

# ARTS EDUCATION

núm. 23 | Mayo 2019

Explorando el habitat sonoro y sus efectos en la infancia. El caso de “Violetta” | Las bandas juveniles de la Comunidad Valenciana: medio siglo promoviendo la Educación Musical no formal y desarrollando competencias socioemocionales | Una comunicación no tan silenciosa en la enseñanza de la danza: atendiendo a las palabras en las clases de tango en Buenos Aires | El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: una alternativa para la enseñanza creativa | Doctor Zhivago, Russia entre dos mundos: elaboración de un sono-libro, un recurso docente innovador | Feria y verbena salmantina a comienzos del s. XX. Una ventana a la actividad artístico musical a través de la prensa local | Interview with Victoria Tischler | Interview with Ulrike Hanemann | Los orígenes del movimiento coral en España | Magia en el bosque - El gran libro encantada. Un cuento musicalizado para niños | Lo que el arte puede enseñar al diseño industrial: una experiencia de taller a partir del análisis de “El entierro del Conde de Orgaz” | Construcción musical social colectiva. La experiencia de la banda de sikuris de musicoterapia | Lead Guitar | El congreso internacional ¿quienes somos? ¿de dónde venimos? ¿a dónde vamos?: prensa y música, música y prensa: pasado, presente y... ¿futuro? | Cerrando puntos suspensivos. Rozalén ||

## CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

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

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

Da. Gloria Baena Soria  
*Universidad Autónoma de Barcelona*

Da. 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*

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

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

Dr. Vicente Galbis López  
*Universitat de València*

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

Dra. Andrea Giráldez  
*Universidad de Valladolid*

Dr. José Gustems Carnicer  
*Universidad de Barcelona*

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

D. Richard Hallam  
--

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*

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

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

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

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

Dra. Inés María Monreal Guerrero  
*Universidad de Valladolid*

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

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

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

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

Da. Paula de Solminihac  
*Universidad Católica de Chile*

Dra. Victoria Tischler  
*University of West London*

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

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

DOI ArtsEduca // <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca>  
DOI ArtsEduca nº23 // <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.23>

## DIRECCIÓN

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  
*Universidad Internacional de La Rioja*

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

Da. Vicenta Gisbert Caudeli  
*Universidad de La Laguna, Tenerife*

Da. Estel Marín Cos  
*Universidad Autónoma de Barcelona*

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

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

Da. M<sup>a</sup> Isabel Rocafull Baixuli  
*Universitat Jaume I de Castelló*

Dra. Victoria Tischler  
*University of West London*

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

## FOTOGRAFÍA

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

## SECRETARÍA

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

## COLABORACIONES

Francisco J. Álvarez  
Verónica Cannarozzo  
María Julia Carozzi  
Matilde Chaves  
Nuria S. Fernández  
Daniel Gonnet  
Josep Gustems  
Víctor A. Lafuente  
Daniel López  
Amparo Porta  
Sandra Soler  
María Vearela  
Marta Vela

## MAQUETACIÓN

Claudia A. Gil Gual

# Indexaciones



Los artículos están sujetos a una licencia de Reconocimiento-CompartirIgual de Creative Commons, que permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra siempre que se especifique el autor y el nombre de la publicación incluso con objetivos comerciales y también permite crear obras derivadas, siempre que sean distribuidas con esta misma licencia.



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

# Sumario

## 10 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



- 10 Explorando el hábitat sonoro y sus efectos en la infancia. El caso de "Violetta" || *Exploring the sound habitat and its effects in childhood. The case of 'Violetta'.*  
**Amparo Porta**
- 36 Las Bandas Juveniles de la Comunidad Valenciana: medio siglo promoviendo la Educación Musical No Formal y desarrollando competencias socioemocionales || *The Youth Bands of the Valencian Community: half a Century promoting non-formal music education and developing socioemotional skills*  
**Salvador Oriola · Josep Gustems · Gemma Filella**
- 52 Una comunicación no tan silenciosa en la enseñanza de la danza: atendiendo a las palabras en las clases de tanto en Buenos Aires || *MA not so silent communication in the teaching of dance: attending to words in tango classes in Buenos Aires*  
**Maria Julia Carozzi**
- 70 El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: una alternativa para la enseñanza creativa || *The use of the cooperative methodology in higher education: an alternative for creative*  
**Elena Carrión Candel**
- 98 Doctor Zhivago, Rusia entre dos mundos: elaboración de un sono-libro, un recurso docente innovador || *Doctor Zhivago, Russia between two worlds: development of a sono-book, an innovative teaching resource*  
**Marta Vela González**

## 116 HISTORIA



- 116 Feria y verbena salmantina a comienzos del si. XX. Una ventana a la actividad artística musical a través de la prensa local || *Fair and verbena salmantina at the beginning of the XX century. A window to musical artistic activity through the local press*  
**Francisco José Álvarez García**

## 138 ENTREVISTA



- 138 **Dra. Victoria Tischler** by Ana M. Vernia
- 142 **Ulrike Hanemann** by Ana M. Vernia

## 148 MUSICOLOGÍA | TIC 's



- 148 Los orígenes del movimiento coral en España || *The origin of coral movement in Spain*  
**Nuria Sofía Fernández-Herranz**

## 170 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



- 170 Magia en el Bosque - El gran libro encantado. Un cuento musicalizado para niños || *Magic in the forest - The great enchanted book. A musicalized tale for children*  
**Matilde Cháves de Tobar**
- 183 Lo que el arte puede enseñar al diseño industrial: una experiencia de taller a partir del análisis de "El entierro del Conde de Orgaz" || *What art can teach in industrial design: a workshop experience from the analysis of 'The burial of the Count of Orgaz'*  
**Víctor A. Lafuente · Daniel López · María Varela**

## 208 ARTE Y SALUD



- 208 Construcción musical social colectiva. La experiencia de la banda de sikuris de musicoterapia || *Collective social musical construction. The experience of the sikuris band of music therapy*  
**Verónica Cannarozzo · Daniel Gonnet**

