la enseñanza del violín sea efectiva, se busca la producción y difusión de propuestas metodológicas culturalmente adecuadas, que permitan la permanencia motivada del niño en el curso del instrumento.

El pequeño violinista además necesita superar las dificultades técnicas propias del instrumento para avanzar en su repertorio violinístico-musical. En este sentido, esta investigación busca aportar material didáctico para los jóvenes violinistas en México debido a que actualmente, en la ciudad de Colima estas herramientas son indispensable y no se producen para jóvenes intérpretes del violín.

En el ámbito académico, el conocimiento de la metodología de esta investigación podrá ser replicado a nivel nacional o abrir paso a otras investigaciones de mayor profundidad en el área.

En consecuencia, se llega al corazón y a la mente de los niños y niñas que están en proceso de aprender el violín, de modo sencillo y eficaz con el solo hecho de tocar en dúo (violín y piano), lo que, a su vez, ayuda a fortalecer la seguridad emotiva, la musicalidad, la amistad, la sensibilidad, la superación técnica y el placer de ser positivo.

Este modelo integrador es de gran beneficio para la comunidad universitaria ya que propicia la producción de material didáctico novedoso y apoya en la formación de buenos ciudadanos con habilidades artísticas. A largo plazo, la sociedad siempre se beneficia con el desarrollo creativo de sus habitantes, debido a que las artes son catalizadores de la sensibilidad y las expresiones humanas, lo que sana las relaciones interpersonales en toda comunidad.

LA EDUCACIÓN MUSICAL. UN RECORRIDO HISTÓRICO

Por siglos la educación musical fue definida como el estudio de la técnica específica de un instrumento musical. La rigidez de los métodos y los textos reflejaban, en muchos casos, la baja atención de las necesidades de los estudiantes, a la natural curiosidad y a la necesidad de un constante involucramiento que beneficiara el aprendizaje y la motivación. En el siglo XX nacen nuevas propuestas en la educación musical, que se implementan e

integran con otros ámbitos pedagógicos y a una nueva adhesión a la vida real. Frente a la problemática del educar (educación musical), estudiosos como Pestalozzi, Herbart, Froebel, Dewey y otros, empiezan a investigar y elaborar propuestas para concretar el aprendizaje y los procesos del desarrollo físico y mental de los alumnos. Con estos conceptos, destacan los especialistas considerados como los padres de la educación musical, a saber: Jaques Dalcroze (1942-2008) y Edger Willems (1890-1978) con la especificación de la educación auditiva, el enfoque Orff (Piazza, 1979) con teorías donde prevalece el hacer música con un método activo y orgánico con el uso de la voz e instrumentos para desarrollar la expresividad y la creatividad y Kodaly (Goitre, 1972) cuya teoría está enfocada en primer lugar en la adquisición del aprendizaje de la lectura y la práctica coral. La finalidad de la enseñanza musical no es únicamente la habilidad técnica sino el desarrollo de la expresividad, autonomía y conexión.

En palabras de Rousseau, es fácil intuir como no teniendo ninguna prisa en enseñar a un niño leer la escritura, no habrá tampoco para enseñarle a leer la música. Evitemos a su mente cada forma de atención demasiado complicada y no obligamos muy temprano al entendimiento de las anotaciones convencionales (...) El conocimiento de las notas musicales no es más necesaria para poder cantar de cuanto lo sea conocer las letras para poder hablar (Rousseau, 1991, p. 236).

Para Lauretti (2000), la música ha sido objeto de muchas investigaciones. En el campo de la educación se han hecho grandes aportes: la música fundamenta el enfoque holístico; en el campo de la medicina se han realizado estudios sobre el mejoramiento de enfermedades crónicas (cardíacas, renal, etcétera); en el campo de la psicología, la música ha sido estudiada por la alta influencia que genera en los estados emocionales y afectivos del sujeto, experimentándose con ella los distintos efectos sobre los procesos psicológicos. Mientras que para Fossum (2012) la educación musical es difícil de adaptar en la estructura educativa de cada país, esto debido a las diferencias culturales, sociales y políticas. Los conceptos, incluso los más básicos en América del Norte, son muy diferentes a los de Alemania o de cualquier país europeo.

A su vez, la música está presente en la sociedad, pero el desarrollo de quien se encuentra en el proceso de aprendizaje y la continuidad de su formación es un tema que pone a investigar a muchos expertos. En las escuelas se ha comprobado una disminución de la motivación de alumnos en la educación musical y se cuestiona la formación y metodología que están utilizando los educadores. El abandono del estudio por parte de los estudiantes de música preocupa a padres, profesores e instituciones. Existe la necesidad de encontrar un equilibrio entre los métodos a utilizar en el aprendizaje de la música, el interés de los estudiantes, y el conocimiento sobre los cambios de la sociedad de los profesores que educan de acuerdo con Galasseti (2013).

En lo referente a la motivación en el proceso de aprendizaje en un curso de iniciación de violín, se ha propuesto un diseño para descubrir las claves psicosociales del amor por la práctica de violín. Para Milanovic (2015), la propuesta de un instrumento de evaluación para medir la motivación ante la práctica de violín en el inicio y mantenimiento ha sido aplicada a alumnos de academias y conservatorios musicales. Los resultados arrojan que una gran mayoría de los estudiantes, inician a estudiar el violín para divertirse y luego siguen el proceso de aprendizaje para desarrollar la creatividad.

Sin embargo, Ferrari (2011) considera que el joven estudiante de violín necesita sentirse en un grado de avance para poder tener motivación al tocar y el instructor deberá atender las problemáticas técnicas y las emociones del alumno, punto fundamental para buscar llegar al desarrollo del pensamiento abstracto que da inicio a una capacidad de imagen y de fantasía para la función expresiva musical.

Además, en el ámbito educativo con prevalencia en el inicio del camino de aprendizaje, es necesario implementar procesos motivacionales para asegurar la continuidad del estudiante en su proceso. Bagnus & Giordanengo (2011) creen que deben implementarse diferentes estrategias motivacionales, según la tipología de memorización auditiva del alumno, con ejercicios específicos.

Por cierto, en la investigación de Lauretti, Villalobos y González (2007) se plantea como objetivo, aplicar un programa de motivación para docentes en ejercicio, a fin de determinar

los efectos de este. En la educación y particularmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la motivación del profesor juega un rol muy importante, debido a que es ella quien —de manera directa— dirige y sostiene el comportamiento, interés y perspectivas de éste dentro del aula. La música en el campo de la educación ha hecho muchos aportes y es el elemento clave, debido a que puede inducir a un estado de relajación corporal y dejar la mente alerta con capacidad para concentrarse, capaz de producir en el individuo la estimulación emocional y motivacional, y la expresión libre del trabajo creativo. Los resultados indicaron que el programa de motivación aplicado permite construir las herramientas psicológicas necesarias para el desempeño en el ámbito laboral y en la vida personal, así como un mejor aprovechamiento de aprendizaje que se reflejará en los alumnos.

Así mismo, Gutiérrez Orenga (2016) propone que la motivación en el aula de instrumento debe ser una estrategia didáctica en la asignatura respectiva con la intención de favorecer el aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de sus capacidades como intérpretes.

En cambio, en el libro *Intermedia Técnica violinística* del autor Henry Domenico Durante (2013), se comenta la gran dificultad para encontrar un método en el que se pueda controlar la propia sensibilidad física y mental para aprender el estudio de un instrumento de arco en particular modo del violín. Acercarse a este instrumento el día de hoy en esta era digital, parece anacrónico, pensamos en las horas que se tiene que dedicar para encontrar una correcta impostación y un sonido agradable. El estudio es muy meticuloso y necesita de gran paciencia, dedicación y apoyo del maestro.

El mismo autor (2013), confirma la importancia de insistir con firmeza y, en ocasiones, regresar a lo ya aprendido para fortalecer el desarrollo técnico-físico, resultando aburrido en los primeros años. La estrategia que implementa es de observar las facilidades naturales que cada estudiante tiene y sobre ellas trabajar para mejorarlas. Aplica estudios y ejercicios rítmicos en las escalas sencillas, el alumno utiliza las técnicas de arcadas cortas del arco, o de arcadas largas del arco, o del vibrato, o la calidad del sonido, o de los ejercicios de la mano izquierda para diferentes objetivos de elasticidad, fuerza o coordinación. Según estas ideas, si se involucra al alumno en una disciplina de

estudio constante y divertido de las escalas, se obtiene mejoría en el sonido, afinación, postura y motivación para afrontar un futuro repertorio técnico violinístico (Durante, 2013).

En otro orden de ideas, Piatti (2012) piensa que, en la educación musical en Italia desde algunos años se están viviendo cambios debido a la importancia de su contribución en el desarrollo de la formación de personalidad, una gran aportación en el equilibrio entre las relaciones interpersonales y en la paz entre los individuos. Hoy en día, se estudia la propuesta de teorizar experiencias, diálogos entre los expertos, fomentar las colaboraciones interdisciplinarias de experimentación con nuevos métodos de educación y actualizar la bibliografía de la pedagogía de la música en los planes de estudios institucionales, para finalmente poder brindar a los niños un nuevo proyecto educativo de iniciación musical.

Por otro lado, Sassmannshaus (2008) describe un método alemán con el cual más de medio millón de niños han aprendido a tocar el violín. El hecho de emplear marcadores de trastes en cada cuerda facilita la entonación y los estudiantes ven cómo esta orientación visual supone un apoyo adicional para superar satisfactoriamente los primeros ejercicios de dedos. Este método también se puede implementar para clases colectivas formadas por pequeños grupos de niños, cuidando que cada grupo tenga niños de una madurez similar y una vez más se entiende que un método entretenido, logrará mejores resultados.

Así que Martínez (2018), aporta una aproximación al conocimiento educativo sobre motivación y música que ha contribuido a lo largo del tiempo en diferentes países. Lo interesante es que nos acerca al tema desde la Neurociencia y la Psicología de la Música como disciplina que está comenzando el camino hacia su consideración como campo propio y diferenciado de conocimiento. Con estas aportaciones, se presentan propuestas para la innovación que pueden ayudar al docente y a los alumnos de música en cualquiera de sus ámbitos y niveles.

Es así como ahora los métodos para aprender a tocar un instrumento, son más divertidos y menos difíciles reflejando la sociedad de hoy, donde lo que cuenta es la publicidad y atraer nuevos clientes. La conclusión según el autor es que el alumno debe tener pasión para aprender y seguir sus estudios, pero surgen va-

rias preguntas que se debería analizar ¿Quién enseña la pasión al joven?, ¿la familia? o ¿la escuela? (Carta, 2013).

Además, en el artículo titulado “Rendimiento académico en Música: efecto de la motivación intrínseca y el pensamiento crítico,” de los autores Jaime León, Juan L. Núñez, Zuleica Ruiz-Alfonso, y Beatriz Bordón (2015), comentan un estudio realizado con estudiantes de secundaria sobre la relación entre la motivación intrínseca, es decir, de las conductas realizadas por interés y disfrute propio del estudiante; la motivación extrínseca, refiriéndose a las conductas ligadas a contingencias externas y el pensamiento crítico, y el rendimiento académico en la asignatura de Música. Este trabajo propone identificar grupos de estudiantes con valores similares en motivación intrínseca. La educación musical como un aprendizaje de un nuevo lenguaje artístico, favorece a la formación integral del individuo y, en específico, la música contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotor, interpersonal físico y neurológico de la persona.

En el siglo XXI, es fundamental fomentar el pensamiento crítico en la educación para dar sentido a la información nueva que se recibe en el aula, en las experiencias, en las actitudes y en el conocimiento previo. Se reconoce que el rendimiento académico está relacionado con lo que los estudiantes piensen y analicen críticamente, lo que van aprendiendo. En todas las escuelas, el proceso de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje es un papel fundamental para adquirir y desarrollar nuevos conceptos y habilidades (León; Nuñez; Ruiz-Alfonso y Bordón, 2015).

Así mismo, cabe agregarse que existe una correlación entre la inteligencia emocional y la motivación, y que personas con mayor capacidad de reparar sus estados emocionales negativos a través de la Inteligencia Emocional, poseen mayor motivación para lograr los objetivos académicos en relación con el estudio del violín. La motivación predispone a la realización de acciones necesarias para obtener rendimiento académico (López Bernad, 2013).

Este breve recorrido de autores nos muestra que una de las partes fundamentales es que el profesor-instructor preste atención a los procesos de aprendizaje del estudiante y —basado en su experiencia y la búsqueda de nuevas estrategias didácticas— logre los objetivos para

el aprendizaje del instrumento. En este mismo tenor, se encuentra la búsqueda de estrategias y técnicas para mantener la motivación del niño estudiante.

EL VIOLÍN

Nace en el periodo del renacimiento de Florencia gracias a las progresivas evoluciones y transformaciones de instrumentos antiguos como: el rebab, la ribeca, la viola de brazo, y la viela, entre otros. Algunos documentos comprueban que la laudería de Cremona, Italia, tuvo su notoriedad desde hace mucho tiempo, los violines que se construían en esta ciudad fueron adquiridos por parte de Carlo IX de Francia y que instrumentos del laudero Zanetto de la ciudad italiana de Brescia, registraba sus instrumentos ya desde el 1527 (Bonacchi, 2011).

El violín tiene entre 56 a 116 piezas dependiendo de los accesorios y de los detalles que cada laudero quiere añadir y tiene solo cuatro cuerdas que son: mi, la, re y sol, pero con los cambios de las posiciones, los cuatro dedos de la mano izquierda pueden tocar una infinidad de notas (desde un sol de 196 Hertz con la cuarta cuerda al aire, hasta superar los 2093 con un do de la primera cuerda en posición).

En este instrumento, el niño se encontrará con una dificultad inicial para poder sacar un sonido agradable. Para producir su sonido, el violín ocupa de otro instrumento que es el arco, la posición de los dedos tiene una técnica precisa y desde un principio, causa un efecto de tensión muscular en el alumno por la preocupación de que se le pueda caer, produciendo una rigidez que no es buena para aprender a producir un buen sonido. También, al colocar el instrumento bajo el cuello y el mentón, no es fácil encontrar una posición correcta sin tensión y se debe recorrer para buscar un soporte adecuado a la medida para colocar en el instrumento y encontrar la justa altura. La posición del brazo izquierdo, para tocar el violín, ocupa una torsión del antebrazo que no es muy fácil de relajar para hacer que la mano izquierda pueda atender su funcionalidad técnica.

En relación con la motivación de los niños para estudiar violín, se pueden presentar situaciones donde los padres obligan al niño a estudiar un instrumento musical para realizar ambiciones propias. Podemos encontrar alumnos con pro-

blemas de dislexia a quienes mandan a clase de violín para buscar resolver estas dificultades a través de la música¹. Hay también situaciones de alumnos que estudian con naturalidad y otros con la necesidad continua de estímulos. En general de la motivación depende el inicio, la dirección, la intensidad, la duración y la conclusión de una conducta de parte del sujeto (Anolli & Legrenzi, 2006).

Existen motivaciones primarias conexas a las necesidades fisiológicas y motivaciones secundarias que hacen referencia a los procesos de aprendizaje e influencia social en base a la cultura de pertenencia. Las motivaciones primarias y secundarias nos llevan a la elaboración de un sistema de deseos: el deseo nace de la ruptura de una situación de equilibrio o de una condición de carencia; el sistema de los deseos es estrictamente conectado al sistema de los valores. Los valores califican un objeto o un evento en función de la adaptabilidad para satisfacer un deseo. Un objeto o una situación asumen un valor más elevado, cuanto es más capaz de satisfacer un deseo. Deseo y motivaciones organizan las emociones, las acciones y el conocimiento de un individuo, orientando la dirección y alimentando la intensidad de una determinada conducta; influenciando, al final, en modo significativo los criterios con base en la calificación de las prestaciones de una persona. Según Maslow (Baldin, 2008), las motivaciones son ordenadas jerárquicamente y la conducta de un individuo no es generada de un impulso motivacional. La comprensión de estos procesos dio a nacer diferentes teorías: la teoría biológica, la teoría del comportamentismo y la teoría cognitivista. Esta última, a diferencia de la del comportamentismo, acentúa que las motivaciones y las necesidades cambian en relación con la cantidad y calidad de las informaciones del ambiente.

En otras palabras, para Lauretti, Villalobos y González (2007), la motivación nace de nosotros mismos y nos lleva a experimentar emociones que movilizan sentimientos y afectos que conducen a explorar y descubrir, a evaluar y valorar lo que somos, sabemos y sentimos a ser capaces de romper los paradigmas y constructos para transformar los pensamientos y exteriorizarlos en términos de actuaciones positivas, de iniciativas novedosas e independientes en conjunto con los demás.

El instructor juega un papel importante al proponerles a los alumnos el material de estudio

y actividades adecuadas que les permitan sentirse a la altura de la situación. Crear composiciones de piezas musicales específicas para cada niño, crear una narrativa (que la pieza tenga una historia donde el niño se identifique y pueda utilizar su fantasía creativa) y acompañar con el piano (música en conjunto), puede tener esta finalidad. También con alumnos que presentan mayor dificultad o poca motivación, encontrando un rol adecuado a su potencial expresivo.

LA EXPERIENCIA PERSONAL CON UN MODELO INTEGRADOR

La Universidad de Colima fue fundada en el año de 1940, logrando su autonomía en 1962. El Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA) fue creado en 1981 después de fungir como talleres libres por más de 20 años. Desde su concepción, se trató de un espacio educativo donde se enseña danza, música, artes visuales y teatro.

A lo largo de la existencia del IUBA, ha habido algunos estudios y proyectos para reestructurar el área infantil de talleres. La selección de aspirantes a los talleres de violín se estipuló recientemente que la edad requerida comprendiera entre los 8 y los 12 años. Los alumnos realizan un curso propedéutico, y aprueban ejercicios de solfeo y apreciación musical. En el periodo de selección, se realizaban audiciones y se evaluaban aptitudes, coordinación motriz y se solicitaba una carta compromiso del alumno y de sus padres (Murguía Nieves, s.f.).

El profesor es el especialista en violín y en la educación en área de las artes, está en constante actualización en los procesos de enseñanza de los diferentes métodos de educación musical para poder brindar al estudiante una mejor atención. Muestra seguridad y sus intervenciones serán para crear un entorno seguro, demostrando al alumno que sus comentarios e interrogantes son siempre bienvenidos.

Utiliza un elemento de juego en la dinámica técnico-práctica en el estudio del violín, permitiendo al niño aprovechar su imaginación y creatividad. Llamará siempre al alumno por su nombre para el efecto emocional sobre el mismo y le pedirá que escriba siempre sus dudas cuando este practicando en su casa, para poder retomarlas en la hora de clase. Tomará en cuenta la importancia de tener siempre una óptima comunicación con la familia del niño

para conocer y compartir elementos fundamentales para el desarrollo de la clase. Creará pequeñas piezas o ejercicios musicales con alguna narración para superar las dificultades técnicas que se pueden presentar en el estudio técnico del violín.

No deberá mostrar, en ningún momento, que el alumno no puede superar algún pasaje técnico, al contrario, compone pequeñas piezas musicales en forma de juego para que el niño se sienta involucrado, aportando alguna narración breve.

La edad de los niños debe ser entre los ocho y once años porque a esa edad ya saben leer, escribir, tienen un desarrollo físico, mental y capacidad de comunicación. También son capaces de aprobar pruebas de memoria melódica, rítmica, entonación, coordinación motriz, sensibilización musical y disposición física

para el estudio del instrumento. Muestran interés para el violín, la familia cuenta con la posibilidad económica para adquirir el instrumento (violín) y entienden que ellos decidieron, por sí mismos, la selección del estudio de la música.

La parte de la instrucción debe ser enfocada sobre ejercicios específicos para la buena postura, respiración, concentración afinación, entonación, técnica de la mano izquierda y de la mano derecha, memorización auditiva, rítmica y coordinación motriz. En cuanto a la parte de la motivación, se trabajará con ejercicios para la sensibilidad musical, seguridad de expresión, el tocar juntos (instructor acompaña con el piano), arreglos de canciones infantiles para violín y piano, realización de composiciones musicales específicas y sencillas en modo de narraciones breves para resolver los problemas prácticos de la técnica del violín.

Instrucción	Motivación
<ul style="list-style-type: none">• Coordinación motriz• Respiración• Memoria auditiva• Entonación• Afinación• Postura• Apreciación musical• Técnica para la mano izquierda• Técnica para la mano derecha	<ul style="list-style-type: none">• Seguridad• Sensibilidad• El violín• La música• Piezas musicales instrumentales• Canciones infantiles• Composiciones musicales

Fuente: Elaboración propia

La presente propuesta es un modelo integrado, por ello se basa en la interrelación de sus partes.



Fuente: Elaboración propia

Es por ello por lo que, teniendo una constante comunicación con los papás del niño para acercar el aprendizaje a sus necesidades y contexto; además del adecuado uso de material didáctico para su etapa de desarrollo cognoscitivo como: uso de colores en cada dedo del estudiante para así distinguir, comprender y memorizar la técnica con mayor facilidad; además, el uso de texturas diversas en los trastes del instrumento favorecerá la apropiación de la técnica en el niño. De tal manera que se podrá componer una pieza musical inspirada en un elemento importante de su entorno personal o cultural, como mascota, familia, o festividad local, entre muchas otros.

Lo anterior, genera una mayor identificación e inspiración personal con el nuevo conocimiento, aumentando la motivación y permanencia del niño en el estudio del violín. Así, el niño construye activamente su propio aprendizaje, logrando derribar las barreras de falta de interés por el instrumento, aprendiendo las técnicas que tienen mayor dificultad de una manera divertida y apropiada a su edad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anolli, L. & Legrenzi, P. (2006). *Psicologia Generale*, Bologna: Il Mulino.
- Bagnus, P. & Giordanengo, F. (2011). "Strategie di memoria nell'apprendimento di uno strumento musicale: un'esperienza nella scuola primaria" en *Musicheria.net*, <http://www.fondazione-mariani.org/it/edinburgh2011-scientific-material>
- Baldin, M. (2008) *Dal Duo alla Musica d'Insieme: come motivare lo studente attraverso le lezioni collettive (A077)*. Tesi di Diploma del Biennio di II livello per la formazione di docenti nella classe di concorso di strumento musicale.
- Bonacchi, A. (2011). *Il violinista*, Milano: Editrice Petite Plaisance. ISBN 978-88-7588-058-3.
- Carta, F. (2013). *Indagine su alcuni importanti metodi per lo studio del pianoforte*. Tesis. Conservatorio de Música de Vicenza "ARRIGO PEDROLLO", Italia. www.francesco-carta.it/cms/wp-content/uploads/2013/.../TESI.pdf
- Dalcroze, J. (2008). *Souvenirs, notes et critiques*, in S. Martinet, *Esplorare il pensiero di Jaques-Dalcroze*, Mercatello sul Metauro, Roma: Progetti Sonori.
- Dalcroze, J. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Torino: EDT.
- Durante, D. (2013) *Intermediate Técnica violinística*, Germany: Editorial Isuku Munich. ISBN 978-3-944605-02-9.
- Ferrari, F. (2011). *Perchè suonare? Perchè studiare? Una rilettura dello schema di Jakobson sulle funzioni dell'linguaggio per aiutare i ragazzi a costruire un proprio repertorio strumentale*.
- Fossum, H., Varkoy, O. (2012). *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 14 2012, 9–25. (Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 14 2012, 9–25)
- Galassetti, A. (2013). *Motivazione e formazione musicale comunicazione*. 13.09.2013, de supsi Sitio web: <http://www.supsi.ch/dfa/eventi-comunicazioni/news/2013/2013->

- 07-08.html *Convegno svizzero di ricerca in educazione musicale* 13.09.2013, Università svizzera <http://www.supsi.ch/dfa/eventi-comunicazioni/news/2013/2013-07-08.html>
- Goitre, R. (1972). *Cantar leggendo*, Milano: Edizioni Suvini Zerboni.
- Gutiérrez Orenga, A. (2016). *Estudios sobre la motivación en clase de instrumento musical. Una aplicación práctica en el aula de trompa*, Máster Universitario en Didáctica de la Música, Trabajo de titulación.
- Lauretti, P. (2000). *Efectos de un programa de súper aprendizaje en estudiantes de media diversificada*, Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Magíster Scientiarum, no publicado. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta.
- Lauretti, P; Villalobos, E. y Gonzalez, J. (2007). "Programa de Motivación en el Aula: Una Experiencia para el Desarrollo del Docente en Ejercicio" en *REMO*, Vol. 4, No. 10.
- León, J.; Nuñez, J.L., Ruiz-Alfonso, Z.; Bordón, B. (2015). "Rendimiento académico en Música: efecto de la motivación intrínseca y el pensamiento crítico" en *Revista de Psicodidáctica*, vol. 20, núm. 2, pp. 377-391.
- López Bernad, L. (2013). "Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música" en *Revista Electrónica de Música en la Educación*, diciembre, número 32, pp. 1-18. <http://musica.rediris.es/leememúsica>
- Nicolini, D. (2006). *El Violín con los niños*, México: Gobierno del Estado de Colima. ISBN 968 5556 70 9.
- Nicolini, D. (2013). *Viviendo la música*, México: Gobierno del Estado de Colima. ISBN 978 607 9039 42 4.
- Nicolini, D (2018). *Viajando con la música*, México: Gobierno del Estado de Colima (en proceso de edición).
- Martínez Cantero, I. (2018). "Motivación y emoción en música. Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa", en *ArtsEduca*, enero, No. 19, pp. 62-83.
- Milanovic, N. (2015) *Motivos y Motivación en la Práctica de Violín*. (Tesis doctoral) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria, ES.
- Murguía Nieves, A. (s.f.). *Memoria de las Prácticas Profesionales realizadas en el Área Infantil del Instituto Universitario de Bellas Artes*.
- Piatti, M. (2012). *Musica: animazione educazione formazione*. Milano: Franco Angeli. Milano.
- Piazza, G. (1979). *Orff-Schulwerk: musica per bambini*, Milano: Suvini-Zerboni.
- Rousseau, J.J. (1991). *Emilio o dell'educazione*, Roma: Armando.
- Sassmannshaus, E., Sassmannshaus, K. (2008). *Early Start on the Violin*. Múnich / Cincinnati: Bärenreiter.



Patricia Ayala García
Nayeli Fernández Degante

Universidad de Colima, México

**“ARTISTIC
DEVELOPMENT
OF MEXICAN
INDIGENOUS CHILDREN”**

EL DESARROLLO ARTÍSTICO DE NIÑOS EN COMUNIDADES
INDÍGENAS MEXICANAS

ABSTRACT

This paper explains the actual circumstances of indigenous people in Mexico related to the art education of their children, there is a lot of evidence that most indigenous communities produce or make art, mainly art crafts. We can also see that while some of the members of the communities are making these art crafts or preparing paintings or modest sculptures to perform some rites, children are learning the skills to do that too. This is the art education we find in the indigenous community; this text compares it with a formal art education and gives an overview of what can we learn from an informal art education practice and from their artistic development.

KEYWORDS

Art education, Indigenous communities, Mexico, Informal education

RESUMEN

Este documento explica las circunstancias de los pueblos indígenas en México relacionadas con la educación artística de sus hijos, hay muchas pruebas de que la mayoría de las comunidades indígenas producen o hacen arte, principalmente artesanías. También podemos ver que mientras algunos de los miembros de las comunidades están haciendo manualidades, o preparando pinturas o esculturas modestas para realizar algunos ritos, los niños también están aprendiendo las habilidades para hacerlo. Esta es la educación artística que encontramos en las comunidades indígenas, este texto la compara con una educación artística formal y ofrece una visión general de lo que podemos aprender de una práctica informal de educación artística y de su desarrollo artístico. Una conclusión general es que incluso a pesar de las circunstancias difíciles en las que viven; el desarrollo artístico les ayuda a sobrevivir y enfrentar la vida y su realidad.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Comunidades indígenas, México, Educación informal

ARTISTIC DEVELOPMENT OF MEXICAN INDIGENOUS CHILDREN

Patricia Ayala García
Nayeli Fernández Degante

Universidad de Colima, México

"Have we in our educational system really put emphasis upon the human?"
Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*

It seems rather difficult to believe that at the beginning of the 21-century, there are people living in precarious conditions that remind us of the first stages of the great civilizations. It is also difficult to understand why our technological world -that is just like the future in the science fiction novels of the beginning of last century- is not suitable for everybody. "Comfort is a privilege" and some other sentences seem to avoid the reality of other people. But is in this awareness of the hardest conditions, where we find some of the purest representations of the human spirit. This present paper is about some of those people that live like in the past, to be precise like 500 years ago. These people are the Mexican indigenous people. As in many of the primitive cultures, in this one we can discover meaningful forms of art. And it is through this indigenous Mexican art that we will search for clues about the artistic development of their children.

If we understand how the art education in the indigenous cultures is, and how the Mexican indigenous people developed artistically, we certainly can put in use indigenous techniques or elements in our school programs. Since some of them are as rudimentary as the human soul and we all have human souls.

We have to agree with scholars about these rudimentary features:

"If children developed without any interference from the outside world, no especial stimulation for their creative work would be necessary. Every child would use his deeply rooted creative impulse without inhibition, confidence in his own kind of expression. We find this creative confidence clearly demonstrated by those people who live in the remote sections of our country and who have

not been inhibited by the influences of [...] 'education'" (Lowenfeld & Brittain (1966, p. 20).

It is important for modern art educators to get acquainted with these features, what would happen if we travel and get in touch with people that only create unsophisticated art, art with no intervention from our common world, are we going to be able to recognize that as art? Isn't it useful to know the creative process that molds it?

INDIAN CULTURES

'It would be better not to be born,
we do not fit anywhere'
Fernando Benitez, *What is an Indian?*

It is difficult not to generalize when talking about the indigenous people of Mexico, even when they are from more than 60 different cultures. Common bibliography tends to unify criteria about them. This is because most of these cultures share many characteristics, some in relation to their main problems, their current way of living, their education, and their relationships with the national government and policies. Talking about art, we also can see a lot of similarities: in the materials, the processes and the motifs.

We must start by explaining who these people are. The word "Indio" has its origins in an error, when Columbus arrived to America thinking he was in India, this word was used as a pejorative one, mainly describing an inferior being (from the Spanish superior posture of course), and even in the dictionaries of 17 and 18 centuries, "Indio" was defined as silly person or nor clever at all. The word "indigena" has some proper

connotations but still does not define the culture or any feature of the people that the word describes. This word hides the true origin and peculiarities of the people (Montemayor, 2000, pp. 23-27).

In Mexico, to this day, there is not an official or legal definition of what the indigenous population is. There are not biological or racial features that can apply to them either. The terms 'indigenous peoples', 'indigenous ethnic minorities', 'tribal groups', 'scheduled tribes', describe social groups with social and cultural identity distinct from that of the dominant society which renders them vulnerable to being disadvantaged in the process of development (INEGI, 1990).

The most common element to define who is an indigenous individual in Mexico is related to the language, although we can also say that to be an indigenous person has a lot to do with belonging to an indigenous community, with all the relationships to the people and to the environments that this means (Caso, 1971, p. 2).

There is a great deal of information about the life, culture, art and education of indigenous people, although art education is not considered at all. The statistical information about the present situation of the Indian cultures in Mexico is very illustrative. There is a total of 201, 138 settlements of Indian population in Mexico. The core of indigenous identity is the language; there are more than 60 different languages in all the country. Indigenous people represent a population of more than 4 million people and almost half of them cannot read or write Spanish (INEGI, 1990).

"They don't have any of the comforts we consider essential, such as electricity, running water, hygiene, or a suitable dwelling" (Aldana, 1993, p.8). Their families have a lot of children but they "become ill frequently, and the child mortality rate is quite high [...] in some communities it is estimated that about 20% of the children die by the age of four and many older women report having lost more than half of their children" (Modiano, 1973, p. 37). Almost 30% of the population does not have access to education. There are not schools in most of the communities with less than 100 inhabitants (INEGI, 1990). The situation of poverty is bad and "occasionally very poor Indians give or sell their children" (Modiano, 1973, p. 39).

The historical information tells us that the Indian education before the Spanish conquest was very well organized and even institutionalized. Every culture (Aztecs, Mixtec, Olmecs, and Mayan, among others) had its own schools.

"The Aztecs demonstrated a considerable understanding of child development. Natural inclination was respected, and training was adjusted to the various age levels. Education in the crafts was mandatory. The program was rigid; the method, perceptive; the content, rich in ceremonials and folklore" (Kneller, 1973, p. 10).

The education was focused in the knowledge and awareness of the inner self. Art education was contemplated as painting, drawing, sculpture, silver craft, golden craft, feather crafts and pottery or ceramic.

When the Spanish people arrived, education changed drastically due to the disappearance of the ancient schools. Spanish clergy –to whom Spanish kings commended the evangelization of the natives– main concern was to teach Spanish language and catholic religion. They did not put much emphasis in art education, although they accept that Indians kept on drawing and painting but in the European style (Kneller, 1973). After the Spanish and Criollo (Spanish people born in Mexican territory) population settled down, Indians and their education were forgotten; even when some schools were already created especially for them by the Spaniards (Robles, 1981, pp. 30-31). From colonial times we inherited educational and language policies against the maintenance and recognition of native languages among the indigenous peoples who, in isolation, have maintained their own informal systems of education under the tutelage of the family and the community (INEGI, 1990).

After the independence, the Government tried to unify the Mexican culture. That did not work, and finally, the natives were pushed away as non-citizens and forgotten again in the mountains or jungles. With the revolution, one hundred years later, the indigenous essence was taken into account, but just for a few years, again after some years the indigenous communities were seen as remote and inaccessible places and the mission to help them was again suspended and substituted by the creations of some governmental departments. To this day,

these departments have been working on the creation of schools for indigenous children. The main principles of indigenous education are related mainly to literacy, bilingual methods (the teaching of Spanish language) and basic math. Nowadays, there are schools in most of the larger Indian communities, but the situation is not favorable for everyone yet (Acevedo Conde, 1996, pp. 17-23).

The school has been also an external influence and never seen as a part of the indigenous culture or Cosmo vision. Parents that send their kids (not all they want) (Modiano, 1973, p. 116), is because they had been told that is the only way to stop being poor. The national programs are applied to the school in indigenous regions. But as in any other place of the country, the art education programs -never well developed- are substituted by playtime activities that allow the teacher to rest and to prepare the next activity. Nevertheless, in the indigenous everyday life, art has a very important place.

THE PROGRAMS FOR ELEMENTARY PUBLIC SCHOOLS IN MEXICO

Mexican elementary education is defined by eight goals to be pursued: strengthening of personality, knowledge of scientific methods, acquisition of "democratic habits", encouraging the preservation of "values and traditions of national culture" (which not necessarily mean indigenous culture), socialization, self-sufficiency, understanding that the "present is a product of the past and of the continuous heritage of several generations", and forming an "attitude of change in the consciousness of children in order to generate flexibility when facing changes produced in society, in science and culture" (Gutierrez, 1999, p. 63). However, the programs do not explain how to achieve these goals.

Due to the lack of information, and the lack of trained teachers, these Mexican programs show important deficiencies (that also affect the art education field): The relation of pupil to teacher tends to be distant, student guidance and personal counseling are casual, not an integral part of the school program, school administrators blame the ministry for shortcomings and deficiencies, whereas individual initiative and resourcefulness are what is needed, a premium is still placed on artificial forms of competition and competitive types of learning at the expen-

se of co-operative effort, there is a tendency for school officials to be distrustful of students, the schools lack adequate and sufficient statistics or studies that help to see real problems, and there is a need for better-planned and more efficient procedures (Kneller, 1973, pp. 227-228).

When the national programs are applied to Indian communities, we must add to the deficiencies previously mentioned: difficult access to indigenous zones, insufficient budget to accomplish the programs and projects, and the lack of teachers that speak the indigenous languages (Mena, et al., 1999, pp. 36-37).

Besides, even when the government has implemented some bilingual programs, some of the teachers that speak the Indian language, are most worried about finishing the programs than about the students learning process. Sometimes, the teacher does not use the language of the community or cannot speak it and then, children do not understand. Insensible teachers and continue laughing of the classmates provoke that children abandon the ineffective formal system of Mexican indigenous education. This formal education in the indigenous communities educates for the failure and for marginality, since precisely at school is where they learn the "superiority" of the city life (INEGI, 1990).

Parents are aware of the absence of children in school, the common arguments to justify the situation are the difficulty of the Spanish language, the rudeness of the teachers, the economical problems and the fact children must help in the house with the work. However, most indigenous children really have a strong wish to learn (as we will see), the problem is frustrating, when they want to go to school but cannot, people do not have money to eat; learning is not a problem of education, but of money (INEGI, 1990).

Besides this, the more time children spend at school, the more things of their traditions they neglect to learn (INEGI, 1990). The utopian idea that "primary education should have as its ideal an individual in whom all the mental functions grow harmoniously together" (Read, 1958, p. 224) is not applicable here.

With all these problems about the national programs of education it is not difficult to understand why these programs do not work properly.

According to these programs, art education must be a stimulus to enrich children's play and the use of free time. These programs do not have mandatory contents or pre establish sequences. They are only suggestions about spending time doing something "creative". Evaluation is focused in the interest and participation. They also suggest stimulating the child to visit places of "cultural diffusion". Teachers are not trained in the arts. And most of them prefer to expend the 15 minutes each week, recommended in the program, doing something else. Even if they were trained it would be impossible to achieve any of the main purposes in only 10 hours a year (SEP, 1993).

In 1993 (same year of the last publications of the Mexican programs of art education), the National Art Education Association (NAEA) published the main purposes and principles for School Art Programs. There, we read that "Art education programs that developed the ability to make qualitative judgments are needed to help each citizen to assume a personal responsibility for the improvement of the aesthetic dimension of personal and community living" (Wygant, 1981, p.3). We will see how this emphasis in judgment is not necessarily required in the indigenous art education to improve the community artistic scope.

The mayor objectives proposed by the NAEA are: "perceiving, producing, knowing and evaluating" (Wygant, 1981, p.4). Again, some of these characteristics wouldn't be recommended to indigenous people since for example, they are not used to evaluate their own art or to demonstrate they can "make intelligent visual aesthetic judgments" (Wygant, 1981, p.5).

In comparison with the Mexican programs of art education, the NAEA propose a total of 100 minutes weekly of art education in the school (Wygant, 1981, p.26), and the use of specialized materials to achieve the programs, "it is certain true that an effective art education program cannot be carried on without proper materials" (Winslow, 1942, p. 148). However, as we will see, after comparing the materials used by the indigenous people, the word proper will have another meaning.

"It is assumed that the general purpose of education is to foster the growth of what is individual in each human being, at the same time harmonizing the individuality thus educed with the organic unity of the social group to which

the individual belongs" (Read, 1958, p.8). This is the true for the indigenous people's ideas about the relation between art and the environment. Indigenous people respect their natural surroundings, "In their view, nature is a living and sacred entity with which people interact, dialogue, and negotiate throughout the production process" (Modiano, 1973, p. 84).

We are told, that this relation is better if we introduce art education to children education, the individual that lacks artistic inner resources "will have difficulty in his relationship to the environment" (Lowenfeld, 1966, p.6), and if children have a deep relation with art, their relation with the environment would be successful (Lowenfeld, 1966, p.18).

Some basic principles to achieve artistic development are related to the adequate use of materials, i.e. the relation between materials and artistic expression (Lowenfeld, 1966, p.35). The teacher must introduce the appropriate materials at the appropriate time according to the children growth, the teacher is not able to "help" the student because that would restrict the child's individual approach, children must experiment with various materials to be sure they want to use them with the appropriate projects, and be sensitive to different possibilities of creation, the search for perfection is also expected (Lowenfeld, 1966, pp. 39-40).

These ideas are fundamental to start talking about indigenous Art and art education; art in indigenous communities serves as an approximation to reality (how to do things that work), about how to learn, how to help at home, how to play, and how to be adult.

INDIGENOUS ART

Contemporary Mexican rural life
is a precious world apart;
a living museum of pre-Cortesian Mexico;
a history-laden treasure.

Goerge F. Kneller. *The education of the Mexican Nation.*

Indigenous Art is made with a great diversity of materials, forms, colors, motifs, and uses. Most of the art pieces are not ornamental but for daily use. Here are some examples: religious masks, clothes, pottery, brocaded huipiles (blouses), grinding stones, mats, woodcraft (sculptures, bowls, spoons), hats, hammocks, ceramics,

basketry, textiles, carpentry, leatherworks (like sandals), wood jugs, plates, and spoons, furniture, horse ornaments, string, knives, tapestry, hats, and toys.

One of the ways to make a living in the indigenous communities is the production of art crafts. They are created to be sold in the markets or for the family use; these activities are practiced not only by professional art makers, but by most of the families that also work in the fields or doing some services (Chamoux, 1992, p. 73). The indigenous economy is mainly based in agricultural production, art crafts and commercial activities (Mena, 1999, p. 89; Caso, 1971, p. 219; Kneller, 1973, p. 8).

To this day, indigenous Art has kept the same processes, topics, materials, techniques and traditions for centuries. Some of the brocade patterns have seen in robes of Maya figurines dated 1,000 years ago. And some actual pottery is identical to that excavated in pre-conquest sites (Kneller, 1973, p. 205; Nash, 1993, pp. 2-14). "Popular art is hand made or with very simple tools, this production is generally made at home" (Caso, 1971, p. 222). The designs in the indigenous arts are created by the artist's imagination, and sometimes he put traditional inherited patterns in it (Caso, 1971, p. 224).

Festivities or celebrations, called fiestas, are the major occasions to express their artistic abilities: piñatas, masks, flower and paper ornaments, special hats, clothes, food and skulls are the most common examples (Caso, 1971, p. 234).

The festivities are the crucial encounters between spirit and God, they seem to transcend the daily life and reach another reality. They are magical moments, when the expression of their feelings, joys and fears is fundamental (INEGI, 1990). "Every day of every month, in some region, in some village, a 'fiesta' is held in honor of that village patron saint" (Aldana, 1993, p. 14). Everything is specially done for the celebrations and they prepare everything by themselves.

It is commonly heard that indigenous people of Mexico have an

"extraordinary artistic temperament [...] There is not other country, -except the Chinese- where you

can see such an extraordinary manual ability as that of the Mexican Indians, masterly expressed in the essential artistic works as in the simplest everyday works: prodigal manual ability to the service of a sharp perception, clear intelligence and deep esthetical feeling" (MacLean, 1960, p. 143).

People from other countries really feel that indigenous people from Mexico are gifted in the arts (Nash, 1993, p. 4).

ART EDUCATION IN MEXICAN INDIGENOUS CULTURE

'And so we shall be able to do what our mothers did
and what our fathers did
here where our Holy Father sees us...'
Indian prayer (fragment).

The indigenous artist is seen as a creative person, someone that can transmit his inner richness and feelings (MacLean, 1960, p. 152), indigenous artists reveal a part of their identity when creating art (Nash, 1993, pp. 4-20). The common thought is that "the Mexican is intuitively an artist..." (Kneller, 1973, p. 205). What is relevant for us, art educators, is the way they teach each other to create with feelings and to create transmitting their cultural and personal inner richness.

It is this activity of creating art that we are going to see thru the indigenous informal pedagogy: the art education of the indigenous people of Mexico. Among these determined social groups, the pedagogical techniques are very precise, even if they are very hard to notice. This is called informal pedagogy. Even though, it is taught outside the educational institutions, it is socially very well organized and the word "informal", here, does not mean it is just a natural or instinctive form of teaching (Chamoux, 1992, pp. 73-74). An example of this informality in the community is that the members hardly know or remember their age. They are not registered in the national population system (Chamoux, 1992, pp. 78). So, they do not care about age or complete name. And certainly, they do not expect a written certification of what they know, indigenous people "believe in learning by doing and making learning meaningful in the broader context of common life" (Modiano, 1973, p. 84).

In the indigenous communities the art production is familiar, and children intervene (Caso, 1971, p. 224). "Production is still tied to the household unit and skills are transmitted from mother to daughter or father to son" (Nash, 1993, p. 4). There are not special places to teach the informal pedagogy, and there are not schedules either. In the informal education, times and places are given by concrete circumstances. It could be taught at any time and in anyplace. It could be developed during free time as well as while doing some other activity (Chamoux, 1992, p. 75). Informal education is given by the parents, the relatives and neighbors, that is to say, by the community, the substantial function of telling tales and myths corresponds to the oldest (INEGI, 1990).

For some indigenous communities, "education is a long-lasting process that starts when the baby is born and ends when his existence ends" (Chamoux, 1992, p. 77). According to these cultures, learning is the acquisition of the soul. The acquisition of perfection, that arrives with maturity and more commonly with old age. The normal rogueries of children are always attributed to the lack of soul (Chamoux, 1992, p. 77).

There are some educative models in the informal education, but they are not intended to judge the aptitudes of the community members, they are intended as the transition of adult experience to younger members of the same group (Chamoux, 1992, p. 77; Modiano, 1973, p. 84).

Repression or punishment in indigenous societies is very hard to see, and it is established and differentiated in three different ages they take into account: early childhood, childhood and preadolescence. Hard or rude tone of voice, as well as shouts, is almost never used. This shows a very important difference with the formal education in the school where we can observe teachers with large groups that shout or yell at children all day long (Chamoux, 1992, pp. 79-80).

It is important to mention that these cultures tend to believe that it is impossible to teach the babies or small kids (around two years) anything, the reason is that they are little, they cannot know. The person who treats them badly is seen as a low and vile person and rejected. They wait until the child is mature enough to imitate the behavior of his older brothers or

parents (Chamoux, 1992, p. 80).

Besides, they find illogical to push the children into more advanced stage of learning, although precocity is very celebrated (Chamoux, 1992, p. 79). When the child seems to understand, around three or four years old, it is time to start working. Childhood is the only period of life when they combined work with play. "When the children are three or four, they must start carrying wood, or the merchandise from the market. This cargo is proportioned to the child strength. The purpose of this activity is to teach them how to work, not to use their strength as a benefit" (Chamoux, 1992, p. 80). They also start to do tortillas at this age.

In the Indigenous cultures, physical punishment –when occasionally occurs– is related to the work techniques, as to carry the wood again, to prepare more tortillas, or to repeat the weaved pattern. The common punishment is the simple laugh, a humorous joke about what is doing badly. Then, they start again doing the same task properly, and they have learned (Chamoux, 1992, pp. 82-83; Modiano, 1973, p. 64). Rewards are also verbal and positive, and they do not stop with adulthood, they praise each other even when they are grownups (Chamoux, 1992, p. 83).

The basic principle of informal education is the awakening of the wish to learn, they achieve this through plays, stories, prayers and advices directed to be better persons. And it is expected that young members of the community have some work with their inner selves and mature (Chamoux, 1992, p. 84). Once this wish is achieved, they start to learn, the most common learning technique is the observation, and they have to observe gestures, order, effects, and consequences on the material used. The only adult advices are: "look carefully and concentrate!" Verbal lessons are infrequently taught. To memorize without practice seems absurd and inefficient to the "students" (Chamoux, 1992, pp. 84-86; Modiano, 1973, p. 64).

Indigenous children learn through imitation, "they imitate their mothers at work, and boys also try to imitate their fathers" (Modiano, 1973, pp. 36-41). Educators and psychologists have demonstrated that imitation is an essential factor of learning (Lowenfeld, 1966, p. 21). In indigenous communities, people keep on imitation and observing to learn during all their lives, when they are little, they manipu-

late almost all the household objects, as they grow older, they get acquainted with new objects, and achieve new goals (Modiano, 1973, p. 41).

Due to this process of observation, the young artist does not necessarily have a “try and fail and try again” process, it is astonishing, but most of them can handle the whole procedures with perfect confidence and almost not errors on the first attempt (Chamoux, 1992, p. 87). “Literally, concentration is a vital part” (Chamoux, 1992, p. 92). However, to avoid hard or difficult task, the adult that is teaching, gives the younger a not so difficult project, a napkin to be brocaded instead of a blouse, a miniature pottery piece instead of a normal one. They also give them much more time to do the work. The best way to show children they did well is the immediate effective use of the piece, even if it is not perfect at all. If the artistic object has a use inside the family, or can be sold in the market, the new apprentice feels he has achieved the knowledge and desire, in that instant, to achieve perfection. Fathers or mothers never help with his/her own hands on the piece of the “student”. This is a logical behavior if they believe the child himself must do it (Chamoux, 1992, pp. 88-89; Modiano, 1973, p. 66-67).

When they are little, indigenous children made almost everything, houses with mud and sticks, and with roofs made of corn leaves, tortillas of mud, trucks with benches, knives with pieces of broken glass, toys, jugs or cooking pots with clay, dolls with pieces of cloth, and crowns of flowers. If we agree with the idea that “because perceiving, thinking, and feeling are equally stressed in any creative process, art may well provide the necessary balance for the child’s intellect and his emotions” (Lowenfeld, 1966, p.6), we have to agree that even in their difficult social situation, this indigenous children grow as creative adults, able to respect the environment and to achieve any kind or sensitive task they face.

ARTISTIC DEVELOPMENT OF MEXICAN INDIGENOUS CHILDREN

In the process of art, the child has given us more than a picture or a sculpture,
he has given us a part of himself.
Viktor Lowenfeld *Creative and Mental Growth*

In the first instance we have to accept that in the indigenous world. There is not structured or clear vinculum between formal and informal education, but a silent confrontation of values and criteria (INEGI, 1990). This indicates us that education has nothing to do with the school, but with the indigenous daily life, if we compare this with the educative systems that prefer the factual information than the artistic one (Lowenfeld, 1966, p.2), we can see that even the lack of factual information, indigenous children develop in a normal way inside their societies. However, we must understand that the artistic development of indigenous children will vary due to the kind of education they have.

According to Lowenfeld (1966), at the age of 2 to 4, children develop the scribbling stage, and in order to accomplish this development they must be given the materials. He recommends crayons on paper (Lowenfeld, 1966, p.93-114). At the same age, indigenous babies are walking free in the land and they start to play with earth and mud. They dig and draw with sticks on the dry earth (Modiano, 1973, pp.43-51).

At the age of 4 to 7 years old, children start to draw their first representations of real life, in the pre schematic stage. Their first reality forms. Paint on absorbent paper is recommended as well as clay (Lowenfeld, 1966, pp. 115-137). At this stage, indigenous children are also using clay, and they are imitating the creative process of their parents, the pottery, the tapestry, toys and artificial food (Modiano, 1973, pp.42-50). They build houses and stables with mud.

In the next stage, 7-9 years old, we have the achievement of a form; children represent concepts of man and his environment. They start to paint the Base Line and to understand the meaning of color. They can start using poster paint or tempera (Lowenfeld, 1966, pp. 138-181). By this age, indigenous children are creating arts crafts for the use of the family (Modiano, 1973, p.47). They also can recreate human figures in sculptures made of clay, and patterns in clothes and paper. Their use of color is related with what they have at hand.

When children are 9 to 11 years old, they start creating designs and crafts, they are aware of their environment and they can start using watercolor, wood or papier-mâché (Lowenfeld, 1966, pp. 182-213). During this time, the indi-

genous child is already selling his pieces of art, if he/she has not started earlier. They are working with wood, cloth, clay, and papier-mâché (Modiano, 1973, p.49); and they prepare their own costumes, hats and mask for the festivities.

The indigenous child grows up surrounded by the materials he uses. Up to the age of three years old, children are free to do what they want. They can play with mud, draw lines on the earth with sticks or stones and feel those materials. This is a good beginning; indigenous children do play with materials a lot when they are kids. From there, come the extraordinary ability that scholars mentioned, it is not in their blood, it is not in the culture itself, but in the feelings of the materials when they are young. They spend much time constructing and creating; they have at hand the colors of nature in comparison for example with the grayness of some urban cities. It is essential to notice that even if the physical development is slow due to the bad nutrition, the artistic development seem to follow or be according to the stages in the study mentioned above.

Topics related with nature, as animals and plants, appear in indigenous art earlier, as well as the realistic constructions of simple houses (Modiano, 1982, pp.490-495). Group work is also fully developed due to the number of brothers and sisters. They share their constructions and all play together to prepare food with mud (Modiano, 1973, p.27).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Conde, M. L. (1996). *Educación Intercultural*, INAH, México.

Aldana, G. et al. (1993). *México indio*, translated into English by Susan Beth Kapilian México: InverMéxico.

Caso, A. (1971). *La comunidad indígena*, México: SepSetentas.

Chamoux, M.N. (1992). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, México: SEP.

The artistic development of indigenous children does not seem to be very different from children studied in the cities; it is significant if we consider that most of them don't have formal education at all. This is quite interesting since we are used to see formal education as a fundamental factor in the development of social and emotional behavior.

The main idea that comes from the fact that indigenous children have a normal artistic development in their crude situation (poverty, illiteration, sickness and lack of scientific knowledge), is that art conforms an important part of their lives as much as any other daily activity (play, eat or sleep). Children nature tends to be artistic in all senses.

Art is something natural inherent in the human being, we can learn it through the informal education. It works. Indigenous people do not need Art Schools. They need to be respected and given support to their artistic activities nowadays existing. Nobody can teach the indigenous child to create, he already knows, because he has seen his parents creating art since he was a baby. The question is, then, why we, the urban people, need art programs in the schools? And if we need them, couldn't they be more related with the inner self and daily use like those we discovered there in the mountains and jungles?

Gutierrez, N. (1999). *Nationalist Myths and Ethnic Identities*, Lincoln: University of Nebraska Press.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (1990). XI Censo General de Población y Vivienda 1990. México: INEGI. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1990/default.html#Microdatos>

Kneller, G.F. (1973). *The Education of the Mexican Nation*, New York: Octagon Books.

- Lowenfeld, V. & W. L. Brittain. (1966). *Creative and Mental Growth*, New York: The Macmillan Company.
- Mac Lean, R. (1960). *Estatus social de los indios de México*, México: UNAM.
- MENA, P. et al. (1999). *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, México: UPN.
- Modiano, N. (1973). *Indian Education in the Chiapas Highlands*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- _____. (1982). "Accurate Perceptions of Colored Illustration: Rates of Comprehension in Mexican Indian Children" in *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 13, No. 4 pp. 490-495, December.
- Montemayor, C. (2000). *Los pueblos indios de México hoy*, México: Ediciones Terra.
- Nash, J. (Editor) (1993). *Crafts in the World Market*, New York: State University of New York Press.
- Read, H. (1958). *Education through Art*, London: Faber and Faber.
- Robles, M. (1981). *Educación y Sociedad en la Historia de México*, México: Siglo XXI Editores.
- Secretaria de Educación Pública (SEP) (1993). *Mexican National Programs of Art Education*, Mexico: SEP.
- Winslow, L.L. (1942). *Art in Elementary Education*, New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Wygant, F. (Editor) (1981). *Purposes, Principles and Standards for School Art Programs*, Virginia: The National Art Education Association.



José Luis Parejo (joseluis.parejo@uva.es)
Inés María Monreal-Guerrero
María Eugenia Acosta de la Fuente

Universidad de Valladolid

**“LA MÚSICA
COMO VEHÍCULO
PARA LA
EDUCACIÓN
INTERCULTURAL
EN INFANTIL:
UN ESTUDIO DE CASO”**

**MUSIC AS A VEHICLE FOR INTERCULTURAL EDUCATION
IN CHILDREN: A CASE STUDY**

RESUMEN

La diversidad cultural exige hoy en día un compromiso pedagógico para que cada alumno, sean cuales sean sus características y su origen, pueda elegir la mejor educación posible. Hemos puesto en marcha un proyecto de investigación centrado en la música como herramienta que fomenta la educación multicultural dentro de un aula de infantil en Segovia (España). Se eligió un estudio de caso como diseño metodológico, que se incluye dentro del enfoque cualitativo-interpretativo. Para llevar a cabo la investigación, se creó un proyecto de intervención educativa diseñado para que pudiéramos recoger información a través de entrevistas (conversaciones con la infancia), observación activa, recursos interactivos, el diario de la clase y el diario del investigador. A partir de la triangulación de los resultados, se realizó un análisis y discusión, y se observó que la música en contextos multiculturales conducía a ciertos comportamientos y actitudes como el respeto, la aceptación de las diferencias, las interacciones positivas entre los alumnos o una mayor participación en las actividades.

PALABRAS CLAVE

Diversidad cultural, Multiculturalismo, Música, Primera infancia, Estudio de caso

ABSTRACT

The cultural diversity nowadays demands a teaching commitment so that every student, whatever their characteristics and origin may be, are able to choose the best possible education. We set out a research project focused on music as a tool that encourages multicultural education inside a preschool classroom in Segovia (Spain). We chose a case study as the methodological design, which is included inside the qualitative-interpretative approach. In order to fulfill the investigation, an intervention project was created and designed so that we could collect information through interviews (conversations with the childhood), active observation, media resources, the class journal and the researcher journal. From the results' triangulation, an analysis and discussion were made, and we observed that music in multiculturalism contexts led to certain behaviors and attitudes as respect, acceptance of differences, positive interactions between students or more participation in the activities.

KEYWORDS

Cultural diversity, Multiculturalism, Music, Early childhood, Case study

LA MÚSICA COMO VEHÍCULO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO

— — — — —
José Luis Parejo
Inés María Monreal–Guerrero
María Eugenia Acosta de la Fuente
Universidad de Valladolid

MARCO TEÓRICO

La diversidad cultural

La diversidad, en términos generales, es algo innato en los seres humanos, dado que no solo hablamos del ámbito social o cultural, sino del biológico, el psicológico y otros muchos aspectos de diferenciación entre humanos. Concebimos la diversidad de la misma manera que Amaro (2014), como una característica humana valiosa y necesaria para mejorar y adaptarse, tanto individual como socialmente, además de comprender que “la singularidad de cada individuo es un producto natural de la socialización” (Gimeno, 2002, p. 55). Ahora bien, si nos centramos más en nuestro ámbito de estudio, también podemos concebir la diversidad cultural como un hecho: “existe una gran variedad de culturas que es posible distinguir rápidamente a partir de observaciones” (UNESCO, 2009, p. 3). Si avanzamos en esta línea y nos centramos en el ámbito educativo, “la diversidad cultural no tenemos que aportarla los maestros o los libros, viene con los alumnos, la llevan consigo: es su ser y su quehacer, es su vida” (Besalú, 2006, p. 11). Así, una de las dimensiones de la diversidad de los seres humanos es la cultural, es un fenómeno que se presenta tanto en el mundo como en las aulas de forma natural. Incluso hay autores como Barth (2002) que hablan de la cultura o diversidad cultural de las escuelas, enraizada e increíblemente resistente al cambio, que influye más en los alumnos que cualquier ley educativa.

La diversidad cultural alcanza su máximo exponente en cada individuo (Guilherme, 2000), por lo que comprendemos que cada persona es quien elige cómo vivir dentro de la sociedad, adoptar unos valores u otros, alejarse más o menos de su cultura o culturas de origen... pero más importante que este hecho es

lo que nos empuja a hacerlo, y es que “queremos vivir a nuestro modo y pensar por nuestra cuenta. La singularidad de cada individuo es un producto natural de la socialización” (Gimeno, 2002, p. 55). Esta socialización o interacción con los demás es lo que permite que cada persona conforme su propia manera de interpretar el mundo para vivir dentro del mismo y entendemos que la singularidad (ya sea cultural o de cualquier otra clase) es algo valioso y que debe ser aceptada en las sociedades que se hacen llamar democráticas (Berry, 2005).

La música como manifestación de la diversidad cultural

Ante la idea comúnmente extendida de que la música es el lenguaje universal de la humanidad, Elliott (1989), en una de sus clásicas obras, sostiene justo lo contrario: “people do not immediately understand, appreciate, or enjoy the musics of other cultures” (p. 13). La música forma parte de la cultura, y al tratarse de un fenómeno multicultural, para comprender y apreciar las diferentes manifestaciones musicales, conviene conocer y reconocer los valores subyacentes de la diversidad cultural. Numerosos autores nacionales (Bernabé, 2012, 2014; Botella, Fernández, Minguéz, & Martínez, 2015; González, 2010) e internacionales (Merriam, 1964; Barrett, 2016; Elliott, 1990; Joseph, 2012), corroboran la indisolubilidad de la música y la cultura, considerando la música como un elemento propio de la diversidad cultural y de la identidad de los pueblos. “No se conoce ningún pueblo que no se exprese musicalmente, ni ninguna persona que no se vea afectada, de una u otra manera, por el hecho musical” (González, 2010, p. 20). El estudio de la etnomusicología también ha ayudado a tratar temas como la educación para

la comprensión de las diferencias étnicas, la resolución de conflictos y la tolerancia a las minorías, entre otros (Nettl (2013).

Así, podemos afirmar que “el poder encultrador de la música no radica tanto en aquello que refleja una partitura sino en su realización, es decir, en el conjunto de prácticas sociales que constituyen su performance y todo lo que la envuelve” (Martí, 2003, p. 55). La música entendida culturalmente no solo es una serie de “sonidos específicos”, sino todo lo que envuelve el propio proceso creador y artístico, porque, además, “in music, you not only are producing notes and melodies” (Lortat-Jacob, 2006, p. 91), “rather you are learning of people’s lives, their history and culture” (Joseph, 2012, p. 11). Si unimos estas ideas con el concepto de cultura, se hacen más evidentes las características de flexibilidad y cambio permanente presentes en la definición de cultura, ya que la variabilidad del hecho musical hace más visible dentro de este campo el cambio de significaciones culturales constantes. La música, al reafirmarse como manifestación cultural, es susceptible de interpretarse como otro de los elementos que originan una separación o distinción entre culturas, y, por tanto, entre personas.

La educación musical en perspectiva intercultural

La importancia de un contacto (no esporádico) del alumnado con música proveniente de diversas partes del mundo, con diferentes estilos, idiomas, instrumentos, formas musicales... Vuoskoski, Clarke, & DeNora (2016) demuestran que la escucha de música de una cultura particular puede incrementar las actitudes positivas ante esa cultura de manera prácticamente inmediata, por lo que esta exposición continuada y variedad en la selección de obras musicales en el aula potencia el entrenamiento en audición musical. Este contacto, es decir, la escucha de música variada o la utilización en el aula de piezas musicales que se alejen del ámbito cercano del alumnado, resulta especialmente interesante cuando existe variedad cultural (Nethsinghe, 2012). De este modo, se pueden aprovechar los diferentes conocimientos, intereses y motivaciones de los alumnos y realizar un reconocimiento de las diferentes culturas existentes en el aula a través de la música (González Ben, 2018).

Botella et al. (2015) o Pérez-Aldeguer (2013), centran su atención en las canciones y en la música popular o tradicional como elementos de acercamiento a las culturas, tanto propias como ajenas, dado que “permiten buscar la convergencia entre diversidad, globalización y pluralismo” (p. 69). Hablamos en este caso de la música folklórica, propia de las raíces de una cultura, en la que se aprecian con mayor nitidez sus elementos originales y ayuda comprender mejor las características culturales y su evolución resultante del contacto con otras culturas. No obstante, conviene advertir que el tratamiento musical dentro del aula no ha de centrarse solo en el folklore, sino que ha de mostrar la variedad natural de la música y sus componentes a lo largo del tiempo y espacio. Esto se traduce en un aumento del repertorio musical del aula que recoja tanto música folklórica y tradicional como obras actuales, con la mezcla de géneros y características.

En los momentos de elección del repertorio musical del aula, se debe prestar especial atención al papel del docente, que debe trabajar como “trabajador cultural” (Lines, 2009) y que, como tal, “reconocer el gran alcance de la capacidad de la música como fuerza que cambia la vida y la crea” (p. 96). Dentro de esta responsabilidad, y como sostiene Martí (2003), el docente debe ser muy cuidadoso a la hora de presentar las diferentes manifestaciones musicales para no caer en fenómenos de exotismo, infravaloración, malentendidos y encapsulamiento de los migrantes. Ha de dar a conocer todos los estilos musicales posibles y de manera lo más natural posible, independientemente de su origen. Para lo cual, debe contar con una formación adecuada y especializada, tal y como proponen Wong, Pan & Shah (2016).

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Hemos optado por el diseño de estudio de caso para llevar a cabo el proceso de investigación de naturaleza cualitativa (Grandon, 2011; Yin, 2009). Según Simons (2009) el estudio de caso es una investigación exhaustiva, abordada desde múltiples perspectivas de la complejidad y de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema dentro un contexto. El investigador interpretativo “understands that research is an interactive process shaped by his or her own personal history, biography, gender, social class, race, and

ethnicity, and by those of the people in the setting” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 6). Siguiendo la clasificación de Stake (2005), este estudio de caso es de tipo instrumental, ya que utiliza el estudio de caso como herramienta para profundizar y comprender mejor la temática específica determinada por el objetivo general de la investigación. Una vez establecidas las características principales de nuestro estudio, abordamos lo relativo al caso concreto que se iba a estudiar y acordamos que el caso se llevaría a cabo en un aula de 3º B de Educación Infantil del CEIP “Martín Chico” de Segovia (España), durante el desarrollo de la propuesta de intervención relacionado con la música y la interculturalidad.

Técnicas e instrumentos de obtención de datos

En nuestro caso, las técnicas de obtención de datos fueron la entrevista y la observación participante, reforzadas por instrumentos como el cuaderno de campo, el diario del investigador y los recursos audiovisuales (grabaciones de audio y vídeo y fotografías). Dentro de nuestro contexto de investigación, la observación se produjo de manera continua a lo largo de la propuesta de intervención y el tipo de observación fue participante ya que los investigadores adoptaron tanto el rol de docente como el de observadores (Spradley, 2016). Otra de las estrategias de obtención de datos que utilizamos fue la entrevista, ya que según Stake (2005), los investigadores cualitativos tienen la oportunidad descubrir y reflejar las múltiples visiones y perspectiva del caso, siendo la entrevista el cauce principal para descubrir las realidades múltiples. A través de las entrevis-

tas pretendimos estudiar diversas perspectivas de la realidad, en concreto, la realidad vivida por el alumnado a lo largo de la propuesta de intervención. Optamos por utilizar la entrevista la semiestructurada. Adaptamos esta técnica al modelo específico de entrevistas que se llevaron a cabo en el aula, extraído de la tesis doctoral de Elvira Molina (2013) y que pasaron a denominarse “conversaciones con la infancia”, debido a sus características de espontaneidad y flexibilidad a la hora de dialogar con el alumnado.

Al tratarse de una investigación dentro de un contexto de Educación Infantil, decidimos que una de las mejores formas para recoger información era la realización de una propuesta de intervención que trabajase la temática de la educación intercultural a través de la música (Grant, 2016). De esta manera podríamos introducir al alumnado en las dinámicas que pretendíamos estudiar además de conformarse la propuesta como un elemento didáctico y generador de aprendizaje para el alumnado. De forma más específica escogimos la metodología de trabajo por proyectos (Hallermann, Larmer, & Mergendoller, 2016) y así se creó el proyecto de trabajo que llevó por título: “La Rana Musical” (véase tabla 1). El proyecto se desarrolló alrededor de un cuento con una temática intercultural que al comienzo de las sesiones estaba inacabado, por lo que fueron los propios niños y niñas los que, con sus ideas, aportaciones y acciones, fueron construyendo el cuento en cada sesión y actividad. Pretendimos que el cuento uniese y cohesionase el proyecto, además de funcionar como elemento de motivación para trabajar temas interculturales y musicales.

Tabla 1

Fases, sesiones y actividades del proyecto didáctico

Fases	Sesiones	Actividades
1. Fase de elección o propósito	Sesión 1	Actividad 1. La Rana Musical
		Actividad 2. ¿Y ahora qué hacemos?
	Sesión 2	Actividad 3. Salto “musimágico”
		Actividad 4. En busca de las diferencias

Fases	Sesiones	Actividades	
2. Fase de preparación o planificación	Sesión 3	Actividad 5. Y ahora... ¿Quiénes somos? Actividad 6. Nuestro mapamundi	
	Sesión 4	Actividad 7. ¿Quién me ayuda a quitarme los miedos?	
	Sesión 5	Actividad 8. Música ¿cuál es tu casa? Actividad 9. Aprendices de lutieres	
3. Fase de ejecución	Sesión 6	Actividad 10. Un tren hacia África Actividad 11. Bingo musical de las pajitas	
	Sesión 7	Actividad 12. ¿En la calle 23 o 24? Actividad 13. Orquesta del olvido	
	Sesión 8	Actividad 14. Preparados para acelerar Actividad 15. Nuestra propia música	
	Sesión 9	Actividad 16. "Relajabaile" Actividad 17. Lectores musicales Actividad 18. ¿Y si ahora componemos?	
	Sesión 10	Actividad 19. Cocinamos con Brahms Actividad 20. El ritmo del pañuelo mágico	
	Sesión 11	Actividad 21. Masajes arábigos Actividad 22. 1º Ensayo	
	Sesión 12	Actividad 23. Pintores musicales	
	Sesión 13	Actividad 24. Ranking musical	
	4. Fase de evaluación	Sesión 14	Actividad 25. Bienvenidos personajes Actividad 26. Baile de las estatuas fotográficas Actividad 27. Ensayo general Actividad 28. ¡Ya están aquí!
		Sesión 15	Actividad 29. ACTUACIÓN FINAL Actividad 30. ¿Qué hemos aprendido?

Fuente: Elaboración propia

Utilizamos como recursos audiovisuales las grabaciones de vídeo y audio, así como las fotografías con el fin de mostrar una perspectiva diferente y detallada de la realidad que fue observada por la investigadora. Para la utilización de estos recursos se tramitaron las solicitudes y autorizaciones pertinentes, tanto de la Dirección Provincial de Educación de Segovia, como del centro y las familias. En relación con los criterios éticos, se solicitó autorización a la Administración educativa competente, al centro educativo y a las familias (consentimiento informado).

DESCRIPCIÓN DEL CASO

Como primera aproximación al caso, nos acercamos al contexto educativo en el que se encuadra la realidad estudiada. Hablamos así del centro escogido para llevar a cabo la propuesta de intervención que fue colegio público "Martín Chico" ubicado en San Lorenzo, uno de los barrios de Segovia. En la actualidad, el barrio de San Lorenzo está habitado por una mayoría de familias con un nivel socioeconómico medio-bajo. Dentro de esta comunidad encontramos un gran número de familias migrantes, de procedencia marroquí o búlgara mayoritariamente y que aportan más diversidad a la que ya existía en el centro. Esta diversidad cultural fue uno de los motivos por los que el centro decidió transformarse en Comunidad de Aprendizaje en el curso 2014/2015 y una de las razones por las que escogimos este centro para la investigación.

También describimos brevemente la clase concreta en la que se realizó la propuesta de intervención, sin olvidar la confidencialidad de los datos personales del alumnado. En la clase había 17 alumnos. En primer lugar, observamos cómo la diversidad cultural propia del centro se ejemplifica a la perfección en esta aula, ya que encontramos alumnado de diferentes regiones de Marruecos, España, Honduras, Bulgaria y Venezuela y que además presentaban muchas diferencias a nivel cognitivo, social, actitudinal... Esta diversidad se tuvo en cuenta a la hora de diseñar el proyecto de trabajo y durante la puesta en práctica de este.

TEMAS DEL CASO

Antes de exponer los resultados, aclaramos cuáles han sido los temas (Stake, 2005) que contemplamos para el análisis y posterior exposición de los datos, algunos de los cuales se diseñaron previos al trabajo de campo (éticos) y otros evolucionaron de los anteriores o surgieron del contacto directo con los participantes, la realidad del caso o su análisis (émicos). Los temas de la investigación se formularon como preguntas temáticas de manera que se transformaran en asertos en los apartados finales de resultados y conclusiones (Yin, 2009). Tenemos en cuenta además que, en un proyecto de investigación cualitativa, como sostiene Stake (2005), los temas aparecen, crecen y perecen, por lo que exponemos por medio de la tabla 2 el desarrollo de estos a lo largo de la investigación.

Tabla 2

Temas éticos y émicos del estudio de caso

Temas Éticos	Temas Émicos
¿Se observa un cambio de actitudes ante las concepciones culturales al usar la música en las actividades?	¿Cuáles son los comportamientos más significativos cuando se usa la música dentro de un contexto de interculturalidad? ¿Y cuándo no?
¿El alumnado es consciente de la relación entre la música y las culturas?	¿El alumnado es consciente de la relación entre la música y las culturas?
¿Cuáles son las actitudes generales del alumnado en relación con la música desconocida o ajena?	¿Afecta la procedencia de la música para su aceptación por parte del alumnado? ¿Cuáles son los otros factores que condicionan su aceptación?
¿Cómo es la participación del alumnado en las actividades musicales?	¿Cuáles son las dinámicas musicales específicas en las que existe una mayor participación por parte del alumnado?
¿Existe conciencia o sentimiento de grupo dentro del aula?	¿Influye el trabajo con dinámicas musicales a las relaciones sociales e interacciones del alumnado?
¿Hay diferencias a la hora de aceptar la música en relación con la forma de presentarla?	¿Se pueden evitar las preferencias del docente en la elección del repertorio musical intercultural?
	¿Qué dinámicas musicales tienen un mayor potencial para trabajar la interculturalidad?

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Comenzamos el apartado de resultados a partir de las preguntas temáticas anteriores y vimos cómo evolucionaban durante el trabajo de campo (Stake, 2005). Las mismas derivaron en categorías o familias de códigos, que permitieron una profundización en el análisis y que aparecen presentadas en la tabla 3. Estas categorías se conformaron como la base que orientó el análisis y organizó la información obtenida en el trabajo de campo. No obstante, y debido a la cantidad de información re-

cogida en el trabajo de campo, se precisó de una mayor profundización en las categorías y se formaron, de este modo, las subcategorías o códigos utilizados en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (Versión 8). Así pues, exponemos en la tabla 3 las categorías finales con sus respectivas subcategorías o códigos, algunas de las cuales establecimos antes del trabajo, con el Atlas.ti, y otras emergieron a partir de un análisis más exhaustivo.

Tabla 3
 Formulación de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	
	Previas al análisis de datos	Durante el análisis
Actitudes de aceptación o rechazo	Aceptación de las diferencias físicas	Inclusión del alumnado en las dinámicas musicales
	Aceptación de las diferencias culturales o de ascendencia	Exposición de elementos culturales propios Miedo al colegio
Actitudes ante la música	Escucha atenta de la música	No rechazo hacia estilos y procedencias musicales
	Interpretación de cualquier obra musical	Influencia de la música en el ánimo
		Interés por actividades musicales.
Participación	Participación en las actividades musicales	No participación
	Participación en las asambleas y conversaciones grupales	
Relaciones interpersonales	Trabajo en equipo	Diálogo para resolución de conflictos
	Ayuda y recepción de ayudas	Respeto hacia los compañeros y compañeras
	Diálogo igualitario	Interacciones positivas
	Empatía	
Contenidos musicales	Preferencias musicales	Conocimiento de aspectos musicales
	Agrado/ Gusto por la música	
Docente	Imposición de elementos culturales y musicales por parte del docente	Aprendizajes docentes
		Flexibilidad en el proyecto de trabajo

Ahora bien, como paso previo a la inclusión de los documentos en el Atlas.ti, fue necesaria una codificación de estos para su correcta organización y posterior citación en el informe final. En la tabla 4 mostramos el proceso y justificación de la codificación de los documentos, también necesaria para la citación y el reconocimiento de los documentos. Como

podemos observar, primero dividimos los documentos según su tipología (vídeos, fotografías...) y, en la siguiente columna, presentamos una explicación detallada de cada una de las partes de la codificación. Finalmente se expone un ejemplo de cada tipo de codificación para que sea más visual.

Tabla 4

Ejemplo de codificación de documentación objeto de análisis

Tipo de documento	Modo de codificación	Ejemplo de codificación
Vídeos y audios	Tipo de documento/ Día de la semana/Número del día/Mes. Parte de la sesión (si procede)	W23M.1 (Vídeo viernes 23 de marzo. Parte 1)
Fotografías	Tipo de documento/ Actividad/ Número de actividad. Número de fotografía (si procede).	FA8.1 (Fotografía de la actividad 17. N° 1)
Cuadernos y diarios	Tipo de documento/N° de página. Párrafo(s)	CC9.3-5. (Cuaderno de Campo, página 9, párrafos 3 al 5) DI4.2 (Diario de los investigadores, página 4, párrafo 2)

También creamos una red más extensa a partir de la anterior en la que se incluyeron las diferentes citas que se asociaron a las subcategorías y las relaciones que pudieran establecerse entre las citas (véanse figuras 1 y 2).

Figura 1
Relaciones entre categorías y subcategorías

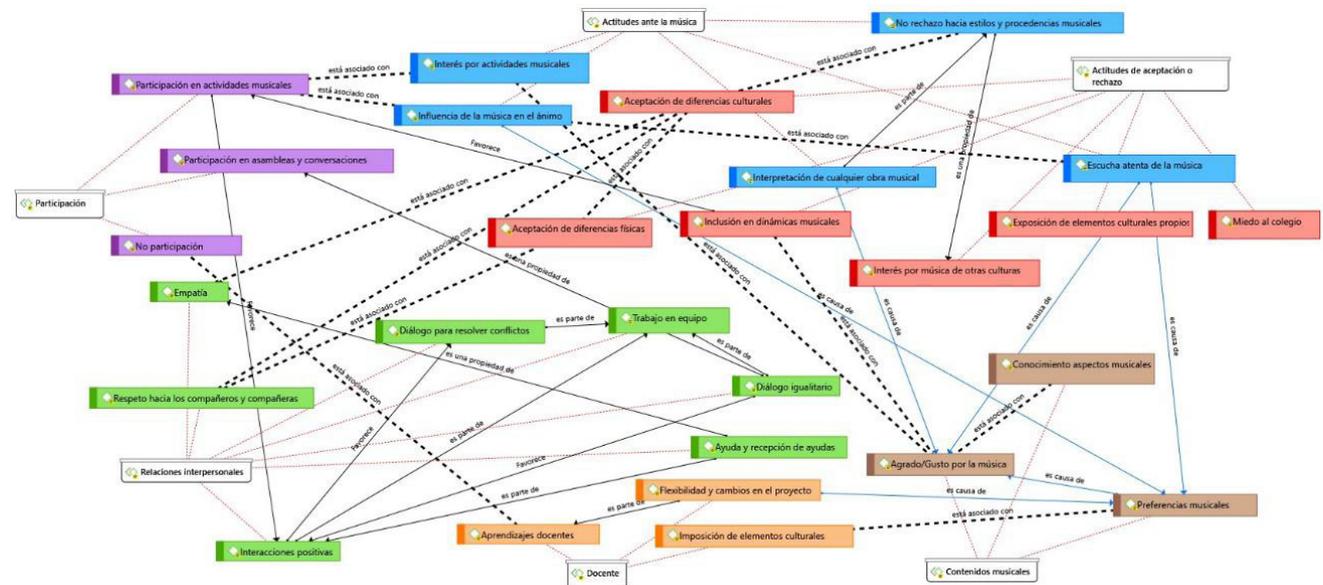


Figura 2
Leyenda de símbolos y colores de la Figura 1

Símbolo	Significado	Color	Categoría
---	Está asociado con	Orange	Docente
---	Forma parte de	Green	Relaciones interpersonales
→	Es causa de	Purple	Participación
→	Es parte de	Brown	Contenidos musicales
→	Favorece	Blue	Actitudes ante la música
→	Es una propiedad de	Red	Actitudes de aceptación o rechazo

¿Cuáles son los comportamientos más significativos cuando se usa la música dentro de un contexto de interculturalidad? ¿y cuándo no?

Como primera de las preguntas temáticas, nos referimos a los comportamientos más relevantes en contextos de música e interculturalidad para luego poder hacer una comparación con los momentos en los que la música no es la herramienta principal para el desarrollo de la actividad. La primera reflexión se focaliza en los cambios en el estado de ánimo del alumnado dependiendo del tipo de música que se escuchase en el aula. Pudimos observar cómo la exposición a diferentes obras musicales provocaba cambios en el ambiente general del aula, lo que conducía en ocasiones a tener que finalizar las actividades antes de lo previsto o a que tuviesen mayor nivel de concentración en otras, tal y como se explica en el cuaderno de campo:

Con respecto a la música, hemos podido comprobar que es un elemento de activación, que poco a poco, y si es música más movida, provoca que los niños y niñas comiencen a descontrolarse, al contrario de lo que hacía la música de relajación. Comienzan bailando uno o dos niños, con un poco de vergüenza porque está la cámara, pero al final se olvidan y han acabado bailando la mayoría. (CC9.3)

Estos comportamientos se asociaron al código "influencia de la música en el ánimo" en el que se identificaron tanto los momentos de relajación (VL16A.2 [00:00-15:020]) como los momentos de activación debido a la música (VX18A.2 [03:27-04:04] o VJ19A.6 [03:31-03:50]).

Figura 3

Fragmento del vídeo VX18A.1



¿El alumnado es consciente de la relación entre la música y las culturas?

La segunda de las preguntas temáticas tiene que ver con averiguar si el alumnado era consciente de la unión indivisible entre la música y las culturas. De acuerdo con Barrett (2016), Bernabé (2012) o Elliott (1990), la música y todo lo que conlleva, supone una manifestación de aspectos culturales, muchos de ellos cercanos a las raíces de las propias culturas, pero también refleja, a su vez, los cambios culturales constantes a través de la mezcla de estilos, variaciones de melodías... Ahora bien, ¿cuál es percepción de la infancia respecto de esta relación? En este sentido, tratamos de hallar la respuesta en las actividades didácticas del proyecto, por ejemplo, en la número 8 "Música ¿Cuál es tu casa?", de la cual extrajimos la siguiente reflexión:

Al principio ha funcionado muy bien, y hemos podido observar como en general no tienen mucha idea de dónde proviene la música, es decir, que no identifican las características que pueda tener cierto tipo de música de una región o de otra, y, de hecho, tienden a confundir la procedencia, porque hay características similares en la música de diferentes culturas. (CC8.7)

Observamos que a lo largo de la actividad (VX18A.1-VX18A.2), aunque no distinguieron la procedencia de la música, sí que el alumnado fue consciente de que venía de algún lugar concreto, ya que, para justificar sus elecciones, se basaban en elementos específicos que escuchaban, como el lenguaje, los diferentes instrumentos... Como podemos comprobar en la figura 4, sí que hubo un resultado en la actividad que también estuvo condicionado por el trabajo en equipo que requería la actividad, pero a la hora de comprobar el orden de los personajes, hubo que modificar las decisiones anteriores.

Figura 4

Fragmento del vídeo VX18A.1



¿Afecta la procedencia cultural de la música para su aceptación por parte del alumnado? ¿cuáles son los otros factores que condicionan su aceptación?

Los niños y niñas mostraban dificultades para identificar cada obra musical con su origen, pero sí que entendía que la música provenía de algún lugar o región específica. Con esta pregunta profundizamos lo expuesto anteriormente y tratamos de estudiar si las diferentes características de la música o su supuesta relación un emplazamiento geográfico, determinaban el grado de aceptación o rechazo que puedan tener hacia esa música. Para ello nos centramos en varias subcategorías, como por ejemplo “no rechazo hacia estilos y procedencias musicales”, “interpretación de cualquier obra musical”, “preferencias musicales”... Los primeros resultados extraídos con la investigación matizaron las teorías de Elliott (1990) cuando afirmaba que la gente no solía apreciar la música de otras culturas, puesto que en el caso de nuestra investigación observamos una realidad diferente:

Ese es otro punto interesante sobre el que reflexionar, y es que, de momento, con lo que llevamos de proyecto, no hemos visto ningún tipo de actitud de rechazo hacia ninguna de las obras musicales que se han reproducido en el aula. No importa si no entienden el idioma, o si no la conocen de antes... si la música les atrae ya es sólo música, y con eso bailan y se mueven, y tratan de cantar... independientemente de cuál sea su procedencia. (CC18.6)

Para el alumnado de Infantil, la procedencia de la música no era un aspecto muy relevante y de hecho no mostraban apenas interés en descubrir de dónde procedía lo que estaban escuchando a no ser que lo recalcará la docente, que era la que explicaba con más detenimiento las diferentes características, como se puede ver en la asamblea de la actividad 21 “El ritmo del pañuelo mágico” (VX25A.3 [02:55-04:17]) o en las diferentes presentaciones de canciones y bailes. Siguiendo las ideas de Vuoskoski, Clarke, & DeNora (2016), esta exposición de música tan variada ha potenciado el aprecio de las culturas que se identificaron con cada una de ellas. A esto se unió el agrado que presentaba el alumnado cuando la escuchaba, aunque también entende-

mos que para que este sentimiento fuera más profundo, debería existir una prolongación en el tiempo de este tipo de actividades y exposición a música diversa. Además, como sostiene Belz (2006), “music education students should learn to express musical ideas from at least two different musical cultures, be required to perform on a non-Western instrument and study non-Western music with a member of that culture” (p. 42).

¿Cuáles son las dinámicas musicales específicas en las que existe una mayor participación por parte del alumnado?

Esta pregunta temática gira en torno a la participación y fue un tema emergente que partió del trabajo de campo y se configuró como uno de los aspectos más relevantes de la investigación. Entendimos, a través de la implementación de la propuesta, que la participación era una de las bases para el trabajo intercultural, ya que “el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él” (Echeita, 2008, p. 13).

Así, estudiamos cuáles fueron las actividades musicales que provocaron una mayor participación, lejos de quedarnos en la mera “presencia” (Echeita & Ainscow, 2011) en las actividades, sino centrándonos en el papel del alumnado en su realización. En primer lugar, la participación general en las actividades del proyecto fue satisfactoria, tanto en las dinámicas musicales como en las actividades con menos presencia musical, lo que también nos indica el grado de motivación hacia el proyecto de trabajo y su implicación en el mismo. No obstante, si nos centramos en las actividades musicales, observamos cómo esta participación, que era acaparada generalmente por los mismos alumnos en las asambleas y otras actividades, se extendía a todo el alumnado por igual. Así corroboramos la idea de Aróstegui (2011) cuando afirma que la música tiene la posibilidad “para generar espacios de libertad y participación más fácilmente que en otros ámbitos escolares” (p. 28).

Si nos centramos en dinámicas concretas, las que más favorecieron esta participación fueron los bailes y canciones, en las que la influencia general del gran grupo y de la música se conformaron como alicientes que favorecieron

una mayor implicación personal en las actividades. Observamos estos comportamientos tuvieron lugar VV20A.4 [06:35-08:43] o AV13A [04:07-06:01] en actividades de gran grupo, donde los niños y niñas se apoyaban entre sí y ese clima favorecía la participación de todos ellos.

¿Influye el trabajo con dinámicas musicales a las relaciones sociales e interacciones del alumnado?

Consideramos que la educación intercultural repercute y nace de un clima basado en el respeto, libre de estereotipos y prejuicios, abierta a todas las opiniones y en el que todas las personas se encuentran en una situación de igualdad real. Entendemos además que este clima debería ser potenciado desde la etapa de Infantil a través de las relaciones entre el alumnado que puedan producirse tanto dentro como fuera del aula. De esta manera, nos preguntamos si la música, al entenderse como cohesionadora de grupos y favorecedora de relaciones interpersonales (González, 2010), podría influir en las interacciones del alumnado y, en tal caso, cómo serían estas interacciones. Para dar respuesta a esta cuestión nos centramos en los códigos incluidos en las categorías: "Relaciones interpersonales" y "Actitudes de aceptación y rechazo".

Fuimos conscientes de que la música no siempre exige un contacto entre el alumnado, porque hay dinámicas de escucha que no precisan del mismo, pero según los datos recogidos, la mayoría de las dinámicas musicales que se llevaron a cabo con la propuesta de intervención, supusieron una mayor interacción entre ellos. Necesitaron ponerse en parejas, prever los movimientos, fijarse en los demás y realizar las coreografías todos juntos... (figura 5). Esto concuerda con los resultados del estudio de Pérez-Aldeguer (2013) que se centraban en el potencial de la música como creadora de interacciones y no tanto en el valor de una música específica u otra.

Figura 5

Interacciones en la actividad de "Masajes árabigos"



¿Se pueden evitar las preferencias del docente en la elección del repertorio musical intercultural?

En los momentos de interculturalidad y música, los docentes tienen un papel de mediadores indiscutible y también condicionan en mayor o menor medida el funcionamiento de las actividades, ya que son quienes eligen el repertorio y deciden el tipo de dinámicas (Robinson, 2010; Wong, Pan & Shah, 2016). Con la palabra "preferencias" nos referimos a todo el bagaje cultural que acompaña y determina y que está presente tanto en el alumnado como en el docente (Besalú & Tort, 2009). Al inicio proyecto, cuando se planteó de forma general su temática, con la toma de decisiones acerca de la música y la adecuación de cada obra o pieza música a una u otra actividad, hubo momentos de duda por parte de la docente que se reflejaron en el diario de investigación:

Tengo ya una idea de lo que quiero hacer, pero sigo con las mismas dudas de siempre ¿Por qué tengo que imponer yo el tema del proyecto? Si quiero trabajar desde la interculturalidad ¿cómo hago para superar la barrera del docente que se encuentra dentro de la cultura dominante? (D13.4)

Hablamos de cultura dominante porque dentro del contexto de esta investigación los supuestos culturales de la docente se incluyen dentro de la cultura más extendida en la zona (González Ben, 2018). Nunca olvidamos este condicionante y comprendimos que lo necesario no era intentar ser asépticos ante estos condicionantes culturales (hecho que por otra parte es imposible), sino conocerlos y ser plenamente conscientes de las repercusiones que las diferentes decisiones pudieran ocasionar al ambiente intercultural del aula. Teniendo en cuenta esto, la solución a las dudas fue la mezcla. Una mezcla ya no solo de procedencias sino de estilos: música clásica, ecléctica, versiones de canciones, música actual y folklórica a la vez..., siempre teniendo en mente los intereses y las características del alumnado para el que iban destinadas (Abril, 2013).

Además de esta primera reflexión, decidimos ampliar el tema de la categoría y referimos al rol docente a la hora de presentar las diferentes obras musicales en el aula, ya que intentábamos evitar la exotización (Martí, 2003) de las diferentes obras musicales, aunque también es verdad que en los momentos de asambleas se preguntaba más a niños o niñas que llevaban menos tiempo en el aula, o que habían

emigrado desde otra parte, para que pudieran aportar su propia visión de la situación del personaje (W23M.2 [3:22-04:23]).

¿Qué dinámicas musicales tienen un mayor potencial para trabajar la interculturalidad?

Esta última pregunta temática viene a ser un resumen de las anteriores. Hemos hablado de diferentes comportamientos, actitudes de aceptación y valoración de lo desconocido, participación en las actividades, el rol docente..., para acabar con la definición de las dinámicas musicales que pueden permitir un mejor trabajo intercultural. Nos encontramos con tres dinámicas que sobresalieron por su facilidad para favorecer el clima de interculturalidad en el aula y potenciar el sentimiento de grupo del alumnado, algo fundamental para la formación de una ciudadanía global (Banks, 2017, Howard, 2018; Starkey, 2012).

En primer lugar, tenemos los bailes o danzas, que se conforman como una de las dinámicas que más resultados relevantes y satisfactorios ha aportado a la investigación. Comprobamos que, aunque los diferentes bailes realizados (Actividades 10, 12, 19, 20 o 26) funcionaron igual, todos tenían en común un alto interés por parte del alumnado y una participación más activa en ellos, cosa que no sucedía con otras dinámicas. Esto se referenció en el cuaderno de campo: “parece que en infantil la música funciona bien a través de los bailes, ya que al presentar más dinamismo son más atractivos que canciones a capella o instrumentaciones” (CC27.4), y también se apreció con las actividades (W20A.4 [06:33-08:42], VJ19A.6 [01:00-03:33] o VX25A.1 [05:54-08:05]).

Biber (2016) y Mark & Madura (2010) mostraron los beneficios que puede aportar la danza al alumnado Infantil en cuanto a su desarrollo psicomotriz, mental y social, lo que podemos añadir a los beneficios de la danza dentro de la educación intercultural. En cuanto al papel del docente, descubrimos que la manera más fácil de enseñar bailes o canciones era a través de la imitación o la repetición. Se pueden analizar las letras para que les suenen, o ensayar algunos de los pasos, pero hay dos cosas claras: que a la primera nunca va a salir lo que se espera y que los bailes y canciones mejoran con el tiempo y las repeticiones (CC19-20.5).

Entendimos que a través de la imitación se podía superar la barrera idiomática y utilizar la música como un lenguaje alternativo al oral (Ortiz & Ocaña, 2004). Este lenguaje alternativo se mueve por las emociones y a otro nivel que es comprendido por todo el alumnado, sea cual sea su lenguaje materno.

CONCLUSIONES

Esta investigación se ha servido de un proyecto de trabajo para comprender la influencia de la música en el trabajo de la interculturalidad dentro de un aula de Infantil. A partir de la triangulación y el análisis de la información, hemos comprobado que la música favorece la participación y la inclusión del alumnado en las actividades, despierta su interés, promueve la expresión de singularidades de cada alumno y provoca situaciones de interacción entre el alumnado. Además, si añadimos el componente intercultural a este uso de la música a través de la exposición de obras musicales de diferentes culturas y estilos, del aprendizaje de canciones y bailes con características diferentes o de las conversaciones posteriores al trabajo musical, observamos que se consigue un clima de aceptación de lo desconocido o de lo diferente que puede ampliarse al propio alumnado, un conocimiento de un repertorio más variado (con el interés que eso conlleva hacia las diferentes culturas) y una conciencia de aula en el que hay espacio para todos y todas, en un plano de igualdad mediante el reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, no dejamos de lado el trabajo de la música de manera implícita, dado que hemos podido observar a lo largo del análisis de datos que mientras se ofrecen contenidos interculturales, a la vez están presentes conceptos musicales, conocimiento de instrumentos, tanto clásicos como específicos de otras culturas, entonación de las canciones, ritmo en los bailes y pasos coreográficos básicos, y demás aspectos incluidos en los objetivos musicales del currículum de Educación Infantil. Igualmente, con esta investigación hemos podido comprobar que la música y las dinámicas musicales favorecen la educación intercultural en el aula sin dejar de lado el valor que posee esta área disciplinar de aprendizaje, además de potenciar valores interculturales de forma natural. Como decíamos en apartados precedentes, la investigación en educación no puede ser aséptica ya que se basa en relaciones y estas no son neutrales de ninguna manera. Recordamos las

relaciones o conexiones humanas que nos han permitido concluir con éxito este último objetivo, agradeciendo a todas las personas implicadas su participación en este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, C.R. (2013). Toward a more culturally responsive general music classroom. *General Music Today*, 27(1), 6-11. <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>
- Amaro, A. (2014). Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e Interculturalidad. *Historia Y Comunicación Social*, 19, 649– 659. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45167
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da ABEM*, 19(25), 19–29. Retrieved from <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54777>
- Banks, J.A. (ed.) (2017). *Citizenship Education and Global Migration: Implications for theory, research, and teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Barrett, M. S. (2016). Attending to “culture in the small”: A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children’s world-making. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/1321103X15603557>
- Barth, R. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6–11. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-13358-9>
- Belz, J. (2006). Opening the doors to diverse traditions of music making: Multicultural music. *Music Educators Journal*, 92, 42–45.
- Bernabé, M. del M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría Educativa*, 2(24), 107–127.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6 SPEC. ISS.), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Besalú, X. (2006). Inmigración y educación. El papel del maestro ante la inmigración. *Educar(NOS)*, (35), 10–13.
- Besalú, X., & Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural*. Sevilla: MAD.
- Biber, K. (2016). The Effects of Folk Dance Training on 5-6 Years Children’s Physical and Social Development. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 213–226. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i11.1820>
- Botella, A. M., Fernández, R., Minguez, X., & Martínez, S. (2015). La música como instrumento de interculturalidad. Una propuesta didáctica a través del folklore. *Revista de Folklore*, (401), 59–70. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10550/47878>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto." REICE, *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2), 9–18.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua Y La Literatura*, (12), 26–46.
- Elliott, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11–18. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/025576148901300102>
- Elliott, D. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. Source: *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147–166. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/3332862>
- Gimeno, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 52–55. Retrieved from <http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/Temas/CdP31102.pdf>
- González Ben, A. (2018). Here is the Other, Coming/Come In: An Examination of Spain's Contemporary Multicultural Music Education Discourses. *Philosophy of Music Education Review*, 26(2), 118–138.
- González, O. (2010). Una experiencia de curriculum musical intercultural. *Música Y Educación*, 81, 18–33.
- Grandon, T. (2011). *Informing with the Case Method: a guide to case method Research, Writing and Facilitation*. California: Informing Science Press.
- Grant, H. (2016). Rainstorm Activities for Early Childhood Music Lessons Inspired by Teachable Moments. *General Music Today*, 30(1), 11–15. <https://doi.org/10.1177/1048371316638129>
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. In M. S. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 298–300). London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Hallermann, S., Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2016). PBL in the Elementary Grades: Step-by-step guidance, tools and tips for standards-focused. Place of publication not identified: Buck Institute for Education.
- Howard, K. (2018). The Emergence of Children's Multicultural Sensitivity: An Elementary School Music Culture Project. *Journal of Research in Music Education*, 66(3) 261–277. doi: 0.1177/0022429418784594.
- Joseph, D. (2012). Sharing ownership in multicultural music: A hands-on approach in teacher education in South Africa. *Australian Journal of Music Education*, (2), 10–19.
- Lines, D. K. (2009). La importancia y el trabajo cultural en la música y en la educación musical. In D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 91–101). Madrid: Morata.
- Lortat-Jacob, B. (2006). Concord and discord: Singing together in a Sardinian Brotherhood. In *Chorus and community* (pp. 87–110). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Mark, M. L., & Madura, P. (2010). *Music education in your hands. An introduction for future teachers*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Martí, J. (2003). El aula de Música ante el reto de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 328(April), 48–55.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Molina, E. (2013). *La construcción de la infancia de origen amazigh en la escuela: estudio de caso en la ciudad de Melilla* (Thesis, Universidad de Granada). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/23796>
- Nethsinghe, R. N. (2012). A snapshot: multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian Journal of Music Education*, (1), 57–70. Retrieved from <http://jproxy.lib.ecu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ejh&AN=86150520&site=ehost-live>

- Nettl, B. (2013). What are the great discoveries of your field? *International Journal of Education & the Arts*, 14(S.I. 1.3), 1–9. Retrieved from <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Ortiz, M. A., & Ocaña, A. (2004). ¿Música intercultural o “intermusicalidad”? *Música Y Educación*, (58), 51–66. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/39208675_Musica_intercultural_o_intermusicalidad
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287–301. Retrieved from https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080
- Robinson, M. (2010). Crossing Borders: Adding Cultural Diversity to Music Education Expands Horizons for All. *Teaching Music*, 18(3), 38–43.
- Simons, H. (2009). Case study research in practice. California: SAGE publications.
- Spradley, J. P. (2016). Participant observation. USA: Waveland Press.
- Stake, E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 443–465). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21–35.
- UNESCO. (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- Vuoskoski, J., Clarke, E. F., & DeNora, T. (2016). Music listening evokes implicit affiliation. *Psychology of Music*, 45(4), 584–599. Retrieved from <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0305735616680289>
- Wong, K.Y., Pan, K.Ch. & Shah, S.M. (2016). Generalmusic teachers’ attitudes and practices regarding multicultural music education in Malaysia. *Music Education Research*, 18(2). 208–223. Doi: 10.1080/14613808.2015.1052383
- Yin, R. (2009). Case Study Research. California: SAGE Publications.

José Luis Parejo: <http://orcid.org/0000-0002-1081-3529>

Inés María Monreal–Guerrero: <http://orcid.org/0000-0002-7757-6871>

María Eugenia Acosta de la Fuente: <https://orcid.org/0000-0003-2568-2506>

Vicente Monleón

Universitat de València

“PRINCESITAS” CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA
OPRESIÓN DE REALEZA FEMENINA EN
LA COLECCIÓN CINEMATOGRÁFICA
“LOS CLÁSICOS” WALT DISNEY
(1937-2016) Y EL CONTRA-DISCURSO
CREADO POR LA OBRA ARTÍSTICA DE
ALEXSANDRO PALOMBO

“LITTLE PRINCESSES” WITH FUNCTIONAL DIVERSITY. A CRITICAL APPROACH
TO THE OPPRESSION OF FEMALE ROYALTY IN THE WALT DISNEY (1937-2016)
“THE CLASSICS” FILM COLLECTION AND THE COUNTER-DISCURSE CREATED
BY THE ARTISTIC WORK OF ALEXSANDRO PALOMBO

RESUMEN

Walt Disney es una de las productoras norteamericanas de cine de animación que perdura en el tiempo. De esta manera se transmite un mensaje sexista, misógino y machista a lo largo de las figuras que dan vida a sus historias, especialmente con quienes desarrollan el rol de princesas. Por ello se precisa una revisión crítica de la colección "clásicos Disney" que manifieste las características físicas que esta compañía de cine destina hacia sus personajes femeninos y que contribuye a la transmisión y asimilación de un discurso que estereotipa a la mujer y al comportamiento del hombre hacia ella. Una vez analizados los mensajes que se mantienen en la sociedad y que impiden el progreso de la humanidad hacia un plano mucho más igualitario, en materia de derechos universales, se recurre a alternativas artísticas para establecer un contra-discurso que sea utilizado en educación y que apoye la inclusión de la diversidad. Un ejemplo clave se encuentra en el trabajo de Alessandro Palombo quien rediseña a la princesas Disney atribuyéndoles diferentes diversidades funcionales. Se necesitan dibujos animados como los citados para que la diversidad se reconozca en estos productos audiovisuales y se normativice. Liberando así a las mujeres de la opresión social.

PALABRAS CLAVE

Cultura visual, Walt Disney, Alessandro Palombo, Diversidad funcional, Educación

ABSTRACT

Walt Disney, that is one of the North-American animation film companies, is going on time. As a consequence, a sexist, misogynist and macho message is transmitted with its characters; especially with the princesses. For this reason, it is needed a critical revision of Classics set of Walt Disney, to share the physical aspects that royalty girls have in this cinema company and to share the stereotypes that are preserved during the passage of years. After this critical revision, it is introduced the art-work of Alessandro Palombo who creates new princesses with functional diversity. In fact, more cartoons of this characteristics are required in the modern education, to be able to standardize them and to free women from social oppression. A general conclusion is that even the difficult circumstances they live in; this development helps them to survive and to face life to their common reality.

KEYWORDS

Visual culture, Walt Disney, Alessandro Palombo, Functional diversity, Education

“PRINCESITAS” CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA OPRESIÓN DE REALEZA FEMENINA EN LA COLECCIÓN CINEMATOGRAFICA “LOS CLÁSICOS” WALT DISNEY (1937-2016) Y EL CONTRA-DISCURSO CREADO POR LA OBRA ARTÍSTICA DE ALEXSANDRO PALOMBO

Vicente Monleón

Facultat de Magisteri, Universitat de València

MARCO TEÓRICO

Cultura visual. Una aproximación desde la productora Walt Disney

Las producciones Walt Disney no deben considerarse productos inocuos. Por ello, la mirada al estudiar la colección de los productos cinematográficos Disney es desde la perspectiva de la cultura visual (Asebey, 2011), como campo de estudio que ayuda a comprender la forma en que se construyen identidades a partir del imaginario cotidiano. Esta ofrece a la Educación Artística una oportunidad de aprender contenidos a partir de los intereses del colectivo infantil, conectando con los gustos y preferencias del grupo de menores con conceptos de mayor complejidad. Se propone un uso de las artes como medio a través del cual es posible generar pensamiento. Esta forma de trabajo cognitivo es posible realizarlo con el grupo de discentes gracias a los recursos de la cultura visual, relacionándola con la construcción de identidades (Granado, 2003; Monleón, 2018a).

De hecho, Walt Disney es una de las productoras cinematográficas que más contribuye con su propia cultura visual a la creación de unas identidades en el colectivo infantil diferenciando desde sus inicios el sexo del hombre del de la mujer como para debilitarlas con respecto a ellos. Especialmente, esta compañía se caracteriza por la transmisión de una ideología y mentalidad sexista, misógina y machista (Monleón, 2018b). De manera subversiva se obliga a las niñas a cumplir con una serie de características para ser incluidas en la normatividad americana de la sociedad occidental, de lo contrario se las condena a quedar relegadas a la exclusión social.

Por ello, se la etiqueta como la responsable del mantenimiento de estereotipos sexistas y diferenciadora de roles de género para el hombre y la mujer. Además, no contempla posibles diversidades de índole variada para incluir a colectivos sociales en minoría y sin visibilidad en la normatividad creada por el poder. Se está hablando de la negación hacia la diversidad sexual, funcional, interculturalidad, variedad de dogmas religiosos, etc. Como consecuencia, no se contempla una alteridad real, sino que se le niega la existencia (Giovanni, 2007). Un grupo que sobrevive bajo coacción y opresión por ser considerado una alteridad pormenorizada.

Además se advierte la necesidad de abordar estos largometrajes desde una visión crítica (Pallarès, 2014) en un contexto contemporáneo que contribuya a una educación encaminada hacia las libertades, las igualdades que parten de la diferencia, la visibilidad de quienes están opacados y apartados (Ali, 2006; Freire, 2007; Gergen, 1997); buscando así un cambio y progreso social.

Y, para conseguir dicha transformación en la sociedad y avance en términos de justicia, se necesita recurrir a contra-discursos como el de Palombo (2014), quien a través de su trabajo *¿Te gustamos todavía?* rediseña a las princesas Disney atribuyéndoles diversidades funcionales. Manifiesta la necesidad de estas figuras en la cultura visual cinematográfica de animación, que tiende a ocultar a las personas funcionalmente diversas a través de una “normalidad” idílicamente construida y poco representativa de la sociedad actual. Como propone artísticamente es preciso reflexionar

sobre la necesidad de que cualquier individuo tenga representación y visibilidad en las construcciones culturales fílmicas.

Se cuenta con otros artistas contemporáneos que toman como referente a Walt Disney para repensar sus historias y combatir los discursos que construye. Algunos ejemplos son: Czarnecki (2012) que ofrece desenlaces alternativos para las historias de las princesas, Vilela (1977) en su serie fotográfica Bibidi Bobidi Boo!, Nilsson (2013) utiliza la pintura mural y la técnica del grafiti en los muros de la ciudad para conectar con los colectivos que transitan desde el arte público, el trabajo de Boy (2013) Dirtylandya en el que aparece el desnudo femenino o Happy Never After de Hoax (2014) para denunciar la violencia de género. No obstante, para esta investigación se opta por Palombo (2014) ya que es quien se centra en la problemática de la ausencia de diversidad funcional en los largometrajes de la productora de animación norteamericana.

De hecho, se espera que a partir de cambios en educación como el propuesto se consiga una transformación social que genere comunidades de personas comprometidas con el progreso real y que contribuya a la eliminación de conductas carentes de ética como las ya citadas – machismo, homofobia, sexismo, misoginia, etc. -. Todo ello partiendo de un posicionamiento educativo de corte neoliberal (Bayhan y Caner, 2017; Carr, 2015).

OBJETIVOS

Objetivo principal

El objetivo principal de esta investigación consiste en analizar a las mujeres de la realeza que aparecen en los largometrajes de la colección “Los clásicos” de Walt Disney desde un posicionamiento crítico. Estableciendo qué tipo de mensajes sexistas, machistas, homofóbicos, clasistas y racistas se transmiten y calan en el subconsciente de la audiencia que consume los productos audiovisuales, especialmente en el grupo de niñas que toman como modelos de referencia a estas princesas Disney.

Objetivos secundarios

Para cumplir con el objetivo principal es necesario desglosarlo en objetivos secundarios;

más pequeños, breves y sencillos de conseguir; que tienen como principal fin complimentar con el primero:

- Establecer las características físicas que Walt Disney diseña para sus personajes/ mujeres de la realeza, contribuyendo a unos estereotipos sexistas y machistas en la sociedad.
- Valorar cuáles son los mensajes homofóbicos, clasistas y racistas en las figuras de dicha colección que mantienen la sublevación de la mujer al hombre y de la ocultación de colectivos sociales no normativos y considerados inferiores al grupo occidental.
- Generar un contra-discurso para ser utilizado en las aulas y contribuir de esta manera a una educación que apueste por la diversidad, especialmente de aquellos colectivos que tienden a quedar sin visibilidad como el referido a las personas funcionalmente diversas.

METODOLOGÍA Y MÉTODO

Metodología cualitativa – investigación basada en imágenes (IBI)

Este estudio educativo se centra en una Investigación Basada en Imágenes (Alonso-Sanz, 2013; Eisner y Barone, 2006; Marín, 2005) que es una de las maneras de proceder de la investigación cualitativa (Porta y Silva, 2003; Ramos, 2015; Pereira, 2011). Realmente el objeto de estudio en este caso concreto son los largometrajes de animación infantil de la colección “Los clásicos” de Walt Disney, una colección de 60 películas contextualizadas entre 1937 y 2016. No obstante, más bien se recurre a la recreación de las situaciones transformadas en imágenes para estudiarlas junto a los diálogos e intervenciones que se comparan en las historias de animación. Es necesario destacar que se recurre a la cuantificación propia de la metodología cuantitativa (Conde, 1990; Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012) para mostrar los hallazgos en cuanto a manifestación de variables de estudio.

Muestra de estudio

Se parte de un conjunto de 60 películas de animación que componen la colección "Los clásicos" de Walt Disney (1937-2016). No obstante, simplemente se analizan 9, que son aquellas en las que aparecen mujeres como protagonistas que pertenecen a la realeza o bien por herencia directa o bien por contraer matrimonio con un príncipe. A continuación se comparte una tabla que muestra el listado de películas revisadas críticamente (9) y las princesas (10) que aparecen en cada una de estas.

Tabla 1

Relación princesas Disney con los clásicos donde aparecen.

Películas	Princesas
Clásico 1. Blancanieves y los siete enanitos (Disney, 1937)	Blancanieves
Clásico 12. La Cenicienta (Disney, 1950)	Cenicienta
Clásico 16. La bella durmiente (Disney, 1959)	Aurora
Clásico 28. La sirenita (Ashman y Musker, 1989)	Ariel
Clásico 30. La bella y la bestia (Hahn, 1991)	Bella
Clásico 31. Aladdin (Clements y Musker, 1992)	Jasmine
Clásico 51. Tiana y el sapo (del Vecho y Lasseter, 2009)	Tiana
Clásico 52. Enredados (Conli, 2010)	Rapunzel
Clásico 55. Frozen: el reino de hielo (del Vecho y Lasseter, 2013)	Elsa / Anna

Fuente: Elaboración propia

Según autores como Míguez (2015) el requisito que necesitan cumplir las mujeres Disney para pertenecer a la estructura política de la monarquía es por linaje directo de su familia o indirecto tras contraer matrimonio con un príncipe. Estas son: Blancanieves de Blancanieves y los siete enanitos (Disney, 1937), Cenicienta de Cenicienta (Disney, 1950), Aurora de La bella durmiente (Disney, 1959), Ariel de La sirenita (Ashman y Musker, 1989), Bella de La Bella y la Bestia (Hahn, 1991), Jasmine de Aladdin (Clements y Musker, 1992), Tiana de Tiana y el sapo (del Vecho y Lasseter, 2009), Rapunzel de Enredados (Conli, 2010) y Elsa y Anna de

Frozen: El reino de hielo (Del Vecho y Lasseter, 2013).

Partiendo de este postulado teórico, otras mujeres protagonistas del conjunto de filmes analizados se excluyen de esta categorización como es el caso de Pocahontas en Pocahontas (Pentecost, 1995) - hija del jefe de una tribu india norteamericana en la actual región de Virginia - , Mulan en Mulan (Coats, 1998) - mujer oriental que contrae matrimonio con el hijo del general del ejército imperial en la China dinástica - y Vaiana en Vaiana (Shurer, 2016) - hija del jefe de una tribu de la actual Indonesia -.

Variables de estudio

En cuanto a las variables de estudio seleccionadas para la revisión crítica de largometrajes de Walt Disney se establecen dos grandes grupos. Por un lado, las características físicas (belleza occidental, también feminidad y sensualidad en las figuras); por otro lado, los rasgos de la personalidad e identidad (amor romántico, domesticidad, damiselas en peligro, rebeldía y colectivo LGBT).

Método

Respecto al método utilizado y/o los pasos que se siguen en esta fase de la investigación se comparten los siguientes.

- Revisión bibliográfica sobre cultura visual, Walt Disney y personajes femeninos de la productora.
- Visionado y análisis crítico de los largometrajes en los que las protagonistas son princesas.
- Categorización de las características de dichas mujeres miembros de la realeza.
- Contra-discurso educativo ante los estereotipos dispensados por Walt Disney por medio del trabajo artístico de Palombo (2014) ¿Te gustamos todavía?

Instrumentos

El instrumento utilizado para esta investigación es la tabla visual de resultados (Marín-Viadel y Roldan, 2014) en recurso propio de la Investigación Basada en las Artes (Eisner, 2004) en el que se categorizan y cuantifican los resultados recurriendo a las imágenes donde se ven reflejadas dichas características e ítems analizados.

Tabla 2

Tabla visual de resultados en relación a las características físicas, psicológicas y de identidad de las princesas Disney en la colección "clásicos".

Características físicas	
Belleza occidental	
Feminidad y sensualidad en las figuras	
Características de la personalidad y la identidad	
Amor romántico	
Domesticidad	
Damiselas en peligro	
Rebeldía	
Colectivo LGBT	

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, respecto a la belleza occidental (Míguez, 2015; Towbin, Haddock, Zimmerman, Lund y Tanner 2011) de las princesas Disney como característica física de los dibujos animados que recrea esta productora en sus largometrajes, se advierte una gran presencia (8/10) siendo una minoría (2/10) las que no se ubican dentro de este panorama geográfico. Centrando la atención en las imágenes compartidas se presencia que todas ellas pertenecen al mundo occidental-europeo, tal y como se representa con la tez pálida del rostro de cada una de ellas. Blancanieves y Rapunzel se ubican geográficamente en Alemania; Cenicienta, Aurora y Bella en Francia; y Ariel, Elsa y Anna en los países Nórdicos. De esta manera, Walt Disney transmite un mensaje racista y separatista que cala en el subconsciente de la audiencia y que subleva la alteridad con respecto a la raza blanca - considerada como superior por tradición histórica; dañando el auto-concepto de quienes son niñas en otros contextos geográficos ya que no se sienten identificadas con la idea de "princesas Disney". Las dos restantes no cumplen con el prototipo de belleza occidental, ya que Jasmine proviene de Arabia Saudí y Tiana de Nueva Orleans, es decir, del territorio norteamericano que pasa a considerar a la esclavitud importada de África como parte de la ciudadanía tras la guerra de Secesión (1861-1864). Estas razas tildadas a lo largo de la historia como inferiores necesitan ser introducidas por Disney para que la productora ofrezca una falsa apa-

¹ Debido a que las imágenes seleccionadas sobre las princesas Disney son las mismas para cada una de ellas, simplemente se referencian una vez con una nota al pie de página. Se citan al pie de página para no sobrecargar la tabla.

² Walt Disney (1937). Blancanieves en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

³ Walt Disney (1950). Cenicienta en *Cenicienta* (Disney, 1950).

⁴ Walt Disney (1959). Aurora en *La bella durmiente* (Disney, 1959).

⁵ Walt Disney (1989). Ariel en *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).

⁶ Walt Disney (1991). Bella en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).

⁷ Walt Disney (2010). Rapunzel en *Enredados* (Conli, 2010).

⁸ Walt Disney (2013). Elsa en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

⁹ Walt Disney (2013). Anna en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

¹⁰ Walt Disney (1992). Jasmine en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

¹¹ Walt Disney (2009). Tiana en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

riencia de apertura, inclusión y diversidad. No obstante, este es un intento fallido y muy superficial en tanto que a pesar de variar el tono de piel de estas dos princesas, sus rasgos faciales siguen correspondiéndose con los promovidos en la belleza de la mujer occidental; no hay cabida para los ojos característicos de la población árabe ni para las voluminosas y redondeadas narices de la comunidad africana. Algunos ejemplos extraídos literalmente de los filmes que reflejan el ideal de belleza occidental en las princesas son: “es una criatura tan linda y graciosa que es la más bella de toda la tierra” para Blancanieves, “tan solo tu belleza es más que suficiente” para Ariel o “también su nombre dice que ella es bella, es más bonita que una flor” para Bella.

En segundo lugar, la feminidad y la sensualidad en las figuras es otro de los elementos definitorios de las mujeres Disney que pertenecen a la realeza, apuntándose la presencia de este ítem en 6 de las 10 figuras analizadas, siendo únicamente 4 las que no presentan estos rasgos. Precisamente, son las tres últimas princesas de la colección a quienes no se les atribuye un género femenino que se relacione con su sexo de mujer. Rapunzel no recurre a sus atributos físicos para coquetear o enamorar al ladrón que le acompaña en sus aventuras, sino que el sentimiento aflora entre la pareja gracias a la personalidad fuerte y decidida de la princesa. Elsa tampoco pretende enamorar a ningún hombre, más bien los aleja de su vida por la condición de hechicera del hielo que acontece a su ser, además de presentar movimientos fuertes y poco femeninos como los generados en las acciones que hielan su ciudad. Anna es la única que muestra una obsesión respecto a la experimentación de un amor romántico de corte heterosexual, pero su manera de proceder cuando conoce al príncipe Hans – quien resulta ser el villano principal del filme – carece de feminidad; Ana es una princesa patosa que se cae sobre una barca y repetidas veces al suelo. En contraposición, el resto de princesas Disney; independientemente de estar motivadas intrínsecamente por el desarrollo del sentimiento de amor romántico con un hombre blanco, heterosexual y rico; siempre recurre a acciones estereotipadas que los embelesan. Algunos ejemplos de ello son el pestañeo de Blancanieves para encandilar a los siete enanitos y que se le permita vivir con ellos en la cabaña, Cenicienta y Aurora son capaces de atraer a sus respectivos príncipes simplemente

bailando con ellos y sin mantener una conversación, también Ariel, Jasmine y Bella recurren a movimientos sensuales de sus caderas al andar delante de los varones. Esta idea de feminidad está respaldada por intelectuales como Garabedian (2014) y Walsh (2010), quienes justifican la agudización de este atributo con la llegada de la tercera ola feminista, momento en que la vestimenta de la mujer cambia drásticamente y ya se le permite enseñar gran parte de su cuerpo en público, además es esta misma quien controla su aparato reproductor gracias a los anticonceptivos femeninos.

Traspasando el plano físico y posicionando la investigación en un terreno más psicológico con la identidad y la personalidad de las figuras femeninas de la realeza Disney, se advierte que una gran mayoría de estas (9/10) experimenta un amor romántico (Supúlveda, 2013; Marín y Solís, 2017), siendo únicamente Elsa (1/10) quien comparte muestras de afecto de tipo fraternal hacia su propia hermana Anna. De todas ellas, solo hay 4 que puramente buscan un amor de este tipo: Blancanieves, Cenicienta, Aurora y Anna. Las tres primeras piensan que lo necesitan para salvar sus propias vidas, ya que Disney les niega sentimientos de superación personal y de empoderamiento femenino. En el caso de Anna, ella busca un príncipe para que complete los vacíos emocionales que generan el fallecimiento de sus progenitores y el aislamiento de su hermana mayor. Así se daña la identidad de las niñas que consumen el producto audiovisual, transmitiéndoles un mensaje subversivo que las anima a buscar un amor romántico en sus vidas justificado por la falsa incapacidad que este sexo muestra según Disney para superarse y sobrevivir a la adversidad. El resto de princesas, aunque no apuesten por este objetivo de vida, terminan fallando a sus propios intereses y motivaciones personales tras conocer a un hombre que cambia el transcurso de su vida. Los ejemplos más significativos se advierten con Tiana, quien renuncia al emprendimiento y a su sueño de ser la gerente de su propio restaurante por salvar la vida del príncipe Naveen; también con Rapunzel, quien está dispuesta a acatar las órdenes de su secuestradora y vivir encerrada de por vida si así evita que Flynn sea asesinado o encarcelado.

En cuanto a la domesticidad, se entiende por princesas domésticas aquellas que pese a su condición y pertenencia a la realeza se ven

obligadas a desarrollar las tareas del hogar. Estas representan una minoría (4/10) en contraposición a una mayoría (6/10) que gozan de su rol real y no quedan supeditadas a la domesticidad de la casa, ya que disponen de un servicio doméstico que se encarga de dichas labores. Blancanieves se convierte en la sirvienta de los siete enanitos para ganarse sus favores, Cenicienta pasa a ser la criada de su propia casa y de su familia tras que su padre fallezca y su madrastra agote la fortuna heredada, Aurora se encarga de las labores domésticas cuando vive en la cabaña del bosque con las tres hadas desarrollando el rol de tías de edad avanzada que merecen respeto y finalmente Rapunzel debe encargarse de cuidar el lugar donde vive y del que no puede salir, la torre del bosque. Estas mujeres se corresponden con las diseñadas a raíz de la segunda ola feminista (Moran, 1989; Gene, 2008), a excepción de Rapunzel. Esta situación de cambio contribuye positivamente para la construcción de la identidad del colectivo infantil a través de recursos de la cultura visual, ya que desdibuja un rol doméstico en la mujer hacia otro más emprendedor, intelectual e independiente – hay más mujeres/princesas Disney que cumplen estas características.

Llama la atención que el ítem correspondiente con damiselas en peligro se manifiesta en una totalidad de las figuras analizadas (10/10). Todas ellas tienen problemas en sus vidas que deben solucionar para cumplir sus metas o simplemente para salvar su vida. La reina Grimhilde se propone asesinar a Blancanieves al igual que Maléfica quiere hacer con Aurora; Cenicienta, Ariel, Bella, Jasmine, Anna y Elsa son secuestradas negándoles la posibilidad de ejercer su voluntad en la vida pública – introduciendo también así una idea machista en el colectivo infantil que relega a la mujer al ámbito privado mientras que es el hombre es quien se presenta en sociedad -. Esta es una visión estereotipada del género (Cantillo, 2011) que transmite un mensaje oculto que cala en el subconsciente de la sociedad, es decir, la mujer necesita ser salvada porque su condición y su sexo le destinan a sentirse acosada, violada, agredida, etc.; mientras que los hombres son aquellos seres valerosos y fuertes, con aptitudes para enfrentar problemas y ayudar al sexo opuesto y tildado de débil. Es necesario romper esta mentalidad machista que arraiga en occidente y que agrede contra la integridad física, psicológica y emocional de la mujer.