## 226 REPORTAJE



- 226 Lead Guitar  
**Ana M. Vernia Carrasco**

## 232 RESEÑA



- 232 El Congreso Internacional ¿quiénes somos? ¿de dónde venimos? ¿a dónde vamos?: prensa y música, música y prensa: pasado, presente y... ¿futuro? VI Congreso del grupo de música y prensa de la SEDEM, mayo de 2018, Cuenca || *The international congress who are we? where we come from? where do we go?: press and music, music and press: past, present and... future? VI Congress of the music and press group of the SEDEM, may 2018, Cuenca*  
Reseñado por **Marco Antonio de la Ossa Martínez**
- 244 Cerrando puntos suspensivos. Rozalén || *Closing ellipsis. Rozalén*  
Reseñado por **Elena Carrión Candel**

## 250 NOTICIAS E INFORMACIÓN



# Editorial

*When we talk about educational quality and sustainability, we are faced with many different factors to consider. What can we understand by sustainability? ARTSEDUCA is committed to research, providing free access to all research that meets scientific rigor, as well as educational experiences or opinion articles. Is this enough to show what educational quality means? No. We still do not reach this point where institutions, researchers, society and “Educational Community” truly share the efforts and actions to reach an offer of access to quality education.*

*In this second issue of 2019, different experiences and research are offered that invite us to reflect in order to take action for change, where art remains a fundamental pillar for training, for employability and for educational and social improvement. The words of Victoria Tischler, which are part of the Interview of this issue, lead us to rethink even the training of future teachers and the importance that art can exercise in them. Nevertheless, nothing can be carried out without the will of those who manage the rules of the game or who distort the realities. However, we can say that art is still the best educational and social tool.*

Ana M. Vernia  
Editor-in-Chief ARTSEDUCA

Cuando hablamos de calidad educativa y sostenibilidad, se nos plantean muchos y diversos factores a tener en cuenta. ¿Qué podemos entender por sostenibilidad? ARTSEDUCA se compromete con la investigación, aportando desde el libre acceso, todas las investigaciones que cumplen con el rigor científico, así como las experiencias educativas o los artículos de opinión. ¿Es esto suficiente para mostrar lo que supone la calidad educativa? No. Todavía no llegamos a este punto donde instituciones, investigadores sociedad y “Comunidad Educativa” comparten verdaderamente los esfuerzos y acciones para llegar a ofrecer un acceso a la educación de calidad.

En este segundo número de 2019, se aportan diferentes experiencias e investigaciones que nos invitan a la reflexión para tomar acciones de cambio, donde el arte sigue siendo pilar fundamental para la formación, para la empleabilidad y para la mejora educativa y social. Las palabras de Victoria Tischler, que forman parte de la Entrevista de este número, nos llevan a replantear incluso, la formación de los futuros maestros y la importancia que el arte puede ejercer en ellos. Pero nada podrá llevarse a cabo sin las voluntades de quienes manejan las reglas del juego o quienes distorsionan las realidades. Pero sí podemos decir que el arte sigue siendo la mejor herramienta educativa y social.

Ana M. Vernia  
Editora de ARTSEDUCA

# Explorando el hábitat sonoro y sus efectos en la infancia. El caso de 'Violetta'

Exploring the sound habitat and its effects in childhood. The case of 'violetta'

AMPARO PORTA

Universitat Jaume I (Castelló, España)



→ Recibido 02/02/2019  
✓ Aceptado 18/02/2019

## Resumen

Los últimos cincuenta años han supuesto un periodo de grandes cambios en la educación, en los que aparecen de manera destacada sus relaciones con la identidad y relaciones del niño con el entorno. Los medios audiovisuales están implicados en este cambio por su alto impacto en la infancia, por ello se hace necesario conocer las características de la música del cine y la tv para estudiar sus efectos y buscar alternativas educativas. Este artículo se centra en una pequeña parte del problema: el significado y sus relaciones con el hábitat sonoro. Por ello utiliza como metodología el análisis cuantitativo para estudiar las características de la banda sonora, el análisis musical para comprenderla y el análisis del discurso para acceder a su significado y posición social. Con todo ello se ha desarrollado un diseño de investigación que ha sido aplicado a un estudio de caso, la serie televisiva Violetta, como muestra de la música cotidiana preferida de una amplio sector de la población infantil.

## Palabras Clave

Banda sonora · Análisis cuantitativo y cualitativo · Cine y televisión · Música  
· Educación musical

## Abstract

*The last fifty years have been a period of great change in education, appearing prominently relations with the child's identity and relationships with the environment.. The audio-visual media are involved in this change for its high impact on children, therefore it is necessary to know the characteristics of the music of film and tv to study its effects and seek alternative. This article focuses on a small part, meaning and its relations with the sound habitat. Therefore used as quantitative analysis method to study the characteristics of the soundtrack, musical analysis to understand and discourse analysis to access their meaning and status. With all this we have developed a research design that has been applied to a case study, Violetta TV series, as shown everyday favorite music from a large segment of the child population.*

## Keywords

*Soundtrack · Quantitative analysis · Classification · Film and television  
· Listening · Music · Music education*

## PARTE I

Una de las formas más destacadas que tienen los niños de relacionarse con la música es a través de su inmersión cultural y, desde allí, sumergidos, observan y exploran los sonidos, canciones y géneros construyendo su hoja de ruta inicial para la comprensión del mundo sonoro. Todo ello se realiza con las formas de expresión que les proporciona su época y cultura en diálogo con el mundo y sus valores (Piaget, Inhelder, 1981; Vigotsky, 1995; Sloboda, 2005). De esta forma aprenden, interaccionando en un mundo en acción al que se incorporan cuando el tren ya está en marcha, sumergiéndose en su paisaje y construyendo sus señas de identidad en el viaje y sus estaciones. Las posiciones educativas que han acercado el niño a su entorno más próximo han sido los grandes motores de avance de la educación en los últimos cincuenta años, teniendo en el aprendizaje significativo una de las piedras de toque (Ausubel, Novak

y Hanesian, 1976; Coll, 1988). Igualmente, desde corrientes postestructuralistas, Vigotsky (1995) establece la naturaleza mediadora de los signos como portadores de significado. Estos dos conceptos, signo y significado, unidos al sentido, es decir, a la presencia del sujeto en el discurso, son estudiados por la Semiótica (Ballón y Campodónico, 1990) constituyendo el foco de nuestro trabajo.