No obstante, se destaca como positivo para la formación integral de quienes consumen los largometrajes la existencia de un grupo de princesas rebeldes e inconformistas con las situaciones machistas y sexistas que se desarrollan en sus vidas, aunque la cantidad de estas se corresponde únicamente con la mitad de las figuras analizadas (5/10). Este hecho se relaciona directamente con la tercera ola feminista (Garabedian, 2014; Walsh, 2010) momento histórico en el que Disney comienza a adaptar sus personajes a la realidad social y a la identidad que define colectivamente al grupo de mujeres. Estas son princesas adolescentes y quebrantadoras de normas impuestas. Por ello, Ariel desobedece a su padre y visita repetidas veces la superficie terrestre, al igual que Jasmine se introduce en la realidad social de la ciudad de Ágraba, que se aleja drásticamente que los lujos que posee en el palacio. Esta rebeldía también se anota con Rapunzel, mujer que planea repetidas veces la huída de la torre donde su secuestradora la retiene. Por otra parte, la rebeldía de Elsa se comparte con la audiencia cuando ella renuncia a su vida en el castillo y huye al bosque, mostrando abiertamente su condición de hechicera. En el caso de Tiana, se le atribuye la condición de rebelde ya que no desiste en su deseo de emprendimiento. Este es un mensaje que contribuye y motiva a las niñas a perseguir sus metas personales y a superarse a sí mismas.

Finalmente, respecto a la relación con el colectivo LGBT, de una manera indirecta hay estudios científicos (Míguez, 2015) que contemplan la posibilidad de que el personaje de Elsa sea un guiño hacia una persona perteneciente a dicho grupo social. Al igual que les ocurre a las personas LGBT, esta princesa tiene un sentimiento de incompreensión hacia una situación innata a su ser que escapa de su entendimiento y a su aceptación, ya que no recibe una educación que apueste por la diversidad y que respete la normatividad de la diferencia. Ella de niña descubre que tiene un poder, ella es capaz de generar grandes heladas; situación ante la que su pareja de progenitores decide encerrarla y prohibirle que hable de dicha característica. Además, este personaje se construye en un momento histórico en que la cuarta ola feminista (Chamberlain, 2017) comienza su andadura; en este periodo se trabaja para ofrecer visibilidad a la mujer queer. Literalmente, en el filme aparecen ejemplos que se relacionan con el comportamiento homofóbico hacia el colectivo: “su poder seguirá crecien-

do y creciendo, hay gran belleza en él, pero también hay peligro, debes aprender a dominarlo, el miedo será tu enemigo", "la protegeremos, aprenderá a controlarlo, seguro; hasta entonces cerraremos las puertas, reduciremos el personal, limitaremos su contacto con otras personas y ocultaremos sus poderes a todo el mundo, incluida Anna" y "no has de sentir, no han de saber". También hay comentarios emitidos por la propia Elsa que verifican su supuesta condición sexual: "soy la reina en un reino de aislamiento y soledad", "lo quise contener pero se escapó", "suéltalo, suéltalo; no lo puedo ya retener", "ya se descubrió", "déjalo escapar", "el temor que me aferraba no me va a hacer volver", "soy libre y ahora intentaré sobrepasar los límites, ya no hay reglas para mí por fin", "y un pensamiento en mí surgió y cristalizó, ya no regresaré, el pasado ya pasó", "suéltalo, suéltalo, la farsa se acabó" y "que la luz se haga otra vez". Sin embargo, no es significativa la introducción en la colección de un personaje LGBT tan superficial y con una interpretación de su sexualidad tan inespecífica. Para contribuir a una educación integral del grupo de menores se deben utilizar situaciones y personajes como la Elsa lesbiana para introducir la diversidad sexual en las aulas y contribuir a normalizarla.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Esta investigación científica centrada en educación aspira a visibilizar los mensajes que Disney transmite a través de sus princesas, también a indicar las consecuencias que generan dichas situaciones en el desarrollo personal de las niñas que consumen sus productos y que toman a estos miembros de la realeza como modelos de referencia. Se concluye que, los ideales que transmiten las princesas Disney a través de su apariencia y discurso son:

- Disney apuesta por una belleza occidental para sus princesas, generando sentimientos de odio y desprecio hacia una alteridad perteneciente a otras culturas y localizaciones geográficas, contribuyendo a conductas racistas y problemas de autoestima en todas aquellas niñas que no cumplen con el canon e ideal impuesto por la productora.
- Se relaciona la figura de la mujer con la sensualidad y la feminidad como medio para despertar un deseo sexual y de atracción en los hombres. Transmitiendo-

se subversivamente un mensaje que subleva la figura de la mujer a la del hombre y que niega la rotura de estereotipos de género.

- En relación con esta visión de inferioridad de la mujer respecto del hombre, aparece retratado un ideal de amor romántico – riqueza, occidente, estereotipos, belleza y heterosexualidad – que las acompaña a lo largo de sus historias de vida.
- El amor romántico se explica en términos de salvación de la existencia de las princesas. Disney las retrata como el sexo débil justificándose así para ubicar su destino junto a un varón que las libere de la peligrosidad que acontece en sus vidas. Contribuyendo una vez más al sexismo de esta productora.
- Como aspecto positivo se muestra la escasez de princesas que destinan sus vidas al ámbito doméstico, animando con las restantes al grupo de niñas a empoderarse y animarse a ejercer sus derechos como personas y miembros activos de la vida pública y política de la sociedad donde se encuentran. Apreciándose el aumento que tienen las princesas rebeldes e intransigentes a medida que los momentos históricos se desarrollan y las olas feministas impulsan cambios.
- Con todo, la existencia de un único personaje femenino con indicios de pertenecer al colectivo LGBT y su presentación en el largometraje como figura no normativa, son los motivos principales por los que se tilda a Walt Disney de productora homofóbica, que contribuye a despertar sentimientos de odio hacia las personas sexualmente diversas.

Tras estas conclusiones generadas a raíz del análisis cualitativo de las princesas Disney se plantean varios interrogantes que despiertan el interés y la preocupación de la persona a cargo de esta investigación educativa: ¿qué cabida tiene la diversidad funcional en las producciones de animación de Walt Disney?, ¿qué representación se destina para las mujeres funcionalmente diversas en la colección estudiada?, ¿qué alternativas tiene una persona con diversidad funcional para sentirse reconocida

y socialmente visible con los largometrajes de Walt Disney?

Se destaca que a lo largo de los 79 años en los que se extiende históricamente la colección "clásicos Disney" la representación que se comparte de la mujer cambia drásticamente y se dirige hacia unos focos más tolerantes, abiertos, equitativos e igualitarios con respecto a los derechos universales de las personas. No obstante, no incluye a colectivos con diversidad funcional, ni si quiera los presenta de manera secundaria y esta situación daña el auto-concepto de quienes consumen el producto y no cumplen con los cánones de belleza occidental construidos y arraigados. La única explicación relacionada con dicha situación se centra en la ideología y firma Disney que únicamente apuesta por un mundo idealizado, maquillado y que de forma exclusiva tolera una normatividad tradicional.

Por ello, ya que esta productora de animación no contempla la diversidad funcional, cada vez más presente en quienes componen el colectivo infantil, se necesita recurrir a contra-discursos elaborados por artistas contemporáneos para visibilizarlas y convertir en normativo aquello que se niega durante siglos. No se habla de una integración entendida en términos de introducción de personas funcionalmente diversas en grupos normativos, sino de una inclusión real que entienda sus diferencias y que adapte los espacios, tiempos, tareas educativas, etc., para que alcance los mismo objetivos. Por tanto, la idea que se resalta en este discurso es la defensa de la igualdad en derechos humanos y posibilidades sociales partiendo de una diversidad y diferencia de origen que resulta innegable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali, A. H. (2006). *Yo Acuso. Defensa de la emancipación de las mujeres musulmanas*. Barcelona: Círculo de lectores/Galaxia Gutenberg.
- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. *Integrando diferentes enfoques metodológicos*, 25(1), 111-119.

Un recurso artístico al que se invita a recurrir en las aulas es al trabajo de Palombo (2014) *¿Te gustamos todavía?* Esta es una imagen en la que aparecen retratadas diferentes princesas y mujeres Disney con diversidad funcional. Son miembros de la realeza con inmovilidad en sus extremidades inferiores - Mulan, Pocahontas, Ariel, Blancanieves y Bella -, con mutilaciones en las superiores - Mulan, Cenicienta, Aurora, Tiana y Jasmine - e incluso personas invidentes - Tiana y Jasmine - tal y como se aprecia por la blancura de sus pupilas. La introducción de alternativas como esta contribuye a la normatividad de la diversidad funcional entre los grupos de estudiantes, que debe ser el paso previo a la inclusión real de quienes no son normativas en la sociedad occidental existente. Todo ello, tras un análisis crítico de la situación actual. Hasta que la sociedad no sea consciente de la diversidad existente no es posible trabajar para incluirla de un modo real ni de apostar por la igualdad partiendo de la diferencia. A continuación se comparte la imagen diseñada por Alessandro Palombo.

Figura 1

Alessandro Palombo (2015). *¿Te gustamos todavía?*



Fuente: <https://cdn2.exelsior.com.mx/media/storage/princesasalexpalombo1.jpg> [Consulta: 2019, 16 de junio].

- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241-251.
- Ashman, H. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1989). *La Sirenita* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.

- Bayhan, S. y Caner, A. (2017). Schools in the Nexus of Neoliberal Urban Transformation and Education Policy Change. *JCEPS The Journal for Critical Education for Policy Studies*, 15(3), 145-173.
- Boy, D. (2013). *Dyrtiland: las princesas Disney se desudan. Mis gafas de pasta ya no están de moda*. Recuperado de: <http://www.misgafasdepasta.com/dirtyland-las-princesas-disney-se-desnudan-por-dillon-boy/> [Consulta: 2018, 28 de diciembre].
- Cantillo, C. (2011). Análisis de la representación femenina en los medios. El caso de las princesas Disney. *Cuadernos de cine y educación*, 78, 51-61.
- Carr, J. (2015). Neoliberal and Neoconservative Inmiseration Capitalism in England: Policies and Impacts on Society and on Education. *JCEPS The Journal for Critical Education for Policy Studies*, 13(2), 38-82.
- Chamberlain, P. (2017). Affective Temporalities. En P. Chamberlain (Ed.). *The Feminism Fourth Wave* (pp. 73-106). Londres: Palgrave mcmillan.
- Clements, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1992). *Aladdin* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Coats, P. (productor) y Cook, B. y Bancroft, T. (directores). (1998). *Mulan* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Conde, F. (1990). Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa en la investigación social. *Reis*, 51(90), 91-117.
- Conli, R. (productor) y Greno, N. y Howard, B. (directores). (2010). *Enredados* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Czarnecki, T. (2012). *La muerte de las princesas Disney por Thomas Czarnecki*. Recuperado de: <https://www.oldskull.net/fotografia/la-muerte-de-las-princesas-disney-por-thomas-czarnecki/> [Consulta: 2018, 28 de diciembre].
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Buck, C. y Lee, J. (directores). (2013). *Frozen: El reino de hielo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2009). *Tiana y el sapo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Clark, L., Geronimi, C., Larson, E. y Reitherman, W. (directores). (1959). *La Bella Durmiente* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Disney, W. (productor) y Cottrell, W., Hand, D., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1950). *Cenicienta* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones SA.
- Eisner, E. W. y Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-109). Mahwah, Nueva Jersey: AERA.
- Freire, P. (2007) [1970]. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Garabedian, J. (2014). Animating Gender Roles: How Disney is Redefining the Modern Princess. *James Madison Undergraduate Research Journal*, 2(1), 22-25. Recuperado de: <http://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=jmurj> [Consulta: 2017, 8 de diciembre].
- Gene, S. (2008). Great Depression. *The Concise Encyclopedia of Economics* [Archivo en línea]. Recuperado de: <http://www.econlib.org/library/Enc/GreatDepression.html> [Consulta: 2017, 3 de diciembre].

- Gergen, K. J. (1997). *El Yo Saturado. Dilema de Identidad en el Mundo Contemporáneo*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Giovanni, E. (2007). Disney Films: Reflections of the Other and the Self. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universidad Jaume I*, 4, 91-109.
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar*, 20, 155-158.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (1991). *La Bella y la Bestia* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Hoax, S. (2014). *Happy never after*. Recuperado de: <http://www.issueno206.com/saint-hoax-happy-never-after/> [Consulta: 2018, 28 de diciembre].
- Marín, R. (2005). La "Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales" o "Arte investigación educativa". En R. Marín (Ed.). *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Granada: Editorial Universidad de Valencia.
- Marín, V. y Solís, C. (2017). Los valores transmitidos por las mujeres de las películas Disney. *Ciencias Sociales*, 23, 37-55.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2014). *4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales*. Universidad de Granada.
- Míguez, M. (2015). De Blancanieves, Cenicienta y Aurora a Tiana, Rapunzel y Elsa: ¿qué imagen de la mujer transmite Disney? *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 2, 41-58.
- Monleón, V. (2018a). "El malo no gana": experiencia educativa sobre vilanos y villanas de la cultura visual infantil. *Prácticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 6(3), 18-26.
- Monleón, V. (2018b). "El malo de la película". Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográficas clásicos Disney. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 131-148.
- Moran, M. (1989). *1930's, America-Feminist Void? The Status of the Equal Rights Movement during the Great Drepression* [Archivo en línea]. Recuperado de: <http://www.loyno.edu/~history/journal/1988-9/moran.htm> [Consulta: 2017, 3 de diciembre].
- Nilsson, H. (2013). *Paintings by Herr Nilsson. GuyHepner*. Recuperado de: <https://guyhepner.com/artist/herr-nilsson-street-art-for-sale/paintings-by-herr-nilsson/> [Consulta: 2018, 28 de diciembre].
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica en medios de comunicación. *Teoría educativa*, 26, 59-76.
- Palombo, A. (2014). *¿Te gustamos todavía?* Recuperado de: <http://www.anundis.com/planes/blogs/te-gustamos-todav-a-as-se-llama-la-serie-de-dibujos> [Consulta: 2018, 28 de diciembre].
- Pentecost, J. (productor) y Gabriel, M. y Goldsberg, M. (directores). (1995). *Pocahontas* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta [archivo en línea]. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de: [file:///C:/Users/2019/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/2019/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544%20(1).pdf) [Consulta: 2019, 13 de abril].
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa, 1-18.
- Ramírez, F. H. y Zwerg-Villegas, A. M. (2012). *Metodología de la investigación: más que una receta*. AD-minister. Universidad EAFIT, 20, 91-111.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol.*, 23(1), 9-17.
- Shurer, O. (productor) y Clements, R. y Musker, J. (productor). (2016). *Vaiana* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.

Supúlveda, P. (2013). El mito del amor romántico y su pervivencia en la cultura de masas. *Ubisunt? Revista de Historia*, 28, 100-109.

Towbin, M. A., Haddock, S. A., Zimmerman, T. S., Lund, L. K. y Tanner, L. R. (2003) Images of Gender, Race, Age and Sexual Orientation in Disney Feature-Length Animated Films. *Journal of Feminist Family Therapy*, 15(4), 12-44.

Vilela, B. (1977). *Bibbidi Bobbidi Boo*. Catálogo Das Artes. Recuperado de: <https://www.catalogodasartes.com.br/obra/DUUADG/> [Consulta: 2018, 28 de diciembre].

Walsh, K. (2010). The 1960s: A decade of change for women. *US News*, 12 [archivo en línea]. Recuperado de: <http://www.usnews.com/news/articles/2010/03/12/the-1960s-a-decade-of-change-for-women> [Consulta: 2017, 3 de diciembre].



María Verónica Basile

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

**“LA EXPERIMENTACIÓN
EN LAS PRÁCTICAS
ARTÍSTICAS DEL
PASADO RECIENTE:
UN ITINERARIO DE LA
DANZA CONTEMPORÁNEA
EN CÓRDOBA
(ARGENTINA, 1969 - 1975)”**

**EXPERIMENTATION IN THE ARTISTIC PRACTICES OF THE RECENT PAST.
AN ITINERARY TOWARDS CONTEMPORARY DANCE IN CÓRDOBA
(ARGENTINA, 1969 - 1975)**

Marcelo Gradassi en un ensayo con su compañía (Acervo personal) Gentileza Juan Canavesi

RESUMEN

El texto propone una exploración de las prácticas artísticas vinculadas a la danza contemporánea, tomando en consideración el análisis sobre las posibilidades de producción y renovación en un marco político restrictivo y de acuerdo a convenciones o prácticas dominantes dentro del campo artístico. Se reflexiona sobre los modos en que la danza fue experimentada y (auto) representada por los artistas; revisando la trayectoria e itinerarios personales y las apropiaciones, negociaciones o diálogos entre objetos materiales y simbólicos que circulaban en el contexto local y que eran accesibles a través de entidades culturales extranjeras o producto de los viajes de los artistas. De esta manera, son analizados los modos en que las prácticas artísticas locales formaban parte de un entramado transnacional. Puede reconocerse una irrupción de la danza contemporánea frente a ciertas tradiciones, desarrollándose en una primera instancia por fuera de las esferas oficiales. El análisis se articula principalmente a partir de la trayectoria de un bailarín local adscrito netamente a la práctica dancística contemporánea y de carácter independiente. En términos metodológicos, se priorizó una perspectiva biográfica y un corpus conformado por fuentes escritas documentales y periodísticas, fuentes orales, además de materiales diversos contenidos en los acervos personales de bailarines locales.

PALABRAS CLAVE

Pasado Reciente, Historia cultural, Danza contemporánea, Prácticas artísticas, Experimentación

ABSTRACT

In a historical context signed by institutional breakdowns, this article proposed to explore artistic practices linked to local contemporary and independent dance. Local contemporary dance emerge to dispute some traditional practices and it develops first outside official spheres. The article focus on the possibilities of production and renewal in a restricted political context and according to prevailing conventions or practices within the artistic field. It reflects on the ways in which dance was experienced and (self) represented by the artists; reviewing the trajectories, personal itineraries and the appropriations, negotiations or dialogues between material and symbolic objects circulating (accessible through foreign cultural entities located in the city or as a result of the artists' travels). Also, review ways in which local artistic practices were part of a transnational network. The analysis articulates the trajectory of a local contemporary dancer strongly attached to independent practice. In methodological terms, it follows a biographical perspective and a corpus formed by documentary and journalistic written sources, oral sources, as well as diverse materials contained in the personal collections of local dancers.

KEYWORDS

Recent Past, Cultural History, Contemporary Dance, Artistic Practices, Experimentation.

LA EXPERIMENTACIÓN EN LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DEL PASADO RECIENTE. UN ITINERARIO DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA EN CÓRDOBA (ARGENTINA, 1969 - 1975)

María Verónica Basile
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se intentan reconstruir algunos "hilos" (cf. Ginzburg, 2010) de una trama cultural que formó parte de singulares procesos artísticos entre las décadas de 1960 y 1970. Se propone explorar las prácticas artísticas vinculadas a la danza contemporánea e independiente en Córdoba en un contexto marcado por quiebres institucionales hasta alcanzada la recuperación democrática en la Argentina, en los primeros años ochenta. Se reconoce su irrupción frente a ciertas tradiciones en el campo de la danza y su desarrollo en un primer momento por fuera de las esferas oficiales. Algunos de los objetivos giran en torno del análisis sobre las posibilidades de producción y renovación de la danza frente a un contexto político restrictivo y de acuerdo a convenciones o prácticas dominantes del campo artístico. Se reflexiona sobre los modos en que la danza fue experimentada y (auto) representada por los artistas en Córdoba; revisando las trayectorias e itinerarios personales y las apropiaciones, negociaciones o diálogos entre objetos materiales y simbólicos que circulaban (accesibles a través de entidades culturales extranjeras radicadas en la ciudad o adquiridos por los propios artistas en sus viajes). Se contemplan además los modos en que las prácticas artísticas locales formaban parte de un entramado transnacional. Para ello, desde una perspectiva biográfica se toma como punto de partida el itinerario formativo del bailarín contemporáneo Marcelo Gradassi y su actuación e inserción en el campo cultural independiente en el ámbito local. Con un corpus conformado por fuentes escritas periodísticas y fuentes orales, se propone además reflexionar metodológicamente sobre el uso de acervos personales, las posibilidades y limitaciones que presentan para la producción de conocimiento en el campo de la historia cultural.¹ Estos fondos son

el resultado de la conservación de materiales y documentos en diferentes soportes que una persona ha ido generando, recibiendo, seleccionado en virtud de sus actividades, trayectoria artística o profesional, como así también producto de sus relaciones sociales, entre otras motivaciones de conservación, a lo largo de su vida o durante un período en particular. En el marco de la renovación historiográfica y en relación a un enfoque transdisciplinar, una de las potencialidades que este tipo de archivos ofrece, consiste en propiciar un acercamiento a los sujetos y sus prácticas, y a los significados en torno de ellas.

Como resultado de los materiales obtenidos y revisados del acervo personal de Marcelo Gradassi es posible demarcar dos grandes momentos de su trayectoria: la etapa formativa del bailarín entre fines de los años '60 y principios de los '70; posteriormente su faceta como director, coreógrafo y productor cultural entre los años '80 y '90. Sin embargo, para un análisis en profundidad, y en línea con el devenir nacional podrían establecerse otros tres recortes temporales:

El primero de 1969 a 1975, en términos macro puede situarse en un contexto nacional marcado por la alternancia de gobiernos autoritarios y democráticos y convulsionado en particular en el ámbito local por el estallido político y social conocido popularmente como "Cordobazo". A nivel micro, en relación a la danza moderna y contemporánea, la escena porteña estaba imbuida por las experiencias del Instituto Di Tella (en adelante ITDT) y el surgimiento del ballet del Teatro San Martín (en adelante BCTSM) y su gira por el continente europeo. En la biografía del bailarín Gradassi, contiene la etapa de formación y sus primeras prácticas artísticas ligadas a las artes visuales, el teatro y la danza.

Un segundo momento, entre 1976 – 1983, esta signado por el régimen autoritario del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”. En relación a la danza moderna y contemporánea, tras una experiencia previa, se consolida la propuesta institucional del BCTSM. En el plano local, emergen las primeras experiencias independientes bajo la figura de Norma Raimondi con la creación del “Centro de Estudios de la Danza y la Expresión Corporal” (en adelante CEDEC) y su “Ballet Contemporáneo Ciudad de Córdoba”, las presentaciones de los hermanos Hakimian, el surgimiento del Grupo de Danza “Anaconda” a cargo de Emilia Montagnoli, la realización en 1982 del I Encuentro de danza de Córdoba, entre otros. Asimismo, la selección en el año 1979 por el coreógrafo Maurice Bejart de Cristina Gómez Comini, otra referente de la danza contemporánea local, para realizar su perfeccionamiento en Mudra (Bruselas). Para Gradassi, será su regreso a la Argentina tras una estancia de formación en Inglaterra y la apertura de su “Centro de Instrumentación de la Danza y el Movimiento” (en adelante CIDAM), iniciando así su rol como formador y coreógrafo.

El tercer momento entre 1983 – 1999, abarca la recuperación y consolidación democrática. La danza moderna y contemporánea se expande en cantidad de ejecutantes, pero también por un incremento de los viajes internacionales de figuras individuales y de los principales grupos de danza contemporánea. En el plano local, puede reconocerse la presencia de la danza en los Encuentros Nacionales de Teatro y en los Festivales Latinoamericanos de Teatro, la creación en el ámbito universitario del “Taller Ballet Contemporáneo” bajo la dirección de Norma Raimondi, el surgimiento de compañías independientes como la Pequeña Compañía de Danza Contemporánea (entre los años 1987- 1997 a cargo de E. Montagnoli) y Danza Viva (desde 1992 bajo la dirección de C. Gómez Comini). Por un breve período, a partir del año 1997 y producto de una renovación curricular, el programa de formación provincial pasó a llamarse “Seminario Integral de Danzas” e incluyó en el plan de estudios clases vinculadas a la técnica contemporánea, la música y la expresión teatral.² En el itinerario de Gradassi, es el momento de conformación de la compañía MG, la consolidación de su espacio independiente con la creación de las Bienales de Arte CIDAM que convocan a la realización de un conjunto de experiencias

artísticas transdisciplinares.

En las siguientes líneas, dados los límites de extensión para este artículo, se indaga y profundiza sobre el primer momento entre las décadas del '70 y '80. Si bien, se plantea un recorrido desde la perspectiva biográfica del bailarín y coreógrafo cordobés Marcelo Gradassi, se propone dar cuenta de una realidad más amplia, ligada al campo artístico de la danza moderna y contemporánea en particular de Córdoba y en general de la Argentina. Considerando en este derrotero los puntos que problematizan cuestiones de acceso y posibilidades en la formación de los jóvenes bailarines, los modos de producción artística, el surgimiento de grupos o compañías independientes y de espacios o eventos que contengan las prácticas contemporáneas de la danza escénica.

BREVES ANTECEDENTES DE LA DANZA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA EN CÓRDOBA Y LA ARGENTINA

No se pretende una descripción exhaustiva de la historia de la danza moderna y contemporánea sino trazar algunos hitos – “nudos” vinculados a su desarrollo. Si bien, se reconoce el surgimiento de la danza moderna a fines de la década veinte en Alemania y Estados Unidos, en la Argentina emerge con la radicación de bailarines extranjeros a partir de los años '40. Serán los formadores de la llamada “primera generación” de bailarines modernos y contemporáneos argentinos. Con anterioridad, la danza moderna sólo había aparecido en visitas esporádicas de bailarines como Loie Fuller (en el Teatro Argentino de la ciudad de Córdoba, 1904)³ e Isadora Duncan (en el Teatro Colón, 1916). Asimismo, hacía finales los '30, Alexander y Clothilde Sakharoff, fundan una compañía y dictan clases.⁴ Adda Hünicken, precursora de la danza moderna en Córdoba, mencionaba en una entrevista periodística haberlos visto de niña y quedar impactada por el “misterio de la danza” y fascinada ante “el misticismo y la plasticidad de lo que pasaba sobre el escenario”.⁵ En esa época, con 14 años, llega desde Alemania Renate Schottelius, quien se inicia en la Ópera de Berlín y continúa su formación en Argentina, convirtiéndose en una de las referentes de la danza moderna y contemporánea. Desde allí también vendrán, Margarita Wallmann quien

a su vez convocó a Otto Werberg con antecedentes en la Opera de Viena y a Francisco Pinter. Todos ellos contribuirán a la tradición de la danza de expresión (Ausdruckstanz), corriente proveniente de Rudolf von Laban (1879-1958) y Mary Wigman (1886- 1973).⁶ Arriban también a Latinoamérica los Ballets Jooss. Sin embargo, de acuerdo a Isse Moyano y Cadús, la historia sistemática de la danza moderna en la Argentina está marcada por la llegada en 1941 a Buenos Aires de la coreógrafa estadounidense Miriam Winslow (1909-1988).⁷ Creadora del "ballet" que llevaba su nombre, el cual fue integrado por aquellos reconocidos luego como la primera generación de la danza moderna en la Argentina. Por primera vez, se surge un grupo profesional de danza moderna, es decir en el que los bailarines reciben un sueldo pudiendo dedicarse plenamente a la danza (Isse Moyano (2007). Algunos de ellos, continuarán su formación en el exterior y serán luego formadores y coreógrafos llegando a constituir sus propias compañías. Otra gran referente, será la alemana Dore Hoyer. Inscrita en la "danza de expresión", se presenta en diversas ocasiones en la Argentina hasta ser contratada para dictar cursos a bailarines y a actores. Su influencia llegará a Córdoba a través de la mencionada Adda Hünicken, quien además estudió con la mencionada Winslow y con una de sus sucesoras: Ana Itelman. La bailarina cordobesa considerada pionera de la danza moderna en el contexto local, será profesora del propio Marcelo Gradassi y de un grupo heterogéneo de bailarines, provenientes de la danza clásica, la expresión corporal, la educación física y la danza folklórica, entre los que puede mencionarse a Marta Huerta, los hermanos Ángel y María Rosa Hakimian, José Salas, Roberto Amaya, Mariel Lobato, entre otros.⁸ Son estos bailarines quiénes a fines de los años '70 y principios de los '80 componen la escena cordobesa de la danza moderna y contemporánea. Esta se completa además, con la presencia del grupo Anaconda bajo la dirección de Emilia Montagnoli y el Ballet universitario creado por Norma Raimondi.

Existe cierto consenso en señalar a la década del '60, como un punto de inflexión a partir del cual es posible hablar de Danza Contemporánea, con el surgimiento de nuevos modos de producción y recepción. En términos empíricos, en la Argentina, se observa en la emergencia del ITDT con sus propuestas experimentales de carácter vanguardista y en la inauguración del Teatro municipal San Martín

en la ciudad de Buenos Aires, sede del ciclo Amigos de la Danza y de la primera compañía oficial de danza contemporánea. En estos espacios se alojan prácticas de exploración junto a otras expresiones que a la par de la aparición de estudios particulares de formación y de grupos independientes, pondrán en evidencia la búsqueda de nuevos lenguajes coreográficos.

Entre las experiencias del mencionado centro vanguardista, pueden hallarse las presentaciones de Oscar Araiz, las propuestas de improvisación de Danza ya de Susana Zimmerman o las actuaciones de Iris Scaccheri. No obstante, Ana Kamien, Marilú Marini y Graciela Martínez son reconocidas como quienes mejor representaban el espíritu y la estética promocionada desde el Instituto. Si bien en el caso porteño no contó con colaboraciones de los integrantes del Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales (CLAEM) y los bailarines del ITDT⁹, en Córdoba el músico Oscar Bazán, uno de sus becarios entre los años 1963 y 1964, fue uno de los principales compositores de las piezas coreográficas de diferentes bailarines y quien además trabajó con artistas visuales y teatrales locales. Pueden identificarse múltiples experiencias entre bailarines y coreógrafos, artistas plásticos y fotógrafos como así también colaboraciones con el mundo del teatro. Por su parte, Nusenovich (2013) observa que es en la danza, el teatro y el mundo académico donde se produjeron las primeras búsquedas de fusión entre las artes en Córdoba.

A lo largo de las décadas del sesenta y setenta, puede vislumbrarse el surgimiento de nuevas formas de producción artística. En general, predominaba una búsqueda de ruptura con lo tradicional y determinadas convenciones no sólo en el mundo de las artes sino también culturales. Dominaban la escena, las propuestas de experimentación y vanguardia. Sin embargo, deben distinguirse estos movimientos, entendiendo al "experimentalismo" como una forma innovadora dentro de los límites del arte, mientras que la vanguardia se caracteriza por su decisión provocadora de ofender radicalmente a las instituciones y las convenciones (Eco en Longoni y Davis, 2009, p. 9). Si bien, desde fines de los '70, con mayor fuerza a partir de los años 90, proliferaron las experiencias en danza – teatro y la incorporación de nuevas técnicas, en gran medida, como resultado de los viajes de los bailarines locales a otros centros geográficos.

INICIOS EN LA FORMACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN: DANZA Y TEATRO (1969-1972)

Marcelo Gradassi comienza su acercamiento a la danza en 1968, cuando tenía 17 años. Continuará luego con sus búsquedas en Buenos Aires e Inglaterra. En sus registros, no se identifica en esa etapa inicial la asistencia a entidades oficiales ni formación en el denominado ballet clásico, como por ejemplo podría haber sido el Seminario Provincial de Danzas en Córdoba. Su entrenamiento provendrá mayoritariamente de las clases con maestras reconocidas en ese período como Adda Hünicken y Nenufar Fleitas. Esta última, identificada por su preparación en barre á terre, mientras que Hünicken era considerada “exponente de un estilo expresionista cuya producción artística se desarrolló en el contexto cultural de una sociedad profundamente conservadora”, subraya Viviana Fernández (2010, p. 22).

Por fuera de la danza, realizó estudios de la lengua inglesa que lo inclinan laboralmente hacia la enseñanza de la lengua extranjera (en aquellos años no era necesaria la titulación universitaria).¹⁰ De esos vínculos surge su acercamiento al teatro experimental con Laila Nicola, también profesora de inglés.¹¹ Los docentes que allí trabajaban, junto a un estudiante de arquitectura, otro de letras, en su mayoría con conocimiento del idioma anglosajón pero sin formación teatral, conformaban el grupo que por un tiempo funcionó en el centro de vinculación extranjera (IICANA). Luego de desvincularse de la entidad comienza a aparecer como “Teatro Experimental. Teatro Vivo”. Del acervo personal, hay registro de su participación en dos obras grupales: Umff (1969, auditorio Kennedy, sede del Instituto argentino-estadounidense) y ¿El fin del mundo!? (1972, Teatro Córdoba). En relación a la primera, se trató de una creación colectiva, basada en textos de poetas y dramaturgos como Jack Kerouac, Harold Pinter, Lawrence Ferlinghetti, Gertrude Stein, entre otros. La puesta, durante el mes de noviembre, pos Cordobazo, tuvo lugar en el momento que también se estaba llevando a cabo el III Festival Nacional de Teatro de la Argentina. En el marco de esas actividades, había sido convocado el Grupo Lobo, vinculado al ITDT, pero que por problemas burocráticos quedó fuera de la grilla oficial y debió presentarse – de acuerdo a la prensa local – en el “reducto de Bestiario”.¹² Los integrantes del centro vanguardista asistieron a ver la obra del

grupo dirigido por Laila Nicola. Una de las entrevistadas, relata:

(...) de repente una de las noches que íbamos a actuar nos dijeron: viene gente del Di Tella, están todos sentados ahí, casi morimos y después se quedaron e hicieron buenas críticas, porque hacíamos con movimientos también, por supuesto era la época que salíamos todos enfundados en negro, era más que todo el movimiento y el recitado (...) con música que en ese entonces era vanguardia.¹³

A lo que agregaba, involucraba música instrumental y suponía un entrenamiento físico fuerte, “gimnástico” de una hora y media, pasando luego a la parte oral, la lectura de textos. Respecto del título y el modo de producción, Nicola – quien además de dirigir, actuaba – manifestaba era: “una especie de fastidio. Fue una creación colectiva en cuanto al hecho de que todo el mundo participaba en lo que se debía hacer. Nos autodirigíamos. Pero los textos los elegía yo.” (Flores, Moll & Pinus, 1996 p.73). Asimismo, desarrollaba:

Yo trabajo con principiantes. (...) Y empiezo a formar[los]. Primero, a darle una cultura teatral. Después, entrenarlos en impostación de voz, movimientos y creatividad física. (...) Generalmente, todos sabían hablar inglés. Después empecé a hacer teatro en castellano. Porque trabajábamos para un máximo de 5 o 6 noches porque el público se acababa. (...) teníamos un éxito muy grande: noches de 300 a 400 espectadores (Ibidem p.71)

Susceptible de problematización, es el hecho de que en el mismo programa y el periódico anuncien la obra como un “happening”. Ni en las crónicas ni en los relatos de los testimonios pareciera aproximarse estrictamente a este arte de acción, tampoco sugerían que hayan involucrado al público. Sin embargo, es posible de ser leído en clave con la renovación vigente en las formas de producción y la búsqueda de ruptura con lo tradicional y las convenciones artísticas y culturales. Definido como teatro experimental, en los términos de la directora del grupo: “porque experimentaba con gente que era enteramente lega en el asunto y con obras que acá no se habían dado todavía.” Por otra parte, recordaba que

en los años '60: "se produjo una eclosión de teatros experimentales (...) Casi todos trataban de trabajar con el teatro nuevo, el teatro de vanguardia. Experimentando con las palabras o con las formas. Distintas maneras de llegar al público, o de agredirlo con la intención de despertarlo." (óp. Cit. p.72).

Diferentes testimonios refieren a la Córdoba de esos años envuelta en un clima de efervescencia no sólo político-social sino también artístico - cultural. Unos años antes, tuvieron lugar las Bienales Americanas de Arte y las Primeras Jornadas de Música Experimental¹⁴ es el período de la cultura cineclubista y la creación de elencos teatrales oficiales e independientes. Es considerada como la etapa profesional del teatro, con la emergencia de ofertas de formación tanto en el ámbito provincial como universitario (tales como el Departamento de Artes Escénicas en la UNC y el Seminario de Arte Dramático a nivel provincial). En este período prevalece la creación colectiva.

En el año 1972, de acuerdo al diario local: "después de una larga e involuntaria pausa para con su quehacer teatral (desaparición del Teatro de "IICANA.", un viaje de estudios a Inglaterra), Laila Nicola reinicia sus tareas en nuestro medio". ¿El fin del mundo!? es puesta en escena en el Teatro Córdoba (localizado en la zona céntrica)¹⁵. Era definida como una creación colectiva que lindaba entre el teatro y la danza y en la que destacaban las actuaciones de Laila Nicola (teatro) y Marcelo Gradassi (danza).¹⁶ Por otra parte, el matutino reseñaba:

(...) esta nueva experiencia colectiva del teatro cordobés narra las vicisitudes de los últimos, sobrevivientes de la destrucción atómica universal. Estos singulares personajes —denominados "metrognomos"— reviven para sí mismo y para los espectadores que participan de su experiencia, las diversas alternativas que condujeron a la humanidad a su exterminio total (...) en la total deshumanización del ser humano, encontramos los más peligrosos gérmenes para la destrucción de la especie. (...). A través de la práctica de otros juegos enmarcados dentro de un ritual pasatista y terapéutico para, sus protagonistas, los metrognomos, sus actitudes se acercan a la presentación de una problemática claramente identificada con la de nuestros tiempos, y peligrosamente cercana a la hecatombe que convirtió a los últimos "humanos" en "metrognomos". El sexo, la frustración, la promiscuidad, las drogas y la locura,

se transforman en los símbolos que golpean la frágil memoria de los ocupantes de los refugios subterráneos (Ibídem).

Otra gacetilla observaba:

claro que las posibilidades de un funesto fin del mundo, acordé al planteamiento escénico del Grupo Experimental "Teatro Vivo", revisten todas las características de un agudo llamado de atención a efectos de que tal desastre no suceda. Como contrapartida, sus protagonistas ofrecen la alternativa de un auténtico retorno hacia la vida pastoral.¹⁷

De acuerdo a una entrevista de 1984, esta sería la última puesta que la directora hiciera en castellano.¹⁸ Allí se menciona además que realizó un audiovisual en el Museo Provincial de Bellas Artes "Emilio Caraffa" sobre la historia de las baladas de la Edad Media en Inglaterra. Según Nicola tenía mucho "del teatro de vanguardia, de improvisados maravillosos, de gente que amaba la actuación". Agrega que se trataba de textos y danzas medievales compaginados con diapositivas. "Porque yo creo que el teatro se tiene que valer de todos los elementos existentes", afirmaba. (Pinus, Flores y Moll, 1996 p. 74). En el ámbito teatral, ese año el grupo del Goethe Institut Córdoba presentó "Woyzeck" de G. Büchner y "El Grito". Esta última titulada por el diario como una "nueva experiencia", mientras sus integrantes la denominaron "Ejercicio N° 1". Allí involucraron sus propias vivencias a partir de procesos de retrospectiva y técnicas psicoanalíticas.¹⁹ Por otra parte, el L.T.L. llevo a cabo "Contratanto", calificada de acuerdo a Musitano (25017) como teatro documental y político. Se señalaba que era el resultado de un incremento de la actividad política del grupo, que se acercó al ámbito gremial de los trabajadores docentes. Para la autora, esa articulación modificó la producción, llevando la investigación/creación colectiva hacia otros espacios y problemáticas. De acuerdo a Musitano (2017), "tanto el teatro universitario como el independiente que conformó ese nuevo teatro cordobés, se caracterizó por unir una mirada crítica sobre la realidad y la política, sumando el humor y las innovaciones, mediante obras que situaban a los espectadores frente a sus problemas, abiertas a lo regional latinoamericano, y a la vida política de aquellos años setenta." Comienzan

a vislumbrarse otras prácticas y problemáticas en el contexto sociopolítico pero también en el artístico-cultural.²⁰

FORMACIÓN EN EL EXTERIOR. LA BÚSQUEDA DE OTROS HORIZONTES (1973 -1976)

La exploración artística del bailarín, no se circunscribió sólo al teatro y la danza. De acuerdo a su amiga y colega, el primer acercamiento había sido a la pintura. Si bien pareciera que no continuó con las artes plásticas, puede reconocerse que esta afición estará presente tanto en sus composiciones coreográficas como en las actividades que impulsará desde su centro independiente. En relación a los estudios de danza, en una nota periodística, Gradassi relataba “cuando sentí que mi vocabulario expresivo estaba excesivamente limitado, busqué otros horizontes”. El primero de ellos, fue Buenos Aires en donde: “conocí cosas muy extrañas, como el método Fedora Aberastury de desarrollo de los músculos internos”.²¹ Más cercano al tiempo presente, Marcelo Comandú, explica que esta técnica:

(...) trabaja específicamente con el objetivo de deshacer las organizaciones fijas del cuerpo, deshacer para dejar emerger otro cuerpo debajo del cuerpo. Pautas para deshacer el gesto estereotipado del rostro, deshacer bloqueos en las conexiones entre espacio interior y espacio exterior o deshacer fijaciones articulares, es decir, deshacer modos de representación que hacen al cuerpo reproducir construcciones fijas de organización para la vida y para la escena, habilitan al practicante a un re-posicionamiento de su corporeidad. (...) En este sistema, el pensamiento se corporiza (...) (Comandú, 2012 p. 567)

En 1974, a los 23 años, decide dedicarse de lleno a la formación en danza. Cuentan sus allegados que como resultado de sus consultas a revistas extranjeras disponibles en la biblioteca del IICANA., se aproxima a las escuelas de danza de Londres, toma contacto con ellas por correo postal y aplica a una beca. Cruza el atlántico y realiza una estancia de perfeccionamiento en la ciudad de Londres, uno de los epicentros de la danza. Allí asistirá al London School of Contemporary Dance, considerada una de las principales instituciones del Reino Unido para la formación y educación de artistas en la técnica contemporánea. Reconocida

además, por tratarse de una especie de filial de los centros de Marta Graham. De acuerdo a la memoria institucional, desde el principio la bailarina estadounidense se desempeñó como asesora artística y la escuela fue el único lugar de Europa autorizado para enseñar su técnica.²² En relación a Argentina, fue sede para la presentación del BCTSM en 1969, cuando el grupo se encontraba de gira por Europa, producto de la invitación a la 6ta Bienal de Arte Contemporáneo y Experimental de París.²³ El diario local cronicó este hecho, señalándolo como:

(...) un éxito, una revelación. Interminables ovaciones han saludado al director Oscar Araiz y su compañía al final del espectáculo de hora y media que han dado (...) en el club de ballet más moderno y de más exigente criterio profesional de la capital: The Place. (...) además de expresar con sumo arte y valor el sentir moderno, ofrece una síntesis de elementos hondamente latinoamericanos, sean éstos musicales, plásticos o aún filosóficos.²⁴

Además de las revistas extranjeras, este tipo de noticias contribuían quizás a la elección del lugar para perfeccionarse. Debe recordarse que ese mes y año, Gradassi compartía las páginas en el matutino por su presentación en Umff. Volviendo la escuela londinense, de acuerdo a la biografía de Iris Scacchieri, en 1973 creó el grupo Anti-dance para debutar con la obra Alexanderfest y Susana Tambutti también lo indica como el lugar en donde tomo clases.

Al llegar a Inglaterra, el bailarín cordobés, se entera que había una audición para formar parte de la compañía London Dance Theater Group²⁵, dirigido por Lilian Harmel Rubinstein (1908-1982). La bailarina, nacida en Inglaterra, cuya su infancia la transcurrió en Alejandría (Egipto), en donde comenzó a bailar, siendo luego entrenada en ballet clásico de Viena. Posteriormente estudia coreografía con Kurt Jooss y expresionismo alemán con Mary Wigman. De acuerdo a su hija “fue una de las pocas personas que trajo este tipo de baile al U.K. [Reino Unido] (...) Tenía una carrera prometedora en Viena como bailarina solista, pero todo esto llegó a su fin cuando tenía treinta años. (...) [a partir de entonces] se dedicó a enseñar a niños y adultos, no profesionales”²⁶

Gradassi asiste a la audición e ingresa a la

compañía.²⁷ En el primer semestre de 1975 se presentó como bailarín solista en Dance Designs to Words and Sounds en el Cockpit Theater y como director de escena en Kaleidoscope en el Hampstead Theater. Durante su estadía en Inglaterra, se perfeccionó además en la Andrew Hardie School, encontrándose allí con distintas tendencias del campo de la danza. De acuerdo al relato de su amiga:

(...) no hablo muy bien de su experiencia en Inglaterra, en el sentido de cómo estaba la danza, comparado con la Argentina. Él siempre fue bastante crítico de la cultura europea, porque tuvo oportunidad de viajar mucho, vino diciendo que no había creatividad e imaginación, que era como que estaban muerta la cultura era europea, que a mí me pareció muy lapidario (...) él decía que en América Latina estaba la creatividad e imaginación (Óp. Cit.).

Esta observación pueda ser ratificada en una entrevista que le hicieran, en la que señalaba: "Después de un tiempo en Buenos Aires, me largué a Londres en búsqueda de un método que pudiese satisfacer mis necesidades. Pero fue imposible encontrarlo."²⁸ De acuerdo al diario:

(...) en Inglaterra pudo observar como ciertas escuelas como la London School empiezan su período de caída por haber utilizado un método que elaborara Marta Graham en Estados Unidos. El método como tal es bueno, pero ha llegado a un punto que no crece más y los ejercicios y pasos son ahora siempre los mismos. Las obras que se producen son siempre parecidas, hasta los títulos de las mismas son parecidos (Ibídem).

La producción artística muchas veces es el resultado de las vivencias experimentadas en los viajes. Las traslaciones geográficas han marcado y son consideradas un elemento significativo en la formación del artista y su producción. Por otra parte, es posible leerse cierta acción que se aproxima a la antropofagia.²⁹ En términos de Cippolini (2003, p.14) sugiere una deglución, un combate, una asimilación. Supone una "relación dialógica y dialéctica con lo universal...la devoración del legado... no desde la perspectiva sumisa (catequesis) sino una transculturación, transvaloración".³⁰ En relación a este proceso, se transcribe otro

extracto de la entrevista arriba mencionada:

Después de haber estudiado en los centros más interesantes de Londres y de haber participado en el London Dance Theatre Group (donde comenzó como bailarín grupal para luego llegar a ser solista y director de escena (...), decidió que una etapa importante de su carrera estaba terminando, la etapa de la absorción. Le tocaba, entonces, la función de elaborar todo ese material que había asimilado y debía brindárselo a otros. Fue entonces que decidió volver a un medio virgen porque piensa que puede ser un manantial para el arte del futuro. El CIDAM crece día a día ante su asombro. Es que la gente se está "despertando". He observado últimamente la preocupación que la gente tiene por las tareas creativas y también por el mantenimiento de su cuerpo. Su sueño es poder establecer una escuela privada modelo en el país que cuente con un teatro y una compañía profesional permanente "y estoy seguro que algún día vamos a llegar".

A la edad de 25 años, inicia esta nueva etapa como formador y productor a partir de la creación del CIDAM. Allí desarrolla gran parte de sus propuestas coreográficas y el centro se consolida como espacio independiente, desde el cual organiza siete ediciones de las Bienales de Arte, que involucrarán a las artes visuales - con especial atención en el grabado -, la danza pero también la música contemporánea, el teatro y la poesía.

CONCLUSIONES

Como todo intento de síntesis, supone decisiones y recortes, quedaron afuera múltiples experiencias e hitos del derrotero de la danza moderna y contemporánea cordobesa y argentina. Asimismo, al tratarse principalmente de una reconstrucción fundamentalmente histórica, no se profundizó en relación al contenido y las cuestiones estéticas o poéticas de las obras. A los fines de arribar algunas conclusiones, se recuperan y destacan algunas cuestiones sobre las posibilidades de formación de los jóvenes bailarines, sobre los modos producción, el surgimiento de grupos o compañías independientes y de espacios o actividades que contenían a la danza.

En términos temporales, pese a la alternancia de gobiernos autoritarios y democráticos, de contracción y apertura, serán los años de

experimentación durante los cuales la danza no quedara fuera. El hecho de marcar algunos nudos empíricos y poner en diálogo con otras obras, tuvieron por objeto evidenciar que algunas prácticas de la danza moderna y contemporánea en Córdoba no estuvieron exentas, sino que formaron parte o derivaron de la renovación en los modos de producción y de la recepción artística de los años sesenta y setenta.

En relación a la formación en danza moderna y contemporánea, prevalece la dimensión informal, no institucionalizada. Los jóvenes tomaban clases de diversas técnicas y con diferentes profesores, predominantemente en ámbitos particulares, con excepciones de algunos pocos centros que brindaban un programa específico en este género. Las posibilidades en Córdoba eran escasas casi inexistentes, obligando a quienes estaban interesados en esas técnicas trasladarse a Buenos Aires o al exterior. Será luego, en los años ochenta que la oferta se amplíe, no sólo por la apertura de algunos centros específicos – incluido el CEDEC y el CIDAM-, sino también por los seminarios y las obras de referentes del género que tendrán lugar en el ámbito local junto a la presentación de algunos grupos extranjeros. Sobre el caso particular de Gradassi, pueden reconocerse en su formación las influencias de la técnica Graham (que aprendió en la escuela londinense de danza contemporánea), del expresionismo alemán de Wigman por su participación en el London Dance Theatre Group bajo la dirección de Lilian Harmel. Probablemente también por sus clases con Adda Hünicken, quien se formó con D. Hoyer. Por otra parte, se reconoce el método de Fedora Aberastury adquirido en Buenos Aires. Desde una mirada integral, el bailarín incorporó aportes de las artes plásticas, técnicas del teatro experimental y prácticas de creación colectiva bajo la dirección de Laila Nicola. Todos estos elementos confluirán en la estructuración de su etapa como formador.

El carácter colectivo, en términos de modos de producción, será algo propio del período, en particular respecto de las prácticas teatrales, pero también algo puede vislumbrarse en la danza contemporánea. En términos discursivos, a priori, algunas de las experiencias de danza contemporánea toman la denominación de “ballet” mayormente asociada a lo “clásico”, sin embargo, en esos años no será objeto de problematización, sino el resultado de cier-

tas convenciones o decisiones de los propios grupos a los fines operativos. En relación a las obras, predomina el hecho de que no se tratan de reposiciones sino de obras propias y de creación grupal. En cuanto al contenido, en su mayoría buscaban situar a los espectadores frente a problemas propios de la condición humana como una mirada crítica de la realidad social y política de aquellos años. Pese a no tener registro audiovisual de las obras, a priori podría pensarse que en esencia no podrían ser calificadas como happenings, sino que esta definición parecía ser más el resultado de una imposición proveniente de los medios o de un vocabulario o búsqueda propia de la época. En particular, las obras de las que formó parte Gradassi, si bien estuvieron ligadas al teatro, contenían prácticas que reposaban en el cuerpo y el movimiento. Del mismo modo, en esos años puede reconocerse algunos bailarines y coreógrafos colaborando con los elencos teatrales emergentes. A fines de los setenta y ochenta se intensifica la actividad específica de la danza en escena moderna y contemporánea.

El carácter translocal, otro punto sobre el cual se trató de dar cuenta, puede reconocerse en las apropiaciones, negociaciones o diálogos entre objetos materiales y simbólicos que no sólo circulaban y eran accesibles, en gran medida, a través de entidades culturales extranjeras radicadas en la ciudad sino fundamentalmente aquellos adquiridos por los propios artistas en sus viajes. Más allá de lo mencionado sobre la formación, que demandaba trasladarse a otros centros, había también una mirada o un reconocimiento de lo local, autóctono. En términos de una (auto) representación o percepción de los artistas respecto de sus prácticas pueden destacarse, por un lado, el consumo, la búsqueda y el reconocimiento entre los mismos referentes del campo artístico. Por otro lado, el reconocimiento positivo de las prácticas locales en contraposición a experiencias foráneas, en tanto superadoras o a la par de los epicentros. En particular, se observa una valoración de lo latinoamericana en términos de innovación, imaginación.

Entre los puntos que demandan continuar indagando, se señala la dimensión de la recepción, como consecuencia de una ampliación de las posibilidades de formación, espacios propios y la expansión de la producción de danza moderna y contemporánea en el contexto local. Finalmente, en términos meto-

dológicos, se valora el uso de la entrevista y los archivos personales para acceder a una dimensión subjetiva y aquellas microhistorias que han sido invisibilizadas. Asimismo, se debe advertir sobre la necesidad de trabajar con los “vacíos”, “lagunas” o los silencios cuando se pretende abordar el pasado reciente y que por lo tanto demandan interpretar no sólo lo que está, sino también lo que falta, en una dialéc-

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cadus, M. E. (2017). “La danza escénica en el primer peronismo (1946-1955). Un acercamiento entre la danza y las políticas de Estado”, Tesis doctoral en Historia y Teoría de las Artes de la Fac. UBA. [en línea] Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4351> [Consulta: 19 enero 2019].
- Comandú, M. (2012). “Cuerpo: presencia y transitoriedad”, *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. 2 (2), 559-572. [en línea] Recuperado de: <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=463545868016> [Consulta: 25 julio 2019].
- Cippolini, R. (2003). *Manifiestos Argentinos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Dorin, P. (2014). “Legados y continuidades. Derivaciones de una danza de expresión en Argentina”. En Sanabria Bohórquez, Ávila Pérez; Sánchez et al. *Pensar la Danza* (pp. 117-130). Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Humanidades.
- Falcoff, L. (2008). “La danza moderna y contemporánea”. En Durante, B. (coord.): *Historia general de la danza en la Argentina* (pp. 231-321). Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Fernández, V. (2010). “Adda Hünicken y la danza moderna en Córdoba”, *Deodoro. Gaceta de crítica y cultura* (1) 22.
- Flores, M., Moll, V. & Pinus, J. (1996). “Las lunas de teatro. Los hacedores del Teatro Independiente Cordobés (1950-1990)”. Córdoba: Ediciones del Boulevard
- Ginzburg, C. [2006] (2010). *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: FCE.
- Isse Moyano, M. (2007). “Danza Contemporánea Argentina”, *Territorio Teatral*. [en línea] Recuperado de: http://territorioteatral.org.ar/html.2articulospdfn2_06.pdf [Consulta: 8 noviembre 2018].
- Longoni, A. y Davis, F. (2009). “Vanguardias, neovanguardias, posvanguardias: cartografías de un debate”, *Katatay* (7) 6 - 11.
- Musitano, A. (2009) “Nuevo sistema de producción y dramaturgia. Las creaciones colectivas”. [en línea] Recuperado de: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/teatropoliticounc/files/2016/11/creacion-colectiva-ltl.pdf> [Consulta: 1 junio 2017].
- Musitano, A. (2017). *El nuevo teatro cordobés, 1969-1975*. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial> [Consulta: 26 diciembre 2017].
- Nusenovich, M. (2013). “Una génesis interrumpida: la performance en Córdoba entre mediados de las décadas de 1960 y 1990”. En Baldasarre, M. I. y S. Dolinko (ed.): *Travesías de la imagen. Historias de las artes visuales en la Argentina*, 2. Buenos Aires: CAIA y Eduntref.

Reches, A. L. (2018). "Locales paquetes, intelectuales y piringundines: la vida nocturna cordobesa durante la década de 1960 (Argentina)", *Cuadernos de Historia del Arte*, (30), 245-270.

Rocca, M. C. (2009). *Arte, Modernización y Guerra Fría. Las Bienales de Córdoba en los '60*. Córdoba: Editorial

ENTREVISTAS

Amiga y colega del grupo teatro dirigido por Laila Nicola. (solicitó no se mencione su nombre). Entrevista realizada el 03 de mayo de 2019, en la ciudad de Córdoba, Argentina. Entrevistadora: Basile M. Verónica. (solicitó no se mencione su nombre).

Hermano de Laila Nicola (solicitó no se mencione su nombre). Entrevista realizada el 08 de noviembre de 2019, la ciudad de Córdoba, Argentina. Entrevistadora: Basile M. Verónica.

FUENTES PERIODÍSTICAS

Diario La Voz del Interior, Diario Tiempo Cotidiano, Diario Los Principios

su perfeccionamiento en el Instituto Superior de Arte del Teatro Colón y en 1978 ingresa al Ballet Oficial de la Provincia de Córdoba. Allí se desempeñó además como co-directora artística, repositora coreográfica, coreógrafa y maestra de baile entre los años 2006 a 2014. Posee además antecedentes en la danza contemporánea, entre ellos puede mencionarse su participación en la Compagnie Alternancia, París-Francia París-Francia 1990 a 1994, entre otras experiencias.

⁴ Como estudiantes y bailarinas de esta compañía se mencionan a Paulina Ossona, Estela Maris, Cealia Ingenieros y Mara Dejanova. Véase Cadus, M. E. (2017) *La danza escénica en el primer peronismo (1946-1955)*. Un acercamiento entre la danza y las políticas de Estado, Tesis doctoral en Historia y Teoría de las Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Yanina Leonardi y co-directora: Arq. Susana Tambutti. URL: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4351>

⁵ Ada Hünicken, *Diario Los Principios*, 01/10/1978.

⁶ Véase Dorin, P. (2014) "Legados y continuidades. Derivaciones de una danza de expresión en Argentina", en Sanabria Bohórquez, Ávila Pérez, Sánchez et al. *Pensar la Danza*, Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Humanidades, pp. 117-130.

⁷ Véase Isse Moyano, Marcelo (2007) "Danza Contemporánea Argentina", en *Territorio Teatral*, Buenos Aires: Departamento de Artes Dramáticas IUNA. Consulta en línea: 8 de noviembre de 2018, URL: http://territorioteatral.org.ar/html2-articulospdfn2_06.pdf y Cadus (2017) (op. cit).

⁸ Véase Fernández, Viviana (2010) "Adda Hünicken y la danza moderna en Córdoba", *Deodoro*. Gaceta de crítica y cultura, septiembre N° 1 Año 1, p. 22.

⁹ Véase Falcoff, L. (2008) "La danza moderna y contemporánea", en Durante, B. (coord.): *Historia general de la danza en la Argentina*, Bs As: Fondo Nacional de las Artes.

¹⁰ Además, entre los años 1971 a 1973, la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de Córdoba. Posible de interrogarse era producto de un mandato familiar o social. Estudios que abandona para dedicarse plenamente a la danza.

¹¹ Profesora de inglés egresada de la Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, alrededor del año 1948 de acuerdo a lo relatado por su hermano. Dijo clases en dicha institución, en el centro binacional IICANA y en una institución privada de nivel medio Academia Argüello (sobre esto última pudimos acceder a fotografías de ex alumnos, muchos de ellos estadounidenses radicados en Córdoba, entre otros motivos, algunos respondían a las empresas extranjeras con filiales que se encontraban en el ámbito local). Residió en Estados Unidos donde obtuvo el título Bachelor of Arts (Saratoga College Spring). Comienza a trabajar en la Universidad de Pensilvania. Becada accede al Master of Arts y adquiere créditos para su PhD degree que finalmente no concluye porque debe retornar a la Argentina. (Entrevista con su hermano J. Nicola, Córdoba 8 de noviembre de 2019). Con una beca del Consejo Británico fue a Inglaterra a estudiar Literatura Contemporánea en Norwich University. De acuerdo, a lo reseñado por la propia Laila Nicola en una entrevista periodística, aprovechó esa estancia para ver teatro en Londres y en las provincias británicas. En: "¿El fin del Mundo?", una creación colectiva supervisada por Laila Nicola, ocupará la cartelera teatral cordobesa, *Diario La Voz del Interior*, 06/11/1972, p. 16.

¹² Del Instituto Di Tella a "Bestiario", *Diario La Voz del Interior*, 14/11/1969, p. 15. Llevaron adelante la creación colectiva "Tiempo de fregar" y "Tiempo Lobo", obras que involucraban un "juego" con el público. Entre sus integrantes se menciona a Roberto Granados, Lilia Presti, Nestro Aimel, E. Barquin, Graciela

¹ Se reconoce y agradece en particular la gentileza de los materiales y la información brindada por el artista plástico Juan Canavesi (propietario del acervo personal del bailarín Marcelo Gradassi), la bailarina y coreógrafa Norma Raimondi y la entrevista realizada a una de las amistades del bailarín e integrante del grupo de teatro experimental bajo la dirección de Laila Nicola que ha aceptado ofrecer su testimonio pero ha solicitado no se mencione su nombre.

² En el derrotero de la formación universitaria en danza puede reconocerse en 1948 la fundación de la "Escuela Superior de Bellas Artes". Entre sus dependencias se hallaban las Artes Plásticas y la sección de Música, Danza y Arte Escénico. En los años 60 la institución se transformó en Escuela de Artes y ofreció 4 titulaciones en: Plástica, Música, Cine y Teatro (omitendo a la danza). Actualmente devenida en Facultad mantiene esta exclusión, sólo puede hallarse en seminarios de extensión.

³ Sobre este acontecimiento ha trabajado la Dra. Paulina Antadi, presentando sus resultados en la Conferencia "Loie Fuller en Córdoba: la danza serpentina en "la Docta" y sus Avatares", en el marco de las XI Jornadas de Investigación en Danza, septiembre de 2018, y en una publicación a la que no hemos podido acceder aún porque se encuentra actualmente en prensa. Cabe señalar que la autora es además bailarina y habiendo desarrollado su formación y práctica artística en los años objeto de este estudio. Antadi inicia su formación en el Seminario de Danzas de la Provincia de Córdoba entre los 1967 a 1975, continua

Daneri, Norberto Campos y Kristina Bogdan. El lugar era un café-concert abierto ese año – el primero de Córdoba de acuerdo a su creador el director teatral Quique Dubois

¹³ Entrevista amiga del bailarín Marcelo Gradassi e integrante del grupo dirigido por la Laila Nicola, 03/05/2019.