El entorno musical del niño actual no tiene precedentes en la Historia porque abarca, además del medio físico, el proporcionado por los Mass-Media, y ello obliga a una revisión educativa. El cine y la televisión forman parte de su vida cotidiana, constituyendo espacios con significado y sentido que se incorporan a su experiencia y conocimiento (Aguaded, 2004; Pintado, 2005; De Moragas, 1991). Y la música forma parte de ello (Delalande, Vidal y Reibel, 1995; Swanwick, 1991). Pero, además de todo ello, no podemos olvidar que el hábitat sonoro tiene carácter dinámico, por ello es importante estudiar sus repercusiones en la educación musical, porque afectan al conocimiento y comprensión de la música y su posición cultural en el mundo en el que viven. La exploración del entorno es la mejor forma de conocer las bases donde se

instala la educación musical de nuestro tiempo, y también la mejor herramienta de que disponemos para investigar los contenidos musicales vivos del currículum porque tal como se pronuncia Tonucci: la escuela debe ser un reflejo de la vida (Tonucci, 1976). El entorno sonoro, social y cultural da lugar a las formas de expresión utilizadas por la comunidad de referencia, por ello se hace necesario considerar en educación sus múltiples espacios, dedicando atención a aquellos de máxima repercusión y refuerzo. La banda sonora del cine y la televisión forma parte del espacio vital y educativo del niño y contribuye al desarrollo del gusto, los valores y la identidad, requiriendo por ello de un acercamiento multimodal (Porta, 2014). Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene como finalidad conocer el hábitat sonoro y sus implicaciones en la educación y el currículum. Este artículo se centra en el caso de una serie televisiva de alto impacto en la infancia y preadolescencia: Violetta. Para conocerla hemos utilizado algunas formas de aproximación y desarrollado herramientas con los siguientes objetivos específicos *Objetivo 1. Conocer la música que escuchan en la serie, Objetivo 2. Saber cómo es y dónde está situada y Objetivo 3. Conocer su sentido, dominios y tendencias.*

## La música en el contexto audiovisual

Los niños ven y escuchan el mundo en pantallas mediante diferentes dispositivos y múltiples opciones (Giráldez, 2005). Entre todos ellos la televisión ocupa un lugar destacado durante varias horas cada día, tal como indican desde hace más de una década informes como CAC (2003) y Del Río, Álvarez y Del Río (2004). La banda sonora del cine y la televisión es música de la cotidianidad, transmitida de forma oral no escrita con difusión masiva a culturas heterogéneas (Porta, 2011a). Para su estudio se requiere de formas específicas de acercamiento porque la música habla desde su propio lenguaje adaptado al medio audiovisual (Porta, 2007). Sus implicaciones en educación son claras porque producen efectos en el pensamiento sonoro y en las características de la escucha (Schafer, 1977; Schaeffer, 1966; Sloboda, 2005). Desde la Psicología Cognitiva, especialmente en sus vertientes organicistas/estructuralistas, establecen un cambio de peso en las unidades de análisis para los desarrollos investigadores, proponiendo que sean molares, indescomponibles y vinculadas al significado (Pozo, 1989, ). La finalidad es evitar la atomización de estas unidades

por su pérdida de significatividad. Pertenecen a ella la Escuela de la Gestalt (Perls, 1969), autores como Piaget (1981) y de forma destacada, Vigotsky, quien señala que toda función psicológica superior es inicialmente una función social (Vigotsky, 1981, ). Revisando los estudios internacionales sobre el tema, la música de la televisión ha sido estudiada por Beckers (1993), Bixler (2000) o Magdanz (2001). Y el programa *Sesame Street*, destaca el trabajo de Wolfe (2001) quien propone la observación, clasificación y descripción de los elementos musicales del programa como base para sus investigaciones en musicoterapia infantil.

### La importancia del entorno comunicativo y cultural

Observado desde la comunicación, la sociedad proporciona al niño, mediante pantallas, fuentes de información y bases reguladoras, por ello autores como Buckingham (2002) consideran necesario buscar nuevas estrategias educativas para proteger los derechos de los niños como ciudadanos y consumidores. Y desde la Pedagogía Crítica, Giroux plantea la necesidad de actualizar la alfabetización para poder prosperar en el mundo moderno (Aronowitz y Giroux, 1991). Las corrientes multiculturalistas defienden igualmente

al niño frente a aquellas consideraciones educativas planteadas en términos de adaptaciones a las necesidades del mercado (McLaren y Kincheloe, 2008).

Ya dentro del campo de la Psicología de la Música, Marshall, North, y Hargreaves (2005) proponen poner la música cotidiana en el centro de sus tareas considerando el contexto, la democratización de la música, y también la necesidad de revisión y evolución de los métodos de investigación para que estén al servicio de estas necesidades.

### La responsabilidad de la Educación Musical

Finalmente, en educación musical, Hemsy de Gainza habla de la necesidad de deslizar la educación musical de las cuestiones técnico-didácticas a la comprensión de entorno (Hemsy de Gainza, 1997). Ya en España, Medrano y Aierbe (2008) y Navas, Iborra y Sampascual (2007) han estudiado las preferencias vinculadas a contextos y valores. Finalmente en educación musical, Porta (2001) Herrera, Cremades y Lorenzo (2010), Díaz e Ibarretxe (2008) o Rusinek (2004) estudian sus contextos y significados. En cuanto a su presencia en el aula como instrumento educativo, disponemos de los trabajos de

Giráldez (2005) y monográficos en *Comunicar* 23 (2004) y *Eufonía* 12 (1998).

## Aproximación metodológica al estudio de las bandas sonoras infantiles

Para estudiar el sentido y significado de la música de la televisión en los niños, utilizaremos como marco de referencia la Semiótica desde una mirada educativa, convirtiendo el campo, la televisión, en una serie de categorías. Seguimos a Umberto Eco quien nos orienta en el procedimiento: cotejar definiciones, establecer el campo semiótico en términos de vastedad y desorden para, finalmente, crear un modelo de investigación sometido a contradicción. De esta forma, dice, mantendremos la complejidad del campo proporcionándole estructura y convirtiéndolo en un sistema (Eco, 1978). Como marco específico hemos tomado el que propone Gómez-Ariza (2000) quien clasifica las unidades de representación y las variables responsables de la percepción y el recuerdo. Para comprender como se construye interiormente la música, nos apoyaremos en Sloboda (2005) y Vigotsky (2006). Finalmente, como metodología de análisis utilizaremos el análisis musical (Zamacois 1987), el sociológico (Kripen-

dorff, 1990; Ibáñez, 1968) y el semiótico (Ballón y Campodónico, 1990; Talens, 1996) (Figuras 1 y 2).



Figura 1. Qué, cómo y para qué la música cotidiana



Figura 2. La música habla desde su propio lenguaje para todos y es recibida de forma individual y privada.

*La música habla desde su propio lenguaje.* Por ello, utilizamos el análisis musical para desvelar los elementos del Lenguaje de la Música presentes en la TV, su estructura, usos estilísticos, formales y tímbricos (Zamacois, 1987).

*Para todos.* Mediante el análisis sociológico de textos y discursos accedemos a su función social, porque el mundo es sustituido por su discurso (Talens, 1996). Para su acercamiento Kripendorff (1990) propone tres grados de aproximación mediante niveles de verosimilitud. En nuestro caso, la *verosimilitud nuclear* muestra la parte más interior del discurso musical contestando a *qué se escucha*, la *verosimilitud poética y lógica* nos muestra la organización de la cadena comunicativa, respondiendo a *dónde está, cómo es y se construye la música* y, finalmente, la *verosimilitud tópica* da visibilidad a la tendencia comunicativa del discurso musical y su posición ideológica.

*Es recibida de forma individual y privada.* Finalmente llegamos a la escucha, elemento central de la música audiovisual, que se produce desde dos posiciones irreductibles: *el lugar desde dónde habla* y *el lugar desde dónde se escucha* (Porta, 2007). Acercándonos así al sentido, es de-

cir, la posición del niño que escucha su serie favorita.

### Instrumentos de observación y análisis del discurso

La elaboración de instrumentos para medir aspectos de la realidad musical y sus elementos ha sido una constante en nuestra Historia reciente, apareciendo Schaeffer como determinante en la década de los 60 y los 70, quien plantea el estudio fenomenológico de los modos de la percepción auditiva (Schaeffer, 1966). El segundo autor es Murray Schafer (1977) quien estudia la representación 'compositiva' del entorno sonoro y sus nuevas necesidades que, dice, formulan nuevas preguntas derivadas del cambio proponiendo que éste sea revolucionario. Ya en la primera década del siglo XXI Atienza da un paso adelante mostrando la necesidad de constituir la unidad elemental de un nuevo 'solfeo sonoro' que ha de tener como base una escala adecuada a las configuraciones de sus contextos (Atienza, 2004). La consideración de estos avances en unidades de análisis altamente sensibles al significado y su carácter molar nos han llevado a crear una escala de medida para estudiar el entorno sonoro cotidiano

de los niños. En este artículo mostramos los resultados obtenidos en el estudio de la música de la serie Violetta, contestando a las siguientes preguntas de investigación: *Qué música se escucha en la serie, cómo es, dónde está situada y cuáles son, sus dominios, tendencias y sentido.* Para esta exploración se ha utilizado, el análisis de contenido a través de los niveles de verosimilitud, explicados anteriormente, y la plantilla 3.0.

La plantilla de la escucha fue creada 'Ad hoc' para esta investigación. Se desarrolló en el periodo comprendido entre 2007 y 2012. Para su elaboración se consideraron las características musicales más representativas susceptibles de medición. El instrumento utilizado ha sido la plantilla 3.0 y se ha realizado en 3 etapas: 1) Construcción de la plantilla piloto y validación mediante juicio de expertos (Nunes y Porta, 2008), 2) Segunda plantilla y validación interjueces (Porta y Ferrández, 2009) y 3) La plantilla 3.0 y su validación (Porta, Morant y Ferrández, 2014) (Figura 3). Dicha plantilla se ha aplicado a diferentes productos audiovisuales y estudiado con el programa SPSS (Porta, 2014; Porta, Peñalver y Morant, 2013). Consta de 86 códigos distribuidos en 13 categorías: Sonido no musical y musical, Voz, Métrica y Rítmica, Tipo de Comienzo, Dinámica, Agógica, Género y Estilo, Organización Sonora, Cadencia, Modulación, Textura y Plano Sonoro (Porta, 2009; Porta, Morant y Ferrández, 2015). Estos indicadores se han mantenido desde los inicios del proyecto, y suponen en sí mismos un intento clasificador de la música del entorno, que consideramos valioso para el avance de la educación en los diferentes.

Nuestro interés se centra en el lado de la escucha, por ello, para contestar a nuestras preguntas hemos seleccionado el modelo, la metodología y situado sus elementos aplicando los niveles de verosimilitud del discurso. A través de ellos se han concretado en tres objetivos específicos que permitirán conocer mejor cuál es la presencia de la música en la serie y la representación del mundo que ofrece.

## PARTE II. EL CASO DE LA SERIE TELEVISIVA VIOLETTA



Figura 3. Imagen de la serie

### Objeto de estudio

Durante su infancia el niño se ve inmerso en una cultura, nunca elegida, en la que construye su identidad utilizando modelos en el proceso, y los héroes y personajes de ficción juegan en todo ello un papel destacado. El objetivo de este estudio es conocer el discurso musical y su significación en la infancia de la serie televisiva Violetta (Figura 3). Para estudiarlo se creó el diseño de investigación, la elección de la muestra y la aplicación del cuestionario. Su finalidad fue conocer los gustos en materia audiovisual de 115 niños de 10 a 12 años, ordenando los resultados obtenidos con el programa SPSS en tres apartados. Apartado 1: Recoge los datos generales del niño o niña encuestado, edad, género, lugar de nacimiento y residencia, Apartado 2: Datos del encuestador sobre características del grupo, y Apartado 3: Recoge sus preferencias en cine, series, dibujos animados y reportajes, ocupando las diez primeras posiciones: *Violetta* (12,2%), *La que se avecina* (10,4%), *Buena suerte Charlie* (4,3%), *Código Lyoko* (4,3%), *Austin y Alie* (3,5%), *Big time rush* (3,5%), *Carly* (3,5%), *Jessie* (3,5%), *Dragon Ball* (2,6%), *Física y Química* (3,5%), *Los Simpson* (2,6%), y *Shake it up* (2,6%). De las series, Violetta es la que quedó situada en primer lugar, se trata de una serie de televisión Argentina (2012) sobre una adolescente de clase acomodada que quiere ser cantante. La serie ha sobrepasado la expectativa de sus productores convirtiéndose en un verdadero fenómeno de masas emitido en varios países con productos, conciertos, CDs y firmas multitudinarias. En

los episodios surge el amor, la amistad, la rivalidad, la moda, el espectáculo, la identidad y, de forma destacada como es habitual en estos productos audiovisuales, la intención implícita y explícita de que el espectador se identifique con sus personajes.