¹⁴ Véase: Rocca, M. C. (2009). *Arte, Modernización y Guerra Fría. Las Bienales de Córdoba en los '60*, Córdoba: Editorial UNC

¹⁵ La trayectoria y trascendencia de esta sala teatral requería la dedicación de un trabajo particular que excede los límites de esta ponencia. Este espacio congregó una multiplicidad de eventos teatrales, danza y música. Funcionó también como cineclub, vigente hasta el día de hoy, tras un proyecto cooperativo de recuperación debido a que sus últimos dueños tuvieron que cerrarla.

¹⁶ Prevenirse contra fin del mundo, *Diario La Voz del Interior* 08/12/1972.

¹⁷ "En búsqueda de una nueva era pastoral", *Teatro. Lo que hay que ver*, *La Voz del Interior*, 09/12/1972, p. 9.

¹⁸ En el acervo personal de Gradassi hay registro de un certificado firmado por Margarita Donaldson de la de la Asociación Argentina de Cultura Británica en el que consta que interpretó danzas medievales en el Audiovisual organizado por la asociación y que fuera presentado con motivo del cursillo de Arte Medieval realizado en el mencionado Museo durante el mes de octubre de 1975.

¹⁹ "Hoy debutará "El Grito" nueva experiencia del Teatro Goethe, *Diario La Voz del Interior*, 14/11/1972, p. 8

²⁰ En términos anecdóticos, respecto a la danza, en paralelo Adda Hünicken reponía "La bañacauda". Será el año en que Norma Raimondi se radique en Córdoba y comience a desarrollar de manera independiente sus actividades en danza, traducidas luego en el CEDEC. Por otra parte, fallece el bailarín y coreógrafo José Limón y el grupo dirigido por Oscar Araiz es obligado a abandonar su sede de origen y acogido por el Teatro Cervantes, cambia de nombre y vira hacia una orientación más comercial (Falcoff, 2008).

²¹ "Bailar, un modo de conocerse y conocer", *Diario Córdoba*, 02/05/1979. Fedora Aberastury (Santiago de Chile, Chile 1914 - Buenos Aires, 10 de julio de 1985) fue una pianista y pedagoga chileno-argentina creadora del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento.

²² En la historia institucional se reconoce que el origen de la entidad puede localizarse en 1954 cuando la compañía Martha Graham se presentó en Gran Bretaña por primera vez. En 1966 se formó el Contemporary Dance Trust, con Lord Harewood, Sir John Gielgud, Henry Moore, Ninette de Valois, Marie Rambert y Martha Graham como patrocinadores. En 1969, el Contemporary Dance Trust se trasladó y fue bautizado como "The Place". Las nuevas instalaciones proporcionaron más espacio en el estudio, un pequeño teatro, oficinas y un restaurante. Consulta en línea: 24/04/2018. <https://www.lcds.ac.uk/>

²³ Con el auspicio de la Embajada argentina en Inglaterra, de acuerdo al programa, presentaron la obra "Hermetic Visions" durante los días 3 y 4 de noviembre de 1969.

²⁴ Londres acogió favorablemente al Ballet del Teatro San Martín, *Diario La Voz del Interior*, 02/11/1969, p. 13.

²⁵ Creado en 1951 por la mencionada Lilian Harmel y que fuera originalmente conocido como "Rhythm and Movement" group (Grupo Ritmo y Movimiento).

²⁶ Consulta mediante correo electrónico a Ninette Rubinstein, hija de la bailarina Lilian Harmel, 22/06/2019.

²⁷ De acuerdo a una charla informal con Juan Canavesi, cuando Gradassi llega a Inglaterra alquila una habitación con escasas comodidades, recién arribado la dueña del lugar le solicita la compañía a uno de los cuartos rentados porque hacía varios días que la persona allí alojada no había sido visto, logran ingresar y se encuentran un joven en muy malas condiciones producto del consumo de alcohol y estupefacientes. Producto de esa experiencia, relata el bailarín permaneció encerrado llorando y al ver la convocatoria a la audición decide presentarse para poder irse de allí. Se presenta a la misma con un poncho (vestimenta tejida característica de sudamericana) y la música de la Misa Criolla del compositor Ariel Ramírez, la cual se inscribe al género folklórico y de corte religioso. De esta manera, logra ingresar a la compañía y se muda a la casa de la Directora permaneciendo allí hasta su retorno a la Argentina. Más allá de la exactitud del relato, el interés por incluir esta descripción responde a las posibilidades de pensar en derivas, factores emocionales y afectivos que inciden en las prácticas y la producción de los artistas.

²⁸ La Danza sueños que flotan en el aire, *Diario Tiempo Cotidiano*, 14/06/1981.

²⁹ Se agradecen los comentarios y sugerencias de la Dra. Daniela Lucena sobre la incorporación de este concepto para el análisis.

³⁰ Dada las limitaciones de extensión se proponen seguir profundizando en futuros trabajos sobre esta arista y en relación al análisis de las obras del bailarín.



by Ana M. Vernia

TOBY WILLIAMSON

TOBY WILLIAMSON CONSULTANCY **Independent health and social care consultant**

Toby has 26 years' experience of working with people with severe mental health problems, and expertise in the fields of mental health in later life, dementia, and mental capacity, with an emphasis on self-management, peer support, quality of life, rights, social inclusion and empowerment. Toby has written articles on values-based practice (VBP), co-authored a book on values-based practice and mental health and mental capacity law for psychiatric nurses, produced VBP 'key card' information for the social care workforce through Skills for Care and is currently co-authoring a book on VBP and dementia. He is also a part time lecturer on a Masters course in dementia care at the University of West London (UWL).

I focus on promoting people's rights, citizenship, social inclusion, participation and empowerment. I have many years expertise and experience in policy, service and practice development and delivery, evaluation, social research and consultation, training, partnership working, and involving people with lived experience, practitioners, service providers, third sector and statutory organizations at both local and national levels.



INTERVIEW

TOBY WILLIAMSON

by Ana M. Vernia

Jaume I University (Spain)

Ana M. Vernia: Thinking about your professional profile, why did you choose to help elderly people with dementia?

Toby Williamson: There was an element of serendipity as I had been working with younger adults with 'functional' mental health problems but a job opportunity came up to work with older people so I thought I would give it a try. I think it was the right decision because dementia had for too long largely been ignored but over the last 10-15 years it has received much more attention. It's good to be able to contribute to positive developments, such as trying to understand what people with dementia are experiencing, and applying the social model of disability to dementia, but most importantly, supporting people with dementia and family carers to have more of an influence. Of course, not all older people have dementia it can affect younger people as well, and issues of quality of life and wellbeing are important for everyone. I'm growing older too, so they affect me!

AV: In your point of view, is worrying, the current situation of the elderly?

TW: Yes, there's still a lot of ageism in society which means that older people are ignored, or more recently, are blamed for inequalities and difficulties that young people and society at large experience, despite older people being the fastest growing population group in many

countries. There are good, and not so good people in all generations and inequalities within generations are still enormous. We live in a world that is encouraged to be obsessed with youth, physical prowess, and conventional notions of beauty which tends to exclude most older people. Social care is as important, as health care, if not more important for many older people but policy makers avoid sorting out issues like this in the UK. I'm also not keen on the term 'elderly' because it can make older people sound like a very separate group from the rest of the population, and generate notions of dependency and passivity.

AV: According to your opinion, what are the most relevant actions that can improve the quality of life of the elderly?

TW: Sorting out social care through more progressive, redistributive taxation that also reduces inequalities. Valuing the ongoing contribution of older people and involving them in creating new community models to support people as they grow old.

AV: Why do you consider art to be a good work tool?

TW: It's been known for a long time that creative activity involving the arts can be therapeutic for people with a range of conditions, as

well as supporting good mental health and wellbeing more generally. What's been particularly interesting about the work that UWL did with the Ben Uri Gallery and Nightingale care home using creative engagement for people with dementia has been the cognitive stimulation it provided. Looking at pictures and talking about art seemed to generate a number of positive benefits for people with dementia as much as art making. Art can be creative and fun, but some people derive enjoyment from a serious discussion with others about art and artists. Personally, I really enjoy going to galleries and looking at art but apart from writing, I have absolutely no desire to create art!

AV: Do you think that more and better education is needed in the University, that connects with health and art?

TW: Yes, connecting health with cultural activities that enhance our wellbeing is really important. Health can be understood in biomedical terms, as we know all too well with the coronavirus, but it has psychological, cultural, socio-economic and even political dimensions. Coronavirus rapidly became an issue about welfare and access to resources, as much as it did about a disease. Art is a way of expressing health and ill-health, it can be enjoyable, stimulating and therapeutic for individuals but also in the way it can bring people together, and it can support social activism and political change. Check out these banners created by groups of people with dementia in the UK that are part of the Dementia Engagement and Empowerment Project network (DEEP). They are in the tradition of British trade union banners and tick all the boxes about what art can do, including a link to a successful campaign to change car parking for people with disabilities to include people with dementia.

AV: From your point of view, what profile would be perfect to work with elderly people with dementia? musician, painter, playwright, a mixture between both with psychological training?

TW: I think it needs to be a combination. An understanding of what dementia is (and isn't), and having good interpersonal and communication skills that take into account the impair-

ments caused by dementia are crucial for any artist working with people with dementia. Not being too ambitious with what art can achieve, being open to criticism, and seeing the benefit of stimulating an emotional reaction are also important. And being prepared for the unexpected!

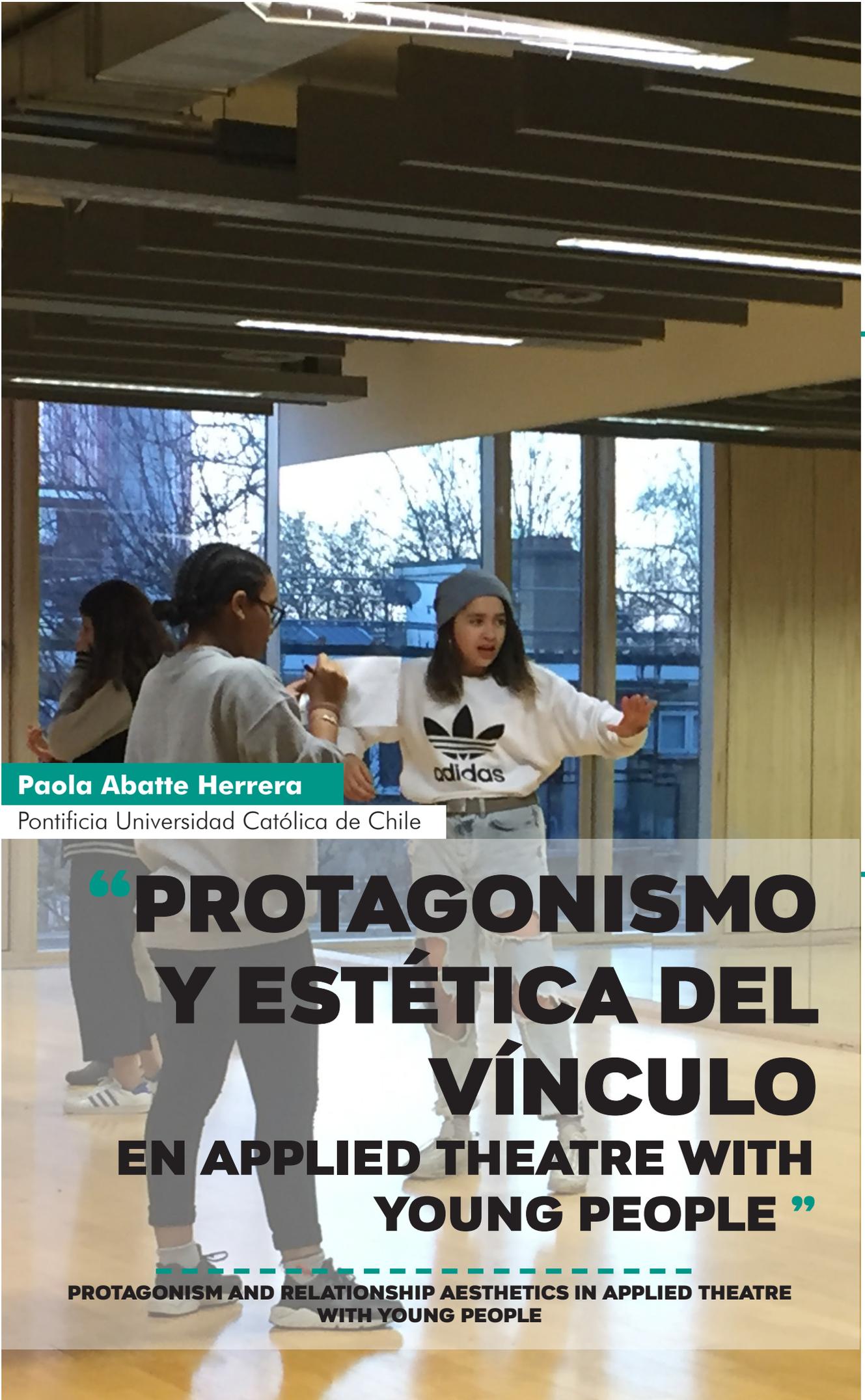
AV: What were your last actions or research work, in the field of the elderly and dementia?

TW: I've been teaching about policy and legislation on the Masters course in dementia care at UWL. I've also been the researcher attached to a project investigating the impact of creative engagement for people with dementia living in a care home. Other work I've been doing is supporting a group of people with dementia and family carers to advise a national NGO called Dementia UK, writing a report about peer support groups for older people, advising the ambulance service in Wales about how they work with people affected by dementia, and chairing my local dementia action alliance.

AV: If you could ask three wishes to improve the current society, what would they be?

TW: I'm writing this in the middle of the coronavirus outbreak so for the sake of anyone vulnerable I hope the measures being taken minimize the impact it has. I'm a firm believer in the evidence that shows that the more unequal societies are the worse outcomes they have in all sorts of areas of life including health. So, we need governments that share in that belief, and work together to stand up to the rich and powerful in order to reduce inequalities. And for the sake of the planet, we need governments also to work together to address climate change.

AV: Thank you very much for sharing your experience and views with ARTSEDUCA readers!



Paola Abatte Herrera

Pontificia Universidad Católica de Chile

**“PROTAGONISMO
Y ESTÉTICA DEL
VÍNCULO
EN APPLIED THEATRE WITH
YOUNG PEOPLE”**

PROTAGONISM AND RELATIONSHIP AESTHETICS IN APPLIED THEATRE
WITH YOUNG PEOPLE

RESUMEN

El artículo explora las consecuencias estéticas del giro del participante-protagonista, propio del Teatro Aplicado, a través del análisis de casos de prácticas, experiencias y entrevistas con profesionales y organizaciones que trabajan con *Applied Theatre with Young People* en Londres. La noción de lo 'aplicado' interpela a los binarismos 'puro-aplicado' o 'estética-eficacia', presente en la cultura occidental moderna. En primer lugar, se revisan encuentros y desencuentros entre estas dimensiones aparentemente contrapuestas, tanto a nivel conceptual como en el contexto de investigación. A continuación, a través una matriz se analizan distintos casos y se discuten las condiciones de aplicación que favorecen el protagonismo de los participantes y potencian desarrollos estéticos. Como consecuencia del foco en el participante surge una Estética del Vínculo, que se destaca por su carácter situado, creatividad colaborativa, cultura de la facilitación y por promover la experimentación y desarrollo de diversos lenguajes o estéticas vinculares. Dentro de este enfoque es posible redefinir 'efectos' por 'afectos', lo que resulta en la desaparición de las brechas y la integración de los binarios. Finalmente, a través de la Estética del Vínculo, el Teatro Aplicado emerge como poderosa fuente de potencial creativo al tiempo que defiende el derecho universal a la experiencia artística y la democratización del arte.

PALABRAS CLAVE

Estética, Eficacia, Teatro Aplicado, Protagonismo, Participantes

ABSTRACT

The paper explores the aesthetic consequences of the turn of the participant-protagonist, embodied by Applied Theatre, through case analysis of practices and experiences, and interviews with practitioners and organizations that work on Applied Theater with Young People in London. The notion of the 'applied' challenges the 'pure/applied' or 'aesthetic/efficacy' binarisms present in modern western culture. First, gaps and agreements between these apparently contradictory dimensions are reviewed, both at a conceptual level and in the research's context. Next, through a matrix, several cases are analyzed, and the conditions of application that favor the participants' protagonism and enhance aesthetic developments are discussed. As a result of the focus on participants, a Relationship Aesthetics arises. It features situated character, collaborative creativity, facilitation culture, and promotes the experimentation and development of diverse relationship-aesthetics-languages. This approach allows to redefining 'effects' by 'affects', as a consequence, gaps disappear, and binarisms are integrated. Finally, through the Relationship Aesthetics, Applied Theater emerges as a powerful source of creative potential while defending the universal right to artistic experience, and democratization of art.

KEYWORDS

Aesthetic, Efficacy, Applied Theatre, Protagonism, Participants.

PROTAGONISMO Y ESTÉTICA DEL VÍNCULO EN APPLIED THEATRE WITH YOUNG PEOPLE

Paola Abatte Herrera
Pontificia Universidad Católica de Chile

Este texto reporta una investigación llevada a cabo mientras desarrollo en Londres una pasantía como parte de mi investigación doctoral, en busca de claves estéticas y extraestéticas – aplicadas- en torno a formatos teatrales participativos con púberes y adolescentes, especialmente aquellos en que ellas y ellos son protagónicos. Esto me ha remitido al mundo del Teatro Aplicado, y me ha permitido constatar que el conjunto de prácticas que abarca no solo son funcionales a fines socioeducativos, sino que son fuente de nuevos horizontes estéticos. Y esto ocurre en gran parte gracias a una reformulación del protagonismo que desafía al Teatro tradicional centrado en la figura clásica del personaje protagónico. La obra dramática clásica gira en torno a héroes o heroínas dramáticos y lo mismo hace todo el aparato teatral, como podemos apreciar tanto en el surgimiento de grandes actores o actrices reconocidos en sus roles protagónicos como en la arquitectura de los edificios consagrados a la representación. Los teatros modernos son herederos de la skene griega, espacio frontal para el protagonismo y la retórica de un orador frente a una audiencia sentada, forzada a la empatía, en un “régimen de supervisión visual” (Sennet, 1997, p. 62). Así, la escena teatral es lugar para la proyección y el privilegio de los protagonistas, resultando de ello, en el contexto del teatro moderno, el realce de las figuras individuales con base en lo aurático del genio del artista.

Pero, ¿qué pasa cuando este protagonismo se descentra?, ¿cuáles serían las consecuencias estéticas de que los protagonistas no sean ac-

tores o actrices profesionales, sino participantes que provienen de una variedad de grupos sociales que crean nuevas performatividades a través del teatro? Con ‘participante’ me refiero a miembros de comunidades, niñas, niños y jóvenes, personas en prisiones, aficionados y todo tipo de personas que, alentados y guiados por profesionales del teatro, lo cultivan para su placer o beneficio y el de su comunidad, como ocurre en el Teatro Aplicado.

‘Teatro Aplicado’ constituye hoy un *umbrella term* que aúna una heterogeneidad de prácticas teatrales con grupos y comunidades, la mayoría de ellas anteriores a la denominación. Hoy constituye un campo emergente de investigación y profesionalización en Chile, mi país, y alrededor del mundo, a partir de su uso y desarrollo iniciado en el mundo anglosajón. Sally Mackey (2018, ent)¹, una de las responsables de la introducción del concepto en Reino Unido a través de The Royal Central School of Speech and Drama, University of London (en adelante RCSSD), plantea que “no se trata de crear teatro profesionalmente en un escenario tradicional, para un público teatral tradicional, se trata de usar drama, teatro y performance en una amplia gama de contextos para apoyar a personas que obtienen beneficios de expresarse a través de él”. Esta apertura de contexto y este foco en las personas rebasan la división tradicional elenco-audiencias, y movilizan un giro en que el participante queda al centro de la práctica teatral. Con ello, surgen inquietudes en torno a las estéticas emanadas de procesos con estas características, por lo que quisiera en este artículo interpelar preci-

samente las consecuencias estéticas del giro del participante-protagonista y explorar cómo dialogan fines estéticos y extraestéticos dentro del universo del Teatro Aplicado.

Estas interrogantes remiten a la antigua discusión entre lo puro y lo aplicado, fenómeno no solo privativo de las artes, sino de muchas disciplinas (Obermueller, 2013, pp. 10-11). Dentro de ello, interpelan el estatus de arte de ciertas prácticas performativas ‘aplicadas’ o con potencial de eficacia, así como los potenciales de eficacia de las artes en general. Tomo la categoría de ‘eficacia’ de Schechner (2003, pp. 112-169) cuando se refiere al potencial de transformación social de ritos y ciertas prácticas performativas, y la ubica en tensión con el ‘entretenimiento’, centrado en aspectos estéticos ligados al espectáculo y expresado en las artes escénicas en su concepción moderna. Para Schechner, estos son polos de un continuo donde ambos se trenzan y combinan de diversas maneras en distintas épocas y culturas.

Las distintas manifestaciones del Teatro Aplicado estarían cercanas al polo de la eficacia, y mientras que del lado opuesto estaría el ‘Teatro Puro’, con las resonancias que tiene en nuestras culturas occidentales tanto el ideal platónico de pureza que circula de manera inconsciente, como la oposición del idealismo kantiano entre un ‘Arte Puro’ –desinteresado o bello– un ‘Arte Utilitario’ –orientado a fines extrartísticos²–, o las nociones de autonomía y heteronomía del arte en Adorno (2004: 9-205)³. La constante en estos modelos es que la heterogeneidad de las prácticas debe ordenarse linealmente en torno a polos duales, en algunos casos excluyentes, al mismo tiempo que tienden a situar al arte en un lugar exclusivo, al menos teóricamente, lejos de otras necesidades ‘mundanas’ que no sean las estéticas. La lógica binaria ha permeado la cultura, dando origen a brechas sociales e institucionales, y si bien permite distinciones operacionales, es limitante, empobrece opciones e involucra una ceguera frente al amplio fenómeno de la teatralidad. En ella, ‘puro’ y ‘aplicado’ conviven matizándose en distintos grados y a veces sin que puedan escindirse, como quedará demostrado a través de análisis de casos. De hecho, es posible dirigirse deliberadamente hacia la integración a través de “un equilibrio entre entretenimiento y eficacia, o impacto social y valor estético, incluyendo artistas profesionales y participantes de comunidades” (Pendergrast, 2018). A partir de la indagación en los

diálogos entre estos aspectos que se proponen desde el Teatro Aplicado, la hipótesis que desarrollaré es que el giro del Teatro hacia el protagonismo de los participantes no necesariamente implica un sacrificio de la experiencia estética, sino que una nueva fuente de ella y que la integración y superación del binarismo son posibles a través de una Estética del Vínculo, surgida en la propia práctica artística que reúne a personas y grupos de gran diversidad, en un espacio afectivo y democrático, en torno a la creación artística de algo completamente original.

Esta investigación se basa en las experiencias y voces de investigadores y practitioners⁴ de compañías y organizaciones de *Applied Theatre with Young People*⁵ en Londres, e intenta, a través del análisis de casos, comprender cómo se expresan el protagonismo de los participantes y el diálogo entre los fines estéticos y los objetivos aplicados en su trabajo. He escogido Londres, por ser un centro de formación y expansión del Teatro Aplicado, donde un gran número de artistas *practitioners* han generado organizaciones para desarrollar una heterogeneidad de prácticas con los más variados grupos de participantes. Estas acciones han ido encontrando un correlato en la institucionalidad, producto del desarrollo de la industria teatral y de la atención que ha encontrado en la academia, vinculada a la profesionalización del campo. En este contexto, el punto de partida de mi recorrido, ha sido el RCSSD, centro relevante a nivel nacional e internacional, en el desarrollo e investigación en *Applied Theatre*, en el que he desarrollado una pasantía de investigación doctoral entre 2018 y 2019. La metodología de investigación ha incluido entrevistas, observación en terreno de prácticas, obras, sesiones y clases dentro y fuera de RCSSD, además de revisión bibliográfica, de material audiovisual, de internet, de documentos de difusión y de evaluaciones de impacto.

Creo que es importante realizar este ejercicio en español debido a que en nuestra lengua hay poco publicado en este tema, además que contribuye a tender puentes y avanzar en diálogos interculturales que enriquezcan el campo del Teatro Aplicado. Si bien asuntos como el debate entre lo estético y lo aplicado está instalado desde hace mucho, el rescate de las palabras y experiencias de los *practitioners* aporta una perspectiva fresca y actual que permitirá que los cultores de la disciplina de distintas partes del mundo de habla hispa-

na puedan identificarse o enfocar desde estas dimensiones su propio trabajo. Analizaré primero los encuentros y desencuentros entre lo estético y lo aplicado en el contexto en que se desarrolla el Teatro Aplicado, luego discutiré las condiciones de aplicación que favorecen el protagonismo de los participantes a través una matriz para análisis de casos de *Applied Theatre with YP*, y culminaré proponiendo la Estética del Vínculo (y algunas estéticas vinculares particulares) como camino de integración de los binarios, democratización del arte y fuente de potencial creativo.

APPLIED THEATRE: DEL BINARISMO A LA INTEGRACIÓN.

Applied is different to pure theatre, we might easily suppose, which happens in its proper places, and is properly focused on its excellence as a work of art rather than on its intention to give benefit. Pure theatre [...] is focused on its aesthetic, rather than its effects. This is a simplistic and unfortunate misconception, one that is frustrating to practitioners who value artistic skills – their own as well as those of people they collaborate with – as highly as the ability to work sensitively in different situations and with an understanding of how the arts are beneficial to people and society.” (White, 2015, p.2).

El protagonismo de los participantes encuentra obstáculos que provienen del binarismo como rasgo cultural. Tanto en Chile como en Latinoamérica, en Reino Unido y como sospecho ocurre en gran parte del mundo occidental, el contexto institucional, económico y político ha distinguido los ámbitos ‘Puro’ y ‘Aplicado’ en forma bastante radical, lo cual se expresa en nuestras estructuras sociales e instituciones, que reducen una diversa complejidad a alternativas polares y excluyentes: academias, ministerios, fondos, técnicas y criterios de evaluación y financiamiento para cada caso, además de dificultades de diálogo y segregación a nivel profesional y académico. Debido a esto, la brecha aún opera en la apreciación de la propia comunidad artística y a nivel académico, caracterizado por un prejuicio o una percepción de inferioridad respecto de quienes desarrollan *Applied* en vez de *Pure Theatre*. Selina Busby (2018, ent), *course leader* de *Applied Theatre* en RCSSD, opina que los propios actores y actrices se volvieron promotores

de la brecha cuando comenzaron a trabajar en *Theatre in Education*⁶ (TIE) en los 80, campo emergente en el cual no obtenían buenas remuneraciones o no era lo que realmente querían hacer, pues, hasta hace algunos años,

nadie que hiciera o produjera teatro en los grandes teatros de Londres estaba interesado en lo que pasaba en las escuelas [...] el teatro mainstream seguía viendo esto como no importante, que no tenía alto valor estético o no era digno de las audiencias.

Creo que estos prejuicios se basan en que, como señala White (2015), los usos cotidianos del concepto de estética sugieren un

conservative understanding of art and its purposes: a concern with beauty, with the universality of artistic value, with forms of art that have a narrow historical and cultural pedigree, and a privileging of the visual and aural over sensual and somatic experience (p. 23).

Es en las instituciones vinculadas a la circulación de las artes, su formación, mercado, tradición y entorno, donde más claramente se expresa el binarismo: la circulación artística se relaciona estrechamente con la circulación de la riqueza, lo que la vincula a una brecha enorme presente en las sociedades del occidente neoliberal. La brecha estética también expresa la brecha económica de fondos para la producción. Las nociones de estética se ajustan a una concepción mercantil enfocada en ciertos ideales de nuestra cultura como autoría, visibilidad, escenario, fama y reconocimiento y que requiere de ciertas operaciones como la separación de obra y audiencia. Así, las raíces del binarismo no radican solo en asuntos artísticos sino en un orden socio-político-económico que involucra la distribución –desigual– del capital económico, social y simbólico, y que pone al teatro-espectáculo como bien de consumo en la sociedad de mercado neoliberal.

Precisamente, el problema más serio del modelo binario dominante es la gran brecha en el acceso y la participación:

En los últimos 15 años ha habido mucha investigación en Reino Unido sobre quien tiene acceso

al arte, no solo el teatro sino las artes en general, ...encuestas como la gubernamental Taking Part Survey, han demostrado claramente que solamente un 8% va al teatro... pero no solo el que tiene más dinero sino una elite muy específica. (Busby, 2018, ent).

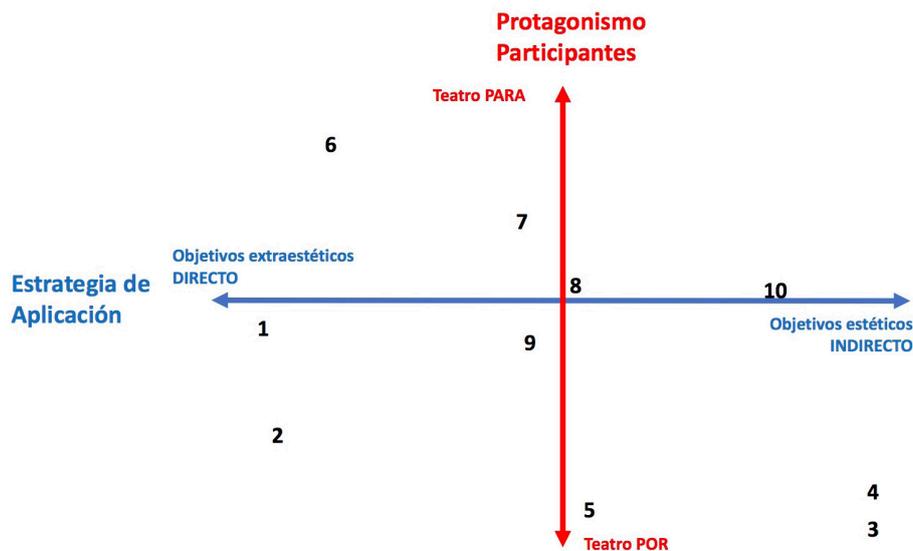
Debido a eso y a la presión de organizaciones artístico-sociales trabajando en distintos contextos, actualmente lo 'aplicado' y lo 'puro' están dialogando más. Compañías y grandes teatros han tenido que innovar para impactar el vasto mundo de personas que no acceden a los bienes culturales (mujeres, personas con discapacidad, de color, trabajadores, inmigrantes, etc.) y la manera es integrando de alguna manera la lógica del Teatro Aplicado, que "más que crear sus propios productos y entregarlos a cualquiera que lo quiera ver [...] se trata de crear un trabajo para participantes particulares que van a tomar parte en él" (Mackey, 2018, p. ent). Así, los *Enrichment Department*, encargados de mediación, han diversificado su accionar e intentan integrar a esos 'otros' no solo como espectadores, sino como participantes significativos y autorales. El *National Theatre* está a la vanguardia en la apertura a la comunidad de los grandes teatros, con producciones mainstream como *Pericles* (Shakespeare) donde reunieron en escena a actores profesionales con personas *homeless*, con discapacidades y que habían estado en prisión, o programas como *Connections*, festival que reúne cada año obras escritas para y por jóvenes que son representadas por compañías escolares y juveniles en grandes teatros en todo Reino Unido, culminando en el *National Theatre*. Todo esto marca un precedente: "si el *National Theatre* pudo hacerlo, otros teatros van a seguir el ejemplo" (Busby, 2018, ent). Efectivamente, en estos momentos *Arts Council* está revisando sus políticas y abriéndose de manera emergente a estéticas participativas después de varios años que redujo su financiamiento⁷ y los investigadores en Teatro Aplicado están siendo convocados para unirse a gran cantidad de proyectos artísticos que actualmente necesitan demostrar su impacto social.

A pesar de las brechas, el Teatro parece estar bastante validado en la sociedad británica como vehículo de desarrollo, transformación, educación y cambio. Muchas compañías y *practitioners* trabajan con y en escuelas, clubes juveniles, centros culturales, prisiones, ONGs,

organizaciones sociales y comunitarias en torno a personas LGBTQ+, refugiados, mujeres víctimas de violencia, hombres, adultos mayores, personas con necesidades especiales, familias, etc. Circulan modelos, metodologías, programas para abordar distintos aspectos de este abanico. En mi recorrido por Londres me di a la tarea de conocer prácticas en *Applied Theatre with YP*, a la vez que abordé a los *practitioners* con preguntas como ¿qué tipo de diálogos –o brechas– surgen entre lo estético y lo aplicado en sus prácticas?, ¿cuál es el nivel de protagonismo que entregan a sus participantes? Me encontré con que, como regla general, siempre hay un diálogo más que una brecha, y que negocian distintos tipos de relaciones que se expresan en distintos matices de integración artístico-aplicado y de grados de protagonismo dependiendo de cada proyecto.

PROTAGONISMOS Y ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN

Lo aplicado siempre supone objetivos extraestéticos y las organizaciones se diferencian en la manera de enfrentar, metodológica y programáticamente estos objetivos. También supone que el foco está en distintos tipos de participantes, los cuales asumen diversos niveles de protagonismo en cada caso. Para organizar las diferencias en torno al diálogo estético-aplicado que surgen en las prácticas voy a proponer una matriz analítica de dos ejes que ilustraré mediante distintos casos. El primer eje de **Estrategias de Aplicación** se mueve entre enfoques **aplicados directos e indirectos**. Los primeros, focalizan un objetivo y lo abordan directamente utilizando el teatro o drama como apoyo. Por ejemplo, entrenan habilidades sociales a través de técnicas como foro o *role-playing*, básicamente en escenas construidas para ello. Los enfoques aplicados indirectos, se focalizan en la práctica teatral y a través de ella que logran otros objetivos; por ejemplo, a través de la cocreación teatral, se desarrollan habilidades sociales. El segundo eje se organiza según el **Protagonismo de los Participantes**, entre el **Teatro PARA** (niños y niñas, jóvenes, etc.), es decir, piezas especialmente diseñadas para audiencias particulares, y el **Teatro POR** (niños y niñas, jóvenes u otro tipo de participantes), en que los procesos producen performances, obras o eventos teatrales en los que ellos asumen roles protagónicos. En el siguiente esquema se puede apreciar el lugar que ocupan los casos (numerados) que se describen a continuación:



Entre los ‘aplicados directos’ se cuenta el programa Embrace (1), parte del trabajo de *Community Outreach*⁸ de la compañía *Little Fish*, cuyos participantes son hombres jóvenes en riesgo de tener relaciones de pareja no saludables. En él se explora a fondo actitudes de género y formas de vínculo como *Care/Controlling* para disminuir la violencia en las relaciones a través de la adaptación de técnicas de Boal:

pasan de decir que una novia tiene que tener “buenas tetas o buen culo” a decir que les importa que sea honesta y leal, entonces, ¿qué tienen que hacer para animar a que la novia sea leal y honesta? Quizá tú tienes que ser leal y honesto [...] Ellos aprenden dentro del proceso que, eventualmente, la empatía entra en juego. Hay mucha charla pero también mucho ‘drama’, usamos guiones que actúan en pares, cada vez que ven algo ‘insano’ aplauden, [...] luego les pedimos crear un final más positivo, así pueden usar herramientas de solución de conflictos [...] El drama que usamos es un tipo de *forum role-play* en contextos realmente aplicados. No es arte, digamos. (Cooke, 2018, ent).

También es una mezcla de Teatro PARA y POR en la medida que los guiones son prefabricados según el objetivo, pero otorgan protagonismo al ser encarnados por los participantes, quienes tienen libertad para adaptarlo o asignar géneros a cada personaje.

Next Step de Half Moon (2), programa que tiene como participantes a niños y niñas que presentan reacciones impulsivas o dificultades de manejo relacional en su transición a secundaria, también utiliza un enfoque directo de sus objetivos: mejorar su autoexpresión, autoconfianza y desarrollar habilidades blandas. En las sesiones se utilizan juegos demostrativos de habilidades como escucha, coordinación grupal u otras y se organizan escenas tipo teatro foro a partir de las situaciones complejas que les toca vivir en la escuela, las cuales se analizan cognitivamente, para desarrollar tales habilidades. Es más cercano al Teatro POR en la medida que las escenas surgen de los participantes a partir de la guía de los facilitadores. En estos dos ejemplos, si bien se despliegan elementos estéticos y performativos, el énfasis no está en ellos, sino en el desarrollo de capacidades y cambios cercanos al ámbito terapéutico. Como es propio de varias experiencias aplicadas que abordan sus objetivos extraestéticos de manera directa, estos procesos no culminan con una *performance* o presentación abierta, elemento que definitivamente realza el protagonismo en los procesos.

En contraste, otras compañías trabajan a través de enfoques aplicados indirectos, ofrecen talleres de teatro y otras artes con énfasis en la performance, produciendo obras originales y logrando objetivos como el desarrollo del potencial, la autoexpresión y la inclusión de niñas, niños y adolescentes, muchas veces en situación de vulnerabilidad. *Graham Withlock* (2018, ent), director de *Dreamarts*, plantea que sus proyectos “descubren y nutren sus talentos,

ya sea en performance [...] o en habilidades de vida tan importantes como el liderazgo y la comunicación, y muchos de ellos están haciendo carrera en las artes gracias a nuestros vínculos con las industrias creativas de Londres". Uno de sus proyectos, la *Performance Company (3)*, formada por *teenagers*, se desarrolla en correspondencia con metodologías de creación teatral (improvisaciones, creación de personajes, creación colectiva del guión, música original, etc.). Ensayan 4 horas cada domingo con gran profesionalismo, alcanzando momentos y atmósferas muy bien logradas, como pude apreciar en tanto observadora. Es un claro ejemplo de Teatro POR en que el total protagonismo de los jóvenes es facilitado por un director de teatro y sus ayudantes. A partir de sus inquietudes e imaginarios, el grupo crea *Red Ribbons*, obra teatral inmersiva en tono de thriller sobrenatural que luego se estrena en una antigua iglesia. En la etapa final son asesorados por *Les Enfants Terribles*, reconocida compañía británica de Teatro Inmersivo.

Figura 2

Sesión de Performance Company, Dreamarts



Fuente: Registro Propio

La compañía *Haringey Shed* también se orienta a resultados estéticos y alienta el protagonismo focalizando el Teatro POR niños y niñas, a través de la creación colectiva de obras originales. La sesión del grupo de Teatro 11-16 años (4) en la preparación de *Out Side of the Town*, comedia musical, es una verdadera fiesta en que participan grupos masivos de cerca de 100 jóvenes, varios con discapacidad, en torno al canto y a la creación coreográfica para nutrir la historia que quieren contar. Son facilitados por numerosos practitioners que apoyan la creación en pequeños grupos, además de

músicos que componen y enseñan el soundtrack. *Eddie Latter (2019, ent)*, director de la compañía, declara que "tenemos realmente un buen equilibrio [...] nosotros apuntamos a la excelencia (estética), y el impacto social también ha comenzado a ser más notorio [...] cuando haces trabajo creativo, lo que haces es tratar de crear el mejor trabajo posible". Esto demuestra que las brechas no son absolutas y pueden desaparecer cuando la preocupación estética de un grupo diverso origina un fuerte impacto social.

Figura 3

Red Ribbons, estreno



Gentileza de G. Withlock, Dreamarts

La integración entre excelencia estética e impacto con un alto grado de protagonismo se ha conseguido de manera excepcional en el caso de *Brainstorm (5)*, de *Company Three*, obra teatral de reconocida calidad POR niños y niñas. Como relata Busby (2019, ent), quien evalúa la experiencia, la compañía trabaja en el problemático barrio de Islington; toman a los participantes desde los 11-12 años y los acompañan hasta los 17 o 20, con sesiones dos o tres veces por semana, absolutamente inmersos en sus creaciones acerca de lo que significa ser YP hoy. *Brainstorm* se creó en diálogo con neurocientistas y el resultado fue tan asombroso que el *National Theatre* la programó. Se ha difundido por el mundo, siendo representada en distintos países con gran impacto. Los jóvenes participantes reportan lo importante que ha sido en su desarrollo y en el de sus familias, tanto por la experiencia de protagonismo como por el contenido de la obra que significó un profundo aprendizaje. En este caso lo directo y lo indirecto coinciden, ya que se tematiza directamente y se investiga a través del teatro para comprender una etapa de vida, lo que genera impacto no solo para sus protagonistas sino para muchos otros si-

milares a ellos, que al verla comprenden sus propias circunstancias.

En el otro extremo del protagonismo se encuentra el ya mencionado *Theatre in Education* o TIE, desarrollado por adultos PARA audiencias de YP. En este caso, el teatro como producto se vincula con objetivos aplicados. Por ejemplo, las escuelas que sufren problemas de violencia o *bullying*, contratan piezas teatrales que permitan reflexionar en torno a esto, y las compañías desarrollan sus repertorios en consecuencia (6). La dificultad es que el producto puede resultar alejado de las audiencias, y la eficacia puede disminuir si no se favorece la participación. En busca de aumentar el protagonismo de los destinatarios, *Little Fish* abre *works in progress* a observadores adultos y adolescentes, para nutrir el proceso creativo de un teatro “que tratamos de hacer lo más artístico posible, pero aún es *Issue-based*” (Cooke, 2018, ent), ya que aborda contingencias como acoso sexual, *bullying*, ciberacoso, relaciones juveniles, violencia, drogas, diversidad e intolerancia (7). También la compañía desarrolla talleres de dramaturgia en una secundaria que atiende a niñas vulnerables (8) y como culminación realiza lecturas dramatizadas por actores profesionales de las escenas escritas por ellas a partir de su propia problematización del ser YP, y reciben asesoría de un dramaturgo de *Connections del National Theatre*, en un equilibrio tanto del PARA y el POR como de los enfoques directo e indirecto.

La compañía *Half Moon* aumenta la participación de YP en la creación de sus obras, estableciendo un diálogo entre jóvenes y dramaturgos en jornadas intensivas de creación (9):

En la mañana se lee el guión, después la YP construye todos los elementos y crea su versión libre y la performance es en la tarde. Eso va ayudando al escritor a que la historia, el lenguaje sea auténtico, [...] habitualmente el escritor después de esa respuesta cambia masivamente el guión. Ese es nuestro modelo ideal de trabajo de escritura. (Allen, 2018, ent).

Finalmente, *Cabinet of Odds and Curiosities de Emergency Exit Arts (EEA)* (10), es una instalación inmersiva dinamizada por actores-facilitadores consistente en una estantería llena de ‘tesoros’ encontrados en los viajes de una científica desaparecida, con la que niños y ni-

ñas interactúan escribiendo y dramatizando historias a partir de los objetos. Las metodologías participativas en torno a la *Cabinet* transforman a las audiencias en protagonistas de un viaje, por lo que se ha vuelto un modelo demandado por las escuelas para estimular la imaginación y la escritura creativa.

Así, las compañías desarrollan diferentes matices del campo de diálogo entre lo estético y lo aplicado. Para la mayoría de los entrevistados, el motor y el camino es artístico, siempre hay una apuesta estética, comparten la convicción de que es una respuesta para la sociedad pues pone a las personas en relación, despierta potencial y creatividad, emancipa. Conciernen con que en Teatro Aplicado hay algo más que objetivos instrumentales, algo que rebasa las mediciones de impacto. Siempre hay algo de gratuito en estas prácticas artísticas, autónomo a la vez que heterónimo. Se trata de una forma de hacer las cosas que incluye el placer y la experiencia estética, que introduce la novedad y el asombro en lo cotidiano a través de la performatividad, que construye utopías. La ‘eficacia’ no se opone, sino que radica en la ‘artisticidad’, no implica esfuerzos por separado. Esto es, en palabras de White (2019, ent), *the way of artistry*:

Re-focusing on artistry goes hand in hand with a return to the political origin of most of the practices under applied theatre umbrella, rather than distracting from it. This suggest teaching, and conceiving, applied theatre as a way to apply oneself as a theatre maker, and thus placing artistry, skill, and creative ambition at the core, alongside critical thinking and political awareness [...] how art can be ‘real knowledge’ in its own right, and at the same time remain a tool of social and personal change. (White, 2015, p. 2).

Así, las estrategias que focalizan especialmente lo artístico, como tienden a hacer los enfoques indirectos, desdibujan la brecha estableciendo coincidencias entre estética y eficacia, especialmente los casos de Teatro POR, que intensifican el protagonismo y la apuesta por lo artístico como camino de lo aplicado. Encuentro un gran potencial de eficacia en experiencias de cocreación en las cuales participantes diversos y *practitioners* se abocan a crear algo completamente nuevo de la mejor manera posible a partir de los recursos disponibles, como hacen *Dreamarts, Haringey Shed, Com-*

pany *Three*, entre otros. En estos ejemplos, la atención está tanto en el proceso como en el resultado y la integración se logra cuando un proceso centrado en participantes da lugar a resultados de la máxima calidad posible. En ellos desaparece la disyuntiva entre proceso y producto, ya que, como dice Withlock (2018, ent) “no creo que sea una elección binaria. Puedes hacer las dos cosas y una informa a la otra”. Estos casos coinciden con lo que he llamado el giro del protagonista-participante del Teatro, cuyo potencial estético es vasto, merece atención y necesita ser explorado.

Por supuesto que elevar el valor estético según cánones de excelencia depende de factores como los profesionales a cargo, el tiempo y dinero para la producción. Pero lo que aporta especial significancia y potencial al proceso es la calidad de la colaboración, aquellos afectos que se desarrollan en el encuentro y a través del juego y de los cuales surgen poéticas artísticas. El cuidado y atención al vínculo son propios del Teatro Aplicado y lamentablemente, han sido olvidados muchas veces en el ‘Teatro-Arte’ bajo la excusa de la preeminencia de los objetivos estéticos y la presión de la competencia por el éxito.

ESTÉTICA DEL VÍNCULO, AFECTOS Y EFECTOS

El Teatro Aplicado se relaciona con la estética de manera situada: vinculado a una comunidad, un territorio, un tiempo, una oportunidad, respondiendo a realidades y demandas del entorno social, en contextos alternativos al circuito comercial de la industria teatral. En ellos no es posible forzar resultados estéticos que surjan de la voluntad del artista. La consecuencia estética del giro del participante-protagonista ha sido el emerger de una Estética del Vínculo, que se focaliza en lo artístico a través de la relación con y entre participantes. Este concepto tiene puntos de encuentro con la Estética Relacional de Bourriaud (2006)⁹, e incluso con las Estéticas de la Participación de White (2015, pp. 44-49), pero profundiza en el vínculo encarnado, personal y sostenido, en sus dimensiones intercorporales e intersubjetivas a través de la reunión comprometida en torno al juego teatral. Como reacción al arte formateado por la alienación mercantil, el vínculo es su vocación-política y su potencial de cambio: focalizarse en otro, estimularlo, potenciarlo, colaborar a su (auto)descubrimiento de un mundo de

experiencias estéticas y afectivas.

‘Estética del Vínculo’ surge como alternativa a una ‘Estética del Artista’ –centrada en el protagonismo clásico, individual, autoral-. En palabras de Withlock (2018, ent), “siento que el mundo artístico profesional tiene miedo de la creatividad de las personas, hay una cultura de que la creatividad proviene de una o dos personas [...] la buena creatividad tiene que ser colaborativa”. La creatividad colaborativa implica la apertura de la autoría que es parte del giro del protagonista-participante del Teatro Aplicado. Que la creación artística provenga del vínculo entre personas diversas, que quizá de otra manera no se reunirían, tiene un potencial inagotable, tanto social como artístico. Se invita a personas que pueden estar en posición de opresión, desplazamiento o desventaja social a crear algo nuevo y original, algo extracotidiano que transforma su realidad y la de su entorno. Esto surge de un espacio donde la atención está puesta en la estética y en el vínculo a la vez de modo que la una posibilita lo otro y viceversa.

La naturaleza de los vínculos es múltiple: entre personas, entre instituciones¹⁰, entre lenguajes y materialidades artísticas, hacia territorios heterogéneos. Los vínculos se generan y mantienen en base a *afectos*¹¹ que circulan entre las personas y las vinculan al mundo, que rebasan las palabras y encuentra en el arte su vía de expresión. Para Thompson, en Teatro Aplicado “the affective dimensions of performance, especially those of joy and the perception of beauty, have to be given a place alongside –or even in precedence to- the effective dimension ...” (citado en White, 2015, pp. 8-9), de modo que el afecto emanado de la experiencia estética es el punto de partida y centro de todo proceso, y también su mayor fuente de eficacia.

Tanto la estética como los efectos ‘aplicados’ derivan de los afectos que se movilizan a partir y a través de la expresión artística compartida en un espacio atento al vínculo en un clima de escucha, aprecio, apoyo y entusiasmo. Es más, propongo redefinir efectos (resultados, impactos, *eficacia*) a través de *afectos* (vínculos, experiencia estética), lo que acaba con el binarismo ‘puro-aplicado’. Como Thompson (2009, p. 11) señala, “participatory theatre should focus on affect rather than effect. This would seek to avoid the anticipation or extraction of meaning as the primary impulse of an

applied theatre process”, conciencia que podría ayudarnos a equilibrar el enfoque en cada proyecto.

Como consecuencia de lo anterior, asociado al Teatro Aplicado y en el corazón del giro del participante-protagonista, hay una cultura de la facilitación que posibilita el surgimiento de la Estética del Vínculo: la figura del director muta desde el artista voluntarioso al facilitador creativo de los emergentes grupales. El facilitador alienta y estimula a los participantes para convertirlos en protagonistas. Esto implica especificidades que tienden a lo interdisciplinario en la formación de *practitioners*, sumando estándares técnicos y éticos a los estéticos.

En Londres, las organizaciones a menudo integran técnicas que no vienen del drama: *Dreamarts* entrena a sus facilitadores en *PACE* (*Playful, Accepting, Curious and Empathetic*), un abordaje terapéutico de la comunicación para cuidadores, facilitadores y padres. *Little Fish* utiliza la *Motivational Interviewing*, otro modelo de *counselling* más directivo que busca reducir y resolver la ambivalencia y los conflictos en la comunicación. *Haringey Shed* trabaja con gran cantidad de facilitadores en sus proyectos, atrayendo a numerosos estudiantes de Teatro Aplicado en práctica, para aumentar la atención pertinente y personalizada a los participantes. Especialmente en los procesos indirectos, orientados a la creación, esto favorece una sinergia grupal creativa. Las sesiones de esta compañía o de la *Performance Company*, son intensamente creativas, acercan afectivamente a sus participantes y culminan con una revisión y celebración de los logros, los aprendizajes y los aportes de cada uno de los participantes. La cultura de la facilitación favorece el surgimiento de la Estética del Vínculo, cuando este se desarrolla y focaliza a través de la práctica teatral. Así, como muestra la matriz, la cocreación propia del Teatro POR protagonistas-participantes y las estrategias indirectas, centradas en lo artístico, son aquellas que tienen más posibilidades de superar las dicotomías entre lo estético y lo aplicado.

Mantener el enfoque artístico a la vez que la conciencia de lo aplicado, centrado en los vínculos, plantea un desafío ético a los artistas que trabajan en el campo, aspecto fundamental del Teatro Aplicado. La cultura de la facilitación se basa en paradigmas y actitudes de profundo respeto a las personas a través de un enfoque vincular, clave para orientar el diálogo

eficacia-estética y el protagonismo de los participantes. El cómo los aspectos éticos regulan específicamente este diálogo es un tema necesario y vasto, que abre otra línea de análisis insoslayable en Teatro Aplicado, inabarcable aquí. En ese escenario, quizá la dialéctica estético-aplicado desembocaría en la necesidad de equilibrar más bien la relación ética-estética en un mundo compuesto por personas que necesitan vincularse entre sí.

ESTÉTICAS¹² VINCULARES PARA LA EMERGENCIA DEL PARTICIPANTE-PROTAGONISTA

Hay lenguajes estéticos que favorecen especialmente el vínculo, el emerger de participantes-protagonistas heterogéneos y la integración entre lo estético y lo eficaz. Con YP permanentemente se están explorando teatralidades que favorezcan procesos grupales creativos en torno a la identidad, que exploren materialidades atractivas, o que reduzcan las distancias entre personas. Uno de los lenguajes explorados de manera creciente es el Teatro Inmersivo. En relación a su *Cabinet of Odds and Curiosities*, Ross Bolwell (2019, ent) de EEA opina que “lo inmersivo en la escuela es atractivo, algo que puedes tocar, algo que conecta con todos los sentidos”. Whitlock (2019, ent) reporta que “tratamos de hacer la *Performance Company* lo más atractiva posible y el Teatro inmersivo es una oportunidad muy entretenida de hacerlo”. *Off the Grid (Half Moon)*, obra PARA público juvenil que aborda la pobreza y el abandono, propone un lenguaje inmersivo, pues “no queremos que vean la historia pasivamente sino que se hagan parte, que se sientan incómodos e insatisfechos acerca de la historia y que tengan el impulso de hacer algo” (Allen, 2018, ent). La inmersión pone en marcha la experimentación en espacios no tradicionales y la disolución de barreras entre artistas y audiencias, lo cual es llamativo, pues propone una reformulación del protagonismo ante la inmediatez del otro: horizontal, vincular, menos amenazante. Con ello, empuja la innovación, la exploración de posibilidades y genera un sentido renovado de misterio y desafío.

La Comedia Musical también es atractiva, como pude observar en las sesiones de *Haringey Shed*. El canto une al grupo al generar atmósferas emocionantes e inclusivas, favoreciendo el vínculo y la recepción de las audiencias dada su intensa corporeidad e intercorporeidad.

reidad. El baile que surge de la improvisación grupal y que luego se organiza en coreografía, también estrecha estos vínculos afectivo-subjetivo-corporales. Surge aquí un protagonismo colectivo, algunos personajes-solistas pueden emerger sin jamás opacar al grupo, estableciendo un diálogo vibrante con él.

El giro tecnológico, especialmente con YP, se abre al diálogo con las formas de comunicación y expresión tecnológicas contemporáneas, poniendo en lugar protagónico a la cultura juvenil. Como ejemplos, en *Brainstorm (Company Three)* los adolescentes intercambian mensajes con sus celulares en escena, que se exhiben en pantallas gigantes. En una línea de aplicación más directa, Nicola Abraham (RCSSD) desarrolla distintas estrategias de uso de tecnología audiovisual en su modelo *Participatory Video*, además de equipos y aplicaciones para el desarrollo de ambientes interactivos e inmersivos, con mezcla de *escape room*¹³ y *drama process*¹⁴, para objetivos como el descubrimiento y confrontación de patrones cognitivos de intolerancia y prejuicio (Abraham, 2017).

El Teatro de Calle apoya intervenciones comunitarias, favoreciendo la participación y el vínculo de distintas generaciones en los barrios, como hace EEA a través de comparsas carnavalescas, procesiones, pasacalles y teatro de calle de grandes estructuras, en torno a activismos sociales-barriales-artísticos. Sus claves son la accesibilidad y la democratización del arte en el espacio público para unir a la gente. De manera similar, *London Bubble* alienta la memoria, el territorio y la identidad local mediante proyectos como *Charting the Mayflower*, que recrea la épica historia de la formación del barrio. Por su parte, *Performing Places* es un modelo evaluado y replicado para exploración de identidad local y apropiación del espacio comunitario, a través de talleres en las escuelas, en comunidades y performances en las calles. Se enfoca en el vínculo con el territorio, buscando “compartir la comprensión de lo que es el lugar [...] su experiencia tanto psicológica como física. Involucrar a las personas con su territorio y la comunidad puede cambiar y dar forma a su relación con el lugar” (Mackey, 2018, ent). Todas estas prácticas han abierto espacio a la exploración y el surgimiento de nuevos lenguajes que se orientan hacia la Estética del Vínculo.

EPÍLOGO: PORQUE ES ARTE

Desmantelar el binarismo no busca anular toda diferencia entre las prácticas teatrales, sino reconocer lo entremezcladas que se encuentran estética y eficacia, heteronomía y autonomía. Afortunadamente, hay una diversidad de movimientos artísticos que rebasan límites y desafían lógicas binarias de toda especie. Dentro del Teatro se han generado enormes líneas de fuga, a través de lenguajes que rebasa o no se ajusta a las convenciones y los espacios consagrados de circulación. La vuelta al observador y las tendencias crecientes a considerar e integrar la *poésis* de la recepción y la participación activa del espectador ha generado una serie de estéticas postdramáticas, giros performativos e inmersivos y explosión de lenguajes de ruptura de formato, de cuestionamiento y replanteamiento de la relación obra, espectador, artista y público. En esta línea, el Teatro Aplicado constituye un campo diverso donde también se reorganizan estas relaciones, siendo el giro del participante-protagonista una fuente de lenguajes estéticos cuya práctica confluye con el logro de variados objetivos sociales y educativos.

Más aún, si el Teatro en todas sus formas tiene el potencial de abrir el acceso al mundo de los afectos, el Teatro Aplicado, a través de la estética del vínculo, defiende el derecho universal a la experiencia artística, e invita abiertamente a democratizar el arte como acción política, como hacen, en mayor o menor medida todos los ejemplos reseñados anteriormente, sosteniendo que el Teatro no es –solo– de los ‘teatristas’ profesionales, sino del pueblo. Esto interpela y expande la propia categoría de ‘artista’. ¿Pueden ser llamados artistas los cultores de un trabajo artístico centrado en participantes? Por supuesto, los *practitioners* son artistas profesionales, trabajando en contextos no tradicionales en los que, como dice White (2018, ent), “hacemos este trabajo como arte porque es arte”. Mas el estatus de *profesional* no remite exclusivamente a aspectos artísticos, sino también a aspectos técnicos y a factores como filiación institucional, dedicación, remuneración, responsabilidad, compromisos y ética asociadas. De modo que, si nos desprendemos de la falacia del experto - creer que solo la academia habilita la validez del ejercicio artístico-, tendremos que reconocer como artistas, aunque no profesionales, a participantes y grupos sin entrenamiento formal, cuyo desempeño permite acceder a experiencias de innegable calidad estética. Más aún, creo que

llamarse *artista* podría ser con todo derecho un gesto identitario, sin necesidad de ajustarse a un canon externo.

Finalmente, si las brechas han constituido un obstáculo al florecimiento del Teatro y de las Artes en los más diversos lugares y para el beneficio de los más diversos grupos de personas (tanto profesionales de las artes como no profesionales), la integración y el reconocimiento de nuevas fuentes de experiencia estética puede ampliar, tanto el campo de trabajo de los artistas como el alcance de la investigación en artes. Invito, por tanto, a volcarse apasionadamente y sin complejos a intervenir efectiva y afectivamente la sociedad y a fortalecer a las comunidades, alentando el protagonismo (social y teatral, al unísono) de una diversidad de participantes artistas de nuestros cuerpos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, N. (2017). Witnessing change: understanding change in participatory theatre practice with vulnerable youth in a Kids Company-supported primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22:2, 233-250.
- Adorno, T. (2004). *Teoría estética*. España: Akal Ediciones.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo edit.
- Kant, I. (2013). *Crítica del juicio*. Barcelona: Espasa.
- Ernst & Young LLP (2018). A value for money assessment of Speech Bubble. A report for London Bubble Theatre. London: EY.
- Mackey, S. (2016). *Performing Local Places Report*. RCSSD, University of London.
- Obermueller, J. *Applied Theatre: History, Practice, and Place in American Higher Education*. [en línea] Thesis for the degree of Master of Fine Arts in Theatre Pedagogy at Virginia Commonwealth University [Consulta: 23 diciembre 2019], en <https://scholarcompass.vcu.edu/etd/3151>
- O'Sullivan, S. (2001). The Aesthetics of Affect. Thinking art beyond representation. *Angelaki, Journal of the Theoretical Humanities*, 6:3, 125-135.
- Pendergrast, M (2017). Delegated Performance: Interdisciplinary Tensions, Provocations and Questions. *Performing Ethos*, 7, 25-42.
- Schechner, R. (2003). *Performance Theory*. London, New York: Routledge.
- Sennett, R. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- Seighworth, G. y Gregg, M. (2010). An Inventory of Shimmers. En Gregg, M. and Seighworth, G. (edit), *The Affect Theory Reader* (pp. 1-25). USA: Duke University Press.
- Smillie, S. (13 Jan 2008). Case study: London Bubble [en línea]. *The Observer*. [Consulta: 23, diciembre 2019] en <https://www.theguardian.com/culture/2008/jan/13/arts-funding.theatre1>
- Thompson, J. (2009). *Performance Affects*. London: Palgrave Mac Millan.
- White, G. (2015). *Applied Theatre: Aesthetics*. London: Bloomsbury.

ENTREVISTAS

- Dr. Nicola Abraham (25-10-2019). Lecturer, Applied Theatre Practices, RCCSD.
- Beccy Allen (10-11-2018). Head of Creative Learning, Half Moon Theatre.
- Adam Anand (24-1-2019). Associate Director London Bubble Theatre Company.
- Ross Bolwell (18-12-2018). Creative Producer EEA (Emergency Exit Arts):
- Dr. Selina Busby (24-1-2019). Principal Lecturer, Course Leader MA Applied Theatre, Course Leader PG Cert. Applied Theatre with Young People, RCCSD.
- Alex Cooke (7-11-2018). Artistic Co- Director. Little Fish Theatre
- Eddie Latter (14-1-2019). Artistic Director Haringey Shed Inclusive Theatre.

Dr. Sally Mackey (17-12-2018). Professor of Applied Theatre and Performance; Associate Director (Research and Projects) RCSSD.

Dr. Monica Pendergrast (12-11-2018). Assistant Professor, University of Victoria, Canada. Charla seminario "Best practices and Ethics" en RCSSD, Applied Theatre MA.

Graham Withlock (12-11-2018). Chief Executive Dreamarts.