*Historia.* Esta adolescente, interpretada por Martina Stoessel, es huérfana de madre desde pequeña -de quien hereda sus condiciones para el canto- vive al principio de la serie con su padre en Madrid, entre adultos, regresando después a Buenos Aires donde recibe clases de piano en una escuela de música. Allí encuentra un entorno con sus mismas aficiones y se enamora de un joven en rivalidad con otro. En la segunda temporada aparecen y desaparecen personajes creando nuevas redes de conflictos y afinidades.

*Descripción y audiencia.* *Violetta* ha sido una telenovela infantil y juvenil de enorme éxito coproducida y difundida en Latinoamérica, Europa, Medio Oriente y África. Ha conseguido récords de audiencia tanto en Italia como en España, Israel y Francia destacando la franja de edad de 4 a 11 años. La música, es uno de sus factores de éxito, comercializada en tres CDs, consiguió 4 discos de platino además de

las versiones en Internet, libres y protegidas, así como visionados en youtube que alcanzan más de 50 millones en canciones como *Esta soy yo*. El rodaje fue realizado íntegramente en Buenos Aires y grabado en Alta Definición. Su presentación tuvo lugar en Disney Channel a finales de 2011 y unos días después en el programa *Celebraton*, donde la protagonista interpretó la canción *Tu Resplandor* por primera vez. A partir de entonces se sucedieron las promociones internacionales y visionados en youtube iniciados con la canción *En mi mundo* al que siguieron otros. Fue estrenada el 14 de mayo de 2012 en el canal Disney Channel y en España en el último trimestre de 2012, terminando la 2ª temporada en abril de 2014 e iniciada la tercera en verano de 2014.

*El fenómeno.* En la serie, la canción de apertura es *En mi mundo* traducida al italiano, francés, portugués, ruso, inglés, noruego, danés y sueco. *Violetta* dispone de su propia revista mensual con entrevistas, fotografías, juegos, pósters, álbumes, videojuegos y un gran catálogo para la venta de objetos de adorno y de vestir como mochilas, bisutería, objetos de papelería, perfumería y diferentes productos televisivos como resúmenes semanales de la serie y sus intérpretes adaptados a los

países de emisión. La serie dio lugar a una película titulada *Violetta en Concierto* recogiendo muestras de la gira en Europa así como su cierre en Buenos Aires.

## Procedimiento

Este estudio de caso ha tenido carácter exploratorio y ha sido desarrollado por expertos en dos fases con el siguiente procedimiento: búsqueda de los elementos sonoros y musicales, contestando así a la primera de nuestras preguntas ¿Qué música se escucha? y, en segundo lugar, estudiar su posición y sentido en la escena y la serie, contestando a Cómo es la música, dónde está situada, y sus dominios y tendencias, para acercarnos, finalmente, a sus posibles efectos. El estudio se realizó en el periodo comprendido entre febrero y abril de 2014 utilizando los episodios de Disney Channel emitidos en España, el DVD comercializado de *Violetta* en concierto, así como los datos descriptivos de la televisión argentina donde fue emitida inicialmente y de Youtube. Se escucharon diferentes episodios hasta seleccionar los utilizados en este trabajo, aplicándoles los instrumentos de medida mencionados. Igualmente se observaron sus productos asociados, la repercusión de la serie, su

traducción y exportación a diferentes países con objeto de conocer su cobertura, realizando un seguimiento de algunos de sus conciertos en directo. En este trabajo hemos seleccionado dos canciones y dos ensayos, el estudio de audiencias de la serie y sus reproducciones en youtube. Las canciones y escenas elegidas han sido: 1. *En mi mundo*, 2. *Como quieres que te quiera (ensayo)*, 3. *Yo soy así*, 4. *Yo soy así (ensayo)*. Se han utilizado como herramientas en las secuencias analizadas la plantilla 3.0 (Porta, 2009; Porta, Morant y Ferrández, 2015) y los niveles de verosimilitud, (Porta, 2007; Porta, 2014). Mostramos en este artículo los resultados obtenidos en el estudio de la banda sonora de algunas secuencias de la serie con objeto de conocer su discurso musical y significado.

## Metodología

Actualmente no existe normativa que regule las características de las bandas sonoras que escuchan los niños. Así, pues, desde una mirada educativa, con objeto de conocer el discurso musical del cine y la tv infantil, en este estudio de caso hemos procedido a buscar sus elementos objetivos tomando como muestra cuatro secuencias de la serie. Para conocerla des-

de su contexto narrativo desarrollamos un diseño ya utilizado en otras ocasiones, consistente en estudiar secuencias completas de los episodios elegidos, analizando su música. En relación a la elección del método y los instrumentos de recogida de datos en el sistema multimodal de la televisión, Ander-Egg (1987) y Olsson (2009) dicen que una vez detectado el problema y trazado el diseño que ha de seguir la investigación, hay que abordar los aspectos metodológicos, buscando aquellas soluciones que mejor se adapten a las necesidades. En nuestro caso utilizaremos el estudio de caso, el principal instrumento de recogida de datos será el vídeo así como los programas y productos colgados en youtube. Todo ello con intención de conocer los contenidos musicales de la serie, su audiencia y posibles efectos. Para ello hemos utilizado 10 horas de televisión y grabaciones comerciales asociadas, de las que ofrecemos en este artículo los resultados de una selección de 25 minutos como síntesis, un resumen del proceso, sus documentos más significativos y relaciones entre ellos. Para cubrir el objetivo específico 1 se aplicó el cuestionario de preferencias musicales, analizando y ordenando sus resultados con el programa SPSS (Porta 2015). De esta forma se eligió la serie Violetta, los