Dr. Gareth White (28-11-2018). Reader in Theatre and Performance, RCSSD.

¹ Las citas de entrevistas se abrevian 'ent' y han sido traducidas del inglés para mayor fluidez del texto. Citas de textos bibliográficos o material escrito de internet se consignan en el inglés original.

² Sin embargo, la definición kantiana de lo puro incluye fines amplios como el conocimiento y la comunicación social: "Cuando el arte [...] tiene como intención inmediata el sentimiento de placer, llámase arte estético. Éste es: o arte agradable, o bello... es el segundo cuando el fin es que el placer acompañe las representaciones como modos de conocimiento", o "Arte bello [...] es un modo de representación que por sí mismo es conforme a fin, y, aunque sin fin, fomenta, sin embargo, la cultura de las facultades del espíritu para la comunicación social" (Kant, 2013, pp. 247-248).

³ Igualmente, del ejercicio dialéctico que Adorno realiza, parece haber permanecido fundamentalmente el binario: "El arte y las obras de arte son caducos porque no sólo en tanto que heterónomos y dependientes, sino hasta en la formación de su autonomía (que ratifica el establecimiento social del espíritu aislado por la división del trabajo), son no sólo arte, sino también algo ajeno, contrapuesto al arte. Con el propio concepto de arte está mezclado el fermento que lo suprime" (Adorno, 2004, p. 13).

⁴ Persona que ejerce una profesión. Por su sentido sintético, utilicé el vocablo inglés, utilizado por los entrevistados.

⁵ Young People (en lo sucesivo YP) es un término general que comprende infancia y juventud y a veces incluye a adultos jóvenes hasta 25 años con necesidades especiales.

⁶ Práctica de creación de obras que abordan temas sensibles (issue-based) en cada etapa del desarrollo, para dar funciones teatrales en escuelas, muchas veces acompañados de workshops o foros.

⁷ Por ej., en 2008 la compañía London Bubble, pese a su notable y extenso trabajo con la comunidad sufrió recortes que amenazaron su continuidad: "If the Council's priorities have indeed handbrake-turned from access, inclusivity and diversity to art, innovation and excellence [...] this has caught many companies by surprise" (Smillie, 2008).

⁸ Trabajo con comunidades especialmente vulnerables.

⁹ Propia de "un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado" (p. 13).

¹⁰ Compañías y practitioners desarrollan una cultura de la asociatividad -en parte como respuesta a los problemas de financiamiento y los frecuentes cambios de foco de las políticas públicas en Reino Unido-, que consiste en la creación de redes y alianzas entre instituciones y organizaciones, diversificando y expandiendo el campo del Teatro Aplicado.

¹¹ Aquello que "está en las intensidades que pasan cuerpo a cuerpo, humano, no humano, partes, etc., y aquellas resonancias que circulan alrededor entre y a veces pegadas a cuerpos y mundos" (Seighworth y Gregg, 2010, p. 1), "lo que nos conecta con el mundo, es la materia en nosotros resonando y respondiendo a la materia alrededor de nosotros" (O'Sullivan, 2001, p. 128).

¹² Cuando 'estética' está en singular, generalmente se refiere a un enfoque, cuando está en plural, refiere a lenguajes y prácticas. Ambos niveles están imbricados y se traslapan.

¹³ Instalación inmersiva en una habitación que plantea desafíos a los participantes, quienes deben encontrar claves, llaves o superar retos para salir.

¹⁴ El/la facilitador/a guía la sesión dramática en personaje manteniéndose dentro de una situación ficcional.



Micaela Anzoátegui

Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires, Argentina)

**“GLOBALIZACIÓN
E IDENTIDAD
CULTURAL:
EL CASO DE “AÑORATION”
DE VINALES EN EL MARCO
DE LAS NUEVAS
TENDENCIAS DEL
FOLCLORE ARGENTINO
CONTEMPORÁNEO”**

**GLOBALIZATION AND CULTURAL IDENTITY: THE CASE OF “AÑORATION”
OF VINALES IN THE FRAMEWORK OF NEW TRENDS IN
CONTEMPORARY ARGENTINE FOLKLORE**

RESUMEN

Este artículo busca poner en relación la problemática del consumo cultural en el ámbito de la música folclórica argentina, a partir del tema Añoración del grupo cordobés Vinales. Este tema causó gran controversia en torno a los límites de la innovación en el folclore contemporáneo, e incluso, si algo así era posible o debía permitirse. Pero, particularmente, se destaca por el interrogante acerca del impacto de la cultura global en este género, dado que se trata de una versión en inglés del tema clásico del conocido grupo Los Manceros Santiagueños llamado Añoranzas. La composición musical original es prácticamente un himno de Santiago del Estero (Argentina), de manera que este caso es clave para dar cuenta de las problemáticas de la globalización y la identidad cultural en la región.

PALABRAS CLAVE

Globalización, Identidad cultural, Folclore, Vinales, Manceros Santiagueños

ABSTRACT

This article discusses the problem of cultural consumption in the field of Argentine folk music, based on the theme Añoración by the group Vinales. This theme caused great controversy about the limits of innovation in contemporary folklore, and even whether something like this was possible or should be allowed. But it is particularly notable for the question of the impact of global culture on this genre, given that it is an English version of the classic theme of the well-known group Los Manceros Santiagueños called Añoranzas. The original musical composition is practically a hymn from Santiago del Estero (Argentina), so this case is key to addressing the issues of globalization, cultural consumption and cultural identity in the region.

KEYWORDS

Globalization, Cultural identity, Folklore, Vinales, Manceros Santiagueños

GLOBALIZACIÓN E IDENTIDAD CULTURAL: EL CASO DE “AÑORATION” DE VINALES EN EL MARCO DE LAS NUEVAS TENDENCIAS DEL FOLCLORE ARGENTINO CONTEMPORÁNEO

Micaela Anzoátegui

Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires, Argentina)

INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA

“When I am in sorrow I wonder
How can some of my countrymen forget
Ranch, father, mother, brother such easily.
Santiagoño no ha de ser el que obre de esa manera
despreciar la chacarera por otra danza importada
That is to see bad our rural race...” Añoration

En el ámbito de la música folclórica argentina el tema *Añoration*¹ de Vinales causó una gran controversia y desató debates encarnizados en torno a los límites de la innovación en el folclore contemporáneo y el impacto de la cultura global en este género.² Incluso, puso en cuestión si era posible el folclore contemporáneo mismo y cuáles son, o debería ser, las condiciones de producción de este género, los estilos de vida y sensibilidad asociadas.

Añoration es, en realidad, una versión en inglés del tema clásico del conocido grupo Los Manceros Santiagueños llamado *Añoranzas*³. Esta composición musical en particular de Los Manceros Santiagueños es considerada, prácticamente, un himno de la provincia de Santiago del Estero (Argentina). Su importancia radica, principalmente, en tanto da cuenta de la identidad cultural, las experiencias en la tierra de nacimiento y las emociones en torno al desarraigo territorial y cultural, el cual se produce a causa de procesos migratorios principalmente de orden laboral que afectan a la región.⁴ Esta versión de Vinales, un grupo de Córdoba, cuyo cantante es nativo de la misma provincia de Santiago del Estero, se inscribe en la perspectiva de músicos que han tomado el folclore pero innovan en el género o lo han mezclado con otros estilos musicales (en este caso, rap, rock y electrónica), combinando tópicos tradicionales y nuevas tendencias, sean instrumentales, sean temáticas.

No obstante, en primer lugar podemos preguntarnos ¿Es posible pensar en una chacarera en inglés? ¿Es posible dar sentido al neologismo *Añoration*, una palabra imposible en inglés, pero que es posible de ser interpretada como dando cuenta de una serie de cuestiones que nos atraviesan desde lo local-global a nivel de la cultura y gustos musicales? ¿Por qué despertó tantas críticas apasionadas una simple chacarera en otro idioma? Estas preguntas se enmarcan en las problemáticas relacionadas con el consumo cultural, la globalización, los gustos estéticos y las identidades en América Latina y trataremos de darle un abordaje siguiendo la siguiente hipótesis: no se trata de un colonialismo ni de la primacía de lo global sobre lo local, sino que se trata de una apropiación novedosa que permite ser global desde lo local pero a su vez, dando cuenta de la plena vigencia del folclore, sus tópicos, preocupaciones y significados en el contexto heterogéneo, cambiante y dinámico de los procesos de globalización que se dan en nuestra región. Pero además, dando cuenta de la especificidad e irreductibilidad de la cultura local santiagueña, es decir, dando cuenta de que no todo es apropiable desde la cultura hegemónica, ni tampoco, traducible.

Para ello, dividiremos el trabajo en dos secciones, por un lado, en primer instancia, expondremos el caso presentado; por otro lado, en segunda instancia, expondremos el marco teórico desde el cual abordar las distintas preguntas que suscita el caso con el que trabajamos, donde será especialmente útil la noción de hibridación cultural de García Canclini, junto con los análisis de Achugar, Ortiz, Wortman, entre otros, a fin de dar cuenta del punto de encuentro entre lo local y lo global, y como lo local finalmente no puede subsumirse a lo global y guarda en sí una fuerte identidad.

PRESENTACIÓN DEL CASO: ¿AN ENGLISH CHACARERA?

La letra de *Añoración* es, en realidad, bastante elocuente, si nos fijamos en las siguientes palabras y expresiones (el resaltado es nuestro):

Añoración (2013)

When I left from Santiago I cried all my way
I cried not knowing the reason, but I I assure you
That I´m hard-hearted but that day I grew weak

Dejé aquel suelo querido y el rancho donde nació
donde tan feliz viví alegremente cantando
en cambio vivo llorando igualito que el crespín.

Neither the years nor the distances could ever erase
Take away from my memory and make me forget about you
Oh, my dear Santiago, I yearn for your **quebrachal**.

Mañana cuando me muera si alguien se apiada de mí
llevenmé donde nació si quieren darme la gloria
y toquen a mi memoria la doble que canto aquí.

[Agregado, no presente en la canción original:
(Let´s play some **chacarera** man!)]

Talonazo es el destino que me aleja de Santiago
Un pañuelo que me seca con el polvo de mis pagos
Mi alazán se despide, no apunta para el rancho
Hace el duelo con el suelo en cada bar que lo engancho
No tengo miedo, tengo lejos mi chinita
Que da vuelta cual remanzo, la añoranza se desquita
No, no me pidas que no lo llore
No me pidas que me olvide del pueblo de mis amores.]

When I am in sorrow I wonder
How can some of my **countrymen** forget
Ranch, father, mother, brother such easily.

Santiagoño no ha de ser el que obre de esa manera
despreciar la chacarera por otra danza importada
That is to **see bad** our **rural race**

The other night my wet pillows I found
But I don´t know if I dreamt or if I cried awake
And in the distance I was looking at that ranch I left

Tal vez en el campo santo no haya un lugar para mí
paisanos les vua´ pedir que cuando llegue el momento
tirenmé en el campo abierto pero allí donde nació.
(You leave me in the open country where I was born)
(We play **chacarera**)

Añoranzas (1963)

Cuando salí de Santiago todo el camino lloré
lloré sin saber por qué pero yo les aseguro
que mi corazón es duro pero aquel día afloje.

Dejé aquel suelo querido y el rancho donde nació
donde tan feliz viví alegremente cantando
en cambio vivo llorando igualito que el crespín.

Los años ni las distancias jamás pudieron borrar
de mi memoria apartar y hacer que te eche al olvido
ay mi Santiago querido yo añoro tu **quebrachal**.

Mañana cuando me muera si alguien se apiada de mí
llevenmé donde nació si quieren darme la gloria
y toquen a mi memoria la doble que canto aquí.

En mis horas de tristeza siempre me pongo a pensar
cómo pueden olvidar algunos de mis **paisanos**
rancho, padre, madre, hermano con tanta facilidad.

Santiagoño no ha de ser el que obre de esa manera
despreciar la chacarera por otra danza importada
eso es **verla mancillada** a nuestra **raza campera**.

La otra noche a mis almohadas mojadas las encontré
más ignoro si soñé o es que despierto lloraba
y en **lontananza** miraba el rancho aquel que dejé.

Tal vez en el campo santo no haya un lugar para mí
paisanos les vua´ pedir que cuando llegue el momento
tirenmé en el campo abierto pero allí donde nació.

Si bien nuestro objetivo no es hacer un análisis minucioso de la calidad y forma de traducción, podemos hacer el siguiente análisis interpretativo. En primer lugar, podemos suponer que la letra busca la ambigüedad de "lo bi-lingüe" en lugar de ser una mera traducción de la canción original. Y así, analizando más detenidamente las palabras destacadas, podemos interpretar lo siguiente. Los términos "quebrachal" y "chacarera" que se encuentran dentro de frases en inglés, no tienen traducción, es decir no podemos encontrar un equivalente en ese idioma para reemplazarlas. Esto puede relacionarse en principio, con una especificidad e irreductibilidad de los términos mismos; pero además, avanzando un poco más, con la especificidad e irreductibilidad de la cultura local santiagueña. Es decir, dando cuenta de que no todo es apropiable desde la cultura hegemónica, ni tampoco, todo es traducible, hay cierta inconmensurabilidad entre lenguas. Si bien, de desearlo, los nuevos intérpretes podrían haber buscado algún término o conjunción de términos, el valor de mantener las palabras le imprime una fuerza distinta y vehiculiza esta no-traducibilidad completa, esta cierta inconmensurabilidad incómoda: "quebrachal" y "chacarera" son mucho más, significan mucho más que un conjunto de árboles de una especie determinada y un tipo de música y baile específico. La dimensión simbólica de los términos y los imaginarios que atraviesan, no se dejan captar completamente desde el idioma universal, el idioma que habla de lo global. ⁵

Además, respecto a los términos que si han sido traducidos, pensemos en "paisanos" por "countrymen", para "raza campera" se ha optado por "rural race", para "ver mancillada" solo se ha optado por "see bad", y para "lontananza" se ha elegido simplemente el término "distance". En estos casos, en cierta medida, podemos pensar que el sentido que tienen en castellano, escapa (al menos parcialmente) por la misma carga simbólica local que tienen, especialmente respecto a los dos primeros casos. De hecho, el término "Añoration" es un imposible, destacándose alevosamente por el uso de la "Ñ", algo bien propio de nuestra lengua española; y la raíz "ation", que marca también la distancia del hablante castellano no lego (o también burlón), que supone que el inglés es como el español pero agregándole este "ation". En este último caso, podemos suponer, inclusive esta marca de cierta complicidad del "añoration" para destacar la simplicidad

del idioma inglés, esta misma simplicidad que muchas veces lo hace pasible de ser difundido en el marco de la globalización.

Respecto a los versos que se mantienen idénticos y se intercalan junto a los versos en inglés, que señalamos a continuación, podemos ver una marca específica de lugar:

"Dejé aquel suelo querido y el rancho donde nací / donde tan feliz viví alegremente cantando/ en cambio vivo llorando igualito que el crespín"

"Mañana cuando me muera si alguien se apiada de mí/ llevenme donde nací si quieren darme la gloria/ y toquen a mi memoria la doble que canto aquí."

"Tal vez en el campo santo no haya un lugar para mí/ paisanos les vaa' pedir que cuando llegue el momento/ tirenme en el campo abierto pero allí donde nací."

Es decir, están marcando el lugar de lo local: el canto del pájaro crespín que se asocia con el llanto; "la doble" en referencia a la chacarera; "les vaa' pedir" como marca coloquial asociada a la lengua popular; "tírenme en el campo abierto, pero allí donde nací" que si bien refiere evidentemente al retorno a los orígenes, puede interpretarse también con un arraigo marcado a la tierra natal en términos de naturaleza y sacralidad, que incluso sin estar en "campo santo" en términos tradicionales, se pueda estar de alguna manera en el espacio simbólico de lo sagrado mientras se esté en la propia tierra. Pensemos también qué implica este "ser/estar arrojado a campo abierto", que es en realidad el destino de todos los animales silvestres al morir y, especialmente, de los restos de los animales faenados, lo cual, puede leerse de manera implícita como una marca más de la ruralidad y los espacios silvestres asociados.

Por último, "Santiagueño no ha de ser el que obre de esa manera/ despreciar la chacarera por otra danza importada/ That is to see bad our rural race" es la estrofa principal a la que apuntaron algunas de las críticas, ya que, supuestamente marcaría la misma contradicción entre los dichos y los "valores" que promocionaría el grupo mediante esta versión.

¿Y a qué público va dirigida esta nueva ver-

sión? ¿Busca un público internacional o uno local? ¿Apuesta a un sector local pero que no se acerca al folclore tradicional? El sentido de estos nuevos estilos musicales que fusionan “lo moderno” y “lo tradicional” responden también a un consumidor cultural específico que se encuentra interpelado desde dos lugares de pertenecía, sean concretos o imaginarios, como pueden ser el caso de estilos “importados” como la música electrónica, pero a la vez mantiene ciertos lineamientos propios de su identidad cultural en algún grado.⁶

GLOBALIZACIÓN: ¿LOCAL VS. GLOBAL?

Una primera aproximación al presente problema es considerar su contexto de emergencia. ¿Cuáles son los procesos recientes que interpelan “lo local” desde “lo global”? ¿Qué pasa desde “lo local”? ¿Simplemente se encuentra subsumido y es un lugar pasivo de recepción o responde de alguna manera? Tal como señala Achugar, durante el siglo XIX muchas de las sociedades de América Latina experimentaban el proceso de consolidación del Estado Nación: conformando una nación homogénea o la construcción de un estado único y todopoderoso, mientras que actualmente “estamos presenciando si no el estallido de la mencionada unidad nacional, por lo menos, su agudo cuestionamiento, su profunda modificación”. (Achugar, 1996:845) Además señala que lo que parecería estar ocurriendo es que el denominado proceso de homogeneización/globalización opera a otro nivel, de manera que parece volver obsoletas la escala y la misma categoría de nación, tal como señalan diversos intelectuales a fines del s. XX. (Achugar, 1996:845)

Pero, por otro lado, explica que la supuesta ausencia de alternativa al modelo neoliberal globalizador y privatizador propio de un determinado sector de la cultura latinoamericana no significa ausencia de respuesta en absoluto, ya que hay resistencias y diferentes respuestas. Las respuestas son, por ej. la problematización de la nación tal como ha funcionado hasta el presente junto con una relectura del pasado; la problematización de la cultura masmediática, sea en su vinculación con el Estado, o sea con las políticas o proyectos culturales propios de las elites. “Una de esas respuestas -una de esas que estamos viendo y viviendo- parece consistir precisamente en acudir al pasado, a

la aldea, a la tradición, (y también al multiculturalismo) y desde allí resistir.” (Achugar, 1996: 849)

Por eso

“Se podría preguntar si la transformación tecnológico-política ocurrida en los últimos tiempos -aludida en parte en esa realidad o efecto universalizador que se llama globalización- ha cambiado realmente las identidades locales y nacionales. O incluso se podría preguntar si la tan mentada globalización ha estado o está construyendo una única y global identidad. O si por el contrario, las identidades múltiples, fluctuantes o migratorias de que se habla como uno de los fenómenos contemporáneos niega el supuesto de única y global identidad.” (Achugar, 1996:846)

Esta perspectiva es útil si pensamos la resistencia cultural (Achugar, 1996:849). Pero, siguiendo estas ideas, es cierto que muchas veces se trata de una resistencia que se ancla en valores de la modernidad que están en peligro de quedar completamente obsoletos.

En este sentido podemos pensar la reivindicación de la identidad en términos de una negociación entre lo tradicional y lo moderno, entre la cultura popular relacionada a la música folclórica “tradicional” y otros estilos musicales considerados “modernos”. Aunque, también bajo la idea de resistencia, también podemos interpretar estas otras reacciones a la tensión entre lo local y lo global, lo tradicional y lo moderno, que bajo una mirada conservadora o “purista” de la música tradicional folclórica no desea la innovación en el campo, al considerarla como una pérdida de la esencia o un ultraje al género.⁷ Así, tenemos una resistencia cultural anclada en este reservorio de sentidos que sería el género folclórico en su vertiente más tradicional, que invoca y recrea modos de ser de los sujetos y estilos de vida particulares de una determinada región.

Aunque, de forma particular, podemos pensarlo en relación al proceso asociado a la globalización, que lleva a la denominada “americanización del mundo”, paradigma que es propuesto como aquel que debería ser imitado por todos y es presentado como el paso del atraso a la modernidad, a la vida del consumo y confort (Ortiz, 1998: 94). Destacando principalmente que se trata de una cultura de

exportación (Ortiz, 1998:95) que no importa solo mercancías o productos sino también, "un complejo de valores y conductas que se hallan implicadas en esos productos". (Ortiz, 1998:99) Bajo esta cuestión, una resistencia desde la identidad tradicional o una negociación de identidades, cobra mayor sentido.

IDENTIDAD CULTURAL Y CONSUMO MUSICAL: TENSIONES, RESIGNIFICACIONES Y APROPIACIONES

"Nada más que a los santiagueños nos suena como raro, Como que nos han quitado algo, una cosa muy tradicional..."⁸

Generalmente se piensa a la globalización desde la perspectiva crítica de su efecto de homogeneización cultural en el contexto Norte/Sur, y la problemática de la americanización del mundo como una forma de colonialismo ideológico (además de práctico, o que antecede a las prácticas mismas con frecuencia). Pero, ¿podemos pensar una salida a esto, que no implique un anquilosamiento de lo tradicional y una tendencia a dejar atrás la propia identidad cultural a partir de las intersecciones no lineales de la cultura, los gustos y la misma identidad? ¿Es unilateral, unívoca y lineal la relación entre globalización y homogeneización cultural? Un escape, una salida posible a la modernidad, es la posibilidad de una apropiación en el sentido resignificación desde lo local, una especie de apropiación creativa, que no es unívoca ni lineal, y está marcada en gran parte por el propio contexto de recepción. Es decir, frente a la hegemonía de las potencias económicas que se percibe como implacable sobre la diversidad cultural de los países subdesarrollados, anteponer esta misma diversidad o las distintas formas de recepción que pueden habilitarse en cada contexto.

Así, respecto a esto último la polémica en torno a esta nueva versión de un tema clásico, se relacionó principalmente, no en cuanto a la calidad de la música, si no a partir de la cuestión de los límites de la innovación en el folclore, respecto a las ideas de las propiedades y mantener la esencia; la distinción entre realizar un aporte y caer en sacrilegio que hace peligrar la identidad cultural e implica finalmente contaminación de las tradiciones a partir de "lo foráneo" que viene de la mano del ímpe-

tu imposible de aplacar del mundo exterior. La cuestión de hacer peligrar "la esencia" del folclore, también se relaciona con el temor a la pérdida de la propia identidad cultural, donde el folclore no es solo un estilo musical, sino, primariamente un estilo de vida, una forma de experimentar el mundo, una conexión con el mismo en otros términos.⁹

Por eso, en algunas entrevistas y comentarios al respecto, se distinguía entre hacer fusión de estilos y crear algo musicalmente novedoso como forma de aporte al folclore; frente a la mera mezcla de estilos que le restan lo esencial o que lo extranjerizan o banalizan.

En este sentido, podemos decir que la defensa de lo autóctono no es necesariamente una defensa del folclorismo local, o al menos, no es solo eso, sino que tiene que ver además con criterios de selección de todo lo que existe en el mundo. Así, puede operar una selección creativa, tal como es el caso de la música que venimos analizando: el folclore contemporáneo que introduce guitarra eléctrica, bajo, batería o experimenta con estilos musicales considerados foráneos, etc.

Esto abre la posibilidad de no quedar en la disyuntiva local o global, generando una tercer vía, la posibilidad de ser cosmopolita pero partiendo de criterios locales. Esto vuelve prácticamente obsoleta las posturas que sostienen que la única opción posible se da entre lo local y lo global, entre el atraso y el desarrollo, entre lo moderno y lo tradicional. Tal como señala Wortman

"Las apropiaciones de los mensajes y las imágenes no son únicas ni unidimensionales y el surgimiento de nuevas propuestas culturales locales dan cuenta que la diversidad social y cultural hacen de la producción del sentido social un entramado muy complejo atravesado por hegemonías y resistencias. Así es como en esta revisión de la esfera cultural en el capitalismo tardío no son válidas las visiones apocalípticas. Este fluir, circular, fusionar que se impone por una nueva dinámica de las fuerzas productivas, imprime nuevas visiones de mundo que inciden en la forma como los actores se comportan, más allá de sus diferencias de clase y de cultura." (Wortman, 2009:22)

La noción de "consumos culturales" es útil para repensar la relación entre sociedad, cul-

tura y globalización de manera interdisciplinaria en este escenario local. En el sentido de que el consumo cultural es una forma simbólico-práctica de identificación social de gran fuerza. Es decir, es un ámbito de desarrollo y reproducción de patrones culturales que son percibidos como legítimos de unos sujetos/grupos por sobre otros o, también, de delimitación de barreras simbólicas entre sectores sociales, especialmente en contextos de desigualdad social como los de latinoamérica.

De hecho, para comprender las fuertes críticas realizadas al las fracciones más experimentales o novedosas del folclore contemporáneo podemos retomar la explicación de García Canclini: "Frente a estas transformaciones contemporáneas que relativizaron los fundamentos de las identidades nacionales, algunos sectores creen encontrar en las culturas populares la reserva última de tradiciones que podrían jugar como esencias resistentes a la globalización." (Canclini, 1995:169) Así, actualmente, no podemos pensar respecto de cada sociedad, a sus individuos como perteneciendo a una sola cultura homogénea, local y manteniendo así una identidad distintiva y coherente, ya que "la transnacionalización de la economía y de los símbolos ha quitado verosimilitud a ese modo de legitimar las identidades." (Canclini, 1995:168)

En realidad, si observamos las interacciones cotidianas de las mayorías se revela que los países latinoamericanos son sociedades híbridas, donde se cruzan continuamente formas distintas de disputar y negociar el sentido de la modernidad. (Canclini, 1995:169) Los sentidos de la modernidad tienen que ver con procesos contradictorios y complejos, desniveles y desigualdades que percibimos, que nos llevan a la concepción de una "heterogeneidad multitemporal" (Canclini, 1995).

Con el aumento de los intercambios económicos y el desarrollo científico y tecnológico, los individuos comienzan a relacionarse cada vez más amplia y diversamente a distintos territorios, cambia, en última instancia la percepción misma de lo que es el mundo. (Wortman, 2009:16) Los límites del mundo, de "nuestro mundo y lo que está "por fuera", cambian radicalmente en este nuevo escenario, donde la idea de universalidad cobra cada vez mayor relevancia. Así "Los sujetos comienzan a pensarse en espacios más vastos, de ahí que se impone la idea de universalidad, en particular

en el mundo occidental." (Wortman, 2009:16)

Bajo una mirada moderna que se centra en lo individual antes que en lo social, suponemos que la creación cultural es resultado de la inspiración individual o el genio del artista. Pero, actualmente comprendemos el proceso creación como producto o un emergente en el marco de ciertas relaciones sociales en un espacio cultural, histórico y social determinado (Wortman, 2009:20):

"La creación cultural hoy debe ser pensada en una sociedad mundo ya que la proliferación de signos y de estímulos visuales provocada por Internet, y la circulación intensiva de personas, genera intercambios continuos que impugnan las visiones nacionales y locales de producción cultural. Esto ocurre también en la relación entre artistas e intermediarios culturales como publicistas, empresas trasnacionales, críticos, curadores. Ya las nuevas generaciones gestionan su producto en términos globales. Si bien no ha desaparecido el ámbito nacional en la definición del lugar simbólico, la legitimidad cultural no se produce localmente: aparecen de forma creciente los festivales, las exposiciones internacionales, las coproducciones. Ser un artista móvil o un intelectual móvil genera un plus de legitimidad cultural no otorgado solo por las titulaciones y las instituciones locales." (Wortman, 2009: 20)

En efecto, las nuevas formas de creación van construyendo nuevos tipos de públicos a los cuales acercarse, no quedando por eso subsumidas a la lógica de la masificación y a la vez, generando un mercado dentro del mercado capitalista (Yudice, 1999; Wortman, 2009:21). De esta manera, se da un fenómeno que parece inverso a lo que habitualmente suponemos: proliferan los nuevos creadores culturales que "se lanzan a nichos de nuevos públicos en un espacio transnacional posibilitados por las nuevas tecnologías y por la intervención en el espacio global (...)" (Wortman, 2009:21) tal como parece ser el caso que estamos analizando.

HIBRIDEZ CULTURAL

Generalmente cuando se analiza el problema del consumo cultural, este es enfocado desde la perspectiva de Adorno y Horkheimer de "industria cultural", entendido como la capacidad del capitalismo para producir bienes culturales

en forma masiva una vez que se llega a determinado estadio técnico-productivo. (Adorno y Horkheimer, 1993) Pero, actualmente es necesario repensar la problemática teniendo en cuenta nuevos factores, contextos y patrones de consumo, junto con particularidades de cada contexto de recepción y producción. Entre estos factores, la transnacionalización, la globalización, su impacto en los contextos locales y las imbricaciones de los contextos globales y locales, etc., tal como venimos desarrollando.

Siguiendo la idea de Bourdieu de habitus, que implica que los sujetos pertenecientes a un determinado entorno social homogéneo en general posean estilos de vida y gustos similares, podemos comprender también la disputa entre el folclore tradicional y el contemporáneo. Así, los "gustos" que parecerían meramente subjetivos, en realidad, estarían en gran parte determinados por el nivel educativo, la ocupación y el estrato social al que pertenece un individuo, y habría así, esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. (Bourdieu, 1998) En este sentido, podemos comprender las reacciones virulentas contra esta chacarrera en inglés en términos de gustos marcados, o bien, contruidos desde los circuitos en los cuales los individuos desarrollan sus vidas. Incluso respecto a una disputa simbólica relacionada con la clase social o con el nivel adquisitivo de los grupos sociales involucrados. Es decir, también se tornan relevantes en este caso los aspectos culturales de la desigualdad social y el acceso diferido a los bienes simbólicos y culturales. Mientras Los Manceros y muchos otros folcloristas en términos coloquiales se "hicieron de abajo" y reivindican el folclore como la expresión artística de un estilo de vida humilde; este tema de Vinales tiene marcas que lo distancian de "lo popular" tradicionalmente entendido, como puede verse en la estética del video y en el uso mismo del idioma inglés y otros recursos que se muestran, de gran carga simbólica, vinculado a la cultura global. Siguiendo las ideas de Lash, entonces, respecto a esto último, podemos remarcar que el componente estético pero también un valor de signo o imagen que pasa a constituir los objetos materiales planteando la estetización misma de estos. Esto se ve principalmente a partir de la mayor importancia que adquiere el diseño como componente del valor de los bienes. (Lash y Urry, 1997)

Aunque también puede comprenderse en el sentido de un "omnivorismo cultural" siguiendo

las ideas de Peterson y Kern de que "los grupos de clase alta o media alta, tradicionalmente asociados con actividades y gustos exclusivos, realizan tanto este tipo de prácticas como otras más masivas y/o populares, usualmente identificadas con la clase media en un sentido extenso o la obrera." (Gayo y Teitelboim, 2008:3) O también, como una forma de revalorización de lo local en tanto se encuentra en peligro por lo global, siguiendo la idea de Castels. (Gayo y Teitelboim, 2008:2)

La aproximación más relevante nos parece que es la de García Canclini, quien se enfoca en las peculiaridades latinoamericanas para poder analizar las relaciones entre cultura y sociedad, considerando el consumo cultural y valor social de los gustos, y va a dar cuenta de la tensión y coexistencia de procesos que implican lo local y lo global en términos de lo que denominó "hibridez cultural". Tal como señala este autor, el consumo cultural en latinoamérica se da a partir de ciertas particularidades que tiene que ver con la interpelación de la modernidad y las condiciones en que esta se da en nuestros territorios. Así, podemos pensar en una "multitemporalidad" en el presente latinoamericano, que en términos de consumo cultural determina su carácter híbrido: "En líneas generales, el término "hibridez" o "hibridación" da cuenta de los procesos y resultados de la mezcla de diferentes culturas en América Latina." (Szurmuk y Mckee, 2009:134)

Se basaría, entonces, en una noción biológica, la cual puede tener dos interpretaciones, una que podríamos llamar negativa y otra positiva: Cornejo Polar, por ej., advierte sobre los riesgos de trasladar términos y conceptos de la biología a las ciencias sociales, usándolos como metáforas explicativas de su funcionamiento, como son el caso de "mestizaje" e "hibridez", ya que los híbridos como la mula, señala, son estériles. Mientras, que García Canclini responde que Mendel demostró que las hibridaciones genéticas en botánica aumentan la calidad y el rendimiento como en el caso de cereales, flores y el café, al aumentar su capacidad de sobrevivir y adaptarse a su hábitat. (Szurmuk y Mckee, 2009:135)

Aun, pese a las críticas, este concepto tiene poder explicativo y posee consistencia teórica (Szurmuk y Mckee, 2009:135) y es clave para dar cuenta de la interacción entre lo moderno y lo tradicional, la cultura popular y culta, lo artesanal y lo industrial. (Canclini, 1989:15)

Lo interesante de este concepto es que abarca diversas mezclas interculturales, no sólo las raciales a las que suele limitarse “mestizaje” y además, permite incluir las formas modernas de hibridación mejor que “sincretismo”, que refiere casi siempre a fusiones o de movimientos simbólicos tradicionales (Canclini, 1989:15). Así, explica

“La primera hipótesis de este libro es que la incertidumbre acerca del sentido y el valor de la modernidad deriva no sólo de lo que separa a naciones, etnias y clases, sino de los cruces socioculturales en que lo tradicional y lo moderno se mezclan. ¿Cómo entender el encuentro de artesanías indígenas con catálogos de arte de vanguardia sobre la mesa del televisor? ¿Qué buscan los pintores cuando citan en el mismo cuadro imágenes precolombinas, coloniales y de la industria cultural, cuando las reelaboran usando computadoras y láser? Los medios de comunicación electrónica, que parecían dedicados a sustituir el arte culto y el folclor, ahora los difunden masivamente. El rock y la música “erudita” se renuevan, aun en las metrópolis, con melodías populares asiáticas y afroamericanas” (Canclini, 1989:13)

Igualmente es necesario considerar que García Canclini se distancia en este concepto de hibridez de la hibridez relacionada a la mezcla racial, que implica más bien el concepto de mestizaje y también se distancia del concepto de sincretismo, con el que se denomina a las fusiones de tipo religioso. (Canclini, 1989:15) (Szurmuk y Mckee, 2009:135) Lo que quiere destacar el autor, es una nueva dimensión para dar cuenta del modo en que el arte culto de vanguardia y la cultura popular se relacionan con el mercado simbólico, el mercado económico, los avances tecnológicos y las matrices tradicionales arraigadas culturalmente desde hace mucho tiempo (Szurmuk y Mckee, 2009:136) tal como sería en el caso que queremos analizar respecto de la conjunción de folclore santiaguense y nuevos estilos.

Además, la noción de “culturas híbridas” sirve para repensar tanto la construcción como el desmantelamiento de dicotomías excluyentes, basadas en los siguientes dualismos: tradicional vs. moderno, culto vs. popular o lo culto vs. masivo. (Szurmuk y Mckee, 2009:137) Esta expansión, en sus vertientes principales de globalización económica y globalización cultural,

y legitimación de la economía capitalista asociada al imaginario del progreso, desarrollo y bienestar, implica especialmente una mercantilización cada vez más notoria de todos los aspectos de la vida social, y también genera cambios en la forma en que los actores sociales desarrollan su identidad, se relacionan entre sí, trabajan, manejan su ocio, consumen, entre otras cosas, de manera que se trata en última instancia de la construcción de nuevas subjetividades sociales. Como característica fundamental, es la ampliación y diversificación de los mercados, lo que claramente incide en las formas de producción, distribución, circulación y consumo de los bienes simbólicos. (Wortman, 1999:19) También impacta en la transformación de la ciudadanía, los individuos pasan de ser “ciudadanos” a ser “consumidores” (García Canclini, 1996) en el marco de un proceso de individuación cada vez mayor, de manera que la acción individual se separa de la estructura social. Así, siguiendo las ideas de Ortiz, podemos afirmar que “La mundialización de la cultura no es una falsa conciencia, una ideología impuesta de forma exógena, se corresponde con un proceso real, transformador del sentido de las sociedades contemporáneas. Los objetos que nos circundan (...) son manifestaciones de esta mundialidad.” (Ortiz, 1998: 20).

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo, abordamos de manera general el problema del consumo cultural y las identidades bajo el signo de la globalización latinoamericana, a partir del encuentro entre “lo tradicional” y “lo moderno”, tomando el ejemplo de versión la reciente de un tema clásico del folclore santiaguense.

En efecto, bajo una perspectiva más clásica “lo tradicional”, en el marco de los impactos o la influencia de la globalización en nuestra región, era interpretado como un lugar de resguardo de la identidad; mientras que cuando se abordaba lo global o lo considerado moderno, era percibido como una amenaza a las identidades autóctonas. Aunque, esta no fue la perspectiva del presente trabajo, el encuentro ineludible entre lo local y lo global, entre lo tradicional y lo moderno, puede interpretarse desde otra perspectiva menos simplista y menos catastrofista. No se trata de la mera primacía de lo global sobre lo local que lentamente destruye y erosiona las bases tradicionales y las identidades. En realidad, puede interpretarse

en términos de una apropiación novedosa que permite ser global desde lo local pero a su vez, dando cuenta de la plena vigencia de manifestaciones culturales como la música folclórica, sus tópicos, preocupaciones y significados en el contexto heterogéneo, cambiante y dinámico de los procesos de globalización y como estos se dan en la particularidad de nuestros contextos de recepción en América Latina. Dar cuenta del punto de encuentro entre lo local y lo global, y como lo local finalmente no puede subsumirse a lo global y guarda en sí una fuerte identidad, es algo que podemos interpretar en el tema Añoration analizado.

BIBLIOGRAFÍA

Achugar, H. (1996), Repensando la heterogeneidad latinoamericana (A propósito de lugares, paisajes y territorios), *Revista Iberoamericana*. Vol LXII, Núms. 176-177, Julio-Diciembre, 1996, 845-861.

Adorno y Horkheimer (1993), La industria cultural, el iluminismo como mistificación de las masas", en *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires: Sudamericana.

Bauman, Zygmunt (1999), *La globalización: consecuencias humanas*, Buenos Aires: FCE.

Brunner, J. , (1998) *Globalización cultural y posmodernidad*, Buenos Aires: FCE.

Bourdieu, Pierre (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.

García Canclini, N., (1996) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México: Grijalbo.

García Canclini, N. (1989), *Culturas híbridas*, México: Grijalbo.

García Canclini, N., (1999), *La globalización imaginada*, México: Paidós.

Ortiz, Renato (1998), *Otro territorio*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Pierre Bourdieu (1984) *La sociología de la cultura*, México: Grijalbo.

Szurmuk, M. Y Mckee, I. (coord.). (2009), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Siglo XXI, México: Instituto Mora.

Wortman, A. (2009), Desarrollo, cultura y procesos de globalización en *ENCUENTROS, Serie sobre desarrollo y cultura*, VOLUMEN II, Bogotá.

Yúdice, George (2004), *A conveniência da cultura. Usos da cultura na era global*. Minas Gerais: Editora UFMG.

Gayo, Modesto y Teitelboim, Berta (2009), Localismo, cosmopolitismo y gustos musicales. En: UDP, Chile. Percepciones y actitudes sociales, UDP, ICSO, Santiago.

Lash y Urry (1998), *Economías de signos y espacio. Sobre el capitalismo de la posorganización*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

¹ Pueden verse el videoclip de Añoration en <https://www.youtube.com/watch?v=Jke1nNHVX0c> y escucharse los temas https://www.facebook.com/grupovinales/app_204974879526524 (incluye también una versión remixada).

² Ver, a modo de ejemplo El Liberal "Que dicen los folkloristas de la Añoration de Vinales" <http://www.elliberal.com.ar/ampliada.php?ID=95811> y "Polémicas por cantar Añoranzas en inglés" <http://www.elliberal.com.ar/ampliada.php?ID=95798> y la serie de comentarios de los usuarios de YouTube en el video original en <https://www.youtube.com/watch?v=Jke1nNHVX0c>

³ Puede escucharse en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri7VKDMIC8>

⁴ La letra no alude explícitamente a las migraciones laborales, pero es parte del contexto implícito.

⁵ "La idea original era hacer la canción entera en inglés, pero luego decidimos introducir las estrofas en castellano, porque de esa manera se le da alma al tema" <http://vos.lavoz.com.ar/foldore/anoracion-chacarera-ingles-made-cordoba>

⁶ "Antes de que alguien de afuera escuche el tema, la idea es que se escuche aquí y que con esa repercusión luego llegue a donde tenga que llegar. Al momento de pensar en hacerla en inglés, la curiosidad era ver como quedaba la canción en otro idioma" Por último agregó: "Nuestra idea es acercar un público no habitual al follore, ser el medio de que gente que escuche otro tipo de música pueda acercarse. Como ejemplo está una de las extras que trabajó en el videodip nos dijo que no le gustaba el follore, pero al escuchar el tema le gustó y contó que esa canción la escuchaba su padre", y yo en Santiago tocaba rock pero al escuchar a Horacio Banegas, acompañado con una batería hace más de veinte años me acerqué al follore." En Diario panorama, "Queremos acercar a un público no habitual al follore" http://www.diariopanorama.com/seccion/espectaculos_18_1/vinales-queremos-acercar-un-publico-no-habitual-al-follore_a_148957

⁷ "Taboada, líder del conjunto tradicionalista Los Tobas, está en desacuerdo con que Añoranzas haya sido grabada mitad en inglés y en español. El también presidente de la Sociedad de Folcloristas Santiagueños [señaló] "No tiene absolutamente nada que ver con nuestras tradiciones e identidad", resaltó Taboada. (...) este tipo de innovaciones "son eminentemente comerciales". (...) enfatizó: "La idea de los chicos es ahora trascender. Buscan cualquier forma para conseguirlo rápidamente. Las cosas no son así. Quienes hacen guaracha también fusionaron el follore, y eso no es así. Yo lo dije y se enojaron". Indicó que con estas formas nuevas de concebir el canto popular "se desnaturaliza todo, porque no tiene nada que ver con nuestro follore. Es una aberración, una falta de respeto hacia una música que significa tanto para los santiagueños. Son meros hechos comerciales. Son hechos pasajeros". El Liberal Op. Cit. <http://www.elliberal.com.ar/ampliada.php?ID=95811>

⁸ En entrevista a Duo Coplanacu sobre Añoracion (comentario de la entrevistadora) s/d <https://www.youtube.com/watch?v=VeK4eV9yZ5g>

⁹ También se puede suponer que se juega una cuestión de clase: no es lo mismo el follore tradicional como manifestación social de los sectores subalternos, que en el caso de las innovaciones que parecen relacionarse con una cultura urbana, "abierta" mas "elitista" de alguna manera a la que en las criticas aluden como comercial. Entre los orígenes humildes y las apropiaciones de las clases acomodadas. Pero por cuestiones de espacio no lo trataremos aquí en extensión, pero si haremos mención más adelante.

Miquel Alsina

Universitat de Girona (España)

Cristina Mallol

Universitat Ramon Llull (España)

Ariadna Alsina

Université Paris 8 (Francia)

“**CURRÍCULUM
COMPETENCIAL Y
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA EN
SECUNDARIA.
RESULTADOS DE UNA
EXPERIENCIA DE COCREACIÓN
BASADA EN EL ABP**”

COMPETENCE CURRICULUM AND ARTISTIC EDUCATION IN SECONDARY. RESULTS OF A CO-CREATION EXPERIENCE BASED ON ABP

RESUMEN

Este artículo expone los resultados de un proyecto interdisciplinar en segundo ciclo de la ESO, desarrollado en el marco curricular competencial orientado hacia un proceso de cocreación. La experiencia, que se centra en el paradigma metodológico del ABP, interrelaciona las materias de música, educación visual y plástica, y lengua extranjera (inglés). En paralelo a la experiencia educativa, se diseñó una investigación cuasi experimental, de tipo exploratoria, con una última fase descriptiva e interpretativa. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de 3º y 4º curso de ESO ($n = 109$) de dos centros del mismo entorno geográfico. Se utilizaron un pre test y un post test, previamente validados, para dar respuesta a estas dos cuestiones: 1) La valoración de los estudiantes en relación al trabajo interdisciplinar, y 2) los beneficios del trabajo cooperativo desarrollado en una propuesta de ABP de temática artístico creativa. El análisis de los datos recogidos indica que los alumnos y las alumnas valoran la interdisciplinariedad de forma positiva y que el trabajo cooperativo es particularmente efectivo para la inclusión de aquellos y aquellas con perfil de bajo rendimiento. En la discusión se valora la aportación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) como método afín al currículum competencial y, a su vez, como un reto colectivo que requiere coherencia, organización interna e implicación de los participantes.

PALABRAS CLAVE

Interdisciplinariedad, Educación artística, Currículum competencial, ABP

ABSTRACT

This article presents the results of an interdisciplinary project in the second cycle of ESO, developed in the curricular competence framework and oriented towards a co-creation process. The experience, which focuses on the ABP methodology, interrelates music, visual arts and a foreign language (English). In parallel to the educational project, a quasi-experimental exploratory research was designed, with a final descriptive and interpretative phase. The sample consisted of students from 3rd and 4th years of ESO ($n = 109$) studying in two centers in the same geographical environment. A pre-test and post-test, previously validated, were used to answer these two research topics: 1) The value students give to interdisciplinary work, and 2) the benefits of cooperative work developed through a creative challenge. The results, after the data analysis, indicate that students value interdisciplinarity in a positive way, and that cooperative work is particularly effective for the inclusion of students with poor school results. The discussion debates about the contribution of project-based learning (PBL) as a method related to competency curriculum and, in turn, as a collective challenge that requires coherence, internal organization and high involvement of the participants.

KEYWORDS

Interdisciplinarity, Artistic education, Curriculum based on competences, ABP

CURRÍCULUM COMPETENCIAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SECUNDARIA. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DE COCREACIÓN BASADA EN EL ABP

Miquel Alsina, Universitat de Girona (España)
Cristina Mallol, Universitat Ramon Llull (España)
Ariadna Alsina, EDESTA – Université Paris 8 (Francia)

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos deberían ser dinámicos y flexibles, facilitando a los alumnos y alumnas encarar su futuro desde la creatividad y la capacidad de adaptación a realidades profesionales cambiantes (Robinson, 2016). En este sentido, desde el contexto europeo, los modelos educativos centrados solamente en la transmisión de conocimiento han sido substituidos, progresivamente, por otros que inciden, sobre todo, en el desarrollo competencial del alumno, sobre la base de contenidos problematizados y contextualizados (Valle y Manso, 2013).

El trabajo basado en proyectos implica, entre otros retos, una actitud investigadora necesaria para personalizar la acción docente, que ayuda a atender la diversidad del aula y a trabajar de forma interdisciplinar, cooperativa e inclusiva (Del Carmen, 2010). Dichas dinámicas fomentan la participación, la comunicación permanente y el intercambio de información entre los miembros de un equipo de trabajo, fomentando procesos interactivos y comunidades de aprendizaje, gestores de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje.

Los proyectos interdisciplinares y el aprendizaje cooperativo son dos ejemplos de cómo enfocar el trabajo en el aula de secundaria hacia el desarrollo competencial del alumnado. Conceptualmente, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se enfoca mediante tareas activas, inventivas y aplicativas con carácter interdisciplinario y global, permitiendo a los participantes el acceso a todos los medios y recursos a su alcance (Majó, 2010). En este contexto, las disciplinas artísticas, como la música y los lenguajes visuales, en el momento en

el que protagonizan o articulan el trabajo por proyectos interdisciplinares, convierten el ABP en un trabajo de creación per se. En palabras de Caeiro-Rodríguez (2018:163), este enfoque metodológico se significa porque “incide en los procesos y en los procedimientos tanto o más que en los conceptos o aprendizajes de carácter puramente memorístico y repetitivo, ya que se procura el construir significados nuevos a través de manipular, modelar y transformar plástica y visualmente el mundo”. Esto último, en sintonía con la irrupción del “Art Thinking” como motor de cambio en la práctica y el pensamiento educativo, dentro y fuera de las aulas (Acaso, 2017).

MARCO TEÓRICO

Currículum competencial

El currículum estructurado por competencias, en las enseñanzas obligatorias, se introduce en España a partir de la LOE (2006). Este parte del enunciado, la definición y el desarrollo, de un listado de competencias básicas entorno a las cuales deben programarse las distintas áreas o asignaturas curriculares. De manera genérica, el cambio de paradigma conlleva la redefinición de los objetivos educativos en función de la integración de tres tipologías de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en situaciones y contextos, reales o simulados, que desborden el marco del aula (Perrenoud, 2007; Zabala y Arnau, 2007; Ambrós, 2009). Desde la profesión docente y desde el ámbito académico se ha ahondado, por un lado, en la aportación de la educación musical a las competencias básicas (Alsina, 2006, Giráldez, 2007). Por otro lado, se ha desarrollado el marco competencial de cada disciplina curricular, con propuestas de

la propia administración autonómica (Generalitat Catalunya, 2011, 2016) o publicaciones de diversa índole desde la investigación y la fundamentación didáctica (Alsina, 2007; Zaragoza, 2009; Vernia, 2019).

Cabe señalar que la educación competencial se valora y sustantiva con matices en función de la perspectiva que se adopta. Desde la óptica de los docentes, la resistencia inicial al cambio no es ajena a un exceso de iniciativa reformista en el ámbito político-administrativo, a menudo conducida de forma precipitada y a golpe de impulso legislativo. En este sentido, son diversas las investigaciones que ponen de relieve las lagunas en la fase preparatoria y la formación previa de los docentes en el nuevo sistema competencial, repartiendo responsabilidades entre la administración educativa y a la inercia conservadora de los centros educativos (De la Orden, 2010; Tiana, 2011). También Vázquez-Cano (2016, p.1061) relata en su análisis que “se precisa una mayor formación del profesorado, mejorar los procesos de evaluación, desarrollar metodologías más activas y funcionales y favorecer procesos de coordinación interna en los centros educativos”. Por otro lado, la nueva dimensión competencial se valora también como una oportunidad de mejora metodológica que propicia la visión interdisciplinar (Sierra, Méndez-Jiménez y Mañana-Rodríguez, 2013). Por último, es una oportunidad para la revisión de la praxis profesional y los resultados de la labor docente en el aula, como refleja el informe de Meroño, Calderón, Arias-Estero y Méndez-Jiménez (2018), en el que, en una muestra amplia del colectivo docente de primaria, se recoge una valoración alta respecto los aprendizajes alcanzados con el sistema competencial.

La percepción del alumnado es, según reflejan Meroño et al. (2018) ligeramente mejor a la del colectivo del profesorado. Satisfacción originada, en parte, por una experiencia más exitosa, con mejores resultados en el proceso de evaluación. Se percibe, a su vez, una mayor satisfacción en el proceso de trabajo y en la dinámica de aula por el tipo de trabajo colaborativo desarrollado y sobre las metodologías asociadas, habitualmente, al trabajo competencial. Hay, así mismo, sustanciosos y variados informes asociados a la programación y formación por competencias en la educación superior con resultados positivos (García-Sanz, 2014; Cámara, Díaz, y Ortega, 2015), pero faltan, en nuestra opinión, estudios semejantes referidos a la educación secundaria.

Como síntesis de lo expuesto hasta este momento, cerramos con una cita de una aportación fundamental en relación con la reorientación de las disciplinas, en especial la musical, en un contexto curricular competencial:

El paradigma educativo basado en competencias ofrece nuevas posibilidades para desarrollar aún más la interacción esperada entre disciplina e interdisciplinariedad, ya que también se fundamenta en los objetivos curriculares educativos y las bases del aprendizaje constructivista. Aquí yacen las posibilidades de una nueva transmisión didáctica de los procesos de aprendizaje individual y de los aspectos disciplinares más estructurales [trad. de los autores]. (Künzly, J., 2018, p. 34)

El ABP como método activo (y atractivo)

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) se sustenta en la organización del aprendizaje orientado hacia la obtención de un producto final. El planteamiento, necesariamente, implica al alumno en el diseño y planificación de su aprendizaje, habitualmente de forma grupal a través del trabajo cooperativo. El proceso, a demás, le induce a la toma de decisiones y conlleva procesos de investigación, dándole la oportunidad de trabajar de manera relativamente autónoma. Es un planteamiento metodológico conocido y relativamente implantado en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, con recientes investigaciones en las etapas de educación infantil (Cascales y Carrillo, 2018), educación primaria (García-Varcácel y Basilotta, 2017) y educación secundaria (Leiva, 2016; Pallarés 2013). Y también con experiencias en contextos de educación superior, como el publicado por de Imaz (2015), en el ámbito de las ciencias sociales, y de Hincapié et al. (2018), en estudios de medicina, por citar dos ejemplos.

El aprendizaje basado en ABP promueve el autoaprendizaje y la práctica del estudiante en la resolución de retos planteados a partir de contextos reales o simulados. Entre las ventajas de este método, Branda (2009) menciona estos factores: a) un aprendizaje más significativo, b) un desarrollo de habilidades de pensamiento, c) un desarrollo de habilidades para el aprendizaje, d) la integración de un modelo de trabajo para el futuro, e) la integración del conocimiento, y f) unas habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.

En el contexto de la educación general obligatoria, el trabajo desde la metodología ABP puede contribuir a dos objetivos básicos y transversales durante esta etapa educativa: 1) formar personas autónomas y a la vez socialmente competentes, y 2) incidir en la motivación del alumnado implicándole en su propio proceso de aprendizaje. Como leemos en Benítez y García (2013, p.22) “las dinámicas de este tipo de proyectos exigen que los estudiantes trasciendan de la formulación de un problema y de la simple consulta bibliográfica y se vean en la necesidad de desarrollar habilidades para enfrentarse a los procesos y vivencias”. Respecto al segundo objetivo, la figura del docente resulta clave en la gestión del factor motivacional, y debe promover que los proyectos encuentren el equilibrio entre la habilidad y el desafío, facilitando una experiencia agradable en el aprendizaje (Johari & Bradshaw, 2008). Entre las acciones que deben realizar los docentes, se encuentran: animar a utilizar procesos metacognitivos, reforzar los esfuerzos grupales e individuales, diagnosticar problemas, ofrecer soluciones, dar retroalimentación y evaluar los resultados (Rodríguez-Sandoval et al., 2010). Hernández Sellés (2013) señala que, desde la función docente, existe el riesgo de asumir que el alumnado conoce instintivamente el modelo de trabajo cooperativo implícito en el ABP y advierte de la necesidad de la formación metodológica de los participantes.

La atomización del currículum en materias estancas es un aspecto del sistema educativo que metodologías como el ABP ponen en cuestión. ¿Por qué fragmentar la actividad escolar en un horario por materias? Esta parcelación e individualización de las materias curriculares ¿prepara a los ciudadanos del futuro a afrontar de manera global los problemas o situaciones reales que tendrán que afrontar? Según Torres Santomé (1994, p.47) “El estudio de manera disciplinar contribuye a levantar barreras mentales (...) La interdisciplinariedad favorece la visibilidad de los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales”. El aprendizaje por proyectos ayuda a diluir las fronteras entre disciplinas y a trabajar multidisciplinariamente en equipo. Es una propuesta que aporta a los participantes la sensación de realidad y les ayuda a desarrollar su competencia de forma más global y efectiva.

ABP y trabajo cooperativo

Un elemento esencial de la metodología ABP es el trabajo cooperativo. Para Pujolàs (2003) el trabajo cooperativo es un proceso que se basa en: 1) el hecho de que el aprendizaje requiere la participación directa y activa del estudiante, solamente se aprende lo que se quiere aprender y con la condición de que se participe activamente en el proceso; y 2) si se coopera correctamente posibilita llegar a cuotas superiores de aprendizaje, es decir, aprender más y mejor. Esta organización del trabajo implica un proceso de construcción social que, según Wilson (1995, p.132), “permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta”. En los proyectos cooperativos los alumnos y alumnas deben ser creativos, son ellos los que diseñan y organizan su proceso de trabajo con el reto de maximizar el aprendizaje y favorecer el de sus compañeros. El conocimiento derivado lo calificamos de significativo, los participantes se retroalimentan y maduran a través de la interacción comunicativa. Así lo corrobora el meta-análisis de Dochy, Segers, Van Den Bossche, y Gijbels, (2003) sobre un volumen de más de cuarenta publicaciones donde se relataban experiencias en ABP aplicadas directamente en el aula. Entre las conclusiones del citado estudio se afirma que, aunque cuantitativamente los aprendizajes son inicialmente menores, con el ABP lo aprendido perdura significativamente durante más tiempo.

El factor motivacional

Al trabajo por proyectos cooperativos se le añade el factor de la contextualización, pieza fundamental del currículum competencial. La literatura demuestra que en el método del ABP mejoran las posibilidades de éxito al aumentar el coeficiente de motivación. Sobre los factores que influyen en la motivación podemos distinguir dos dimensiones: la dimensión social y la emocional (Núñez y Fontana, 2009). En ambas dimensiones, la motivación es fundamental para que cualquier proceso de aprendizaje sea significativo. Así mismo, la realidad educativa actual en las aulas es, en la mayoría de los casos, sumamente heterogénea. Hay casos, como en Lucia, Agreda y Colmenero (2018), sobre aprendizaje de una segunda lengua con ABP en jóvenes con altas capacidades, donde la práctica inclusiva puede justificar y funda-

mentar por sí misma la elección del trabajo por proyectos. Elemento, el de la motivación, que tiene afectación en ambos colectivos implicados, en el de los discentes y en el de los docentes (Méndez & Currás, 2008).

Pintrich y De Groot, citados por González, Valle y González-Pienda (1996), distinguen tres categorías básicas de constructos motivacionales que entendemos útiles en nuestra base teórica. Estos tres ámbitos de análisis y actuación son:

(a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (p.e., percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (p.e., metas, interés, valor, motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (p.e., ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira) (González, Valle y González-Pienda, 1996, p. 47)

Nos referimos a aspectos y elementos del aprendizaje en cierto modo intangibles. Un elemento que se revela significativo y que guía el constructo teórico es el de la meta académica o logro perseguido en el proceso motivacional observado. En caso de la metodología ABP, y en contexto actual de la educación competencial, estas metas y objetivos se diversifican en aspectos relativos al proceso y a las capacidades aplicadas, más allá de los contenidos curriculares tradicionales. En este sentido, recogemos de González et al. (1996, p.48), una categorización de las metas o logros académicos en estos cuatro apartados: metas relacionadas con la tarea; metas relacionadas con la autovaloración (con el "yo"); metas relacionadas con la valoración social; y, por último, metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.

En la investigación de Suárez, Fernández, Rubio y Zamora sobre las estrategias de motivación y su valor en los procesos de aprendizaje cognitivos y metacognitivos en un contexto de secundaria, leemos en sus conclusiones que:

Se considera relevante para la práctica educativa que los estudiantes puedan ser autónomos en su proceso de aprendizaje, para lo cual es fundamental que en determinadas ocasiones puedan ser capaces de automotivarse o resaltar aquellos

aspectos que puedan hacerles invertir mayores esfuerzos y gestionar su aprendizaje más adecuadamente para alcanzar unos determinados propósitos. (Suárez, Fernández, Rubio y Zamora, 2016, p. 431)

La publicación citada acaba apuntando que, los modelos y estrategias motivacionales generados y autorregulados por los propios chicos y chicas, están íntimamente relacionados y dependen del contexto educativo, y el enfoque metodológico predominante.

También, en un contexto de educación secundaria, la investigación de Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano, y Brenlla-Blanco (2012), distingue como constructos psicológicos y cognitivos de los jóvenes, las metas y estrategias de aprendizaje, en un proceso que evalúa su efecto sobre el rendimiento académico y su potencial como elementos de generación motivacional. Entre sus conclusiones leemos cómo se destacan las actividades o tareas de autoeficacia como variables motivacionales, y como elemento que incide en el rendimiento académico y el aprendizaje. Sin citar ninguna metodología concreta, el citado estudio concluye en que deben valorarse en especial aquellas actividades que incorporan estrategias que faciliten una buena autoimagen de los alumnos y alumnas, tanto en lo referente a valores o competencias personales como académicos. Este último estudio también incide en cómo las estrategias motivacionales, planteadas para mejorar el rendimiento académico, logran a su vez que los docentes mejoren el interés por su labor profesional.

MÉTODO

Desde el punto de vista metodológico, este estudio se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa, con un enfoque cuasi experimental de tipo exploratorio (Río Sadornil, 2003). Efectivamente, como se caracteriza en Creswell y Creswell (2018), lo que define nuestro método es que se indaga en los resultados de una intervención determinada en un grupo o muestra, sin designar para ello grupo de contraste. De acorde con esta opción, el análisis del proceso se orienta hacia la descripción interpretativa de los resultados, para un replanteo o vinculación final respecto de la teoría preexistente.

Contexto y participantes del estudio

El estudio se llevó a cabo durante dos cursos académicos en dos centros públicos de secundaria de la provincia de Girona, con cuatro grupos de estudiantes de 3º y 4º curso de ESO. El objetivo de dicha investigación era analizar e interpretar las percepciones de los estudiantes antes y después de realizar un proyecto interdisciplinar sobre la obra del pintor Salvador Dalí, en tres ámbitos concretos: integración de diferentes materias, trabajos cooperativos y entorno social. Los departamentos y materias implicados son los de lenguas extranjeras, educación musical y educación visual y plástica.

Los jóvenes participantes en este estudio fueron un total de 109 estudiantes de edades comprendidas entre los catorce y los dieciséis años. Los grupos de la muestra fueron escogidos por razones organizativas de los dos centros educativos (A y B), dos grupos de tercero de ESO (n=67) en el centro A y dos grupos de cuarto curso (n=42) en el centro B. Los ocho docentes participantes de ambos centros fueron los que impartían las tres materias implicadas en el proyecto, profesionales voluntariamente implicados en la investigación y experiencia docente contrastada.

Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio sobre el ABP en currículum competencial se concretan en estas dos preguntas de investigación, centradas en la interdisciplinariedad y en el trabajo cooperativo:

1. ¿Cómo valoran los estudiantes la interdisciplinariedad del proyecto de cocreación?
2. ¿Cuáles son los resultados competenciales del trabajo cooperativo en el ABP?

Descripción de la intervención

El proyecto implantado se caracteriza por ser multilingüe e interdisciplinar, con unos objetivos competenciales específicos de cada área y unos objetivos comunes transversales y compartidos. Los objetivos competenciales fueron consensuados por el grupo de trabajo y redactados siguiendo esta estructura formal: **“acción + que hace referencia a + mediante qué + para qué”**.

A modo de ejemplo se presenta en la siguiente tabla un objetivo competencial de cada una de las áreas participantes y otro de transversal:

Tabla 1

Ejemplo de objetivos competenciales del proyecto

Área curricular	Objetivo competencial
Lengua extranjera (inglés)	Redactar un texto en lengua inglesa utilizando vocabulario específico del arte plástico para interpretar una obra de Salvador Dalí.
Educación visual y plástica	Comprender una obra pictórica de Dalí aplicando correctamente conceptos de profundidad, luminosidad y perspectiva para analizarla.
Música	Editar sonidos concretos grabados en diferentes entornos utilizando medios digitales para interpretar sonoramente una obra pictórica de Dalí.
Transversal	Mostrar implicación en el proyecto a través del trabajo cooperativo para lograr un resultado final satisfactorio.

Se trabajó desde las tres asignaturas implicadas con tareas concretas, y los profesores se coordinaron antes, durante y después del proyecto, también con asesoramientos externos. El proceso se desarrolló a lo largo dieciséis horas lectivas, más el trabajo del grupo fuera del centro. Conceptualmente se estructuró en tres fases diferenciadas, como se esquematiza en la Figura 1, descritas a continuación.

Fase 1 (Preparación e interpretación). Presentación del proyecto y organización de los grupos de trabajo. Clase de presentación de la obra y estilo del pintor Salvador Dalí. Visionado de reportaje sobre su relación con la música, tras lo cual se asigna un cuadro del pintor diferente para cada grupo. Con una dinámica de trabajo cooperativo, cada grupo hace una interpretación del cuadro escrita en inglés y se elabora un listado de sonidos afines a esa in-

terpretación, que graban y almacenan en un dispositivo digital previamente facilitado.

Fase2 (Desarrollo y creación). Sesiones formativas sobre la música electroacústica, el uso creativo del programa Audacity (www.audacityteam.org) y la plataforma de compartición Soundcloud (www.soundcloud.com). Los grupos crean, utilizando el software indicado, una música con los sonidos pregrabados y comparten sus creaciones con los otros grupos a través de la plataforma.

Fase3 (Presentación y valoración). Los trabajos se reelaboran para ser presentados a los compañeros del centro. La presentación, como producto final, consta de la proyección del cuadro original de Dalí, el comentario verbal en inglés en forma dialogada, y la escucha final de la música creada como interpretación sonora de las imágenes. El proyecto es evaluado por los docentes y autoevaluado por los participantes.

Figura 1

Fases principales hasta la finalización del proyecto



Recogida de datos

Los estudiantes realizaron un pre test y un post test para dar respuesta a las preguntas de investigación. El cuestionario, diseñado ad hoc, constó de dos apartados diferenciados para cubrir respectivamente el trabajo interdisciplinar y el cooperativo. Cada apartado incluyó cinco preguntas de valoración que debían responderse sobre una escala del 1 al 5, así como dos preguntas complementarias de respuesta abierta.

Cabe señalar que un cuestionario similar se experimentó como prueba piloto el curso anterior, en un proyecto de trabajo plurilingüe en 4º de ESO. Esta prueba sirvió para la revisión

de dicho cuestionario introduciendo correcciones para su mejora tras detectar ambigüedades del redactado.

RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos según las dimensiones enunciadas en los objetivos iniciales del estudio. El análisis se sustenta en las medias obtenidas de valoración numérica y se argumenta sobre el contraste de resultados en el pre test y el post test. Para ello se han procesado las puntuaciones de cada categoría y procedido a su tratamiento en tablas dinámicas con el programa Excel de Microsoft.

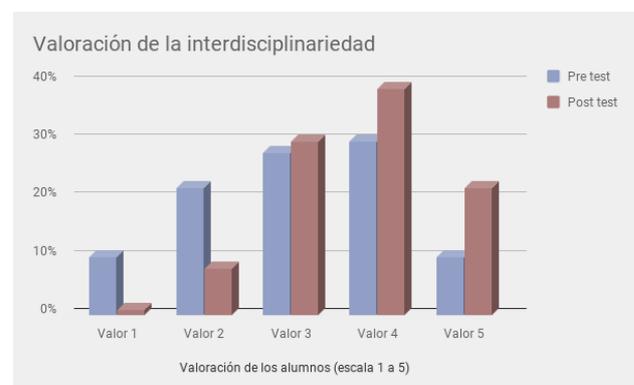
En la exposición que sigue se procede a una interpretación cualitativa de los resultados, apoyada en los valores obtenidos y las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas en forma de redactado breve. Los resultados, así mismo, se ofrecen sobre el total de la muestra sin diferenciar resultados entre centros, puesto que el contraste entre las submuestras no fue un hecho relevante.

La interdisciplinariedad en el proyecto.

En el pre y post test se preguntó a los alumnos y las alumnas que valorasen el carácter interdisciplinar del proyecto. En ambas ocasiones la valoración fue claramente positiva, tanto en el pretest como en el post test, aunque en el post test se puede apreciar una mejoría considerable de las valoraciones superiores (4 y 5).

Figura 2

Valoración que otorga el alumnado al proyecto interdisciplinar



Según los participantes, la interdisciplinariedad del proyecto les permitió conectar lo que aprendieron en cada una de las diferentes áreas e integrarlo en un producto final, real y tangible. De sus respuestas, se transmite que la interdisciplinariedad los llevó a desarrollar las competencias transversales como requisito necesario para afrontar los retos del trabajo en equipo. Los jóvenes también creen que los proyectos interdisciplinarios les obligan ser creativos para relacionar las materias implicadas.

Se evidencia, pues, en el marco de la metodología ABP, que el fomentar trabajos interdisciplinarios promueve el aprendizaje globalizador y creativo del alumno y, a su vez, obliga a los participantes a coordinarse y romper fronteras entre áreas curriculares. Aspectos bien valorados y juzgados como elementos positivos del trabajo.

Dinámicas del trabajo cooperativo

Se escogieron cuatro ítems para valorar el trabajo por proyectos cooperativos: implicación, organización, relación, y motivación.

La implicación de los alumnos y las alumnas es básica para el éxito de un proyecto en común e interesaba observar si la opinión de los estudiantes en el pretest y en el post test así lo reflejaba. Como se puede apreciar en la Figura 4, antes de realizar el proyecto los participantes creían que la implicación era muy importante, y un 59% de los estudiantes valoraban la implicación con un valor de 4. Se puede percibir

un cambio importante cuando ya hubo terminado el proyecto puesto que los estudiantes, en 93%, creían que la implicación era básica y la valoraban con un 5. Algunos lo justificaron con frases como “si no hay implicación el resultado es malo y nos frustramos” o “si hay implicación el tiempo que se invierte no sabe mal”. O también que “sin implicación de todos los alumnos el trabajo no se puede realizar con garantías”. Es decir, los propios chicos y chicas fueron conscientes del valor de su actitud.

La organización o planificación, según las respuestas, era un factor importante, y un 50% de los estudiantes así lo plasmaba en el pretest. Se detectó que los alumnos y las alumnas no estaban acostumbrados a trabajar cooperativamente sino colaborativamente y lo primero que intentaron hacer, mayoritariamente, fue distribuirse las tareas individualmente sin cooperar entre ellos. Por este motivo, en el post test un 21% más de estudiantes valoraron con la máxima puntuación (5) el ítem de la organización en el trabajo por proyectos cooperativos.

Los comentarios justificativos sobre la organización del proyecto fueron de muy diversa índole. Algunos estudiantes afirmaban que nunca se habían organizado tan conscientemente y que creían que el proceso seguido era excesivamente rígido. En otros casos, alegaban que para ellos y ellas organizarse era “llegar a acuerdos sobre cuándo quedar y cómo organizar el trabajo”.

Figura 3

Valoración que otorga el alumnado a la implicación

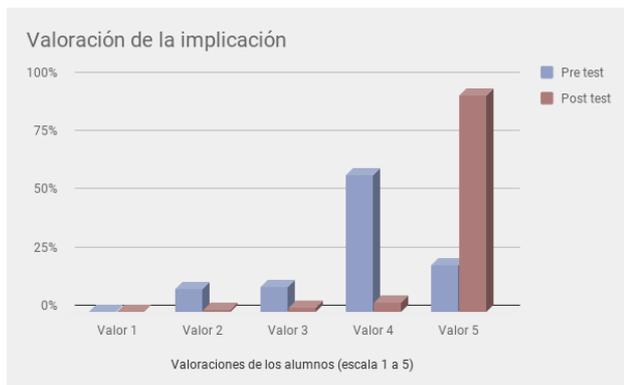


Figura 4

Valoración que otorga el alumnado a la organización del trabajo

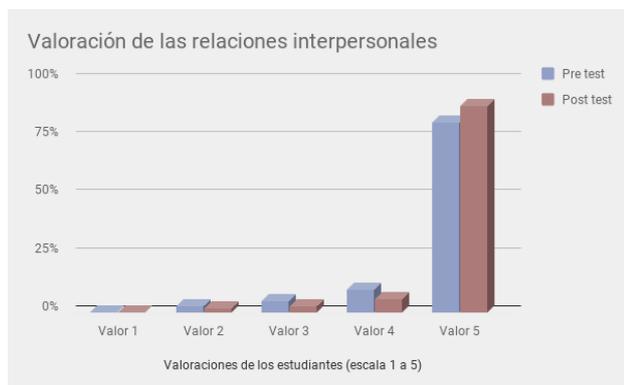


Por otro lado, la relación entre los adolescentes no es siempre fácil ni perfecta, bien al contrario, habitualmente surgen conflictos de diversa índole entre ellos. Un modo de fomentar la buena relación entre ellos es hacerlos trabajar conjuntamente, aunque también implica asumir riesgos. Tanto en el pretest como en el post test, los estudiantes sabían que la relación entre individuos dentro de un grupo de trabajo debe ser positiva. Una relación positiva significa una relación interpersonal fluida para poder pactar y gestionar el grupo de trabajo.

Los comentarios relativos a la relación entre estudiantes dentro de un grupo fueron muy tajantes. Estos abogaban en sus comentarios que, “si la relación entre dos compañeros es mala, por muchos trabajos en grupo que se realicen, seguirá siendo la que es”. Otro escribió que “trabajar con gente con la que ya desde el principio no te entiendes es un marrón”.

Figura 5

Valoraciones que otorga el alumnado a las relaciones interpersonal

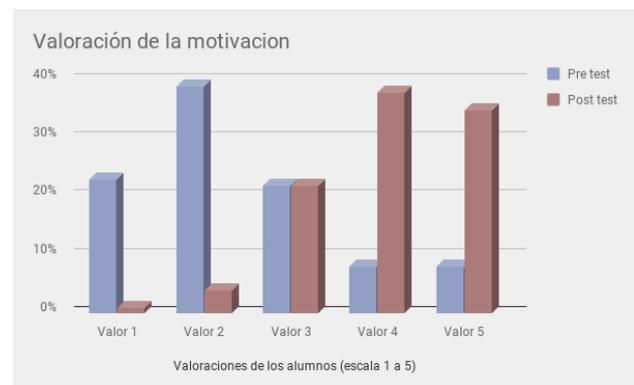


Finalmente, en referencia al factor motivacional, como se puede apreciar en el pretest, los participantes no tenían inicialmente una expectativa muy alta. El porcentaje de valoración entre 1 y 2 superaba el 60% y el porcentaje de valoración entre 4 y 5 era de solo un 16%. Los motivos principales que dieron los estudiantes fueron que tenían ya mucho trabajo y que este proyecto les supondría un esfuerzo extra. Otro motivo fue el factor tiempo, los estudiantes creían que la cantidad de horas de clase destinadas al proyecto no eran suficientes y que tendrían que quedar fuera del centro para poder concluir el trabajo. Así mismo, se percibía un sobreesfuerzo para entender y elaborar el producto final en lengua extranjera, según la propuesta que se les presentó.

La visión de los alumnos y las alumnas cambió significativamente en el post test. Su motivación se había elevado a las franjas de motivación alta (valoración 4 y 5) llegando hasta más de un 70%. Los jóvenes apreciaban el trabajo realizado por el profesorado y, mayoritariamente, valoraban positivamente su trabajo. En resumen, según los comentarios en el post test, estaban mayoritariamente satisfechos, o muy satisfechos, de los procesos y de sus producciones.

Figura 6

Valoración del alumnado del factor motivacional



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se han expuesto los resultados de una experiencia basada en proyectos interdisciplinarios, con particular protagonismo de las disciplinas artísticas del currículum de segundo ciclo de ESO. El método ABP, implantado de forma sistematizada en solamente algunos centros educativos, se ha implantado y valorado aquí como alternativa experimental a las formas de aprendizajes tradicionales. Para llevarlo a cabo, en la línea de lo que nos propone Robinson (2017), el planteamiento de retos creativos y el atractivo de la mediación tecnológica han resultado ejes efectivos para la motivación del alumnado. Por esta misma razón, cabe responder positivamente a la primera de las preguntas de la investigación. La interdisciplinariedad se ha valorado favorablemente en la medida en la que ha posibilitado una cooperación entre participantes, y ha facilitado el proceso de creación conjunta. Son resultados, a su vez, de un proyecto y de un proceso que, no olvidemos, tiene en la educación artística su centro argumental. Y a través de la creatividad, observamos cómo se favorece el despliegue de la dimensión metacognitiva del arte. Dimensión, la del proceso creador, que

pone en valor la pertinencia de la educación artística en la formación general básica de la ciudadanía, también en su dimensión emotiva y afectiva (Caeiro-Rodríguez, 2019).

La investigación se ha centrado, en segundo lugar, en valorar la idoneidad y las aportaciones de la metodología utilizada con relación al currículum competencial, en lento proceso de implantación en el aula de secundaria. Como afirman Sierra et al. (2013), la incorporación de las competencias en el currículum no debe entenderse como un ingrediente más, sino como un verdadero cambio de paradigma, estructural y metodológico. Efectivamente, las conclusiones confirman la conveniencia de abordar los cambios o renovaciones metodológicas como iniciativas estructurales, es decir, propuestas y asumidas desde la globalidad del claustro escolar.

Así pues, los resultados respecto al desarrollo competencial, en la muestra de los participantes, son relevantes. El carácter inclusivo del método ABP y la organización cooperativa del trabajo son elementos que inciden directamente en el trabajo de competencias básicas y transversales en esta etapa educativa: competencia digital, competencia de aprender a aprender, competencia comunicativa, competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia cultural y artística, entre otras. A este trabajo competencial básico e instrumental, deben sumarse las competencias disciplinares aplicadas al nivel más complejo, es decir, como se ha referido anteriormente, el de la creación. Esta suma de ingredientes, junto a la vinculación con el entorno social y cultural, resulta esencial en la programación curricular y apuesta decididamente por una educación contextualizada y aplicada. En otras palabras, la propuesta implantada apunta hacia la visión compleja de la educación competencial, argumentada y desarrollada por Tobón (2007). Entre otros elementos, este aduce que el nuevo paradigma curricular “no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y valores” (p. 15).

Por último, cabe resaltar el valor inclusivo del ABP, que tiene como punto de partida la organización de grupos heterogéneos para el trabajo cooperativo. Urge, como reto gene-

ralizado en esta etapa educativa, afrontar la desmotivación de un porcentaje alto de adolescentes que, llegados al segundo ciclo de la ESO, acumulan fracaso escolar y frustraciones de todo tipo. Hemos evidenciado de la experiencia analizada que la organización del aprendizaje en proyectos artísticos interdisciplinares conlleva resultados alentadores en cuanto a la implicación que muestra esta tipología de alumnado. Corroboran, nuestros resultados, la importancia de las metodologías de enseñanza en estudios motivacionales paralelos centrados sobre otras áreas del currículum (Méndez Coca, 2015; Ricoy y Couto, 2018). Cabe pues inferir que, a partir de la dinámica del trabajo desarrollado, es posible retener chicos y chicas con pocas o nulas posibilidades de éxito con un esquema de trabajo tradicional.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La investigación realizada presenta las limitaciones propias, en cuanto a transferibilidad de resultados, del paradigma cualitativo exploratorio. Sin embargo, supone una aportación de evidencias en pos de la necesaria revisión metodológica en el aula de secundaria, a favor de la inclusión y del aprendizaje significativo que implica el currículum competencial. En el contexto actual y futuro, los datos y reflexiones aportados contribuyen a la reivindicación del valor del arte y de los beneficios de la experiencia creativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona, España: Paidós Educación.
- Ambrós, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 180, 26-32.
- Alsina, M. (2006). Educación musical intercultural a través de un proyecto europeo Comenius y su aportación a las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 151, 16-20.
- Alsina, P. (2009). Competencias en educación musical. *Eufonía*, 41, 17-36.

- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Riboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28 (3), 848-859. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723774023.pdf>
- Benítez, A. A. y García, M. L. (2013). Un primer acercamiento al docente frente a una metodología basada en proyectos. La Serena. *Formación Universitaria*, 6 (1), 21-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000100004>
- Branda, L. (2009). *L'aprenentatge basat en problemes: consideracions generals*. En Branda, L. et al. *Eines d'innovació docent en educació superior: L'aprenentatge basat en problemes*. Bellaterra, España: IDES i servei de publicacions de la UAB.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018) Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(1), 159-177.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *ArtsEduca*, 24, 66-84.
- Cámara, A. M.; Díaz, E. M., y Ortega, J. M. (2015). Desarrollo de competencias de aprendizaje en alumnos universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 233-248. DOI: 10.4995/redu.2015.5446
- Cascales, A. D, Carrillo M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 79-98.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, (5^o ed.). London, UK: Sage.
- De la Orden, A (2010). El problema de las competencias en la educación general. *Bor-dón* 63 (1), 47-61.
- Del Carmen Martín, L. M. (2010). La investigación en el aula: análisis de algunos aspectos metodológicos. *Investigación en la Escuela* (72), 23-28.
- Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P. y Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568. DOI:10.1016/S0959-4752(02)00025-7
- García-Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87-106. DOI: <https://doi.org/10.6018/rei-fop.17.1.198861>
- García-Varcácel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Generalitat de Catalunya (2011). *Orientacions per al desplegament del currículum. Música a l'ESO*. Departament d'Educació. Recuperado de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0007/2ae82b-bf-94ff-48af-82f5-29ef6e5b3942/musica_eso.pdf
- Generalitat de Catalunya (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit artístic. Música i educació visual i plàstica*. Departament d'Educació. Recuperado de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-artistic.pdf>
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición e las competencias básicas. *Eufonía*, 41, 49-57.
- González R., Valle A., Núñez J. C. y González-Pienda J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), p. 45-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>.

- Hernández Sellés, N. (2013). Mediación del tutor en el diseño de trabajo colaborativo en Red. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 13, 171-190. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4247328>
- Hincapié, D. A., Ramos, Q. y Chirino-Barceló, V. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia de Aprendizaje Activo y su incidencia en el rendimiento académico y pensamiento crítico de estudiantes de Medicina. *Revista Complutense de Educación*, 9(3), 665-681. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53581>
- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: "¿Cómo ha cambiado tu ciudad?" *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696.
- Johari, A. y Bradshaw, A. C. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*, 56, 329-359. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44665
- Künzly, J. (2018). The school's disciplinary learning scaffolding: a challenge for integrated education. En Cslovjecssek, M. y Zulauf, M. (Eds.). *Integrated music education. Challenges of teaching and teacher training* (pp. 19-37). Berna, Suiza: Peter Lang AG.
- Leiva, F. (2016). ABP como estrategia para desarrollar el pensamiento lógico matemático en alumnos de educación secundaria. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 21, 209-224.
- Ley Orgánica de Educación (LOE): 2/2006, de 3 de mayo. Jefatura de Estado (BOE, 106 de 4/5/2006)
- Lucia, M., Agreda, M. y Colmenero, M. J. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua. *Revista de Educación*, 380, 199-224. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22401/19/0>
- Majó, F. (2010) Por los proyectos interdisciplinares competenciales. *Revista Aula*, 195, 7-11. Barcelona: Graó.
- Méndez, R. M. y Porto, M. (2008). Una experiencia didáctica desde el ABP: la satisfacción de docentes y estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), 1-13. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1960>
- Méndez Coca, D. (2015). Estudio de las motivaciones de los estudiantes de secundaria de física y química y la influencia de las metodologías de enseñanza en su interés. *Educación XX1*, 18(2), 215-235, doi: 10.5944/educXX1.14016
- Meroño, L., Calderón, A, Arias-Estero, J. L. y Méndez-Jiménez, A. (2018). Percepción de alumnado y profesorado de Educación Primaria sobre el aprendizaje de los estudiantes basado en competencias. *Cultura y Educación*, 30(1), 1-37.
- Núñez delRío, M.C. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20,(3), 257-269. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11501>
- Pallarés, M. (2013). El cine como base del "ABP" en el área de tutoría. Una experiencia en tercero de secundaria a partir de "El Bola". *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 69-87.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic, España: Eumo.
- Ricoy, M. C. y Couto, M. J. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *REDIE [online]*. 20 (3), 69-79. <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>.
- Río Sadornil, D. (2003) *Métodos de investigación en educación*. Vol. 1: *Proceso y diseños no complejos*. Madrid, España: UNED.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Barcelona, España: Grijalbo.

- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E.M. y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a02.pdf>
- Suárez, J. M., Fernández, A. P., Rubio, V. y Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre el aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329
- Sierra, B., Méndez-Jiménez, A. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón* 63 (1), 63-75. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196
- Torres Santomé J. (1994). Contenidos interdisciplinarios y relevantes. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 19-24.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16, 14-28.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, n° extraordinario, 12-33.
- Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255
- Vernia, A. M. (2019). *Las competencias en educación y formación musical* (2 ed.). Sevilla, España: Editorial Punto Rojo.
- Wilson, G. (1995). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Zabala, A. (2009). *Metodologia per a l'ensenyament de les competències*. Guix, 359, 42-48.
- Zabala y Arnau (2007) *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.



Carmen Blázquez Izquierdo

Conservatorio de música de Elche

**“BRAVÍSIMO
DE LA MÚSICA QUE GOYA
CONOCIÓ EN LOS TEATROS DE
MADRID (1775-1825)”**

**BRAVÍSIMO. ABOUT THE MUSIC THAT GOYA MET IN MADRID'S
THEATERS (1775-1825)**

RESUMEN

Francisco de Goya vivió una época fundamental en la Historia del teatro español, y más exactamente del teatro con música en los coliseos públicos madrileños en la transición del siglo XVIII al siglo XIX. Aunque no hay testimonios escritos de sus preferencias personales, Goya dejó un buen número de obras sobre estos asuntos (retratos, pinturas, dibujos y grabados), que permiten hacer una panorámica del tema. En este artículo he utilizado una selección de estas obras para realizar un recorrido por los teatros madrileños de su tiempo: los protagonistas, las comedias que más gustaban y especialmente la música más aplaudida. El objetivo era mostrar que Goya fue testigo, entre el gran público madrileño, de acontecimientos claves en la cultura teatral española. El resultado quiere ser una visión general de estos hechos a través de los ojos del propio Goya.

PALABRAS CLAVE

Música teatral en tiempos de Goya, Teatros de Madrid en tiempos de Goya, Obras de Goya sobre teatro, Goya y el teatro español

ABSTRACT

Francisco de Goya lived a fundamental time in the History of Spanish Theater, and more exactly of the theater with music in Madrid public coloseums in the transition from the 18th to the 19th century. Though there are no written testimonials about his personal preferences, Goya did leave a good number of works on theses matters (portraits, paintings, drawings and engravings), that allow to make a panorama about the subject. In this article I have used a selection of these works to make a tour through Madrid theaters of his time: the protagonists, the comedies that most liked and especially the most applauded music. The objective was to show that Goya was a witness, among the great public in Madrid, of the key events in the spanish theatrical culture. The result wants to be a general vision of these facts through the eyes of Goya himself.

KEYWORDS

Spanish theatrical music at time of Goya, Madrid theaters in time of Goya, Goya works about theater, Goya and the spanish theater

BRAVÍSIMO DE LA MÚSICA QUE GOYA CONOCIÓ EN LOS TEATROS DE MADRID (1775-1825)

Carmen Blázquez Izquierdo

Conservatorio de música de Elche

Francisco de Goya (1746-1828), un joven y ambicioso pintor de provincias (Zaragoza), que a principios de la década de los setenta en el Siglo de las Luces había hecho el recomendado Grand Tour por Italia para aprender sobre arte, se instaló de manera estable en Madrid en enero de 1775; tenía veinte y ocho años. La capital española será desde entonces su punto de referencia vital, hasta que siendo ya anciano se marche al exilio en Francia en 1824. La ciudad de la corte en España no era por aquel tiempo una gran capital europea (no llegaba a los 150.000 habitantes y tenía fama de ser peligrosa, sucia e incómoda). Tampoco se podía considerar un centro artístico de primer nivel, aunque como en Londres, París, Viena o Roma, las clases pudientes siguiesen la moda del gusto neoclásico. Era, eso sí, el espejo donde se reflejaban todas las contradicciones, divisiones y desacuerdos de la trastocada sociedad española: frente a los pocos partidarios de la apertura a la Europa ilustrada (procedentes de las clases medias y altas), receptivos a los avances científicos y culturales, estaba la gran mayoría de gente iletrada, recelosa de lo extranjero, que valoraba sobre todo las tradiciones como signo de patriotismo y que todavía respetaba el control totalitario de la Iglesia y la Santa Inquisición en las cuestiones morales.

Esta dramática escisión cultural será la que viva, sienta y pinte Goya, confrontado por un lado a un movimiento intelectual ilustrado, atractivo pero poco original en el caso español, y por otro a una cultura popular, muchas veces violenta y salvaje pero de una riqueza extraordinaria. Todo ello trabajando durante casi cincuenta años al servicio de sucesivos reyes de la dinastía de los Borbones (Carlos

III 1759-1788, Carlos IV 1788-1808 y Fernando VII 1808, 1814-1833, con el interregno del no reconocido José I, 1808-1813): primero en la Real Fábrica de Santa Bárbara como pintor de cartones para los tapices destinados a las dependencias reales (1775-1792), después como pintor del rey (1786) y finalmente como pintor de cámara (1789, primer pintor en 1799), puesto fijo este que le garantizó una vida segura y por el que se sentirá agradecido (Hughes 2004).

Goya se relacionó en la capital española no sólo con la familia real y con la alta aristocracia (el Infante don Luis, los Osuna, Alba, Osorio, etc.), sino también con ministros, altos funcionarios, militares, intelectuales y por supuesto con artistas (pintores, arquitectos, actores, cantantes o toreros). Y disfrutó siempre que pudo de las fiestas y diversiones, de la música y del baile, artes a las que fue gran aficionado y que es seguro practicó, al menos hasta quedar sordo. Se sabe que tocaba con seguridad el tiple, lo que queda manifiesto en una carta a su amigo Martín Zapater (1747-1803) fechada el 22 de julio de 1780, en la que pide una de aquellas guitarrillas o vihuelas chicas de cuatro órdenes: *"Para mi casa no necesito de muchos muebles, pues me parece que con una estampa de N^o S^o del Pilar, una mesa, cinco sillas, una sartén, una bota y un tiple, y asador y candil, todo lo de más es superfluo"*¹ (citado por Gomis Corell 2000, 111). En las cartas a Zapater hay más alusiones a sus aficiones musicales de juventud, como fueron: cantar coplas de pique, arte que le encantaba y que no se le daba mal, teniendo en cuenta que exigían gran rapidez de ingenio; o su admiración por un cantante y guitarrista famoso en Madrid – Paco Trigo - a quien reco-

mienda a Zapater, para que le ayude a darse a conocer; y sobre todo evidencia su aprecio por la música popular, tanto por las tiranas, que eran intercambiadas por los dos amigos para copiárselas en secreto, posiblemente por su carácter crítico, como por las seguidillas, de las que tanto gustaba escuchar hasta que la enfermedad le sumió en la sordera (Agueda 1982).

EL TEATRO EN EL MADRID DE GOYA

En la capital, Goya debió admirar y disfrutar el teatro – como era habitual entre todas las clases sociales de la ciudad -, dentro del que hizo amistades, tanto entre los autores como entre los actores y cantantes, y del que salieron protagonistas para sus cuadros. El teatro fue una fuente de inspiración para el pintor. Un ejemplo de esto es *El hechizado por fuerza* (ca.1798, National Gallery), pintura para el palacio El Capricho de la duquesa de Bebavente, donde recrea una escena del Acto II de la “comedia de figurón” (caricatura satírica de alguna costumbre o vicio) de Antonio Zamora (1665-1727), representada tal como la debió ver en directo. Otra famosa “comedia de figurón”, *El dómine Lucas* de José de Cañizares (1676-1750), se ha relacionado con el *Capricho 50, Los Chinchillas* (Helmann 1970), escena que nos rememora las pantomimas o escenas mudas insertadas en las comedias de la época. Estas “farsas” o “trovas” de Zamora y Cañizares (imitaciones de las comedias de Trufaldines que se habían puesto de moda en Madrid desde principios del siglo XVIII), estu-

vieron entre las piezas más representadas durante todo el siglo.

Otro buen ejemplo de la influencia del teatro en Goya es una de las pinturas que realizó en su quinta, entre las llamadas *pinturas negras*: se trata de *Judith y Holofernes* (ca. 1823, El Prado), representación teatralizada del tema donde la protagonista recuerda a una famosa actriz de su época, Rita Luna, muy admirada por el arrebatado furioso con el que interpretaba las escenas violentas, en especial en dos comedias exitosas, *La esclava de Negro Ponte* de Luciano Comella (1751-1812), en la que Rita Luna mataba al Negro Ponte, y *Judith*, donde le cortaba la cabeza al rey Holofernes (Helmann 1970, 268).

En Madrid, había tres “coliseos” públicos en tiempos de Goya: el de Los Caños del Peral o “italiano” - construido a principios del siglo XVIII -, que se dedicó casi en exclusividad a la ópera, y los dos llamados “nacionales”, más antiguos, *La Cruz* y *El Príncipe*, reformados ambos a mediados del siglo XVIII para usos del nuevo teatro ilustrado, aunque también se siguieron representando en ellos las obras de los clásicos, las comedias de magia y, como no, las de capa y espada, que eran las más aplaudidas por sus ingeniosas puestas en escena y fabulosas aventuras. Estos coliseos, en concreto los dos “nacionales”, estaban divididos en secciones bien diferenciadas por los precios de la localidad. Al público en general – “la turba multa” que dice Moratín (Helman 1970, 257) - poco le importaban los autores, ya que a lo que iba era a divertirse, por lo que



Figura 1
El hechizado (1797/1798)



Figura 2
Los Chinchillas (1797/1799)



Figura 3
Judith (1820/1823)

mostraba de forma abierta durante las representaciones su gusto o disgusto por la obra, no sólo con aplausos sino con gritos y altercados, que procedían la mayor parte de las veces de las gradas y el patio, donde se situaban los más bullangueros (la llamada “mosquetería”); lo que le interesaba sobre todo a la gente – tanto a los “Chorizos” en *El Príncipe* como a los “Polacos” de *La Cruz*, e incluso a los “Panaderos” de *Los Caños*² – era ver a sus cómicos y cantantes preferidos, por eso al principio de cada temporada las compañías anunciaban las obras que se iban a representar en cada teatro, con los nombres de los actores, actrices y cantantes, y sus papeles. La función teatral habitual en los años finales del siglo XVIII y primeros del XIX consistía en una comedia en tres partes o jornadas; entre la primera y la segunda parte se colocaba un entremés, que fue suprimido desde 1780, y entre la segunda y la tercera iba un intermedio cómico cantado, tal que el sainete o la tonadilla. Estos intermedios eran tan importantes como la comedia, y podían ser el objeto de la preferencia del público (un caso claro será el de las tonadillas y sainetes de Ramón de La Cruz, obras que atraían al público por ellas mismas), incluso por delante de la comedia principal. La entrada valía distinto según fuera una comedia sencilla (o de diario, las más baratas), o fuera de teatro (con decorado y maquinaria añadidos, entrada alta), o se tratara de una ópera (las más caras). En general, las entradas no eran baratas, pero los documentos demuestran que a los “nacionales” acudían sobre todo los trabajadores de la capital (Andioc 1976).

La música dentro del teatro cómico tenía sus antecedentes en el siglo XVII (las loas o introducciones, los entremeses, jácaras, finales de fiesta, mojigangas o bailes están evidenciados en las acotaciones de los libretos y en los textos teatrales, y atestiguan una gran riqueza de formas), bien como acompañamiento, como música de ambientación o como solista, pero fue en el siglo XVIII cuando se incorporaron otras partes musicales de carácter, dentro de los ya citados intermedios. Estos podían ser cuadros vivientes o pantomimas, melólogos, sainetes o tonadillas, que irían sustituyendo a los entremeses y formas antiguas. La música (instrumental, cantada o bailada – seguidillas, boleros, jotas...-), se convirtió así en una constante esencial en la comedia dieciochesca, además de que otras formas musicales propias como la ópera, el ballet o la zarzuela fueron adquiriendo al tiempo un puesto principal en los teatros.

La creciente importancia de la música para la escena hizo que ya en el último tercio del siglo XVIII hubiera plantillas orquestales estables en los teatros madrileños y compositores que trabajaban de manera seguida para las compañías teatrales, caso por ejemplo de Pablo Esteve Grimau (1730?-1794), que trabajó en la compañía de Manuel Martínez como maestro músico (equivalente a un actor “primer galán”) entre 1778 y 1790 (Barba 2015).

Por lo que respecta al repertorio, el clásico (Calderón principalmente) se mantuvo como favorito hasta la década de los setenta, cuando empezó a ser superado en importancia, tanto en el número como en el total de representaciones, por comedias de autores contemporáneos³; la imposición de la nueva estética teatral, ilustrada y racional, tendrá importantes obstáculos en los censores, en los patrocinadores (a veces instituciones relacionadas con la Iglesia) y en las propias compañías de teatro, que intervenían directamente en la elección de las obras, y que preferían las tradicionales comedias populares de más éxito, capaces de atraer al mayor número de espectadores, a otras nuevas, reformadas pero todavía alejadas del gusto general del público madrileño. Así lo criticaba Moratín, uno de los mejores representantes en su época del teatro nuevo – “teatro bueno” lo llamaba él –, en la memoria que elaboró para Godoy en diciembre de 1792: “Para el examen y admisión de las piezas que han de representarse interviene el Corregidor, el Vicario, un Censor que nombra el Vicario, otro Censor nombrado por el Corregidor, otro Censor religioso de la Victoria, y además de éstos, el Autor de la compañía, el Galán, la Dama, el Gracioso; cualquiera de ellos se halla con derecho de juzgar la obra y desecharla o admitirla según le parece.” (Andioc 2005, 569-570).

El poeta y dramaturgo Leandro Fernández de Moratín (1760-1828) fue uno de los mejores amigos de Goya. En febrero de 1792 estrenaría en *El Príncipe* una obra con un título muy significativo, *La comedia nueva* o *El Café*, cuya finalidad era hacer una crítica al teatro convencional de la época, tanto al drama histórico como a la comedia popular, y promocionar la dramaturgia ilustrada. Goya y Moratín compartieron muchos intereses y aptitudes. El escritor había viajado por Italia e Inglaterra bajo la protección de Godoy para ver los teatros y museos más destacados. Cuando Goya lo retrató en 1799 (RABASF), Moratín ya era un

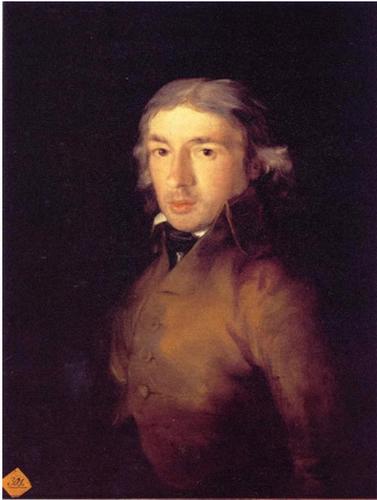


Figura 4
Moratín (1799)



Figura 5
El sí pronuncian (ca. 1797)

autor de éxito, por comedias como la citada y sobre todo por *El viejo y la niña*, en la que ridiculizaba los vicios propios de su época, igual que Goya estaba haciendo al tiempo en los *Caprichos*. Son los mismos temas y prototipos los que aparecen tanto en las comedias como en los dibujos y grabados, vistos desde la distorsión de la caricatura (Moratín) o de la sátira (Goya): la mala educación de los jóvenes, las supersticiones absurdas, los vicios, el matrimonio concertado y sus malas consecuencias. Por ejemplo, en el capricho *El sí pronuncian y la mano alargan al primero que llega* Goya utiliza la *Sátira* (1787) de su amigo Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811), para camuflar su propia crítica a los matrimonios arreglados y absurdos, a los que consideraba una tragedia social.

El teatro - "escuela pública de costumbres" - tuvo para los ilustrados un valor muy alto, concebido como un método ideal para la educación del pueblo dentro de un ordenamiento. Esto explica las culpas que aquellos hicieron caer sobre los autores de las comedias de formato tradicional y de los populares entreactos, por corromper el gusto del vulgo al alimentar la bajeza con necios entretenimientos (los sainetes y tonadillas de Ramón de la Cruz serán objeto de feroces críticas por esto): las tonadillas, y especialmente las seguidillas, fueron reprobadas por chabacanería, porque en ellas se cantaban indecencias y groserías, y proyectaban además una imagen falsamente pintoresca del pueblo (el majismo que las clases altas habían adoptado como moda); los

dramones históricos con sus espectaculares tramoyas lo eran por falsos e irreales; y las comedias de magia, las que más gustaban entre todas - la "piedra filosofal" para encandilar en las temporadas altas, como decía Jovellanos en el *Memorial literario* de 1787 (Gallego 1988, 85) - con sus transformaciones, sus brujas y sus diablos volando, lo eran por ser monstruosas y fomentar la superstición.

Pero estas eran las cosas que el público más admiraba y con las que aplaudía a rabiar, por eso los intelectuales ilustrados exigían su censura, dentro de un plan general de reformas culturales, y también políticas; no pretendían una revolución sino cambiar el antiguo orden por otro más moderno, en el que no tenían cabida estos entretenimientos populares. Para ello promovieron los cauces legales y policiales necesarios, para organizar todo lo que rodeaba a la función teatral, como forma de crear ejemplos de comportamiento. Pretendían conseguir un mecanismo uniforme de censura que atendiese a criterios específicos de utilidad pública y para lograrlo muchos escritores incluso se convirtieron en censores. Tal fue el caso de los Moratín - Nicolás y Leandro -, de José Clavijo y Fajardo, Ignacio López de Ayala o Jovellanos. Se trataba de lograr que se consolidase un repertorio reformado acorde a los nuevos intereses, de promocionar además la crítica y la opinión apoyándose en una legislación que otorgase garantías (Rubio Jiménez 2013). Así se fueron sucediendo desde los años sesenta del siglo XVIII los informes, memoriales y escritos⁴ proponiendo reformas para el teatro (también en el caso de los bailes

de máscaras), siempre con la figura del censor como protagonista y con una especial atención al ordenamiento policial de los espectáculos, monopolizado en Madrid por la Junta de teatros. Sin embargo, los ilustrados (los “modernos”) no lograrían sus aspiraciones, ya que los censores de enfrente (los “tradicionalistas”) eran más fuertes y tenían mayor arraigo social, y en nombre de la patria, la religión y lo establecido acabaron ganando la guerra, y no sólo la batalla del teatro.

Goya también trató los temas populares madrileños en su pintura. Lo hizo desde el distanciamiento estético, muchas veces con una actitud ambigua y equívoca, incluso cuando tocó el casticismo o majismo tan de moda en los años finales del siglo XVIII, o cuando pintó los mismos temas que aparecían en las tonadillas y sainetes más populares de esos años; por ejemplo en *La pradera de San Isidro* (1788, El Prado), cartón para tapiz donde proyecta una

visión idealizada de la fiesta madrileña, en semejanza a la convencional imagen pintoresca que pocos años antes había popularizado Ramón de la Cruz en el sainete del mismo título. Y es que Goya, pintor de su tiempo y artista liberal consciente de que vivía de su trabajo, estuvo siempre determinado por las ideas y convenciones de moda que sobre lo popular tuvieran sus protectores, sus clientes y también por la de sus amigos ilustrados (Moratín, Iriarte, Jovellanos, Ceán Bermúdez, etc.) (Ortega y Gasset 1963). En esto no fue diferente a otros pintores españoles contemporáneos suyos, en especial en las primeras etapas de su producción. Pintó las temáticas populares de la capital española desde un punto de vista idealizado, amable, sin mostrar la fealdad, la suciedad o la dureza de la vida de las clases bajas, aunque su mirada sí tuvo una diferente perspectiva a la de sus contemporáneos, era una mirada de igual, desde abajo, con una teatralidad verosímil que le otorga realismo (Bozal 2003).



Figura 6

La pradera de San Isidro (1788)

LA ÓPERA Y LA MÚSICA DE BAILE DE LAS QUE GOYA TUVO NOTICIAS

Goya no estuvo cerca del mundo de la ópera y el ballet, pues tenía gustos teatrales y musicales más cercanos al público general madrileño, pero sí queda constancia de su admiración por la música culta en una carta a Zapater escrita en 1789: “Esta noche les dan a los Reyes una música excelente, los músicos de la ópera y los de los corrales, a las nueve de la noche hirá muchísima gente, ojalá pudiera

yo acerlo contigo (...), después de oyda la música te digo a sido magnífico pasaban de cien ynstrumentos.” (Agueda 1982, 194⁵). Además de esto, sí retrató a personas muy representativas dentro del ámbito de la ópera y el ballet, y tuvo que tener noticias sobre estos espectáculos, además de que el asunto de los bailes públicos le fue querido, sobre todo los bailes de máscaras.

Una de las personalidades destacada del mundo operístico en Madrid que Goya retrató fue Vicente Joaquín Osorio de Moscoso y Guzmán (1756-1816), XV marqués de Astorga y XI conde de Altamira, entre otros títulos que tenía como Grande de España. Fue uno de los aristócratas de mayor influencia en su tiempo (consejero de estado, director del Banco de San Carlos, Caballero Mayor, presidente de la Junta Central durante la Guerra de la Independencia), además de gran coleccionista de pintura y arte y hombre interesado en la ópera. Lo retrató en 1787, durante los años en los que Goya, orgulloso de su posición como artista, se dedicó a pintar a aristócratas y “personajes elevados” de la sociedad española. El retrato fue encargado por el Banco de San Carlos (precursor del Banco de España), junto al de otros directivos, y muestra al conde sentado delante de su escritorio (era conocida su pequeñísima estatura), con el rostro iluminado y en concentrada actitud (ca. 1787, Banco de España). El aristócrata debió quedar satisfecho con el trabajo del pintor, ya que le encargó otros tres retratos sucesivos (el de su mujer con su hija pequeña en brazos y el de sus dos hijos). Pero lo interesante aquí es la relación que este marqués de Astorga tuvo con la ópera, ya que fue una de las personas de mayor poder de decisión en el teatro de Los Caños del Peral durante los años noventa de aquel siglo XVIII, en el momento de mayor relevancia del género operístico italiano en Madrid.



Figura 7

Vicente Osorio de Moscoso (1787)

La historia de la ópera en Madrid, y con ella la del ballet, pues ambas disciplinas fueron de la mano en su desarrollo en España durante el siglo XVIII, había comenzado con la construcción de un teatro en un antiguo lavadero público llamado Los Caños del Peral, para representar las comedias de *Trufaldines*⁶. Con este nombre se conoció popularmente a las compañías de comediantes italianos que llegaron a la capital española en 1703 para trabajar en la corte del nuevo rey borbón (Felipe V), haciendo representaciones de la *commedia dell'arte*⁷.

Aquellas compañías de *Trufaldines* estuvieron bajo la protección del marqués de Scotti, establecido en Madrid en 1719 dentro del séquito de Isabel de Farnesio (la segunda mujer del rey Felipe V). Aníbal Scotti (1676-1752) tuvo importantes cargos en la corte española y fue clave en la orientación artística de la casa real; como director del teatro de Los Caños, encargó derruir aquel primer edificio en el lavadero para construir un nuevo coliseo conocido como Real Teatro de Los Caños del Peral, dedicado ahora sí a la representación de óperas italianas⁸; el edificio se inauguró en 1737 (placa del Ayuntamiento de Madrid), aunque la primera representación está fechada el 16 de febrero de 1738, con la ópera *Demetrio* de Johann Adolph Hasse (1699-1783) sobre el libreto de Pietro Metastasio (1698-1782) y a cargo de la compañía de G.M^a Mazza y G.A. Pierazzini (Carreira 2000, 34). El teatro de Los Caños estuvo activo durante dos años, hasta que en 1739 tuvo que cerrar por diferentes razones (limitación del repertorio, elevados costes, rivalidad entre las compañías y la pérdida de influencia de Scotti). Después de esto, los italianos representaron sus óperas en el Teatro del Buen Retiro, cortesano, mientras en el de Los Caños se llevaron a escena entre 1743-1746 algunas óperas en español y también representaciones bailadas por parte de compañías nacionales. Cuando Carlos III llegó al trono en 1759 cesó el patrocinio real de la ópera italiana y hasta la reapertura de Los Caños en 1786 no hubo prácticamente representaciones de ella.

En ese intervalo sí que hubo en Madrid un intento de reforma teatral por parte del Conde de Aranda (1719-1798), quien en 1768 creó bajo patronazgo real una nueva compañía de teatro, la de los Reales Sitios, poniéndola bajo la dirección de José de Clavijo y Fajardo (1726-1806), para que se representase repertorio en francés, danza y canto italiano en los

teatros de los palacios de Aranjuez, La Granja y El Escorial. En La Granja estrenaría en 1775 Vicente Martín y Soler (1754-1806) su ópera bufa *Il tutore burlado*, una ópera que luego fue traducida al español y convertida en zarzuela, siendo estrenada en 1778 con el título *La Madrileña*. Las traducciones y versiones de óperas para zarzuelas serían habituales en los teatros no solo madrileños sino españoles desde 1760. Una práctica que también llevaron a cabo, por encargo del conde de Aranda, los Iriarte - Bernardo y Tomás -, quienes además buscaron obras teatrales, tanto del teatro clásico español como del francés, que se pudiesen adaptar al gusto de su época⁹.

Unos años después, en 1786 se reabrió el Teatro de Los Caños para representar nuevamente ópera italiana y ballet, aunque esto no fue por el gusto del rey Carlos III hacia la música – nunca mostró interés alguno por ella -, sino por un plan de la Junta de los Reales Hospitales de Madrid para recaudar fondos. El rey les concedió a los hospitales el monopolio sobre las representaciones en este teatro, y la omnipotente Junta de teatros de Madrid se hizo cargo de la gestión de Los Caños tras un intento inicial de subarrendarlo, estipulando una renta anual para aquellos¹⁰. En 1791 se creó la Asociación para la representación de óperas italianas en Los Caños, formada por aristócratas que aceptaron respaldar el teatro con sus propias fortunas. El presidente de esta asociación sería el XV marqués de Astorga y XI conde de Altamira, quien era hermano mayor de la Junta de Hospitales. La dirección del teatro recayó desde abril de aquel mismo año en el napolitano Domenico Rossi, un famoso bailarín y coreógrafo, además de compositor de música para ballets, que había llegado a España en 1772 y a Madrid en 1781, y que estuvo al frente de Los Caños, salvo alguna breve interrupción, hasta mediados de 1799.

Fueron estos años, entre 1792-1795, los de mayor esplendor de este teatro, cuando se intentó atraer a un público que lo hiciera viable, para lo que se realizaron programaciones variadas y amplias en las que además de óperas italianas y ballets había también conciertos vocales e instrumentales y representaciones de oratorios en cuaresma. Sin embargo, esto no se logró y las pérdidas se fueron acumulando. Según contó Cotarelo, fue la pésima gestión de Rossi lo que llevó a la quiebra al

teatro (Cotarelo 1917), debido a los excesivos gastos por contratar grandes grupos de cantantes y bailarines que afrontaran las distintas representaciones de óperas – se representaron más óperas serias que cómicas, lo que requería cantantes más caros - y ballets, además de a famosas solistas internacionales tales como Luisa Todi, Brigida Banti o Mariana Vinci. Aunque también pudo tener que ver en el hundimiento de la compañía la falta de un patrocinio estable y la presión inflacionista en la economía española por las guerras (Robinson 2000). Así pues, la renta anual para los hospitales de Madrid nunca se cumplió y como empresa deficitaria el teatro de Los Caños solo se pudo sostener a medias por las aportaciones de efectivo que hicieron el marqués de Astorga y los otros miembros de la Asociación. Hasta que se produjo la intervención del rey Carlos IV, quien en noviembre de 1797 publicó el edicto que autorizaba a la compañía de actores españoles de los Reales Sitios a actuar en Los Caños, incluso con representaciones de danza. Esto supuso el fin del monopolio de los italianos y el acercamiento de las programaciones de los teatros nacionales a la de Los Caños. Lo siguiente fue que a finales de diciembre de 1799 el gobierno, tal vez movido por sentimientos xenófobos en una situación de guerra internacional, decidió prohibir las representaciones “extranjeras” - óperas o ballets -, o que no estuviesen en lengua española, aunque ya en el mes de agosto la compañía de Los Caños había cerrado acorralada por las deudas.

Después de aquello, y hasta que el teatro de Los Caños fuese demolido por R.O. de 7 de enero de 1817, se sucedieron varios cambios en la dirección y gestión del teatro, y muchos proyectos y peticiones para utilizarlo, pero no se volvió a arrendar a una compañía italiana hasta 1808, cuando en el contexto de la influencia francesa se levantó la prohibición de representar obras extranjeras. Estuvo esta compañía italiana haciendo representaciones hasta 1810 y luego el teatro, cada vez en peores condiciones físicas, se dedicó sobre todo a las fiestas de carnaval y los bailes de máscaras. Estos bailes con máscaras para fiestas públicas habían sido prohibidos en 1716 por Felipe V y sólo durante la reforma del conde de Aranda se habían autorizado en el teatro de Los Caños, entre 1765-1773. Con ellos se pondrían de moda en Madrid, y luego en

todo el país, dos bailes españoles: el sensual fandango (la *Miscelánea* fue el fandango que se bailó por aquellos años en todo el país), y la graciosa seguidilla, una forma antigua que también podía ser cantada (Rico 2012, 662).

Los bailes con máscaras, también pintados por Goya (por ejemplo *Danzantes enmascarados bajo un arco*, 1815, Museo Goya), fueron de nuevo permitidos en 1808 por José I, no sólo en el teatro de Los Caños y en los otros teatros madrileños sino a nivel del público general, así que estos divertimentos tuvieron durante estos años otra vez una gran aceptación y el baile se convirtió en la principal diversión de los madrileños (Roldán 2015). En estas fiestas, los bailes más ejecutados en los intervalos ya no serán los pantomímicos o las danzas consideradas extranjeras, sino los dos bailes españoles de mayor arraigo popular (considerados incluso con carácter de "bailes nacionales"): el ya conocido fandango y el bolero - forma de seguidilla cantada y bailada con predominio de saltos -, que fue el preferido del público madrileño, y del español, y que también triunfaría en París y en otras ciudades europeas con la expansión de la música española en las primeras décadas del siglo XIX. Sobre el éxito de estas formas de baile, existe una anécdota que confirma la gran difusión que tuvieron en la sociedad madrileña desde finales del siglo XVIII. Esta fue una historieta que se hizo popular en la época y que se mantuvo durante años, que contaba que Manuel Godoy (1767-1851) nada más conocer a la reina María Luisa, muy aficionada a la música, logró convertirse en su favorito bailando fandangos, seguidillas y boleros, y cantando "aires nacionales". Sin embargo, el propio Godoy reconoció en sus memorias que este bulo fue una argucia para hacerle daño: "Véase en esto lo que es hablar sin informarse y recoger mentiras... para escribir la Historia, pues jamás ni he cantado, ni he tocado, ni conozco la música, lo cual tengo por desgracia. La envidia sabe mucho para inventar." (Citado por Álvarez 1949, 72). Otro hecho musical importante en el teatro de Los Caños durante los años de ocupación francesa fue que José Bonaparte dio prioridad a la formación de una orquesta estable para la ejecución de un programa variado (óperas serias y bufas, oratorios, conciertos instrumentales y vocales y sobre todo ballets y bailes populares), en la que había muchos profesores españoles, de la Real Capilla principalmente, bajo la tutela de José Lidón (1748-1827) y la direc-

ción del primer violín, Melchor Ronzi (Romero Peña 2007, 215).



Figura 8

Danzantes enmascarados (ca. 1815)

En el teatro de Los Caños, durante los primeros años del siglo XIX cantaron y actuaron los más famosos intérpretes españoles, entre ellos la actriz y cantante Lorenza Correa y el tenor Manuel García, quienes además de en España también lograron triunfar en los escenarios internacionales. De Lorenza Núñez Correa (1773- ¿?) hay dos supuestos retratos: uno atribuido a Goya datado hacia 1803 (perteneciente a una colección particular), en el que está representada como una joven vestida a la moda; el otro es seguro de Goya (1805-1807, Museo del Louvre) y titulado *La mujer del abanico*, relacionado igualmente con esta famosa cantante española. Esta malagueña, hija, hermana y esposa de artistas del teatro, actuó en Málaga, Barcelona y en los coliseos de Madrid (desde 1787); también lo hará en importantes teatros italianos desde 1803, como La Scala de Milán (1811), donde Rossini escribió para ella el papel de la reina Zenobia de su ópera *Aureliano en Palmira* (1813); asimismo trabajó en París, cantando incluso para Napoleón. En 1818 volvió a Madrid, donde será muy alabada su interpretación de Rosina en *El barbero de Sevilla* de Rossini, en el teatro El Príncipe. De los últimos años de su vida no se conoce mucho, salvo los viajes que hizo entre Madrid e Italia, país en el que se estableció definitivamente en 1831 para no saberse nada más de ella¹¹.



Figura 9

Lorenza Correa (Atrib.1803)



Figura 10

La mujer del abanico (ca.1805)

En cuanto al tenor Manuel del Pópulo Vicente Rodríguez, conocido como Manuel García (1775-1832), existe en el Museo de Bellas Artes de Boston un retrato suyo de joven datado en los primeros años del siglo XIX y atribuido a Goya. Nacido en Sevilla, donde pudo estudiar en la catedral, este cantante y compositor fue uno de los músicos españoles más reconocidos internacionalmente en su época, cuando se estaba afirmando el nacionalismo musical. La característica a resaltar de su estilo compositivo es su capacidad de asimilar los diferentes lenguajes musicales de su entorno, tanto nacionales como de las principales tradiciones de la gran ópera europea (Mozart, Paisiello, Cimarosa, la ópera francesa, Rossini, etc). Entre su producción destacó *El poeta calculista*, un original unipersonal que fue estrenado en Los Caños en 1805, durante su etapa en Madrid, a donde había llegado en 1798 tras una fructífera etapa en Cádiz (1791-1798). En la capital iría rápido ganando fama e importancia como tenor (pasó de ser un simple cantante de tonadillas a obtener desde 1801 primeros papeles en óperas de Mozart y Paisiello), y también en el campo de la composición: su polo *Yo que soy contrabandista*, inserto dentro de *El poeta calculista*, le dio fama internacional (Moreno 2006). Manuel García salió de España en 1807 con dirección a Francia y ya no regresaría jamás. Triunfó como cantante en los más importantes escenarios europeos,

al tiempo que sus dotes compositivas también fueron reconocidas, e incluso sus facetas como guitarrista y profesor de canto aumentaron su prestigio. Como empresario fundó en 1824 una academia de canto en Londres, llevó la ópera italiana a Estados Unidos y produjo varias óperas en español en México. Volvió a París en 1829, donde ya retirado como cantante y aprovechando el auge de la música española en la capital francesa se centró en la enseñanza del canto en español (especialmente la seguidilla-bolera) y en la composición (sus *Caprichos Líricos Españoles* publicados en 1830 fueron su personal homenaje a la cultura española y a la pintura de Goya) ¹².



Figura 11

Manuel García (Atrib. ¿?)

ACERCA DE LA MÚSICA PARA TEATRO QUE GOYA CONOCIÓ

Fueron las comedias musicales, los intermedios con sainetes, tonadillas y zarzuelas, el teatro con música que seguro conoció Goya en los coliseos de Madrid, tanto en los públicos, a los que acudiría como tantos madrileños a ver y escuchar a los cantantes, actores y actrices preferidos, como en los teatros particulares de las clases altas; tan aficionadas fueron éstas al arte dramático que era habitual que los propios aristócratas y sus familias representaran delante de un público selecto pequeñas obras escritas por los más famosos autores¹³. En uno de estos teatrillos, el del palacio de María Faustina Téllez-Girón, duquesa viuda de Benavente (1724-1797), estrenó don Ramón de la Cruz su zarzuela *Clementina* en 1786, acompañada con música de Luigi Boccherini - entonces compositor y director de la formación instrumental que mantenía la hija, la XII duquesa de Benavente, María Josefa Alonso Pimentel (1750-1834) -, en cuyo texto de introducción escribió el dramaturgo que al estreno concurren, como era habitual que hicieran a las funciones que montaba esta Excelentísima señora "(...) todos los cuerpos más ilustres, más elevados y más instruidos nacionales y extranjeros que adornan la corte." (Recogido por Gallego Op. Cit., 81).

Don Ramón de la Cruz Cano y Olmedilla (1731-1794)¹⁴, exitoso dramaturgo en Madrid durante los años setenta y ochenta del siglo XVIII, y buen amigo de Goya, fue un renovador de la tradición de los entremeses o intermedios creando un nuevo tipo de teatro cómico con música. Autor de obras de teatro "serio" (tragedias y comedias clásicas), ha pasado a la historia sin embargo por ser quien más contribuyó con su teatro popular (sainetes, finales de fiesta, comedias con magia, comedias musicales y zarzuelas¹⁵) a la configuración de un retrato de Madrid y los madrileños (tipos y actitudes) que ha perdurado en el tiempo como modelo de representación urbana. A la vez, don Ramón de la Cruz ejerció un gran control de la vida teatral de la capital a través de su influencia directa en la programación de los teatros de La Cruz y El Príncipe. Sus trabajos más reconocidos fueron las zarzuelas de los años sesenta - recordar la colaboración con el compositor Antonio Rodríguez de Hita (1722-1787) en tres zarzuelas históricas, *Briseida* (1768), *Las segadoras de Vallecas* (1768) y *Las labradoras de Murcia* (1769) -, y sobre todo los sainetes con música de la década de los setenta, has-

ta la supresión del entremés en 1780, hecho que le perjudicó notablemente. Sus obras eran por lo general contemporáneas, en relación con hechos acontecidos en la época, y estaban dirigidas a las clases medias; una manera de satirizar los defectos de la sociedad de su tiempo reproduciendo lo que veía y oía. Esto lo hizo a través de nuevas formas escénicas que salían de los espacios cortesanos para ir a los públicos, asumiendo características del teatro cómico internacional, como la opera bufa o la ópera cómica francesa: abundaban las canciones graciosas y ligeras, ejecutadas por personajes típicos de las clases populares expresándose en el lenguaje de los barrios bajos, y escenificadas en lugares muy reconocibles de Madrid (paseos, tertulias, mercados o lugares de recreo), a menudo a modo de parodia de las obras de teatro neoclásicas de su época¹⁶.

A las representaciones teatrales en los palacios de la Casa de Benavente Goya asistió con seguridad, ya que era asiduo visitante de la familia. La XII duquesa, María Josefa Pimentel, fue una de sus más importantes mecenas (pintó veinte y dos cuadros por encargo de esta familia); de él y de otros artistas, como Luigi Boccherini (1743-1805), quien ejerció como maestro de música de sus hijos, además de director, compositor e intérprete de la orquesta de cámara para las fiestas y los saraos que organizaba la Casa regularmente. En música, la Casa de Benavente rivalizó con los otros grandes mecenas en Madrid - la Casa de Alba y el palacio del infante don Luis de Borbón -, de ahí que se esforzase por lograr un contrato exclusivo (entre 1783 a 1789) con F.J. Haydn (1732-1809), el compositor más influyente en el panorama nacional español¹⁷. En esto, doña María Josefa Pimentel fue una adelantada. Mujer culta e inteligente, con gustos considerados extravagantes - "caprichosos" - incluso por la alta sociedad madrileña de su tiempo, fue inmortalizada por Goya en un hermoso retrato (1785, colección particular), donde muestra la vivacidad y la modernidad que debían caracterizar a esta mujer, vestida con lo último de la moda francesa en la época.