capítulos y números musicales a estudiar, aplicando 27 veces la plantilla 3.0. Para cubrir el objetivo 2 se estudió la música en la serie, el capítulo así como la historia y, finalmente, el objetivo específico 3 se alcanzó interpretando música de la serie para los niños. Se han realizado cuatro análisis progresivos, el primero de carácter longitudinal, estudiando la serie en su conjunto, sus capítulos y las canciones hasta su elección final. El segundo y tercero estudian 13 características musicales utilizando las categorías de la plantilla 3.0 en las canciones, aplicando cortes en momentos significativos, y la forma musical. Finalmente, el cuarto análisis, de carácter interpretativo, ha permitido acceder al significado y sentido, estudiando el peso y lugar que ocupa la música en la serie para el niño-espectador.

## Resultados

### 1. 'En mi mundo' 3'15".

Canción interpretada al aire libre, con escenografía y público

#### Objetivo 1. Qué se escucha.

Se aplicó 9 veces la plantilla 3.0 a la canción con los siguientes resultados: voz femenina con acompañamiento de teclado y percusión electrónicos, en el último tercio aparece una segunda voz grabada de la propia cantante. Acentuación binaria, estabilidad tonal, cadencias suspensivas y conclusivas alternadas, sin variaciones en la agógica ni la dinámica, música como figura y final conclusivo con voz solista.

Forma musical ABCABCBC. Se trata de una canción estrófica en 4/4, tonalidad Fa M con la tesitura del estribillo más aguda que la estrofa.

#### Letra de la canción

##### *Estrofa 1*

Ahora sabes que,  
yo no entiendo lo que pasa  
sin embargo se,  
nunca hay tiempo para nada  
pienso que no me doy cuenta  
y le doy mil y una vueltas  
mis dudas me cansaron  
ya no esperare

##### *Estribillo*

y vuelvo a despertar  
en mi mundo  
siendo lo que soy  
y no voy a parar  
ni un segundo  
mi destino es hoy

#### Objetivo 2. Como es y dónde está situada la música.

Se trata de una actuación al aire libre con público que salta con los brazos en alto en un ambiente de fiesta con mucha luz, globos, focos encendidos en el escenario y coreografía. Comienza con la protagonista cantando mientras camina por un parque rodeada de gente joven. Al final de la primera estrofa la llevan al escenario donde comienza el estribillo con un grupo de rock con dos teclados, guitarra y coros de atrezzo, una mesa de mezclas, micrófonos y auriculares. La realización alterna las tomas al esce-

nario, mostrando a músicos y bailarines, con las del público. La relación entre música e imagen es sincrónica en la estrofa y no sincrónica en el estribillo. Se escucha completa terminando en cadencia conclusiva y aplausos.

El video tiene más de 40 millones de visualizaciones en youtube.

## 2. Como quieres que te quiera (Ensayo)

La escena consta de dos músicas que cubren aspectos diferenciados en la secuencia y la serie.

### Objetivo 1 ¿Qué se escucha?

Se aplicó 8 veces la plantilla 3.0 a las dos músicas de este número:

Música 1. Canción 'Como quieres que te quiera' 2'09' Canción estrófica. Música como figura, tímbrica: guitarra eléctrica, bajo, batería y voz femenina, acentuación binaria, monodía acompañada, estabilidad tonal en Mi M, comienzo tético, sin variación en la agógica ni la dinámica. Todos los motivos y partes analizadas terminan en IV grado excepto el cierre que termina con cadencia suspensiva en V grado.

### Letra de la canción

Estrofa 1.	Estribillo
Inicio E, eh O, o	Como quieres que te quiera
Dime lo que quieres	Si te quiero y tu
Y no me hagas llorar	No quieres que te quiera
No juegues conmigo	Como yo quiero quererte
Me hagas a ilusionar	

Música 2. Música como fondo en el diálogo de los personajes. Instrumental: piano y guitarra, acento ternario, mismo tempo que en la Parte I. Sin variaciones en la agógica, cambios dinámicos que siguen los diálogos, estabilidad tonal y la secuencia de grados: I, IV, I, IV, I.

### Objetivo 2 Como es y dónde está situada la música

Este ensayo aparece en el capítulo 39, temporada 2 y anticipa el lanzamiento de la canción como producto, que se produce en el capítulo siguiente, el 40.

Secuencia 1. Violetta aparece con traje de calle en el escenario hablando con el responsable de la producción y le solicita un ensayo para tomar contacto con el lugar, el responsable accede, prepara las luces y se retira. Los focos iluminan el escenario, se escuchan los pasos de la cantante caminando hacia el centro con su imagen a contraluz, queda sola y canta la canción con el acompañamiento instrumental pregrabado.

Música 1. Comienza con el sonido ambiente del escenario, los pasos y el clic del interruptor de los focos del escenario. Violetta canta la canción con sintetizador y batería repitiendo el estribillo con cierre suspensivo en el V grado.

Secuencia 2. Se acerca Diego que estaba escuchando entre bambalinas y comienza la música 2 como fondo mientras hablan.

Música 2. Comienza una melodía con piano acústico que pasa después a la guitarra mientras el piano acompaña, y termina con una larga resolución cadencial conclusiva durante el beso de los personajes. Esta parte de la escena utiliza música de fondo que se escucha con claridad durante el diálogo en un ambiente de intimidad y final conclusivo en una cadencia que se está esperando y presintiendo, como la trama, al final de la escena, que termina con un acorde arpegiado de guitarra.

En el capítulo siguiente, el número 40, tiene lugar la actuación que es el elemento central del capítulo que llega, finalmente, en el 36', desarrollándose en un escenario con público y dos chicas tocando guitarras con vestuario y maquillaje excesivo.

El vídeo tiene unos 52 millones de visitas en youtube en sus diferentes versiones.