Sin embargo, dentro del mecenazgo del teatro y de las artes en Madrid - moda general entre las clases pudientes a finales del siglo XVIII -, debieron ser bastantes las personas que no tenían la sensibilidad o la capacidad de la de Benavente y pecaron de esnobismo o de ridiculez, o protegieron a malos músicos; así lo criticó el propio Goya en el *Capricho* 38. Se

trata de la segunda estampa del grupo de las asnerías, a la que titula *Brabísimo* y en la que hace alusión a la práctica social de la música. Esta exclamación era usada en los teatros para expresar admiración hacia la maestría musical; sin embargo, en este caso la intención es justo la contraria, es decir se trata de una crítica a los presuntuosos sin fundamento, tal y como el propio pintor aclaró en una anotación en el dibujo preparatorio: “*Protege las artes y dicen que lo entiende*”. Pero ya se ve que los protagonistas de la estampa no entienden nada de música: un mono imita el rasguear de

una guitarra de doce cuerdas, la más complicada de tocar, pero la tiene colocada al revés por lo que es imposible que le saque algún sonido musical; el burro escucha atentamente, personificando con sus orejas grandes pero inútiles a los que no tienen ningún sentido del oído, ridículo que es acentuado por los dos personajes con rostros grotescos que aplauden riendo el iluso concierto. En el manuscrito de la Biblioteca Nacional se explica la leyenda diciendo “*Hasta los burros aplauden por moda la música mala, cuando ven otros que dicen brabísimo.*” (Hermann 1993, 121).



Figura 12

XII duquesa de Benavente (1785)

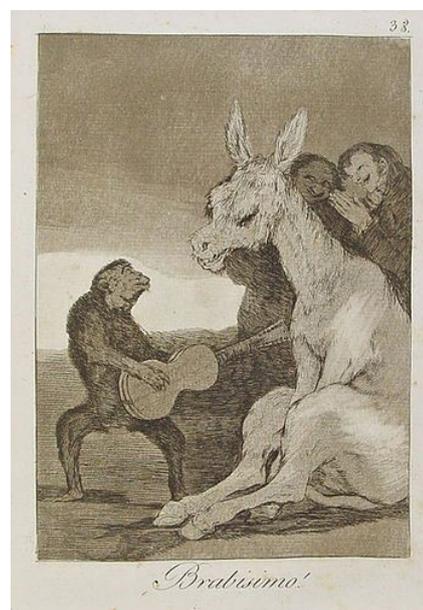


Figura 13

Brabísimo (1799)

Goya también inmortalizó a algunos de los más famosos intérpretes de teatro en el Madrid de su tiempo, dejando así constancia de la importancia social de estas personas y sobre todo del proceso de dignificación de la profesión de comediante que estaba teniendo lugar. Destacan en número los retratos que hizo de actrices y cantantes, lo que demuestra la promoción que la mujer tuvo en el teatro del siglo XVIII. Fue el empuje de la Ilustración lo que permitió que la mujer adquiriese un nuevo papel dentro de las artes, y aunque la polémica sobre las capacidades intelectuales y morales de las mujeres recorrió todo el siglo XVIII y más allá, sí hubo en España importantes defensores de un feminismo moderado, como fue el religioso Benito J. Feijoo (1676-1764) con su discurso

Defensa de las mujeres (1726), inserto en su obra *Teatro crítico universal* (1726-1740). El progreso de las mujeres en el mundo del teatro durante el siglo XVIII se notó en especial por la presencia de las mismas como autoras, cuyo número ascendió a más de cien (Palacios 2000); algunas llegaron a estrenar en Madrid contemporáneamente a Goya, como María Rosa de Gálvez (1768-1806), dramaturga y poetisa malagueña que escribió diecisiete obras para el teatro, ocho de las cuales se estrenaron entre 1801 y 1805 en los teatros madrileños siendo interpretadas por los actores más de moda, tal que Isidoro Máiquez, y apareciendo reseñadas en la prensa más importante de la capital (Cabrera 2005).

A Isidoro Máiquez (1768-1820) también lo retrató Goya (1807, Museo del Prado, no expuesto). Este actor y director de escena fue igualmente un reformista del teatro de su época, y manifestó tal independencia de carácter y un compromiso tan serio con su profesión que consiguió convertirse en leyenda. Nacido en Cartagena, tras actuar por diferentes ciudades españolas llegó a Madrid en 1791 y comenzó a trabajar en el teatro del Príncipe, donde pronto destacó por su método de interpretación naturalista (o "realista"), escalando rápidamente posiciones hasta convertirse en primera figura¹⁸. Consiguió que Godoy le costeara un viaje a París para estudiar con el famoso actor trágico F.J. Talma (1763-1826). Máiquez adaptó su nuevo método de interpretación a la realidad de los teatros madrileños y lo enseñó a actores jóvenes, quienes a su vez lo pasaron a la siguiente generación, en una aportación decisiva para el desarrollo de la disciplina. Fue además un gran defensor de los derechos de los actores y frente a muchos detractores defendió la utilidad social de los cómicos y su necesaria valoración.



Figura 14
Isidoro Máiquez (1807)

Y es que los juicios contra el "mundo de la farándula" eran recurrentes en la época, no faltando las acusaciones de ser personas indeseables por llevar mala vida. Tal fue el caso del escritor Cándido M.^o Trigueros (1736-1798),

quien en 1788 había publicado varias críticas muy negativas en el *Diario de Madrid* sobre el mundo teatral madrileño, incluso personalizando en figuras muy reconocidas como La Tirana, Rita Luna, María Bermejo o Manuel García Parra. Hubo entonces varias respuestas a Trigueros, entre ellas la de este último, el actor y músico Manuel García Parra (de Villanueva), marido de Lorenza Correa, que ese mismo año 1788 publicó *El manifiesto por los teatros españoles y sus actores* a modo de defensa, arremetiendo contra los "malos compatriotas" que vilipendiaban a los actores españoles sin razón ni fundamento alguno salvo la causa de querer hacer mal (Cañas 1992).

Dentro de este contexto, las mujeres en el teatro debieron enfrentarse a condiciones de trabajo y de vida todavía más duras que los hombres, mas teniendo en cuenta que cuando se retiraban, pasaban de moda, enfermaban o se hacían mayores no contaban con un respaldo económico seguro salvo el de sus familias, o algún trabajo menor (cobradoras de "lunetas" - asientos - era el más frecuente), a lo que había que sumar la baja valoración social que tenían estos trabajos. Tradicionalmente, las mujeres comediantes arrastraban la condición de ser frívolas y de comportamiento ligero, en especial en lo referente a su vida privada, aunque esto no les restó brillo en su profesión ni influencia en la sociedad madrileña. Este fue el caso de Rita Molinos, criticada en los círculos aristocráticos de la capital por ser la supuesta amante de Manuel Godoy, aunque al tiempo fuese muy alabada por su maestría en el canto (Bergua 1976, 282-83). Goya la pintó hacia 1815 (colección privada) ya en su plenitud, después de todos los terribles acontecimientos de la guerra, cuando el príncipe de la Paz, en el exilio, ya no tenía nada que ver con ella.



Figura 15
Rita Molinos (ca. 1815)

Las cómicas que alcanzaban el estatus de primera dama, si además eran buenas cantantes (la especialización musical de las solistas comportaba mayor perfección técnica - dificultad - y por tanto un mayor reconocimiento), obtenían prestigio dentro del gremio, lo que también suponía mayores ingresos, aunque esto al final no era garantía de una vida cómoda. Por poner un caso, cabe recordar a María Pulpillo "La Pulpillo" (1763-1809), actriz y cantante nacida en Granada, primera figura teatral y aclamada tonadillera en Madrid, hija del director teatral Mateo Pulpillo y casada con Blas Laserna (1751-1816), uno de los más renombrados compositores de música para la escena en la época de Goya (en especial de tonadillas y sainetes, muchos con libretos de Ramón de la Cruz); sin embargo, cuando en 1794 solicitó su jubilación con poco más de treinta años, dio como razones su agotamiento y la repugnancia que le provocaba su oficio, aunque no debió tener un buen retiro, ya que murió pronto y muy pobre, siendo enterrada "de limosna" (Palacio 1899).

Tonadilleras famosas hubo muchas, pero la más célebre en Madrid durante los años de esplendor de esta forma musical entre 1775 y 1790, con probabilidad fue "La Caramba". La tonadilla escénica sería definida después por el escritor y viajero francés A. Laborde (1773-1842) como la ópera cómica española "en forma de intermedio, mezclada de declamación, canto y música" (citado por Subirá 1949, 106). Para Subirá, la tonadilla deriva de la "tonada" con la que se concluían los entremeses, y habría sido Luis Misón quien la creó alrededor de 1755, alcanzando su apogeo en las décadas setenta y ochenta, cuando se nutrió de las melodías y los ritmos populares, para acabar decayendo a finales del siglo XVIII por la imitación de los estilos cómicos italianos (Subirá 1949, 107). Eran piezas breves, intercaladas bien en las comedias o bien en tragedias o incluso en las zarzuelas, y podían ir desde un solo personaje hasta más de diez ("tonadillas generales"), generalmente con acompañamiento orquestal. Muchas requerían un alto nivel de canto, a la vez que el popular "gracejo", y por norma tenían el carácter satírico y la ambientación de época propias de estos géneros cómicos musicales. Entre los escritores estuvieron don Ramón de la Cruz, Luciano Comella, e incluso el respetado poeta y músico Tomás de Iriarte (1750-1791), autor del poema didáctico *La música* (1779) e introductor en España de la escena dramáti-

ca unipersonal con música (melólogo) con su famoso *Guzmán el Bueno* (1791); y entre los compositores los más reconocidos fueron los ya citados Luis Misón, Pablo Esteve y Blas Laserna, a los que se sumarían Galván, Castel, Marcolini, Rosales, Ferandiere, Valledor y muchos otros.

En cuanto a María Antonia Vallejo Fernández "La Caramba" (1751-1787), que llegó a Madrid desde su Motril natal en 1776 y pronto se convirtió en sobresaliente de canto, fue una grandísima tonadillera (Rodrigo 1992). Esta hermosa mujer incluso llegó a marcar la moda en Madrid durante aquellos años, hasta el punto de popularizar un complicado lazo para el pelo, una especie de moña de buen tamaño hecha con sedas muy caras llamado por ella "caramba". Es el aderezo que adorna el cabello de muchas de las aristócratas retratadas por Goya a finales del siglo XVIII y al que él mismo se refiere en una estampa relacionada con los *Caprichos* titulada *Hasta la muerte*. Se trata de una escena satírica en la que el pintor ridiculiza la estúpida y eterna coquetería de una vieja aristócrata, quien frente al espejo se está colocando en la cabeza una "caramba" con la pretensión de estar a la moda, mientras una joven la mira con envidia y dos petimetres se ríen en su cara.



Figura 16
Hasta la muerte (1799)

Por todo lo expuesto, es más de admirar si cabe el trabajo de algunas de aquellas actrices y cantantes que lograron dignificar su trabajo y alcanzar un alto mérito social, tal fue el caso de las cómicas La Tirana, Rita Luna y Antonia Zárate, a quienes Goya también retrató.

María del Rosario Fernández Ramos “La Tirana” (1755-1803) fue la más admirada actriz de tragedia de su tiempo. Nacida en Sevilla (Cotarelo 1902), su apodo le vino de estar casada con el actor Francisco Castellano, especializado en papeles trágicos de tirano. En 1773 llegó a Madrid para trabajar en la compañía de los Reales Sitios y en 1780 se incorporó a los teatros públicos de la capital, alcanzado el puesto de primera dama al año siguiente. En la prensa de la época abundan los elogios a su figura y a su manera de interpretar, por lo que se comprende su fama. “La Tirana” fue pintada por Goya en dos ocasiones. La primera en 1794 (colección particular), en un retrato de medio cuerpo, hecho tal vez a modo de recordatorio por su jubilación ese mismo

año¹⁹; la segunda en un cuadro de gran tamaño, de fecha incierta (¿1799?), donado a la Real Academia de San Fernando en 1816 por su sobrina – Teresa Ramos, también cómica - donde aparece de cuerpo entero de pie, una tipología reservada a personas de gran relevancia social, y destacada sobre el fondo de un jardín palaciego, lo que aumenta más su prestigio. Es un retrato excepcional, donde el personaje aparece “actuando”: va vestida con moda afrancesada, adornada como una reina (tal vez caracterizada como la reina *Gelmira* de la tragedia de P.L.B de Belloy (1727-1775), con la que ella obtuvo gran éxito - y presenta una actitud altanera y distante, una gallardía que la opinión de la época valoraba de esta actriz en el escenario. No se conoce el motivo del encargo de este magnífico cuadro, pero es evidente la intención de dignificar a la protagonista y a la vez el oficio que le había dado la fama.



Figura 12
La Tirana (1794)



Figura 13
La Tirana (¿1799?)

La rival de “La Tirana” en sus años finales fue la joven cómica Rita Alfonso García “Rita Luna” (1770-1832), comediante nacida en Málaga y también muy dotada de carisma para la tragedia. Trabajó sobre todo en el teatro de La Cruz, donde triunfó en los años finales del siglo XVIII (en la prensa quedaron noticias de las ovacio-

nes delirantes que el público le regaló), abandonando la escena en 1806, posiblemente por disgustos profesionales y personales; esta aflicción la llevó a un desequilibrio tal que tras su retiro destruyó todo lo que tenía que ver con su profesión y se dedicó a realizar obras de caridad (Tordera 1997). Esta actriz fue famosa

como ya dije sobre todo por la furia con la que abordaba las escenas de violencia, tal que en *La esclava de Negro Ponte*. Goya la retrató en su madurez, cuando ya vivía retirada en El Pardo, representada como una señora elegante pero con una mirada entristecida (colección particular).

Por último mencionar a Antonia Zárate Aguirre (1775-1811). Nacida en Barcelona, se inició en la compañía de su padre, el también actor Pedro Zárate, y luego de casarse con el cantante y empresario Bernardo Gil Aguado alcanzó la fama en los coliseos públicos madrileños con la compañía que éste dirigía (Cotarelo 1902). Goya hizo también dos retratos de esta actriz, lo que demuestra su prestigio personal. En el primero (1805-1806, National

Gallery of Ireland) aparece como una elegante joven sentada en un sofá estilo francés, pero su profunda mirada dirigida al espectador delata melancolía. El segundo (ca. 1811, Hermitage), pudo ser un encargo que hizo a Goya su hijo, el dramaturgo y pedagogo Antonio Gil de Zárate, tras la muerte temprana de su madre, por lo que el pintor habría hecho una versión libre basada en el retrato anterior. El hermoso rostro aparece remarcado por una pañoleta y un velo, y en él vuelven a destacar los grandes ojos llenos de nostalgia.



Figura 19

Rita Luna (principios del s.XIX)



Figura 20

Antonia Zárate (1805/1806)



Figura 21

Antonia Zárate (ca. 1811)

Como conclusión, decir que Goya fue contemporáneo de un momento histórico para el desarrollo del teatro español, y más concretamente para el teatro con música que se hacía en Madrid, una época de gran apasionamiento por los asuntos teatrales y sus protagonistas, en especial por las mujeres cómicas, más incluso si eran buenas cantantes. No hay constancia escrita directa de los gustos personales que Goya pudo tener en este asunto, pero sí la hay respecto a la música que más le gustaba, aquella llena de melodías y ritmos populares, lo que nos permite sobreentender que nuestro pintor tuvo la misma afición por los géneros

teatrales más difundidos, como el resto del gran público madrileño. El alto número de retratos que Goya hizo de personas protagonistas de la escena teatral madrileña de su tiempo igualmente permite deducir la importancia social de éstas y la relación expresa que el gran pintor aragonés tuvo con el mundo del espectáculo en la capital.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (1949). Escenarios madrileños de la vida de Godoy (pp.69-108). *Revista de la biblioteca, archivo y museo*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Álvarez, J. y Lolo, B. (Coords) (2008). *Teatro y música en España: los géneros breves en la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid: UAM.
- Águeda, M. (1982). *Francisco de Goya: cartas a Martín Zapater*. Madrid: Istmo.
- (2001). "La Tirana" de Francisco de Goya. Madrid: Ediciones El Viso.
- Andioc, R. (1976). *Teatro y sociedad en el Madrid del siglo XVIII*. Valencia: Fundación Juan March.
- (2005). *Del Siglo XVIII al XIX. Estudios histórico-literarios*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Barba, M. (2015). *Las orquestas de los coliseos madrileños Príncipe y Cruz durante la segunda mitad del siglo XVIII* (pp.165-185). Cuadernos dieciochistas. Salamanca: USAL.
- Bergua, J. B. (1976). *Goya y la duquesa de Alba*. Madrid: Clásicos Bergua.
- Bozal, V. (2003). *Imagen de Goya*. Barcelona: Lumen.
- Cabrera J.L. y Luque A. (2005). *El valor de una ilustrada: María Rosa de Gálvez*. Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Cañas, J. (1992). *El manifiesto por los teatros españoles y sus actores, de Manuel García de Villanueva* (pp.27-38). Anuario de estudios filológicos. Cáceres: UEX.
- Carreira, X. M. (2000). Ópera y ballet en los teatros públicos de la península ibérica (pp.29-40). En Boyd, M y Carreras, J.J. (Eds.) *La música en España en el siglo XVIII*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cotarelo, E. (2004, 1ª Ed. 1917). *Origen y establecimiento de la ópera en España hasta 1800*. Madrid: ICCMU.
- (2007, 1ª Ed.1902). *Actrices españolas en el siglo XVIII. María Ladvenant y Quirante y María del Rosario Fernández "La Tirana"*. Madrid: ADE.
- (2009, 1ª Ed.1899). *Don Ramón de la Cruz y sus obras: ensayo biográfico y bibliográfico*. Madrid: Imprenta José Perales.
- (2009, 1ª Ed.1902). *Isidoro Máiquez y el teatro de su época*. Madrid: ADE.
- De Palacio, E. (1899). *María Pulpillo* (pp. 143-146). Tomo X (8-3-1899). Madrid: Ilustración Española y Americana.
- Doménech, F. (2007). *Los Trufaldines y el Teatro de los Caños del Peral (La commedia dell'arte en la España de Felipe V)*. Madrid: Fundamentos.
- Ezquerro, J. (1959). *La duquesa de Alba y Goya*. Madrid: Aguilar.
- Fernández, J.P. (2005). *El mecenazgo musical de las Casas de Osuna y Benavente (1733-1844)*(tesis doctoral en línea). Granada: UGR. (Consulta 28-9-2019).
- Gallego, A. (1988). *La música en tiempos de Carlos III*. Madrid: Alianza Música.
- Gomis, J.C. (2000). *La música de tradición popular en los cartones de Goya. Escenas, instrumentos, significados* (pp. 111-122). Ars Longa, 10. Valencia: UV.
- Helman, E. (1970). *Jovellanos y Goya*. Madrid: Taurus.
- (1993). *Transmundo de Goya*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hughes, R. (2004). *Goya*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Moreno, A. (2006). Manuel García en la perspectiva (pp. 107-118). En Romero, A. y Moreno, A. (Eds.) *Manuel García: de la tonadilla escénica a la ópera española (1775-1832)*. Cadiz: UCA.
- Ortega y Gasset, J. (1963). *Goya*. Madrid: Espasa Calpe.
- Palacios, E. (2000). Noticia sobre el Parnaso dramático femenino en el siglo XVIII (pp. 81-131). En García Lorenzo, L. *Autoras y*

actrices en la historia del teatro español. Murcia: UM.

Rico, Cl. (2012). De las ceremonias de los bailes. Política, identidad y representaciones a través del baile español del siglo XVIII (pp. 645-669) (en línea). *Bulletin Hispanique*. Bordeaux: Presses universitaires. (Consulta 2-11-2019).

Riquelme, J. 2014. *Tomás de Iriarte. Hacer que hacemos. Teatro cómico neoclásico* (en línea). Valencia: Ediciones La Torre y PUV (Consulta 12-10-2019).

Robinson, M.F. (2000). Aspectos financieros de la gestión del teatro de Los Caños del Peral, 1786-1799 (pp. 41-63). En Boyd, M y Carreras, J.J. (Eds.) *La música en España en el siglo XVIII*. Madrid: Cambridge University Press.

Rodrigo, A. (1992). María Antonia “La Caramba”. *El genio de la tonadilla en el Madrid goyesco*. Granada: Albaida.

Roldán, C. (2015). *Bailes y danzas en los teatros de Madrid (1800-1808)*. Madrid: Arpegio.

Romero, M.^a. (2007). Proyectos empresariales en Los Caños del Peral a principios del siglo XIX (pp.211-221) (en línea). *Cuadernos de Filología Hispánica*. Madrid: UCM. (Consulta 4-11-2019).

Rubio, J. (2013). Censura y teatro en el siglo XVIII o la verdad de la mentira (pp. 57-84) (en línea). *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*. Cádiz: UC. (Consulta: 10-10-2019).

Saldoni, B. (1986). Lorenza Correa. *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de músicos españoles*. Tomo 1. Madrid: Ministerio de Cultura.

Subirá, J. (1949). La música teatral en la época de Goya (pp. 91-116). En *Goya, cinco estudios*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Tordera, A. (1997). Historia e historias del teatro: la actriz Rita Luna (pp.339-359). En Rodríguez, E. (Coord.) *Del oficio al mito: el actor en sus documentos*. Valencia: UV.

¹ Solicitaba aquí las cosas necesarias para vivir en Zaragoza mientras iba a pintar en la Basílica del Pilar.

² Estos calificativos se asignaron a los apasionados de los teatros públicos madrileños, aunque en realidad debieron ser defensores de las compañías y cambiarían de teatro cuando lo hicieran las mismas a las que seguían.

³ El cambio se notó de manera clara desde 1765 por la prohibición de representar los autos sacramentales, lo que dejó hueco a otras representaciones.

⁴ Entre los más destacados la *Memoria para el arreglo de los espectáculos y diversiones públicas* (1790, revisada en 1796), de Jovellanos.

⁵ Carta n.º 112 del 23 de junio de 1789.

⁶ El nombre deriva de “Truffaldino”, un personaje con máscara de rústico.

⁷ Sólo cantaron de manera marginal alguna ópera en los años veinte de aquel siglo (Doménech Rico 2007).

⁸ El empresario de las obras fue Francisco Palomares, quien tuvo parte del control del teatro hasta 1792, cuando se reconoció judicialmente la propiedad municipal del mismo.

⁹ Tomás de Iriarte colaboró en esta reforma teatral traduciendo obras, con la pretensión de ofrecer lecturas que pudieran elevar el nivel educativo y cultural de la población española (Riquelme 2014, 23-24).

¹⁰ 120.000 reales. Propusieron 150 representaciones por temporada, otorgando permiso para hacer conciertos y otros espectáculos y encargaron un reglamento policial (11 de diciembre de 1786) con los códigos de conducta.

¹¹ Baltasar Saldoni hizo una breve biografía de Lorenza Correa en su *Diccionario biográfico-bibliográfico de efemérides de músicos españoles*.

¹² Toda la familia de Manuel García destacó en la música: su segunda mujer fue la soprano Joaquina Briones, su hijo Manuel Patricio García fue un reconocido maestro de canto del siglo XIX y autor de uno de los mejores tratados de canto de la historia, y sus dos hijas, María Malibrán y Pauline Viardot, también alcanzaron gran reconocimiento dentro del mundo musical de su tiempo.

¹³ La duquesa de Alba fue representada en un cuadro anónimo interpretando a Raquel, la protagonista de la tragedia del mismo nombre estrenada en 1778, obra de Vicente García de la Huerta (1734-1787), y al parecer participó en varias obras teatrales con música (Ezquerro 1928).

¹⁴ Su primer biógrafo fue Cotarello (1899).

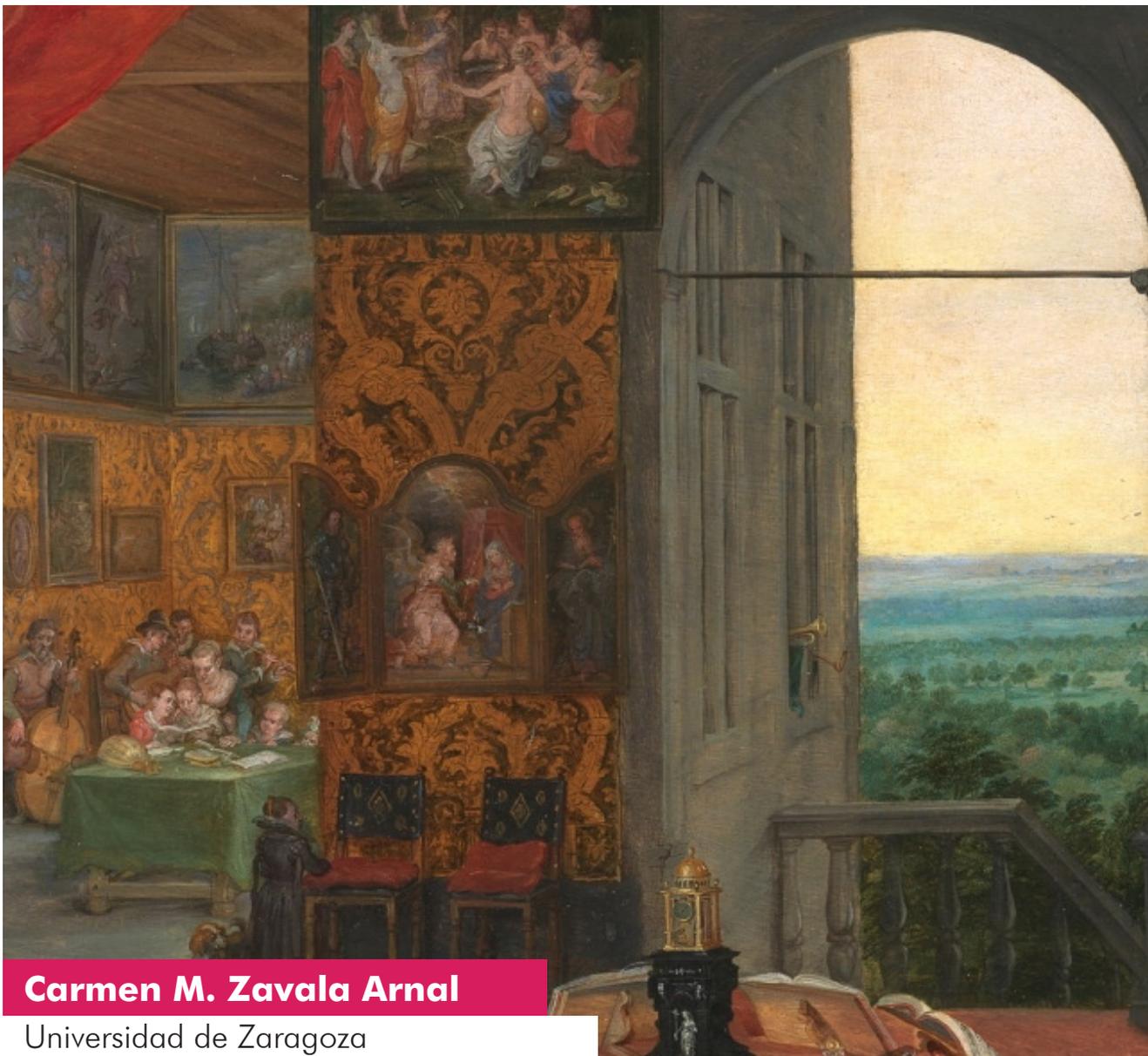
¹⁵ La diferencia entre sus formas musicales para la escena está en la mayor o menor presencia de música, ganando la zarzuela o “zarzicomedias” con música.

¹⁶ Fue el caso de *Inesilla la de Pinto*, versión popular del tema trágico de Inés de Castro, puesto de moda en 1723 por A.H. de la Motte.

¹⁷ Por este acuerdo, el músico vienés estaba obligado a enviar al menos doce obras al año para ser interpretadas en privado por músicos que trabajaban para esta Casa (Fernández 2005, 545 y sigs.).

¹⁸ Cotarello dedicó a este célebre actor una monografía que lo inserta en su contexto, trazando un panorama general del teatro en España entre 1794 a 1820 (Cotarello 1902).

¹⁹ En el retrato lleva un papel en la mano con su nombre, la firma de Goya y el año de factura. La Tirana estaba enferma de tuberculosis desde 1787 y aunque se mantuvo en la escena, en 1792 pidió retirarse, lo que se le concedió en 1794. Este cuadro ha sido relacionado con otro retrato de Goya de ese mismo año, el de Félix Colón de Larreategui, un militar que tuvo una estrecha relación con la actriz y su familia (Agueda 2001, 19-20).



Carmen M. Zavala Arnal

Universidad de Zaragoza

“**ICONOGRAFÍA
MUSICAL EN LOS
LIBROS DE TEXTO
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA:
UNA REVISIÓN CRÍTICA**”

THE ARTISTIC PICTURE IN MUSIC TEXT BOOKS IN COMPULSORY
SECONDARY EDUCATION

RESUMEN

En el presente artículo se muestran los resultados de una investigación en la que se analiza la adecuación en la selección de imágenes de obras artísticas medievales y renacentistas con iconografía musical que se encuentran en los libros de texto de Música de 3º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria en una Comunidad Autónoma del territorio español. El uso de estas imágenes en el ámbito educativo para ilustrar periodos musicales históricos es un tema de tipo interdisciplinar que no ha merecido la suficiente atención. En esta ocasión, a través de la recopilación de un corpus de imágenes musicales recogidas en los citados libros de texto, se han analizado sus aspectos formales e interpretativos a través de una metodología de tipo cualitativo y cuantitativo, así como las funciones que estas imágenes ejercen. Se concluye que, además de tener en gran porcentaje una clara función estética, éstas contribuyen en cierta medida a enriquecer los textos a los que se vinculan. No obstante, la información suministrada en las etiquetas de las imágenes es escasa. Por otro lado, se han detectado algunos anacronismos entre la datación de las obras seleccionadas y los conceptos históricos que ilustran. Esto apunta a la necesidad de seguir ciertos criterios selectivos a la hora de utilizar la imagen musical en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, Iconografía musical, Libro de texto, Enseñanza secundaria

ABSTRACT

This paper shows the results of an investigation which assesses the adequacy of the pictures of Medieval and Renaissance works of art in Music text books of 3rd grade of Compulsory Secondary Education in Spain. The use of musical iconography pictures in the educational sphere to illustrate historical musical periods is an interdisciplinary issue which has not been paid due attention. This time, through a corpus collection of musical pictures gathered from text books, its most formal and interpretative aspects and the functions they perform have been analysed through quantitative and qualitative research methods. The conclusion is that, as well as having a clear aesthetic function, these pictures contribute, to some extent, to enriching the texts linked to them. However, the information provided in the image tags is limited. Furthermore, some anachronisms between the dates of the selected works and the historical concepts they illustrate have been found. This points to the necessity to follow some selective criteria when using a musical picture in the educational sphere.

KEYWORDS

Music education, Music iconography, Textbook, Secondary education.

ICONOGRAFÍA MUSICAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA REVISIÓN CRÍTICA.

Carmen M. Zavala Arnal
Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN.

Tradicionalmente, los libros de texto de música se han ilustrado con imágenes que en muchas ocasiones reproducen obras artísticas que representan elementos e iconografías musicales, y que pretenden ilustrar el concepto o contenido que acompañan. Estas imágenes suelen asociarse a la contextualización de un periodo concreto de la historia de la música, así como al estudio de los instrumentos musicales. El hecho de que tan apenas se conserven fuentes musicales materiales en el caso de los periodos históricos correspondientes a la Edad Media y Renacimiento (tales como instrumentos musicales, fuentes musicales y literarias, etcétera) hace que las imágenes de obras artísticas con iconografía musical sean una fuente de interés en el estudio histórico y musicológico de estos periodos, siempre que sean sometidas a determinados procedimientos de análisis. A priori, esto parece justificar que la presencia de estas imágenes sea tan habitual en los libros de texto para ilustrar contenidos de tipo histórico-musical. Sin embargo, se debe indagar acerca del tipo de función que éstas cumplen a través del análisis de sus aspectos formales e interpretativos para determinar así su grado de adecuación al medio textual. Para ello, se ha adaptado un instrumento para el análisis de las imágenes artísticas. Estas han sido seleccionadas de libros de texto de Música de 3º curso de la ESO que se encuentran vigentes en la actualidad. En esta asignatura, tal y como recoge el currículo oficial actual, se imparten contenidos histórico-musicales que vienen recogidos de forma monográfica por periodos en los libros de texto de dicha asignatura. En este caso, por tanto, se analizan ilustraciones de tipo figurativo que poseen un formato pic-

tórico o descriptivo, que persiguen que el contenido se perciba a través de la imitación de la realidad (Perales y Jiménez, 2002).

Se trata además de un tema de actualidad, teniendo en cuenta que el decreciente uso de los libros de texto en el ámbito educativo a favor del uso de nuevas tecnologías (Sanz, 2017) no hace sino propiciar aún más el uso de la imagen como recurso didáctico.

Estado de la Cuestión

Respecto a la presencia de estudios previos, en general en estos han sido resaltados los efectos positivos que resultan de intercalar y combinar los textos con imágenes (Bel, 2017), especialmente en trabajos en equipo en el ámbito universitario (Schüler, Arndt y Scheiter, 2015). En relación a la presencia de estudios específicos sobre las imágenes musicales en los libros de texto, si bien sólo se han encontrado escasas referencias en estudios sobre los libros de texto en la asignatura de Música (Pérez-Caballero, 2017; Marín-Liébaná y Botella, 2019; Ramos, Botella, y Rodríguez, 2019), se han realizado algunos trabajos que evalúan las funciones desempeñadas por las ilustraciones en los libros de texto de otras materias en el mismo ámbito educativo. Algunos estudios concluyen que un elevado número de imágenes tan sólo tiene una mera función decorativa (Tang, 1994; Perales y Jiménez, 2002; Gómez y López-Martínez, 2014) y que, por tanto, su función didáctica en los libros de texto ha sido limitada (Escolano, 2002) o bien que se puede mejorar su utilización didáctica (Braga y Belver, 2014) teniendo en cuenta la preponderancia de las imágenes en los libros de texto, especial-

mente las de tipo gráfico (Morales y Lischinsky, 2008). Sin embargo, se reconoce que en las últimas décadas se ha hecho un mayor uso de estas imágenes especialmente en el ámbito de la didáctica de la historia, otorgándoles una función informativa y documental de más impacto (Valls, 2008; Gámez-Ceruelo, 2016).

Por otro lado, algunos estudios han mostrado su recelo respecto al uso que se ha hecho de las imágenes “descriptivas” de tipo figurativo similares a la realidad, a las que corresponden las imágenes artísticas, ya que no se han analizado las estrategias comunicativas de estas imágenes ni la eficacia de sus discursos visuales (Bel, 2017). A este respecto, también se ha sugerido que la valoración de este tipo de imágenes no ha de ser categórica sino que han de establecerse distintos grados de análisis (Poizzer y Roth, 2003; Morales y Lischinsky, 2008), objetivo que se pretende cumplir en el presente trabajo.

La imagen con iconografía musical en la enseñanza de la historia de la música

Tal y como hemos apuntado, si bien no existen trabajos que analicen las imágenes con iconografía musical en los libros de texto actuales, existen otras investigaciones de tipo histórico basadas en publicaciones de carácter didáctico de otras épocas en las que se identifican e interpretan estas imágenes, relativas a emblemas musicales de los siglos XVI y XVII (Robledo, 2013), al estudio y análisis de textos didácticos de referencia como “*Orbis sensualium pictus*” (1658) de Juan Amos Comenius (Szórádová, 2015), o al estudio de manuales sobre instrumentos musicales (Blazekovic, 2015). Al respecto de las ilustraciones de libros a lo largo de la historia, los artistas adoptaron con frecuencia programas visuales de imágenes distribuidas en masa a través de grabados y otras publicaciones importadas de diferentes ubicaciones geográficas o producidos en épocas anteriores, por lo que estas representaciones no tenían por qué corresponder a una práctica musical cercana en el espacio y en el tiempo (Blazekovic, 2019).

Conviene señalar que la iconografía musical se dedica al estudio de las representaciones visuales que representan elementos musicales y al análisis de su significado. Aunque las

fuentes visuales, en este caso las imágenes de obras artísticas producidas en la Edad Media y el Renacimiento, no nos pueden proporcionar información musical per se, ya que se trata de una fuente complementaria basada en la reproducción, sí nos pueden aportar algunos datos acerca de la morfología, uso y prácticas de interpretación de los instrumentos musicales y sus intérpretes. No obstante, muchas de estos elementos musicales se representaron en función del interés estético del artista, de la copia de otros modelos, o del medio material utilizado. Debemos de tener también en cuenta el carácter simbólico y retórico de los instrumentos musicales, por los que es muy habitual encontrar anacronismos. Por tanto, la realización de estudios iconográfico-musicales ha de venir sujeto a una serie de premisas metodológicas, y al análisis de las evidencias, que serán las que garanticen su correcta aplicación didáctica (Roubina, 2010).

En relación al adecuado uso de las imágenes como recurso específico en el campo de la enseñanza de la historia de la música, es imprescindible que las imágenes hayan sido sometidas a un estudio previo de carácter histórico-artístico, además de musicológico, en el caso de que representen elementos musicales (Álvarez, 1997; Zavala, 2017, 2018). Hay que tener en cuenta que la iconografía musical se encuentra en la encrucijada de los estudios musicológicos, histórico-artísticos, sociológicos y antropológicos, por lo que sus principios metodológicos no pueden transferirse entre disciplinas sino que deben desarrollarse por sí mismos (Baldassarre, 2000; Blazekovic, 2019).

Desde el correcto uso de las imágenes artísticas con iconografía musical en el ámbito educativo, que deberá ser adecuado y adaptado al nivel educativo correspondiente así como al grado de especialización de la enseñanza, se puede favorecer la enseñanza-aprendizaje de distintos contenidos en relación a los elementos musicales representados (evolución de los instrumentos musicales, agrupaciones musicales, técnicas de ejecución, interpretación, etcétera); al contexto musical, así como histórico-social, artístico, cultural y antropológico en relación con el musical; y a la identificación y análisis del tema artístico o iconográfico representado, entre otros (Zavala, 2018).

MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

A continuación, se exponen las muestras del estudio, correspondientes a imágenes con iconografía musical seleccionadas en los libros de texto, y se describe el proceso de análisis cuantitativo y cualitativo desarrollado.

Muestras

Este estudio se ha realizado a través del análisis de un corpus formado por 72 imágenes recogidas en 8 libros de texto en uso actual de la asignatura Música de 3º de ESO, publicados por diferentes editoriales españolas entre los años 2011 y 2015. De estos libros, se han seleccionado todas las imágenes que reproducen obras artísticas con iconografía musical en los capítulos dedicados a los periodos de la Historia de la Música correspondientes a la Edad Media y Renacimiento. Si bien la muestra de libros puede resultar limitada, no es así el número de ilustraciones analizadas, teniendo más aún en cuenta que se realiza con ellas un posterior análisis cualitativo de su contenido iconográfico-musical.

Este es el listado numerado de los libros de texto seleccionados:

1. "ESO Música. Proyecto Escala 2.0.", E. Casares Rodicio, Editorial Everest, León, 2011.
2. "Proyecto Ukelele 2.0. II ESO Música", D. López Rodríguez, M. M. Rodríguez Pérez, Editorial Everest, León, 2011.
3. "Proyecto Vivaldi. Música 2", R. Fellonosa, M. Martínez, I. Reig, J. M. Sanz. Almadra Editorial, 2011.
4. "Música ESO 3", V. Pérez Pérez, F. Pérez Mas, Editorial Bruño, Madrid, 2015.
5. "Música ESO II", A. B. Cañizares, J. Colomé y M. A. Maestro. Editorial Casals, 2015.
6. "Música. Historia de la Música. Serie Escucha", T. Grence Ruiz, Editorial Santillana, 2015.
7. "Música Clave B. ESO.", J. Palazón Herrera, M. A. López Ballester, McGrawhill Education, Madrid, 2015.
8. "ESO Música II", R. Sabater, J. González, Editorial Teide, Barcelona, 2015.

Estos libros de texto son utilizados en la actualidad en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, y sus contenidos corresponden al currículo vigente¹. Según este, la asignatura Música se imparte en 1º y 3º curso de ESO, mientras que en otras comunidades, siguiendo la legislación estatal², se reparten las horas lectivas a lo largo de 1º, 2º y 3º de ESO, en los tres cursos o en dos de ellos (Domínguez, 2015). Por este motivo, algunas editoriales no denominan los libros de texto por el curso correspondiente sino a través de una letra, ya que estos podrían ser utilizados indistintamente en 2º o 3º de la ESO, según la Comunidad Autónoma.

En relación al currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón, en la asignatura Música de 3º de ESO se abordan contenidos referidos a la historia de la música occidental, correspondientes en el citado currículo al "conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental", que permite que los estudiantes puedan reconocer auditivamente las piezas musicales y determinar el período o cultura al que pertenecen. De esta forma, se puede comprobar en qué medida son capaces de relacionar las características que permiten situar las obras musicales históricas en su contexto.

Instrumentos y proceso de análisis de las imágenes

Para la realización de la investigación, se ha rediseñado un sistema de categorización adaptado a partir del instrumento de análisis de ilustraciones realizado por Perales y Jiménez (2002), al que se han sometido las imágenes recopiladas. Los citados investigadores establecen en su estudio seis categorías de análisis para las ilustraciones de los libros de texto: 1-función de la secuencia didáctica, 2-iconicidad, 3-funcionalidad, 4-relación con el texto principal, 5-etiquetas verbales, y 6-contenido científico que las sustenta. Algunas de estas categorías resultan aptas para el análisis de imágenes artísticas mientras que otras se han suprimido o adaptado, ya que los autores incluyen también en su estudio el análisis de fotografías, dibujos figurativos y esquemáticos, y signos. Se ha descartado la primera categoría, que se refiere a la función del texto, y la segunda, que se ocupa del grado de iconicidad de las imágenes, ya que en el caso del presente trabajo, todas corresponden a obras artísticas, y van tener una función ilustrativa. La tercera

categoría, referida a la funcionalidad de las imágenes, aunque recogida por Perales y Jiménez, se ha adaptado siguiendo la categorización de algunas de las funciones didácticas en las imágenes propuesta por Rodríguez Diéguez (1978), por su mejor adaptación al tipo de imágenes seleccionadas para este estudio. Por otro lado, se añaden dos categorías inéditas, la cuarta y quinta, referidas al contenido específico que sustenta las imágenes, que en este caso tienen una temática iconográfica de tipo musical. Para su análisis, se determina el tipo y grado de correspondencia entre la imagen con iconografía musical y el concepto al que acompaña.

Se puede considerar por tanto que las primeras categorías analizan los aspectos formales de las imágenes y de cómo están dispuestas respecto al texto, mientras que la cuarta y quinta se refieren a la interpretación o significado de los contenidos representados. Desde el punto de vista metodológico, por tanto, se utiliza este instrumento para el análisis cuantitativo de las imágenes, pues se obtienen unos porcentajes numéricos atendiendo a las funciones y características particulares de las mismas así como a la relación que guardan con el texto.

A continuación, se exponen en una tabla las cinco categorías de análisis utilizadas, y posteriormente, los apartados de análisis de cada una de estas categorías :

Tabla 1

Categorías de análisis

1	Funcionalidad
2	Relación con el texto principal
3	Etiquetas verbales
4	Información suministrada
5	Adecuación del contenido

Adaptación de Perales y Jiménez (2002)

Dentro de la categoría nº 1, Funcionalidad, a su vez, se establecen las funciones didácticas de las imágenes:

Tabla 2

Categoría nº 1- Funcionalidad

1.1	Función informativa
1.2	Función explicativa
1.3	Función estética (relacional)

Adaptación de Perales y Jiménez (2002)

La función informativa de la imagen artística acontece cuando esta protagoniza el discurso didáctico, mientras que el texto queda relegado a una función explicativa. Por otra parte, esta última se produce cuando existe manipulación icónica de la misma a través de códigos direccionales, etcétera. Finalmente, la función estética se produce cuando la imagen se utiliza principalmente como elemento decorativo, dando por hecho que esta guarda relación con los contenidos que acompaña (por ejemplo: una imagen de las miniaturas de las Cantigas de Alfonso X el Sabio junto a un texto dedicado a la música medieval).

Respecto a la categoría nº 2, Relación con el texto principal, esta será de tipo connotativa, cuando los elementos de la imagen no son mencionados en el texto; denotativa, cuando algunos elementos de la imagen y/o los contenidos están reflejados en el texto; y sinóptica, cuando la imagen y el texto forman una sola unidad:

Tabla 3

Categoría nº 2- Relación con el texto principal

2.1	Relación connotativa
2.2	Relación denotativa
2.3	Relación sinóptica

Según Perales y Jiménez (2002)

En la categoría nº 3, etiquetas verbales, se analizan los textos incluidos como leyendas en las imágenes y/o su función: sin etiquetas, cuando no hay texto; nominativas, cuando sólo hay palabras referenciales; y relacionales, cuando en el texto se detallan las relaciones entre los elementos representados:

Tabla 4

Categoría nº 3- Etiquetas verbales

3.1	Sin etiquetas
3.2	Etiquetas nominativas
3.3	Etiquetas relacionales

Según Perales y Jiménez (2002)

En relación a la cuarta categoría, en esta se comprueba si, en el caso de que las imágenes vengan acompañadas de etiquetas verbales, se proporciona información sobre la obra artística que representa la imagen: datación, autoría o atribución así como otros datos re-

lacionados con su catalogación y estudio histórico-artístico; o sobre la iconografía musical representada, esto es, si se identifican y/o describen los elementos musicales que figuran en la imagen (instrumentos musicales, intérpretes, textos musicales y retratos de músicos):

Tabla 5

Categoría nº 4- Información histórico-musical suministrada

4.1	Información cronológica
4.2	Información sobre la autoría
4.3	Información iconográfico-musical

Elaboración propia

Por último, la quinta categoría, la adecuación del contenido histórico e iconográfico-musical, se refiere a la apropiada selección de una determinada imagen para ilustrar determinados contenidos musicales, en función de su datación, del concepto histórico-artístico al que acompañan, y de los elementos iconográfico-musicales que representan. Por otro lado, además de la obtención de resultados, se realiza posteriormente un análisis de tipo cualitativo de los contenidos de las imágenes en relación a su correcta adecuación con los conceptos que ilustran, dado que vamos a encontrar ciertos errores tales como anacronismos y confusión de estilos artísticos:

Tabla 6

Categoría nº 5- Adecuación del contenido histórico e iconográfico-musical

5.1	Adecuación histórico-artística
5.2	Adecuación iconográfico-musical

Elaboración propia

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se exponen a través de gráficos los resultados de tipo cuantitativo del análisis de las 72 imágenes, y se indaga desde el método cualitativo acerca de la falta de adecuación de algunas de ellas.

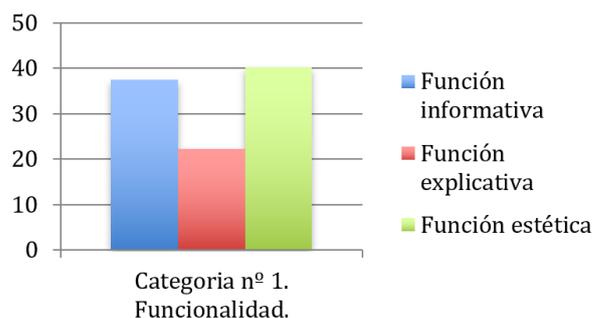
Análisis de los datos

En relación a la categoría nº 1, referida a la funcionalidad de las imágenes, el 37.5%

presenta una función informativa que, junto al 22,23% que estarían supeditadas al texto, apunta a que más de la mitad tendrían una utilidad didáctica. Sin embargo, un 40.27% presenta una función principalmente estética o decorativa, lo que apunta a su vez a un limitado valor didáctico:

Gráfico 1

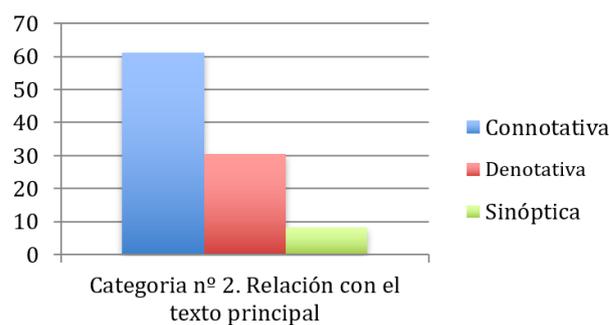
Gráfico de las Categoría nº 1. Funcionalidad



Respecto a la categoría nº 2 "Relación con el texto principal", el 61.11% de las ilustraciones son de tipo connotativo, lo que implica que los elementos representados guardan relación con los contenidos del texto principal si bien estos no se describen, frente al 30.55%, de tipo denotativo. Además, tan sólo un 8.33% muestra una relación íntegra entre imagen y texto:

Gráfico 2

Gráfico de las Categoría nº 2. Relación con el texto principal

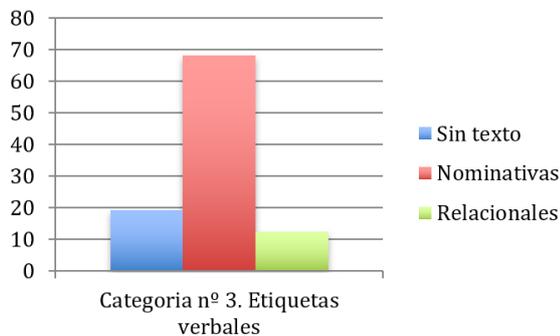


Los resultados respecto a la categoría nº 3 "Etiquetas verbales", reflejan que el 68.1% de las imágenes contienen etiquetas con palabras en referencia a lo que estas representan. Sin embargo, es muy significativo que tan sólo un 12.5% de las etiquetas proporcione información más detallada sobre las imágenes, y que un 19.4% de estas figuren sin etiquetas. Esto ejemplifica la escasa información específica que se aporta sobre la obra artística (datación,

autor, estilo) y los elementos musicales representados (identificación):

Gráfico 3

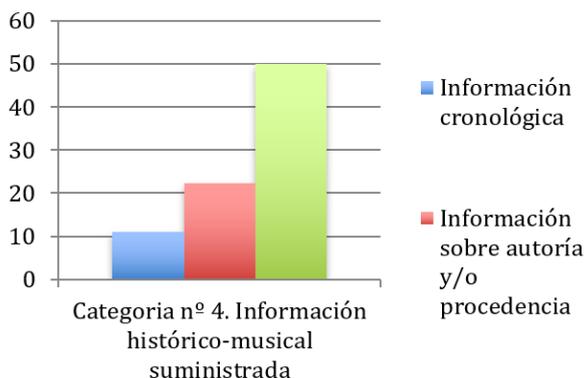
Gráfico de las Categoría nº 3. Etiquetas verbales



Precisamente, en relación a la información que figura en las etiquetas, en la categoría nº 4 "Información histórico-musical suministrada", se analiza de qué tipo es ésta. En este sentido, los datos obtenidos no son favorables, ya que tan sólo un 11.15% de las etiquetas verbales proporciona la datación de la obra artística, y un 22.25% información sobre la autoría o atribución. Finalmente, los resultados referidos al suministro de información iconográfica, esto es, identificación de los instrumentos musicales y/o compositores o intérpretes, arrojan que la mitad de las etiquetas la contienen (50%). Esto se considera insuficiente teniendo en cuenta la oportunidad que estas imágenes nos brinda a la hora de ilustrar determinados contenidos musicales.

Gráfico 4

Gráfico de las Categoría nº 4. Información histórico-musical suministrada

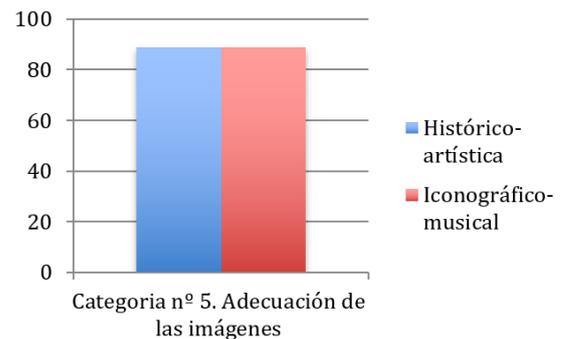


Por último, en relación a la adecuación de las imágenes con el contenido histórico e iconográfico-musical analizado en la categoría nº 5, el 88.85% son así consideradas. Sin embargo, llama la atención que 6 de las 72 imágenes analizadas hayan sido seleccionadas de

manera errónea al pertenecer a otro estilo histórico-artístico, y por tanto con distinta datación de la que se pretende ilustrar. Aunque no se trate de un porcentaje muy considerable (11.15%), es cuando menos significativo que se produzcan este tipo de errores en libros de texto. Por ello, se analizan a continuación en el siguiente apartado

Gráfico 5

Gráfico de las Categoría nº 5. Adecuación del contenido histórico e iconográfico-musical



Análisis cualitativo de las imágenes seleccionadas

La escasa fiabilidad que en ocasiones presenta la iconografía musical en determinadas obras de arte queda refrendada en algunos estudios al respecto (Álvarez, 2009). No obstante, en otros casos, se trata de obras de arte de renombre, de las que se conoce su autoría y datación, su lugar de conservación y que, por tanto, cuentan con rigurosos estudios histórico-artísticos previos. En este sentido, el hecho de que se estas se seleccionen de manera errónea para ilustrar otros periodos estilísticos en los libros de texto, puede deberse a una falta de rigor en los criterios de elección de las mismas. Por ello, se han sometido las 72 imágenes seleccionadas a una profunda revisión sobre la adecuación de estas a los textos que acompañan. Fruto de este análisis, se han identificado 6 imágenes en los libros de texto seleccionadas de forma errónea, que se analizan a continuación.

En uno de los libros de texto analizados, "Proyecto Vivaldi. Música 2" (Editorial Almadraba, 2011), en la página 51, encontramos la imagen de un fragmento de la pintura "El ciego músico" del pintor aragonés Ramón Bayeu y Subías (Zaragoza, 1744 - Aranjuez, Madrid, 1793), realizado hacia 1786 y conservado en el Museo Nacional del Prado en Madrid (figura 6), con el fin de identificar el instrumento

musical representado, una zanfoña, como uno de los característicos del periodo renacentista. Se trata claramente de una pintura de estilo barroco y no renacentista, tal y como corresponde a su datación. En la pintura completa se representan dos pastores descansando en un entorno campestre; el de más edad, en posición sedente, hace sonar una zanfoña (instrumento de cuerda frotada en el que varias cuerdas vibran por la fricción de una rueda que gira a su vez por la acción de una manivela), correspondiendo al fragmento reproducido en el libro de texto, mientras que su compañero hace sonar unas castañuelas. No obstante, si bien la zanfoña es un instrumento musical presente en la Península Ibérica desde la Edad Media, y que por tanto formaba parte también del instrumentario musical renacentista, debería haberse seleccionado una imagen de este último periodo.

Figura 6

Fragmento de "El ciego músico" (Ca. 1786)



Ramón Bayeu y Subías.

Museo Nacional del Prado. (Imagen de dominio público)³

En la misma página del libro del texto, justo encima de la ilustración comentada, volvemos a encontrar la representación de otra pintura de estilo barroco para ilustrar contenidos histórico-musicales en el tema dedicado al rena-

cimiento musical. En esta ocasión, se trata de un fragmento de la pintura "Fiestas del Om-megang en Bruselas: procesión de Nuestra Señora de Sablón" de Denis van Alsloot (Malinas, 1570 - Bruselas, 1628), fechada 1616, también conservada en el Museo Nacional del Prado⁴. La escena del libro de texto nos ofrece la imagen correspondiente a la parte inferior de la pintura en la que figuran una cobla o grupo de 5 ministriles, de los 7 que se representan en la pintura completa, con los siguientes instrumentos musicales: un bajón, tres chirimías de distinto tamaño y tesitura, una corneta y un sacabuche. En la etiqueta que acompaña la imagen del libro de texto, tan sólo se cita "instrumentos de viento", sin hacer alusión ni al autor, cronología, estilo o lugar de conservación. Se trata, además, de un nuevo anacronismo entre la datación de la pintura y el periodo que se pretende ilustrar.

De nuevo, encontramos otra pintura barroca perteneciente a la colección del Museo Nacional del Prado para ilustrar el estilo musical renacentista. En el libro de texto "Música Clave B. ESO" (McGrawhill, 2015), en la página 26, se reproduce un fragmento de la pintura "El oído" (figura 7), realizada en colaboración entre 1617 y 1618 por los pintores Pedro Pablo Rubens (Siegen, Westfalia, 1577 - Amberes, 1640) y Jan Brueghel el Viejo (Bruselas, 1568 - Amberes, 1625), grandes representantes del estilo barroco flamenco. La imagen, que reproduce un conjunto de instrumentos musicales y partituras, va acompañada por la etiqueta "Figura 2.1 El sentido del oído de Jan Brueghel de Velours", y precedida por el título "Músicas renacentistas". Si bien la identificación de la pintura y del autor es correcta, claramente representa una pintura barroca, de estilo posterior al que se trata en el tema al que acompaña. La pintura completa, conservada en el Museo Nacional del Prado, representa una sala palaciega abierta a un paisaje en la que la diosa mitológica Venus tañe un laúd, acompañada de Cupido que sujeta un libro de partituras, rodeados de animales y diversos objetos entre los que figuran instrumentos musicales y partituras. Esta imagen ofrecía una excelente oportunidad para ilustrar conceptos musicales y estéticos del estilo barroco, y que por tanto debía incluirse en el tema dedicado a este en el libro del texto.

Figura 6

Fragmento de "El ciego músico" (Ca. 1786)



Pedro Pablo Rubens y J. Brueghel el Viejo. Museo Nacional del Prado. (Imagen de dominio público)⁵

En el libro "Música. Historia de la Música. Serie Escucha" (Editorial Santillana, 2015), en la página 24, el encabezamiento del tema 2 está dedicado al Renacimiento y lo acompaña de nuevo una imagen de una pintura barroca que muestra una escena musical con la etiqueta "Grupo musical en un balcón, Honthorst". Efectivamente, se ha identificado esta imagen como un fragmento de la pintura "Músicos en un balcón", conservada en J. Paul Getty Museum de Los Ángeles (Estados Unidos)⁶, realizada en 1622 por Gerard van Honthorst (Utrecht, 1590 -Utrecht, 1656), pintor barroco flamenco que cuenta entre su producción con numerosas pinturas que precisamente representan grupos de músicos. En la página 31 del mismo libro de texto, correspondiente también al capítulo de dicado al Renacimiento, y bajo una etiqueta dedicada a los cancioneros de repertorio musical renacentista de Palacio y Upsala, aparece un fragmento de una pintura en la que se representan tres músicos haciendo sonar una viola da gamba, un laúd y una flauta travesera, de la que no se menciona ni autor, título, datación o descripción iconográfica, que no se ha podido identificar pero que se trata claramente de una obra de estilo barroco, tal y como se aprecia en la composición, trazo, temática y modelo iconográfico.

Por último, en el libro de texto "Música ESO 3" (editorial Bruño, 2015), en la página 29, junto a un texto dedicado a los instrumentos musicales en el Renacimiento, figura un fragmento de un grabado en cuyo pie dice: "Músico renacentista. El músico está tañendo una guitarra, instrumento clásico del Renaci-

miento español (1844)". En primer lugar, se ha comprobado que la imagen reproduce una ilustración que efectivamente se publicó en el número correspondiente al año 1844 de la revista francesa *Le Magasin pittoresque* (dir. por M. Édouard Charton)⁷, firmada por Montigneul, acompañando un texto que describe la colección conservada en el Museo Granet de Aix-en-Provence (Francia). Esta ilustración, a su vez, reproduce la imagen central de la pintura "Joueur de guitare" realizada por Jean Daret en 1636, de estilo barroco, conservada en el citado museo. Por tanto, la única información correcta en la etiqueta que acompaña a la imagen en el libro de texto corresponde al año de realización de la ilustración, 1844, ya que esta no pretende representar a un músico del periodo renacentista, tal y como anuncia la etiqueta, sino del barroco. Se trata, por tanto, de una cadena de errores producida en la selección de la imagen.

En definitiva, podemos concluir que los 6 errores analizados, encontrados en 4 de los 8 libros de texto, se deben a que se han utilizado fragmentos de obras de arte de estilo barroco para ilustrar contenidos pertenecientes a un estilo anterior en el tiempo, el renacentista. Además, este periodo ofrece en la pintura europea una gran muestra de escenas con iconografía musical que podrían haberse seleccionado sin necesidad de acudir a una etapa artística posterior.

Es también significativo que estos mismos errores los podemos encontrar en los buscadores de Internet que remiten a páginas web de tipo divulgativo, y que en muchas ocasiones contienen atribuciones erróneas, anacronismos en las dataciones, y confusiones en la identificación de los estilos artísticos como los expuestos, por lo que sería más conveniente acudir a estudios y publicaciones de carácter científico que certifiquen la correcta selección de las imágenes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las imágenes analizadas en los libros de texto seleccionados presentan en un considerable grado, casi en su mitad, una función principalmente estética, independientemente de que esta es siempre una cualidad inherente a la obra artística; y en similar medida, algo superior, una función informativa o explicativa. Esto apunta a que, si bien algunas de estas imáge-

nes se han incluido con una intencionalidad didáctica que puede facilitar la aprehensión de contenidos, no ha sido así suficientemente, tal y como se ha concluido también en otros estudios previos referidos a otras materias, en los que se pone en relieve un exceso de uso de imágenes con una mera funcionalidad decorativa (Perales y Jiménez, 2002; Gómez y López-Martínez, 2014). No obstante, los resultados obtenidos en este trabajo coincide con la opinión de aquellos que apuntan a que se realiza un uso más documental de la imagen en los libros de texto relacionados con las humanidades respecto a otras materias (Valls, 2008), teniendo en cuenta que los contenidos de los libros de texto que se han analizado aquí son de tipo histórico-musical, por tanto humanístico.

Por otro lado, la información que proveen las etiquetas de texto que acompañan a las imágenes es escasa, limitando en muchos casos una posible interrelación entre conceptos musicales y artísticos. Además, en muchas de estas imágenes figuran instrumentos musicales, uno de los principales contenidos de los temas referidos a la música medieval y renacentista, desaprovechando de esta forma las posibilidades didácticas de este tipo de imágenes.

En relación a las imágenes seleccionadas de forma errónea, que se ha producido en cuatro de los ocho libros analizados, en todos los casos se debe a una confusión entre estilos artísticos y por tanto a un desfase cronológico, cuyo discernimiento es precisamente uno de los objetivos didácticos de la asignatura. Esto puede deberse a una ausencia de rigor a la hora de seleccionar las obras artísticas, cuyo procedimiento ha de exigir su búsqueda en fuentes y/o publicaciones de carácter científico

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Martínez, R. (1997). Iconografía musical y organología. *Revista de Musicología*, XX (2), 767-782.

Álvarez Martínez, R. (2009). Una falsa pintura flamenca con engañosos instrumentos musicales: el anónimo Concierto angélico del Museo de Bellas Artes de Bilbao. *Revista de Musicología*, XXXII (2), 287-330.

Baldassarre, A. (2000). Reflections on methods and methodology in music iconography. *Music in art*, 25 (1-2), 33-38.

y no divulgativo. Es por tanto imprescindible conocer la correcta catalogación de la pieza en relación a su autoría, datación y estilo, para que esta pueda guardar una adecuada relación con los contenidos de tipo histórico-musical, y así responder a fines didácticos o incluso a una adecuada finalidad estética.

Es también llamativo el hecho de que cinco de las seis imágenes erróneamente seleccionadas correspondan a piezas expuestas en el Museo Nacional del Prado en Madrid, desaprovechando de este modo una excelente ocasión para interrelacionar ciertos contenidos estético-musicales con otras manifestaciones artísticas coetáneas cercanas, en menoscabo de la formación cultural y humanística de los estudiantes.

En definitiva, las imágenes de obras artísticas de época medieval y renacentista con iconografía musical se postulan como una excelente oportunidad para ilustrar contenidos de tipo histórico-musical en los libros de texto de Música utilizados en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta que tan apenas se conservan otro tipo de fuentes coetáneas, siempre que se utilicen procedimientos metodológicos adecuados basados en estudios histórico-artísticos y musicológicos rigurosos. No obstante, el uso didáctico que se puede hacer de estas imágenes ha sido, en este caso, insuficiente.

Los resultados obtenidos en este estudio pueden completarse en el futuro con otros referidos al análisis de imágenes artísticas correspondientes a otros periodos artísticos, y establecer así nuevas premisas acerca de uso en los libros de texto de Música.

Bel Martínez, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377 (julio-septiembre), 82-112.

Blazekovic, Z. (2015). Illustrations of musical instruments in Jean-Benjamin de La Borde's *Essai sur la musique ancienne et moderne*. *Revue française d'organologie et d'iconographie musicale*, 15, 143-170.

- Blazekovic, Z. (2019). Music and Iconography. En *The SAGE International Encyclopedia of Music and Culture* (Janet Sturman Ed.), 1-5.
- Braga Blanco, G. y Belver Domínguez J. L. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 199-218.
- Domínguez Nonay, M. B. (2015). Pasado, presente y futuro de la educación musical en Secundaria en España y Aragón. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 16, 81-85.
- Escolano, A. (2002). The historical codification of the manualistics in Spain. *Paedagogica Historica*, 38 (1), 51-72.
- Gámez-Ceruelo, V. (2016). *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/398013>
- Gómez, C. J. y López-Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia: Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 13, 17-29.
- Marín-Liébana, P.; Nicolás, A. M. B. (2019). El análisis de los manuales escolares en la educación musical: una revisión bibliográfica. *Revista Música Hodie*, 19, 1-20.
- Morales, O. A. y Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 115-152.
- Perales, F. J. y Jiménez, J. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 369-386.
- Pérez-Caballero Rubio, B. (2017). Libros de texto, o "todo" lo que debes saber sobre música. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 11, 133-149.
- Pozzer, L. L. y Roth, W.-M. (2003). Prevalence, function, and structure of photographs in high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (10), 1089-1114.
- Ramos, S. A.; Botella, A. M. N.; Rodríguez, J. L. (2019). Tratamiento del libro de texto en la historia del sistema educativo español como mediador didáctico en la educación musical. *Revista Música Hodie*, 19, 1-17.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili, D.L.
- Roubina, E. (2010). ¿Ver para creer?: una aproximación metodológica al estudio de la iconografía musical novohispana. *Anais do SIMPOM*, (1). Disponible en: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2667/2001>.
- Sanz, K. (2017). La eliminación del libro de texto y el uso del portafolio en la asignatura de música en E.S.O: una experiencia para incrementar la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35 (1), 9-32.
- Szórádová, E. (2015). Contexts and functions of music in the orbis sensualium pictus textbook by John Amos Comenius. *Paedagogica Historica*, 51 (5), 535-559.
- Schüler, A.; Arndt, J. y Scheiter, K. (2015). Processing multimedia material: Does integration of text and pictures result in a single or two interconnected mental representations?. *Learning and Instruction*, 35, 62-72.
- Tang, G. M. (1994). Textbook illustrations: a cross-cultural study and its implications for teachers of language minority students. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 175-194.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Zavala Arnal, C. M. (2017). Lo que se ve y lo que se escucha: una experiencia sobre el aprendizaje visual de la música a través de la imagen artística. *ArtsEduca*, 17, 167-182.

Zavala Arnal, C. M. (2018). La imagen artística en la educación musical: una reflexión acerca de su uso. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6, 37-41.

¹ Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

³ www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-ciego-musico/60661d89-52c1-41a3-b48d-f0410abf1618

⁴ www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/fiestas-del-om-megang-en-bruselas-procesion-de/d0d8752d-b012-45d4-a1b1-93ac07c20c12

⁵ www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-oido/074adedf-40f0-476f-b132-fe450e71e0f3

⁶ www.getty.edu/art/collection/objects/560/gerit-van-honthorst-musical-group-on-a-balcony-dutch-1622/

⁷ gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k31427z



Dra. Patricia Ayala García

Universidad de Colima

**“ EL DEBATE
ACADÉMICO
COMO HERRAMIENTA
EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA
DE LAS ARTES VISUALES ”**

THE ACADEMIC DEBATE AS AN EDUCATIONAL TOOL IN THE TEACHING
OF THE VISUAL ARTS

RESUMEN

El presente artículo describe una experiencia educativa en el campo de la educación artística a través del uso del debate académico para complementar la formación de estudiantes universitarios en el campo de las Artes Visuales. Esta práctica facilita la comprensión de temas esenciales. El debate es un ejercicio fácil de aplicar por profesores y estudiantes.

PALABRAS CLAVE

educación artística, debate, Artes visuales, Bellas Artes

ABSTRACT

The present paper describes an educative experience in the field of art education through the use of the academic debate to complement the formation of undergraduate students in the field of Visual Arts. This practice facilitates the understanding of essential topics. The debate is also an exercise easy to apply by teachers and students.

KEYWORDS

Art education, debate, Visual Arts Fine Arts

EL DEBATE ACADÉMICO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

Dra. Patricia Ayala García

Universidad de Colima

Instituto Universitario de Bellas Artes, Departamento de Artes Visuales

INTRODUCCIÓN

No es una idea nueva que la discusión profunda de temas e ideas en público fomenta la curiosidad entre los presentes. Tal es la naturaleza del debate, una práctica social, académica y/o política que se rige principalmente por una línea: la discusión sobre un mismo tema con posturas diferentes. Tres elementos hacen posible un debate: el moderador, los debatientes y el público.

Para Guillermo Sánchez Prieto (2011), el debate académico se distingue del diálogo, la disputa, la discusión, la polémica y la controversia en que éste hace énfasis en el contraste de ideas entre sus participantes, no tiene tintes violentos y las opiniones no se basan en intereses personales sino en argumentos lógicos. El debate busca la aprobación del público hacia una de las posturas expuestas en un “proceso de intercambio dialéctico entre dos o más partes” (p.2).

El debate académico —como herramienta didáctica— se ha utilizado desde hace muchos años en instituciones educativas de países como Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra, Australia, Chile y Colombia, entre otros. Actualmente se considera que el debate dentro del aula posee “la capacidad de construir nuevos conocimientos y de comunicarlos de manera clara (efectiva), afectiva (emotiva) y eficaz (fines de la retórica: enseñar, convencer y conmover)” (Vega Massò, 2007, p.1). El debate académico se considera una práctica que refuerza procedimientos del pensamiento crítico y ejercita habilidades comunicativas necesarias para el diario vivir.

Autores como Brenifier (2005); Sánchez Prieto (2011); Vega Massò (2007) consideran que

el debate académico es promotor de habilidades críticas del pensamiento debido a que fomenta el análisis de problemas e ideas y la búsqueda de información sobre los temas a tratar; el debate es también un medio de transmisión inmediata de conocimiento y además puede mejorar la autoestima de los participantes

Para que funcione, el debate académico es recomendable que tenga una estructura formal. Una organización básica permite un enfrentamiento pacífico entre dos puntos de vista. Un moderador da inicio al debate, plantea el tema brevemente, puede mencionar la razón por la cual el tema es relevante, en seguida, presenta a los debatientes y explica cómo procederá el debate. A continuación, los participantes presentan sus ideas, al terminar sus presentaciones, los debatientes pueden opinar sobre la postura contraria o hacerle preguntas al otro debatiente. Entonces, se abre el espacio para preguntas y respuestas, luego se concede la palabra a los asistentes para participar en el orden en el que la pidieron, dirigidos por el moderador. Para terminar, el moderador hace un breve resumen de las posturas presentadas y da por concluido el debate.

En el debate académico no siempre es necesario dar el “triumfo” a una sola postura. En el debate académico, el ganador no es uno de los debatientes, es el público. Son los espectadores los que obtendrán información y posiblemente una nueva perspectiva del tema tratado. La presente experiencia educativa, reflexiona en torno al debate como una herramienta pedagógica en la enseñanza de las Artes Visuales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A principios del semestre comprendido entre agosto y diciembre 2012, se instauró un debate semanal para los estudiantes de la licenciatura en artes visuales del Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima. Aunque esta práctica inició de manera muy informal, poco a poco se convirtió en un debate más estructurado. El “debate de los viernes” surgió como una plataforma de comunicación entre los maestros de materias teóricas y los estudiantes.

El debate semanal de la licenciatura en Artes Visuales inició con temas que no correspondían necesariamente a ninguna materia en particular, pero que son esenciales para la formación de futuros profesionistas en el campo de las Artes Visuales tales como:

- La importancia de la lectura en la vida del artista
- El ego de los artistas
- Los programas sociales de arte urbano en Colima (murales)
- La educación basada en competencias
- La relación entre maestro y alumno
- El arte como forma de conocimiento
- El hiperrealismo como técnica artística

Los estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales del Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima cuentan con oportunidades limitadas para explorar dialécticamente temas de su interés con los maestros en el salón de clase. En parte por el número de estudiantes, entre 20 y 30 por grupo y también por el reducido tiempo de las clases teóricas, que son de 2 horas por semana. Cabe agregar que, en las clases prácticas de las áreas especializadas, que son 15 horas por semana, sí existe tiempo para explorar el conocimiento a través de discusiones y diálogos, pero los grupos —por su naturaleza de especialidad— son reducidos y los alumnos continuamente están realizando trabajo por su cuenta.

A mediados del año escolar 2012, cuando se anunció el primer debate opcional e informal de la licenciatura en Artes Visuales, acudieron pocos alumnos y solo cuatro maestros. Con el paso de los meses, el debate se ha convertido en una actividad valorada a la que asisten

más de 30 alumnos cada viernes, ocasionando un lleno total del Salón de Usos Múltiples (SUM). Los debatientes en un principio eran los maestros, ahora son los alumnos y son ellos también quienes proponen el siguiente tema.

Entre los debatientes, se encuentran alumnos de cualquier semestre interesados en participar, invitados externos a la licenciatura en Artes Visuales y profesores universitarios. Hemos tenido también debatientes invitados, expertos en el tema en cuestión, lo que ha ocasionado que esas experiencias tengan un formato muy parecido al de las conferencias magistrales.

En la experiencia del debate de los viernes, además de generar los beneficios ya mencionados con anterioridad: promotor de habilidades de pensamiento crítico, transmisor de conocimiento y mejorador de la autoestima, se observó que esta actividad, al interior de la licenciatura de Artes Visuales, fomenta la comprensión de un tema determinado y promueve la participación activa de algunos estudiantes que generalmente no participan en clase. Por lo tanto, el debate de los viernes genera respeto y tolerancia ante nuevas ideas, amplía la perspectiva del observador, inspira curiosidad, además de fomentar la capacidad de escuchar, la toma de decisiones y el control de emociones.

Es conveniente resaltar que uno de los mayores beneficios del debate, es que promueve la investigación, ayuda al interesado a formular argumentos y a buscar evidencia de lo que pretende dar a conocer y refuerza la fundamentación de sus ideas con explicaciones lógicas.

ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

El debate de los viernes fue una iniciativa de dos maestros interesados en que la investigación sea una parte fundamental de las prácticas de los estudiantes y de los maestros en el campo de las Artes Visuales. Con la autorización y apoyo del coordinador, se procedió a invitar a todos los docentes a participar en la organización de ésta, hasta entonces, nueva actividad. Se inició con un tema de interés general sobre la práctica de ciertas técnicas pictóricas y cuatro profesores se comprometieron a asistir al primer debate. En esa primera ocasión, los alumnos tenían más interés en ver un diálogo entre profesores

que en el tema mismo, en broma, algunos de ellos preguntaban si habría sangre. El primer debate se convirtió en una serie de preguntas de los alumnos, muchas sin relación al tema planteado, seguidas de la entusiasta respuesta de cada uno de los maestros participantes.

La apertura de los maestros fue lo que en un principio llamó la atención de los alumnos, quienes semana tras semana, esperaban ver como los docentes debatían sobre puntos antagónicos sin perder el control. Poco a poco los alumnos se animaron a participar como debatientes hasta que los maestros pasaron a segundo término permitiendo que sólo los alumnos debatieran.

Parte fundamental de esta experiencia es la sección de preguntas y respuestas al final del debate, que a veces se extiende en tiempo hasta una hora, es casi siempre en esta etapa cuando los alumnos deciden el tema del siguiente debate, ya que como ellos lo dicen, “nunca alcanza el tiempo para todo”.

Semana tras semana, los maestros invitan a los alumnos a participar como debatientes. Ya en sesión, algunos de los debatientes hacen preguntas al público, lo que en un principio suele poner nerviosos a los que no tiene conocimiento profundo sobre el tema tratado, pero esta acción ha propiciado que los asistentes estén pendientes del tema de la siguiente semana y no lleguen en blanco al debate. Los maestros que fungen como promotores del debate son interceptados cotidianamente por alumnos interesados en conocer el tema del siguiente debate.

Últimamente, se promueve el debate con posters y fotocopias informativas cada semana. En ellos se hace una pregunta que será contestada por dos debatientes. Generalmente se invita a más de dos debatientes, debido a que, en temas artísticos, las posturas suelen ser muy diversas.

Por el momento, se continúa con los debates de los viernes, lo que también ha fomentado un mayor conocimiento entre alumnos de diferentes grupos. Se espera que, en algún momento, los alumnos exijan clases sobre como debatir mejor y que sean ellos los que inviten expertos a las sesiones.

CONCLUSIONES

El debate, como bien lo han expresado los estudiosos, puede convertirse en una herramienta educativa casi para cualquier disciplina académica. El debate es una forma amena, interesante, excitante y a veces hasta divertida para mostrar al alumno que la investigación es necesaria para comprender el mundo y profundizar en los temas de su interés. El debate —a diferencia de las presentaciones con diapositivas digitales— no admite plagio, ni oraciones elegantes ajenas al alumno. Con el debate, el alumno practica habilidades sociales y de pensamiento que le serán de gran utilidad en su vida profesional. En el caso de los artistas, es bien sabido que en un futuro muy cercano tendrán que defender su obra, sus propuestas, sus peticiones de becas y de gestionar casi todo su andar como artistas. El debate es para ellos una herramienta educativa formadora, pero también una actividad creadora de experiencias para la vida futura.

REFERENCIAS

- Brenifier, O. (2005). *Enseñar mediante el debate*. México: Ed. Edere.
- Sánchez Prieto, G. (2011). “El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa”. Disponible en <https://www.docsity.com/es/el-debate-academico-en-el-aula-como-herramienta-didactica-y-evaluativa/4686772/>
- Vega Massò, R. (2007). *Importancia del debate como herramienta educativa*. *Homines*. Disponible en: <https://www.yumpu.com/es/document/view/34071672/importancia-del-debate-como-herramienta-educativa-homines>

BIBLIOGRAFÍA

- Borgdorff, H. *El debate sobre la investigación en las artes*. Disponible en: http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2015/01/EF-debate-sobre-la-investigacion-en-las-artes-2.pdf
- Cattani, A. (2003). *Los usos de la retórica*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Cirlin, A. (1999). Academic debate and program development for students and teachers around the world. An introductory textbook, handbook and sourcebook. *Isocratic Press*.

Flynn, C. Debating Tutorial Handouts. *World Debating Website*. Disponible en <https://debate.uvm.edu/dcpdf/bphandbook.pdf>

Liga colombiana de Debate competitivo y oralidad. *Guía de Debate*. Disponible en: <https://studylib.es/doc/7082525/gu%C3%ADa-de-debate---liga-colombiana-de-debate>

National Association for Urban Debate. *Learning to Debate. An Introduction for First-Year Debaters*. Disponible en <https://resources.chicagodebates.org/wp-content/uploads/2010/10/Learning-to-Debate.pdf>

Caterina Calderón, Josep Gustems–Carnicer, Diego Calderón–Garrido,
Adrien Faure, Salvador Oriola, Maria Antonia Pujol

“**PERSONALIDAD
ADOLESCENTE Y
GESTIÓN DEL
TIEMPO EN
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA.
UNA INVESTIGACIÓN
APLICADA**”

TEENAGER PERSONALITY AND TIME MANAGEMENT IN ART EDUCATION.
AL APPLIED RESEARCH

RESUMEN

La gestión del tiempo es un elemento clave en la formación artística. En este sentido la procrastinación resulta determinante en el día a día de los estudiantes. En esta investigación se analiza la relación entre la procrastinación y los factores de personalidad obtenidos a través del *BIG FIVE Inventory* (BFI-10) en una muestra de 887 estudiantes. Los datos mostraron una relación negativa significativa de la procrastinación con tres de los cinco factores de personalidad, en concreto: responsabilidad ($r = -.426$; $p = .000$), cordialidad ($r = -.153$; $p = .000$) y extraversión ($r = -.103$; $p = .003$). En cambio no presenta correlación ni con el neuroticismo ($r = .022$; $p = .538$), ni con la apertura a la experiencia ($r = .033$; $p = .346$).

PALABRAS CLAVE

Personalidad, Gestión del tiempo, Procrastinación, Educación artística

ABSTRACT

Time management is a key element in artistic training. In this sense, the resulting procrastination is decisive in the students' day to day. This research analyzes the relationship between procrastination and personality factors obtain through the *BIG FIVE Inventory* (BFI-10) in a sample of 887 students. The data affected a significant negative relationship of procrastination with three of the five personality factors, specifically: responsibility ($r = -.426$; $p = .000$), cordiality ($r = -.153$; $p = .000$) and extraversion ($r = -.103$; $p = .003$). On the other hand, it has no correlation either with neuroticism ($r = .022$; $p = .538$), nor with openness to experience ($r = .033$; $p = .346$).

KEYWORDS

Personality, Time managing, Procrastination;, Arts education

PERSONALIDAD ADOLESCENTE Y GESTIÓN DEL TIEMPO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UNA INVESTIGACIÓN APLICADA

Caterina Calderón, Josep Gustems – Carnicer,
Diego Calderon – Garrido, Adrien Faure,
Salvador Oriola, Maria Antonia Pujol

INTRODUCCIÓN

En 2019, Calderón y Gustems publicaron en esta misma revista el manuscrito "Tutoría y gestión del tiempo en Educación Artística" (Artseduca, 22, pp. 29-39). En él los autores presentaban los principales avances obtenidos que afectaban a la gestión del tiempo, en relación a la procrastinación o postergación y su aplicación a la educación artística y, por ende, al papel de tutoría por parte del profesorado.

En aquel trabajo se veía cómo el tiempo es un elemento esencial en cualquier enseñanza artística profesional y superior, en la que el alumnado debe compaginar adecuadamente sus aprendizajes con el resto de la vida, ya sea relaciones familiares, trabajos a tiempo parcial o bien, otros estudios. Y es que no se debe olvidar que, en muchas ocasiones, los estudios artísticos no son el centro de la vida de los jóvenes, sino una segunda opción que a lo largo de muchos años se compatibiliza con otras tareas laborales o académicas. Por ejemplo, los estudios de música han sido, durante años una larga tarea que acompaña al estudiante en su educación primaria, secundaria, bachillerato y no ha sido hasta la implementación de los títulos L.O.G.S.E, que los alumnos no han decidido de forma unívoca si la música les ocupa o no su formación superior. Lo mismo sucede con la danza, las artes plásticas, el teatro, etc.

Es en este contexto donde la procrastinación deviene un elemento a tener en cuenta, tanto para los jóvenes estudiantes implicados como para quienes tienen la responsabilidad de organizar su currículo y su acompañamiento a lo largo de su educación artística, o sea, sus tutores y profesores. A causa de las bajas ratio profesor/alumno y a las similitudes personales, muchas veces este acompañamiento es

presencial, directo y con un alto grado de implicación, lo que conduce a confundir la figura del profesor con la del mentor, creándose, además, vínculos personales .

En este ámbito artístico, los consejos de un profesor experimentado pueden referirse tanto a cuestiones técnicas como personales, que incluyan pautas de conducta o incluso de organización y agenda que permitan al estudiante un mejor aprovechamiento de su talento y vivir una vida más armónica, con menor estrés académico. Tal como se indicaba en el artículo anteriormente mencionado, la procrastinación se ha relacionado con las estrategias de afrontamiento y la reducción del estrés (Claessens, Van Eerde, Rutte y Roe, 2007), siendo también un claro resorte para el éxito académico (Britton y Tesser, 1991) y, en definitiva, artístico.

Procrastinación y personalidad en la adolescencia

La adolescencia es una época de la vida llena de cambios, contradicciones, tentativas y tendencias que, en ocasiones, marcarán el proceso personal y profesional que le seguirá. Una etapa del desarrollo durante la cual la formación y definición de las identidades individuales y colectivas es capital. Este proceso no está exento de dificultades para los jóvenes, que se verán sometidos a preocupaciones y conflictos internos, desviando así su atención respecto a otras prioridades y absorbiendo gran parte del tiempo del que disponen para atenderlas. En este escenario de tensión los modelos del profesorado y del grupo de iguales serán clave para el mantenimiento en los estudios, la orientación profesional y la organización del tiempo en el día a día. Es por ello que cualquier

recurso que facilite el proceso de construcción de la personalidad propia, será un elemento clave en la gestión del tiempo por parte de los adolescentes. En este punto cabe destacar la contribución de la educación artística.

En el plano socioemocional, la adolescencia siempre ha estado estrechamente relacionada con el desarrollo de la identidad personal y con el aumento de la influencia del grupo de iguales, e incluso del profesorado, en especial si es en ámbitos artísticos, en detrimento de la dependencia de los progenitores. Pero a estos rasgos hay que añadir otros como la fuerte influencia de los fenómenos sociales y económicos característicos de la sociedad actual, la cual está cambiando veloz y constantemente, y en la que las tecnologías digitales y las redes sociales ocupan un papel primordial. Dicho contexto, fruto de la interacción entre adolescentes y medios digitales, están consiguiendo modificar los modelos de uso del tiempo y las relaciones sociales, ya que suponen el acceso a nuevas y variadas oportunidades en todos los ámbitos y, al mismo tiempo, implican el desarrollo de nuevas situaciones de riesgo como un amplio abanico de actividades de ocio que pueden contribuir a la procrastinación, adicciones, exclusión social y trastornos conductuales desconocidos hasta la fecha (Bringué y Sábada, 2011). La fusión de todos estos factores (turbulencias emocionales, las amistades, los medios digitales, la sociedad en general...) serán factores clave en el uso del tiempo adolescente y su implicación con la formación artística.

Parece ser que la procrastinación en adolescentes es relativamente frecuente (30-50%) y disminuye en etapas posteriores (Haycock, McCarthy y Skay, 1998). Además de las diferencias en edad y en sexo, parece evidente que ciertos rasgos de personalidad están relacionados con la gestión del tiempo, ya sea por su sensibilidad reflejada en la ansiedad ante los estímulos, por su capacidad de compaginar distintos estímulos o por su perspectiva ante la vida.

Por otro lado, el desarrollo del pensamiento abstracto y racional propio de dicha etapa vital puede ser otro recurso que contribuya a la buena gestión del tiempo. El adolescente empieza a liberarse de los datos sensoriales y la experiencia como medios principales para el aprendizaje y se adentra en el mundo de las hipótesis y sus comprobaciones, del pensamien-

to proposicional y la deducción, etc. (Arnett, 2008). Esta nueva capacidad será imprescindible para el buen uso del tiempo, lo cual puede repercutir en un mejor rendimiento artístico y un mayor aprendizaje. Pero, de acuerdo con Barberá (2016), para lograr dicho buen uso es preciso reflexionar y tener la convicción de que el tiempo es un recurso limitado que no puede ser compensado o sustituido por otros recursos; entender que tiene carácter unidireccional, ya que se consume de forma irreversible sin poder ser almacenado, conservado o recuperado; y que es un recurso polivalente, pese a poder utilizarse de numerosas formas cuando se realiza una actividad de enseñanza-aprendizaje necesita de su exclusividad privando su uso para otras actividades.

En este sentido, la experiencia artística “juega” un papel esencial en los procesos de configuración y consolidación de la identidad” (Revilla, 2011, p. 5) creándose mecanismos mediados por la práctica colectiva y vinculados a elementos culturales. Por este motivo, además compartir dicha experiencia artística con otros individuos, de una manera activa y organizada, en el marco de la educación, pueda contribuir a la agilización del proceso de búsqueda y definición de la identidad de los adolescentes. Sin duda, una buena gestión de las experiencias artísticas de los estudiantes, favorecerá la formación de sus identidades y, por consiguiente, su bienestar.

Además, y en referencia al ámbito educativo, se debe tener en cuenta la doble vertiente que tienen las enseñanzas artísticas: profesión y/o afición. Posiblemente sea la experiencia educativa en la que más se dan la mano ambas facetas. De esta forma, en el mismo ambiente se junta alumnado que busca hacer del arte su profesión futura con otro que “simplemente” quiere gozar de la experiencia artística sin mayores pretensiones. También se ha de considerar los diferentes contextos en los que se puede producir dicha experiencia artística, acercándonos así a ámbitos formales como conservatorios, escuelas regladas, etc.; y no formales como academias, agrupaciones musicales, grupos de teatro amateur, etc. (Calderón-Garrido, 2013).

En este sentido, y como consecuencia de la sociedad digital descrita anteriormente, en los últimos años están apareciendo nuevos escenarios educativos mediados por la tecnología. En ellos las “reglas del juego” son totalmente dife-

rentes. Espacios virtuales a través de formación online, ya sea reglada o no, con o sin la figura de un tutor/profesor. Desde academias hasta universidades, pasando por capsulas formativas a través del canal Youtube o Cursos Online Masivos Abiertos (MOOC) (Castell-Villanueva, Martín-Piñol y Calderón-Garrido, 2018).

Por otro lado, la teoría de la identidad social (Tajfel, 1978) propone la elaboración pública de dicha identidad afirmando que los adolescentes simpatizarán más con aquellos que tienen gustos artísticos, y en concreto musicales, similares a los suyos, intensificando de esta forma su autoestima. Así pues, reconocer a un individuo a través de sus gustos artísticos permite integrarlo, o no, en un grupo específico, dejando clara la importancia de, por ejemplo, los gustos musicales a la hora de construir la identidad social en la adolescencia. Y es que compartir los mismos gustos no sólo enuncia una valoración estética, sino que implica una simpatía social, una orientación en valores y personalidad (Boer et al., 2011). De nuevo aquí, el entorno que se genera en un ambiente de educación artística contribuye a la reunión de individuos, mediante experiencias comunes, dando pie al descubrimiento de referentes entre los participantes. El joven se reconoce a sí mismo a través del tipo de arte que aprecia, se identifica con su banda preferida, con un actor, un pintor, con un compañero, un profesor, etc. Y se puede observar este hecho viendo cómo viste, cómo se comporta, cómo piensa, qué ideas apoya, etc. Así establecen su personalidad y su identidad étnica, cultural, de género o colectiva (Rentfrow, 2012).

En esta identidad, el temperamento, o los rasgos de personalidad heredados que se manifiestan desde la infancia, incluye tres componentes: la reactividad, la tranquilidad y la emocionalidad. Dos de estos elementos están directamente relacionados con la gestión del tiempo, pues la reactividad o facilidad para excitarse, estar alerta y responder, y la tranquilidad o facilidad para calmarse después de un enfado, tienen tiempos distintos para cada persona manifestándose en tiempos y actitudes más extremas en la etapa de la adolescencia (Moñivas, 2011). Pero si para Plomin, DeFries, McLearn y McGuffin (2001) las influencias genéticas estarían condicionadas por la herencia y el temperamento, y por la herencia y los rasgos de personalidad, en contraposición con las influencias ambientales que reciben el empuje del entorno familiar, el entorno de los

compañeros, y de las situaciones y circunstancias particulares, se deduce que hay gestiones del tiempo que surgen de una manera casi instintiva y en contraposición con otras que se adquieren de una manera mimética con el entorno; pudiendo modificarse ambas pero siendo las primeras las que piden más atención para su detección y cambio, y estando las segundas más vivas y presentes en etapas como la adolescencia.

Al observar las distintas clasificaciones que se han realizado en distintas épocas en relación a los rasgos de personalidad se observa como hay una relación en como se gestiona el tiempo de una manera instintiva, pues este tiempo está presente en las distintas clasificaciones. Desde la clasificación de Hipócrates en sanguíneo, colérico, melancólico y flemático, hasta el modelo de personalidad de Eysenck donde relaciona los cuatro estados iniciales de Hipócrates con las dos actitudes, introvertido/extrovertido, propuestas por Jung, con el neuroticismo, inestable/estable, propuesto por el mismo Eysenck, surgen estados como ansioso, tranquilo, pasivo, curioso, sereno, calmado, activo, impulsivo e inquieto, que todos ellos están relacionados con el tiempo (Kemp, 1996, pp. 2-12).

Hacia mediados de la década de 1980 diversas investigaciones confirmaron que posiblemente habría unos rasgos básicos de personalidad característicos para la mayoría de la gente, identificándose cinco factores conocidos popularmente como Big Five o los "cinco grandes": el neuroticismo -incluye la inestabilidad emocional-, la extraversión -incluye el deseo de compañía, una autoestima alta y energía vital-, la apertura a la experiencia -incluye la curiosidad, el aprecio por el arte y la aventura-, la agradabilidad -incluye la empatía y la confianza-, y la conciencia -incluye un mayor sentido del deber y de la planificación-. La procrastinación puede estar relacionada con los cinco factores del modelo Big Five, tal como señalan las investigaciones de algunos autores (Ferrari y Pychyl, 2012; Karatas, 2015).

Así pues, el objetivo de este trabajo, pues, es analizar la relación de las características de personalidad con la procrastinación en estudiantes jóvenes y adolescentes. Para ello se ha analizado los resultados de un cuestionario contestado por una muestra relevante de estudiantes universitarios. Con todo ello se pretende proponer mejoras en sus estudios y en

su forma de afrontarlos y organizar su tiempo, teniendo en cuenta la idiosincrasia de su edad y las implicaciones que esto podría tener en la formación artística.

METODOLOGÍA

Diseño y selección del modelo investigador

El presente estudio es de tipo exploratorio prospectivo de carácter transversal que combina metodología descriptiva y correlacional. La opción metodológica escogida se enmarca dentro el paradigma interpretativo con datos cuantitativos, obtenidos a partir de los instrumentos propuestos.

Muestra

En este estudio han participado una muestra de 887 estudiantes de la Universidad de Barcelona, de los grados de Humanidades, Artes y Educación, principalmente, con una media de edad de 22.6 años ($SD = 6.9$), de los cuales 720 (82,1%) eran mujeres, y distribuidos a lo largo de los cuatro cursos de grado y posteriores de master, aunque con predominancia por los primeros cursos del grado ($1^{\circ} = 282$ casos; $2^{\circ} = 233$ casos).

Instrumentos

Se emplearon los siguientes instrumentos:

- **DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS** (a partir de la **ESCALA DE HOLLINGSHEAD**, 2011): Protocolo de registro que recoge datos personales (género, edad) relaciones familiares y contextuales, recursos sociales, condiciones laborales, etc. adaptado para esta investigación.
- **PROCRASTINACIÓN: PROCRASTINATION ASSESSMENT SCALE-STUDENTS (PASS)** (Solomon y Rothblum, 1984): Este instrumento evalúa la prevalencia de la procrastinación en 6 ámbitos académicos: contestar un examen, estudiar para un examen, estar al corriente de las lecturas semanales, realizar tareas administrativas, asistir a reuniones y realizar tareas académicas. A los sujetos se les pidió indicar en una escala Likert de 5 puntos (1: nunca, a 5: siempre) su grado de procrastinación respecto a 12 preguntas relacionadas con las tareas anteriores. El coeficiente

test-retest es de $r = .74$, $p < .001$ (Ferrari, 1989) y el Alfa de Cronbach de 0.76 (Ozer, Demir y Ferrari, 2009).

- **RASGOS DE PERSONALIDAD: El Big Five Inventory (BFI-10)** es una escala abreviada de 10 ítems para medir las cinco dimensiones básicas de la personalidad (Rammstedt, 2007): neuroticismo, extraversión, apertura hacia la experiencia, cooperación y responsabilidad. Estos cinco factores consideran las dimensiones de personalidad más estables y replicadas (Ozer y Benet-Martínez, 2006). Se ha demostrado que dichos cinco factores tienen una elevada capacidad predictiva sobre numerosos comportamientos y están relacionados con trastornos de personalidad (Morey, Gunderson, Quigley y Lyons, 2000; Watson, Clark y Chmielewski, 2008).

Procedimiento

Los estudiantes participaron voluntariamente en la investigación una vez informados de forma presencial por algún miembro del equipo investigador de la UB. Estos contestaron a sus preguntas y resolvieron sus dudas. De esta forma los participantes dieron su consentimiento informado. Todos los datos fueron tratados de forma anónima mediante códigos de identificación para preservar su anonimato y la confidencialidad de los resultados, enmarcándose dentro de los condicionantes del Informe Belmont (1978) y el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la UB (2010).

El cuestionario fue distribuido mediante el campus virtual a la dirección de correo electrónico de los alumnos, pudiendo ser contestado desde cualquier ordenador o teléfono móvil en el periodo señalado para ello. El cuestionario fue elaborado a través de la plataforma *formsites*.

Análisis estadísticos

Se realizó un análisis de coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de gestión del tiempo y procrastinación. Para el análisis estadístico se ha utilizado el paquete IBM-SPSS 23.0 (SPSS, INC., Chicago, Ill) para PC con Windows.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los resultados del análisis de correlación entre la procrastinación y los factores de personalidad obtenidos a través del BIG FIVE Inventory (BFI-10). Los datos mostraron una relación significativa de la procrastinación con tres de los cinco factores de personalidad, en concreto: **responsabilidad** ($r = -.426$; $p = .000$), **cordialidad** ($r = -.153$; $p = .000$) y **extraversión** ($r = -.103$; $p = .003$). En cambio no presenta correlación ni con el neuroticismo ($r = .022$; $p = .538$), ni con la apertura a la experiencia ($r = .033$; $p = .346$).

Respecto a la *responsabilidad*, parece ser que es un factor que facilita la obtención de éxito y logro de los objetivos (Anderson, John y Keltner, 2011) debido a que los alumnos responsables son considerados como confiables por ser autoexigentes. No cabe duda de que en el ámbito artístico la responsabilidad es un factor clave, al necesitarse una constancia en el estudio. Nuestros datos confirman los obtenidos por Clariana (2013) y Steel (2007) al resultar una correlación de signo negativo. Este resultado es el dato más sobresaliente en nuestro estudio y nos permite considerar que aquellos estudiantes más comprometidos con sus estudios tienden a procrastinar menos que aquellos considerados poco responsables (Mantrágolo, 2018). Además, la tendencia a la pasividad, la indecisión y la discrepancia de los procrastinadores es contraria al modo de relación de los responsables (Díaz-Morales, Ferrari y Cohen, 2008). Es decir, los alumnos más comprometidos con su "carrera" artística son a su vez los que menos tendencia tienen a procrastinar.

Respecto a la *cordialidad*, un factor que promueve la cooperación de las personas de forma armónica, optimista y bondadosa, nuestros datos coinciden con los de Clariana (2013). Los estudiantes de Artes, Humanidades y Educación suelen ser personas con una orientación social convencional, de trato amable y cuyo efecto en los demás depende en gran medida de sus logros que exigirían evitar la procrastinación (Armstrong y Anthony, 2009; DeFruyt y Mervielde, 1996; Tokar y Swanson, 1995). Las personas más hostiles y de trato desagradable, en cambio, suelen procrastinar debido a que su relación con los demás es hostil y experimentan las tareas como si fuesen impuestas externamente lo que les produce aversión y tienden a evitarlas (Steel, 2007). Así pues, los artistas más habituados a trabajar en

grupo, ya sea una orquesta, una agrupación teatral, una coral, etc. son a su vez lo menos procrastinadores

Respecto a la *extroversión*, un rasgo que se relaciona con la búsqueda de oportunidades de interacción social en contacto con los demás, eligiendo profesiones que promuevan este contacto (Hirschi, 2008). Nuestros datos confirman que su relación con la procrastinación es débil y negativa, tal como afirma Steel (2007). Mantrágolo (2018) por su parte sugiere que esto podría deberse a que una puntuación baja en extroversión podría incidir en cierto pesimismo, lo que provocaría la dilación por falta de energía y voluntad. Así pues, los artistas más extrovertidos serán los que menos tiendan a la procrastinar.

Respecto al *neuroticismo*, nuestros datos no han encontrado correlación con la procrastinación, cosa que coincide con otros estudios (Steel, Brothen y Wambach, 2001), a pesar de que existan aparentemente influencias de otras variables como la ansiedad que podría estar vinculada al neuroticismo, que normalmente podría actuar como un preventivo de la dilación, aunque en niveles muy elevados quizás pudiese comportarse como un agente procrastinador (Mantrágolo, 2018).

Respecto a la *apertura a la experiencia*, una dimensión que distingue a las personas creativas, con intereses artísticos o intelectuales, sensibles a la belleza, dispuestas al pensamiento simbólico menos conservador, nuestros datos van en el mismo sentido que los de Steel (2007), confirmando en que no existiría relación entre ambas variables, al contrario de lo que sugiere Mantrágolo (2018) cuando plantea que las personas curiosas podrían ser cambiantes por sus intereses lo que podría implicar dejar las tareas a medias, aunque nuestros datos no apoyen tal argumento.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue el de analizar la relación de las características de personalidad con la procrastinación en estudiantes universitarios mediante la aplicación de cuestionarios que recogiesen tales variables. Los resultados indican que la responsabilidad, la cordialidad y la extroversión son características de personalidad que se relacionan con una menor procrastinación y por tanto, con una mayor eficiencia. Además nuestros resultados confirman

los datos de la mayoría de investigaciones precedentes en este sentido, por lo que permiten describir un perfil ideal de estudiante eficaz y adecuado a las exigencias de los estudios superiores: responsable, cordial y extrovertido. Si damos la vuelta a la interpretación de los resultados, podríamos pensar que los estudiantes de artes, acostumbrados en su día a día a la responsabilidad, cordialidad y extroversión propia de dichos estudios, están desarrollando competencias que les ayudarán a prevenir la procrastinación.

Por otro lado, la personalidad es un constructo relativamente estable, por lo que no suele presentarse cambios a lo largo del tiempo, más bien se debe tener en cuenta a la hora de orientar profesionalmente o académicamente al alumnado en sus elecciones. En los espacios de tutoría deberemos intuir las características de nuestros alumnos para indicarles las mejores opciones en este sentido, sin cerrar puertas ni ser taxativos, pues la estadística no es más que tendencia y costumbre, y en artes, a

lo largo de la historia, observamos fenómenos rupturistas de los que emergen nuevos estilos, a menudo con dificultades, hostilidad e incomodando a su entorno.

No obstante, más allá de cómo seamos o cómo sean nuestros alumnos, debemos ser capaces de gestionar nuestro tiempo y el suyo en pos de objetivos relevantes, sean cuales sean. Conseguirlo, en sí mismo, ya es una auténtica odisea.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación TIME & PROCRASTINATION 19.5 GESTIÓN DEL TIEMPO Y PROCRASTINACIÓN: ELEMENTOS PARA UNA REFORMULACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DE 9 GRADOS Y 10 MÁSTERS DE LA UB (y una doble titulación), financiado con una ayuda REDICE 18-1960 de la Universidad de Barcelona. Los autores manifiestan que no existe ningún tipo de conflicto de intereses.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, C., John, O. P. y Keltner, D. (2011). The Personal Sense of Power. *Journal of Personality*, 80(2), 313-344.
- Armstrong, P. I. y Anthony, S. F. (2009). Personality facets and RIASEC interests: An integrated model *Journal of Vocational Behavior*, 75, 346-359.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. México: Pearson.
- Barberá, J. P. (2016). *La gestió del temps periescolar com a estratègia d'aprenentatge en la millora dels resultats acadèmics en l'educació secundària obligatòria*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Boer, D., Fischer, R., Strack, M., Bond, M.H., Lo, E. y Lam, J. (2011). How Shared Preferences in Music Create Bonds Between People: Values as the Missing Link. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1159-1171.
- Bringué, X. y Sábada, C. (2011). *La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.
- Britton, B. K. y Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Calderón-Garrido, D. (2013). La práctica musical en grupo como camino hacia el bienestar de los adolescentes. En J. Gustems (ed.). *Arte y bienestar. Investigación aplicada* (pp. 75-84). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Castell-Villanueva, J., Martín-Piñol, C. y Calderón-Garrido, D. (2018). La función tutorial online a lo largo del proceso educativo. En J. Gustems (ed.). *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de maestros* (pp. 49-60). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G. y Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255-275.
- Clariana, M. (2013). Personalidad, Procrastinación y Conducta Deshonesta en Alumnado de distintos Grados Universitarios. *Elec-*

- tronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 451-472
- DeFruyt, F. y Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 10, 405-425.
- Díaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R. y Cohen, J.R. (2008). Indecision and avoidant procrastination: The role of morningness-eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles. *The Journal of General Psychology*, 135, 228-240.
- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 64(3c), 1057-1058.
- Ferrari, J. R. y Pychyl, T. A. (2012). "If I wait, my partner will do it:" The role of conscientiousness as a potential mediator for academic procrastination and perceived social loafing. *North American Journal of Psychology*, 14, 13-24.
- Gustems, J. y Calderón, C. (2019). Tutoría y gestión del tiempo en educación artística. *Artseduca*, 22, 28-39. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.22.2>
- Haycock, L. A., McCarthy, P. y Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76, 317-324.
- Hirschi, A. (2008). Personality complexes in adolescence: Traits, interests, work values, and self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 716-721.
- Hollingshead, A. B. (2011). Four factor index of social status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-52.
- Informe Belmont (1978). Comisión Nacional para la Protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del Comportamiento. *El informe Belmont, Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. www.bioeticayderecho.ub.es
- Karatas, H. (2015). Correlation among Academic Procrastination, Personality Traits, and Academic Achievement. *Anthropologist*, 20(1, 2), 243-255.
- Mantrágolo, G. M. (2018). Dejar para mañana. Personalidad y procrastinación académica. *Hologramática*, 27(1), 3-10.
- Morey, L. C., Gunderson, J., Quigley, B. D. y Lyons, M. (2000). Dimensions and categories: the "big five" factors and the DSM personality disorders. *Assessment*, 7, 203-216.
- Ozer D. J. y Benet-Martinez V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review Psychological*, 57, 401-421.
- Ozer, B. U., Demir, A. y Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Rammstedt, J. O. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-items short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Personality Research*, 41, 203-212.
- Rentfrow, P. J. (2012). The Role of Music in Everyday Life: Current Directions in the Social Psychology of Music. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 402-416.
- Revilla, S. (2011). Música e Identidad. Adaptación de un modelo teórico. *Cuadernos de Etnomusicología*, 1, 5-28.
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1) 65-94.
- Steel, P., Brothen, T. y Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic Press.
- Tokar, D. M. y Swanson, J. L. (1995). Evaluation of the correspondence between Ho-

Iland's vocational personality typology and the five-factor model of personality. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 89-108.

Watson, D., Clark, L. A. y Chmielewski, M. (2008). Structures of personality and their relevance to psychopathology: II. Further articulation of a comprehensive unified trait structure. *Journal of Personality*, 76, 1545-1586.

SÁNCHEZ RODRÍQUEZ, V. (2018) LA SOPRANO MARÍA BARRIENTOS Y SUS EPÍSTOLAS DE JUVENTUD (1905-1906)

José Ignacio González Mozos

Los diversos estilos musicales, así como los intérpretes que los han desarrollado, siempre han participado de las ideas, prejuicios y convencionalismos establecidos a lo largo de las diferentes épocas que les ha tocado vivir. No podemos segregar la evolución artística del contexto histórico en el que ha sido concebida, al igual que tampoco podemos establecer un muro que aisle la obra del músico de los condicionantes ideológicos de su tiempo. El músico siempre estará influido por el contexto al que pertenece, mientras que, a su vez, su obra influirá en dicho contexto, bien reafirmando los condicionantes establecidos, bien ayudando a su evolución y transformación. Es en este punto, y en relación a los convencionalismos musicales de género que fueron instaurados en el pasado por una sociedad de corte patriarcal, donde debemos focalizar gran parte de la importancia de dichas transformaciones.

En este sentido, se hace obligado destacar la importancia que los estudios de musicología llevados a cabo a lo largo de estos últimos años por profesoras como Pilar Ra-

mos López, Matilde Olarte Martínez o Virginia Sánchez Rodríguez, en torno al papel desempeñado por la mujer en la historia de la música occidental, están teniendo en el desarrollo de la musicología moderna. Dichos trabajos demuestran que la ideología de género sí ha influido, y de manera notable, en la evolución de la vida artística europea, adaptándose normalmente a los convencionalismos sociales establecidos, pero también derribando, en no pocas ocasiones, las barreras que hasta no hace muchos años eran contempladas con una normalidad abrumadora. De este modo, los estudios sobre las relaciones entre música y género constatan hoy día el alcance que la producción artística generada por compositoras, intérpretes, cantantes, directoras o escritoras ha desempeñado en la génesis de nuestra historia musical, así como en la transformación de los prejuicios derivados de una sociedad que situaba al hombre como centro de la vida oficial. Este hecho justifica plenamente que la musicología haya comenzado a abordar y valorar los diversos roles que la mujer ha desempeñado dentro de estos ámbitos.

Desde esta perspectiva musicológica, nos centramos en el libro de la Doctora Virginia Sánchez Rodríguez titulado *La soprano María Barrientos y sus epístolas de juventud (1905-1906)*, un trabajo publicado en el año 2018 por UMA editorial, y que ha sido galardonado con el Accesit del XXVIII Premio Internacional Victoria Kent, 2018. El libro, aparte de su valor historiográfico y documental, se presenta como un documento fundamental y necesario a través del que comprender tanto el papel de la mujer y su contribución a la historia de la música occidental, como las imposiciones generadas por los contextos históricos a los que se vio sometida hasta bien entrado el siglo XX. La concepción patriarcal de la sociedad que nos presenta la Doctora Sánchez Rodríguez hundía irremisiblemente sus ramificaciones en el mundo de la música, subordinando el papel de la mujer en aras de la formación de una familia y, en especial, al servicio del marido, un hecho que comenzó a cambiar tímidamente con la llegada del posmodernismo y la liberación que comenzaba a tener lugar a mediados del siglo pasado. Sin embargo, a pesar del contexto en el que se desarrolla el libro, los datos aportados por el documento nos presentan a María Barrientos como una mujer valiente y adelantada a su tiempo, que decidió buscar su propio camino viajando libremente por los escenarios de medio mundo o retomando su carrera artística tras la separación de su marido. Vemos, por tanto, que María Barrientos no fue solo una de las sopranos españolas más influyentes de su época, sino también una mujer que supo buscar el lugar que le correspondía en la sociedad que le tocó vivir, rompiendo frecuentemente con los prejuicios establecidos.

El tema principal del libro *La soprano María Barrientos y sus epístolas de juventud (1905-1906)* se centra en el análisis de una serie de cartas, escritas por la soprano española María Barrientos, a través de las que se recuperan aspectos fundamentales en torno a su vida y a su carrera artística. Además, el libro analiza de manera pormenorizada el papel de la mujer dentro de la historia de la música. De este modo, la primera parte del documento está dedicada a la presencia femenina en el mundo de la música, a lo largo de los diferentes períodos históricos. Así, en el primer capítulo del libro titulado “Música y mujer: una aproximación a la presencia femenina a través de la historia”, la Doctora Sánchez Rodríguez analiza el legado musical de autoras como Enheduanna, compositora de himnos religiosos en Meso-

potamia, Maddalena Casulana, compositora, cantante e intérprete de laúd, Elisabeth Jacquet de la Guerre, una de las primeras compositoras francesas de ópera, junto a la importancia de figuras como las cantantes María Malibrán, Pauline Viardot-García o María Spinalt, sin olvidar la labor interpretativa de autoras de la talla de Nannerl Mozart, Fanny Mendelssohn, Clara Wieck o Nadia Boulanger.

El segundo capítulo, “María Barrientos: semblanza de una diva española”, supone una detallada biografía de la figura de María Barrientos en la que se aborda tanto la trayectoria artística y personal de la diva, como el paréntesis profesional que coincidió con los años de matrimonio junto al empresario argentino Jorge Keen. El tercer capítulo, “Las epístolas de juventud de una diva (1905-1906)”, se centra en el análisis de la colección de nueve cartas que María Barrientos intercambió con José Bilbao, administrador del Teatro Real de Madrid, entre los años 1905 y 1906. Esta colección de cartas, escritas por María Barrientos con poco más de veinte años de edad, fue cedida, a la muerte de la soprano, en 1946, al musicólogo José Subirá, conservándose actualmente en la Biblioteca de Cataluña. La transcripción completa de las nueve epístolas aparece en este tercer capítulo del libro, junto al estudio detallado que de ellas realiza la Doctora Virginia Sánchez Rodríguez. Las conclusiones obtenidas a través de los datos aportados a lo largo de la obra dan fin al documento, que se torna imprescindible para entender la importancia que la carrera de la soprano española María Barrientos tuvo para el mundo de la lírica de principios del siglo XX.

Por tanto, el libro de la Doctora Virginia Sánchez Rodríguez no constituye únicamente una obra fundamental con la que ampliar el conocimiento sobre la riqueza de nuestro patrimonio musical, es también una obra de gran valor a través de la que podemos conocer la importancia del rol desempeñado por la mujer en una época dominada por una concepción social que giraba en torno al patriarcado y a la sumisión al marido. En definitiva, un trabajo de investigación de gran valor documental a través del que recuperar la memoria de una de las sopranos españolas más importantes de la historia, María Barrientos.

TRIPIANA-MUÑOZ, S. (2019)
**ESTRATEGIAS EFICACES DE PRÁCTICA
INSTRUMENTAL. PRIMEROS PASOS AL
ESTUDIAR UNA OBRA MUSICAL**
GRANADA: EDITORIAL LIBARGO

Liliana Pignatelli

Esta monografía aborda el tema de las claves del éxito de los grandes intérpretes de música desde la perspectiva de la importancia del estudio eficaz, estratégico y perseverante.

La autora relata como en tan solo los últimos 100 años, se ha observado un interés científico por la naturaleza de la práctica instrumental y su relación con la transición desde niveles iniciales hasta niveles de excelencia, por medio de un cuerpo creciente de estudios a través de numerosas disciplinas. Sin embargo, existe muy poca literatura al respecto.

El libro consta de los siguientes capítulos:

Capítulo 1. Buscando estrategias de práctica instrumental. En él, la autora expone su relación personal con el tema objeto de estudio y justifica convenientemente el por qué de su investigación. Asimismo, conduce su exposición dando respuesta a algunos grandes interrogantes que sobrevuelan el pensamiento de aquellas personas dedicadas a la interpretación musical: ¿Se nace con talento musical o es el músico el único responsable de su propio éxito?; cualquier gran instrumentista, ¿ha logrado alcanzar

su nivel de dominio técnico-interpretativo con menor dedicación que el resto de los mortales?; ¿existen diferencias de género a la hora de llevar a cabo la práctica instrumental?, ¿para qué practica un pianista, una percusionista o una flautista? ¿Cuál es el propósito principal de sus horas de estudio?

Desde el capítulo 2 hasta el 9, se presentan las ocho estrategias de práctica que van a guiar los primeros pasos al abordar el estudio de una nueva obra musical. Tras su definición, la autora revela investigaciones previas al respecto de cada una de las estrategias; relata cómo llevar a cabo cada estrategia por medio de diferentes propuestas; expone importantes testimonios de uso de cada estrategia por grandes intérpretes de música; y, finalmente, aborda un resumen de cada una de ellas para llevar a la práctica y optimizar el estudio musical más eficazmente.

Capítulo 2. Práctica fragmentada: la estrategia más sencilla. Esta primera propuesta propone una ejecución fragmentada, según criterios musicales, dividiendo la complejidad y alentando a progresar al intérprete desde lo más simple a lo más complejo.

Capítulo 3. Práctica con máxima concentración: la estrategia más agotadora. En esta propuesta la autora pone de relieve la importancia de la atención plena en la ejecución musical.

Capítulo 4. Adecuación ergonómica: la estrategia más natural. Un relato que pone de manifiesto el cuerpo humano y el uso que se hace del mismo como un ingrediente más de la práctica musical exitosa. En definitiva, hace alusión al funcionamiento cómodo y natural del medio corporal de cualquier instrumentista por medio del movimiento natural, la economía motriz (máximo rendimiento y mínimo esfuerzo), la influencia de la gravedad, integrando la respiración y buscando el apoyo como medio de seguridad.

Capítulo 5. Mensajes de auto-orientación: la estrategia más constructiva. En este capítulo la autora hace un recorrido por el contenido de mensajes de auto ayuda que plantean objetivos durante el estudio, que sirven de auto-guía como mensajes de advertencia, de apoyo o de recuerdo y que efectúan una retroalimentación informativa evaluando los resultados o la misma sesión de práctica.

Capítulo 6. Escucha autocrítica: la estrategia más analítica. Con esta propuesta la autora pone de relieve la importancia de percibir auditivamente cómo cada sonido resuena en el espacio exterior, efectuando una necesaria retroalimentación y pudiendo valerse de la ayuda de medios audiovisuales, principalmente grabaciones de audio y vídeo.

Capítulo 7. Lectura precisa: la estrategia más preventiva. En este caso, propone realizar una lectura precisa de la obra musical objeto de estudio, a modo preventivo, tocando con corrección desde la primera vez, aislando la dificultad, analizando su naturaleza y asumiendo un margen de aceptabilidad sin que la perfección se convierta en obsesión para el intérprete.

Capítulo 8. Práctica indirecta: la estrategia más extendida. Esta repetida propuesta supone alterar el tempo de la interpretación, generando nuevos retos a resolver por la persona que interpreta y acrecentando la dificultad existente en la partitura.

Capítulo 9. Respeto al límite actual: la estrategia más prudente. En este capítulo la autora pretende que cualquier instrumentista efectúe una adaptación a su límite técnico-interpretativo

actual con el instrumento, es decir, que no pretenda más de lo que en el momento presente es capaz de realizar.

Capítulo 10. Pasión, perseverancia y... ¡adelante! Un capítulo final que ilustra a la perfección la importancia del esfuerzo constante, el deseo de conseguir la meta a pesar de los impedimentos y la pasión y la perseverancia que una persona puede llegar a alcanzar en su trabajo musical diario.

El libro concluye con un apartado dedicado a referencias bibliográficas y un exhaustivo índice onomástico.

En definitiva, esta monografía destaca por orientar a los instrumentistas noveles, y/o estudiantes de un grado medio/superior.

Nos queda por saber qué ocurre en el 1º nivel elemental, cómo fomentar estas estrategias desde el inicio para que al llegar a grados más avanzados, los estudiantes tengan dichas prácticas asimiladas y puedan aplicarlas en obras de mayor dificultad.

Los conservatorios forman instrumentistas, pero no pedagogos. Este libro es una gran oportunidad para guiar a esos instrumentistas que darán clases.

También sería interesante que cada docente haga una reflexión y abra su mente para continuar con su aprendizaje, para luego establecer una vía de comunicación con el alumno, a través de la cual podrá proporcionarle las herramientas necesarias para ayudarlo a encontrar soluciones a sus problemas.

El alumno también forma parte del engranaje que pone en funcionamiento el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto también es responsable de su futuro como profesional. Está en su mano el tener en cuenta los conocimientos y los consejos que les proporcionan sus profesores y sacar el mejor provecho de los mismos.

Por otro lado las instituciones, son el tercer elemento del mecanismo. Sería conveniente que se escuchen las necesidades de los alumnos y profesores. Aunque la formación en las mismas no sea netamente pedagógica, que puedan tener la libertad de poder hacer modificaciones para evolucionar y crear un camino hacia la excelencia.

Música y ciencia en tiempo de Coronavirus



AGENDA

9 y 10 de OCTUBRE de 2020

La Sociedad para la Educación Musical del Estado Español organiza el VI ENCUENTRO NACIONAL DE ESCUELAS DE MÚSICA, DANZA. "Las Escuelas de Música, Artes Escénica, Visuales y Plásticas del s. XXI" **TOLEDO**

30 y 31 de OCTUBRE de 2020

La Sociedad para la Educación V ENCUENTRO NACIONAL DE DOCENTES DE MÚSICA. La Educación y Formación Musical para las Transformaciones Sociales y Educativas. **ZARAGOZA**

3 al 6 de DICIEMBRE de 2020

VII CONSMU. CONGRESO DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA Y V INTERNACIONAL Organizado por la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español, con la colaboración del Conservatorio Superior de Música de Málaga **MÁLAGA**

Las canciones que hacen frente al COVID_19

'Resistiré', del Dúo Dinámico

'Sobreviviré', de Mónica Naranjo

'Prisión esperanza', de Manuel Carrasco

'Volveremos a brindar', de Lucía Gil

'Codo con codo', de Jorge Drexler

'El mundo fuera', de Alejandro Sanz

'Un canto a la vida', de Vanesa Martín

'A tu lado (en casa)', Los Secretos

'Quédate en tu casa', la canción de los artistas confinados

'Do what you can', de Jon Bon Jovi

'Believe Love Will Triumph' (varios artistas)

El sonido del COVID_19

Un equipo de investigadores del Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT) ha conseguido transformar en sonido la estructura de la proteína «spike» (pico o espiga en español), que permite al coronavirus adherirse a las células para infectarlas. Hasta ahora, habíamos podido ver cientos de imágenes del SARS-CoV-2, pero nunca habíamos tenido la ocasión de oírlo.

NOTICIA DE: abc.es



Música como antídoto del miedo

A finales del 2013, cuando el mundo entero lloraba a Nelson Mandela, Sudáfrica sorprendió a todos: en lugar de sumarse al llanto global, decenas de miles de sudafricanos salieron a la calle para cantar

y bailar por Madiba y celebrar una vida ejemplar. En África es frecuente. En la mayoría de sociedades del continente, la música y la danza forman parte de la vida diaria y se canta y baila en nacimientos, bautizos,

funerales, en los trayectos de bus, manifestaciones o incluso en el calentamiento antes de los partidos. También en tiempos de pandemias mundiales.

NOTICIA DE: lavanguardia.com

Scopus®

Dialnet

Clarivate Analytics

EZ3
Elektronische
Zeitschriftenbibliothek



Red Unisic
Universidad para la sociedad del conocimiento

latindex

e-revist@s

GetInfo

FACHINFORMATIONEN FÜR TECHNIK
UND NATURWISSENSCHAFTEN



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

Journal
TOCs
The latest Journals Tables of Contents

STAATS- UND UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
HAMBURG
CARL VON OSSIETZKY



MIAR

EC3metrics

REDIB Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

LIBRARIES

BIBLIOTECA
NACIONAL
DE ESPAÑA
BNE

WorldCat®

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

ArtsEduca

MAYO 2020

26