### 3.a Yo soy así. (Ensayo)

La escena consta de dos músicas que cubren dos aspectos de la historia:

#### Objetivo 1 ¿Qué se escucha?

Música 1. Estribillo (2 veces). Se ha aplicado la plantilla 4 veces en cada semifrase. Es música como figura, voz cantada por hombre y mujer de forma alternada por semifrases, monodía acompañada de sintetizador, acentuación binaria, comienzo tético, sin variación en la agógica ni la dinámica, estabilidad tonal, terminado en cadencia en todas las semifrases, siendo conclusiva únicamente en las estrofas que interpreta Violetta.

#### Estribillo

Es que yo soy así, mi vida es alocada Chica (4)

Siento que voy a mil, contigo todo cambia Chico (4)

Y es que yo soy así, con sólo una mirada Chica (4)

Vas a quedar de mí por siempre enamorada Chic

Música 2. Música instrumental como fondo. Se escuchan un pizzicato de violines, y contrabajos sintéticos, comienzo tético, acentuación binaria, sin variación en la agógica y cambios en la dinámica. Mantiene la tonalidad de Do M terminando todos los motivos en cadencia.

#### Objetivo 2. Cómo es y dónde está situada la música en la estructura narrativa.

La actuación pertenece a la temporada 2, capítulo 20, entre los minutos 5:04 a 7:21.

Escena. En un escenario de un plató de TV, la protagonista y un chico están ensayando la grabación de la canción con fondo instrumental grabado. Cuando nombran la palabra beso, comienza la música como fondo.

Música. Se trata de una secuencia armónica de 4 compases en 4/4 y tonalidad Do M con sintetizador y apoyo de bajo electrónico. Aumenta y disminuye la intensidad a lo largo de la secuencia según la tensión dramática de la acción mientras los regidores

hablan de la actuación. Comienza la música de nuevo cuando se van a dar un beso, en ese momento cambia, suena un breve diseño melódico suspensivo en los dos últimos compases se escucha un sólo con carillones que coincide con el beso de los protagonistas, y termina de forma súbita, con una cadencia suspensiva.

### 3.b Yo soy así (Actuación) 3'37"

#### Estrofa 1

Escucha y siente,

Sube el volumen vas a enloquecer,

Enloquecer enloquecer oh

Entiende y siente de corazones rotos

soy el rey, Yo soy el rey

soy el rey oh oh

#### Estribillo

Es que yo soy así, mi vida es alocada

Siento que voy a mil, contigo todo cambia

Y es que yo soy así, con sólo una mirada

Vas a quedar de mí por siempre enamorada

#### Objetivo 1 ¿Qué se escucha?

Se aplicó 14 veces la plantilla 3.0 con los siguientes resultados: música como figura interpretada alternándose hombre y mujer, monodía acompañada con sintetizadores que imitan guitarras eléctricas y percusión. Acentuación rítmica binaria, inicio tético, a veces a contratiempo sin variaciones en la agógica ni la dinámica, estabilidad tonal en Sib menor, terminando los semifrases con voz masculina en cadencia suspensiva, y conclusiva las de voz femenina.

#### Objetivo 2. Cómo es y dónde está situada la música.

Esta actuación tiene lugar en la temporada 2, capítulo 20, minuto 35:59 a 39:26, al final del episodio.



Escena. Es la grabación de la canción *Yo soy así* en un plató de televisión interpretada por Violetta y un chico, mientras Diego lo observa desde detrás de las cámaras y se alternan planos de personajes que ven la actuación desde casa.

Música: sintetizadores y batería electrónicos, voces dialogadas en el estribillo y a dos voces por tercetas en la estrofa. No hay instrumentos en la escena, aunque llevan micrófonos de rostro, pinganillos y se ven cámaras. Después de una parte hablada cantan de nuevo y, finalmente, se dan un beso cambiando inmediatamente el plano a los técnicos de detrás del escenario y a los personajes que ven la escena en la televisión, desde sus casa.

Tiene más de 50 millones de visitas en youtube.

## Conclusiones

Este artículo ha tenido como objetivo conocer la música que escuchan los niños en entornos sonoros mediáticos con tres objetivos específicos: 1) *Conocer la música que escuchan*, 2) *Estudiar como es y dónde está situada* y 3) *Interpretar su sentido*,

*dominios y tendencias*. Para ello se estudió la música en el contexto audiovisual, revisaron las investigaciones recientes en el campo y sus conexiones con otros estudios educativos y culturales, realizando con todo ello su justificación y aproximación metodológica. Para responder al objetivo general de la investigación se han aplicado los niveles de verosimilitud al discurso musical, descriptivo, comunicativo y de sentido. Estos principios y metodología se han aplicado a la serie Violetta. Con la *verosimilitud nuclear* hemos conocido las características de su banda sonora, la *verosimilitud poética y lógica* nos ha mostrado como está construido el discurso musical, y través de todo ello hemos accedido a la *verosimilitud tónica*, es decir, sus tendencias discursivas e ideológicas desde lo sonoro (Porta, 2007).

Como respuesta al objetivo específico 1. *Conocer los elementos musicales*. Podemos decir que la serie utiliza voces solistas, instrumentos del pop/rock y orquesta sintética, destacando en esta última la cuerda y la percusión. Predomina la acentuación binaria y los cambios de intensidad por edición, se utilizan distintas tonalidades, modos mayores y menores, canciones y estribillos completos así como motivos descriptivos con sonidos

electrónicos y acústicos, cambios bruscos y silencios súbitos.

Respondiendo al objetivo específico 2. *Cómo es y dónde está situada la música*. Hemos revisado la serie, que podríamos resumir como musical, y sus capítulos, todos ellos con interpretaciones musicales. Las canciones se escuchan enteras al menos una vez, con versiones más breves que aparecen como ensayos incorporados en la trama. La música se escucha en los dos planos sonoros, como figura, en el caso de las canciones, y como fondo, en los diálogos entre personajes. Las canciones siguen la forma estrófica habitual de la música pop actual, AB con una pequeña introducción, posición de figura, intensidad fuerte e instrumentos en escena que no siempre responden a lo escuchado. Cuando actúa como fondo es instrumental y suena como acústica, se escuchan guitarras, familia del violín y carillones, tempos más pausados y motivos melódicos con acentuación ternaria y binaria, silencios súbitos y secuencias descriptivas en claro contraste con las canciones. La música es diegética, interpretada por los propios personajes, en el caso de las actuaciones, y no diegética cuando aparece como fondo, creando el clima emocional y afectivo de la escena. En todos los ca-

sos son músicas originales creadas para la serie con una buena sincronía con la imagen más cuidada en los estribillos que en las estrofas. Finalmente, respondiendo al objetivo específico 3. *Valoración de la banda sonora, estudio de tendencias y dominios culturales*. La serie tiene una audiencia destacada en el tramo de edades de 4 a 11 años, ocupando la música una parte importante del eje argumental, situado en el centro de motivación de la protagonista. Las canciones se preparan en capítulos anteriores creando la expectativa de la actuación. Existen dos clases de músicas en la serie: actuaciones y fondo en diálogos de personajes. Las primeras muestran las canciones como producto acabado, las segundas representan la voz del narrador, el que más sabe de la historia, y también del espectador, proporcionándole desde la proximidad, elementos emocionales y conmovedores de identificación, subrayando así el objeto de deseo. Las canciones forman parte de la narrativa de la serie de forma explícita mediante ensayos, y también con segundas músicas incorporadas en los diálogos en momento álgidos de la trama, en las que van a hurtadillas, mostrando su gran cualidad oculta en palabras de Cópola (1997), que su presencia pase inadvertida al espectador. Así, actuando desde el fon-

do, este backstage musical contribuye al éxito de la serie que tiene reproducciones millonarias en Internet con máximos en canciones como *Yo soy así* (50 millones) y *Como quieres que te quiera* (32 millones), letras que hablan de mundos ideales y amor, y venta de productos asociados. Igualmente se observa como tendencia en las canciones, frases y motivos, cierres conclusivos asociados al personaje principal, proporcionando estabilidad, refuerzo e identificación. Y dualidades con asociaciones musicales: realidad-ficción, proximidad-espectáculo, fondo-figura, ensayo-actuación, acústico-electrónico, correspondiendo el primer elemento de cada uno de estos binomios a la música como fondo y el segundo a la música como figura.

El significado y sentido de la música que ven y escuchan los niños en los medios masivos de comunicación se produce en el espacio de la escucha, por ello tiene que ser estudiado desde la proximidad. Para conocer este territorio sonoro se requiere de la suma de estudios de caso, donde también se encuentran sus límites, por ello esperamos ampliar este mapa con estudios sucesivos. De momento hemos utilizado unidades molares de análisis para la búsqueda de significado, poniéndonos en el caso del niño o la niña que ve y escucha su serie favorita, y desde este ángulo hemos contestando nuestras preguntas. Esta serie forma parte de la experiencia vital y representación del mundo de los niños que la siguen. Y la música, en este espacio de expectativa, identificación y objeto de deseo, dice cosas que la palabra y la imagen, no tienen tiempo, no quieren o no pueden decir. Estudiar los efectos que la música audiovisual produce en la infancia desde una mirada educativa es un reto que sólo es posible abordar contemplando los dos espacios en los que se produce, el lugar desde el que habla -las pantallas y sus múltiples dispositivos- y el lugar desde donde se escucha -el del niño que ve en su casa, en este caso, su serie favorita.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda proporcionada por los proyectos: 1) I+D (2007/ 2010) (P1 1A2007-17); 2) Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica (A/018075/08), 3) I+D (2010/ 2012) (P11B2010-

37) y 4) 'La televisión como hábitat sonoro. Estudio de los efectos de la banda sonora y sus narrativas audiovisuales en la infancia' (Edu2012-36404) IP: Amparo Porta I+D Nacional 2013 a 2015. Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada.

## Bibliografía

Aguaded, J. (2004). Música y Comunicación. *Comunicar*, 23: 9-22.

Aronowitz, S. y Giroux, H. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, y social criticism*. University of Minnesota Press.

Atienza, R. (2004). *L'identité sonore: une variable essentielle dans la configuration urbaine*. Grenoble, Cresson.

Ausubel, D. Novak, J y hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

Ballón, E. y Campodónico, H. (Trad. Greimas y Courtés) (1990). *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos.

Beckers, R. *Walkman, Fernsehen, Lieblingsmusik*. (1993). *Merkmale musikalischer Frühsozialisation*. *Musikpädagogische Forschung*, 14: 11.

Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*, Morata.

Bixler, B. (2000). *Let's make music*. *School Library Journal*, 46 :11-72.

CAC. (2003). *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual*. Consejo audiovisual de Cataluña.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41:131-142. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196>

Delalande, F., Vidal, J. y Reibel, G. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

Del Río, P. y Alvarez, A. y otros. (2004). *Pigmalión*. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia. Madrid, Fundación Infancia Aprendizaje.

De Moragas, M. (1991). *Teorías de la comunicación*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 1: 97-110.

Eco, U. (Trad. Cantarell. (1978). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica*. Madrid, Lumen.

Gómez-Ariza, C., Bajo, T. y others, (2000). Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje Musical. *Cognitiva*, 12. FIA: 63-87.

Hemsey De Gainza, V. (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Editorial Guadalupe.

Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación* 243; n, 22(1) : 37-51. <http://dx.doi.org/10.1174/113564010790935222>

Ibáñez, J. (1979). Interpretación y análisis. Más allá de la sociología. El grupo de discusión, técnica y crítica. (pp. 333-351). Madrid. Siglo XXI.

Kincheloe, J. L., McLaren, P. y Steinberg, S. R. (2011). *Critical pedagogy y qualitative research*. Denzin, N., y Lincoln, Y (4 th Ed.) *The SAGE handbook of qualitative methods in health research*: 163-178.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.

Magdanz, T. (2001). Classical music: Is anyone listening? A listener-based approach to the soundtrack of Bertry Blier's *Too beautiful for you*. *Discourses in music*, 3 :1.

Marshall, N., North, A. y Hargreaves, D. (2005). Educación musical en el siglo XXI: Una perspectiva psicológica. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 34 :8-32.

Medrano, C. y Aierbe, A. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes en el País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 239 : 65-84.

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

Nunes, J. y Porta, A. (2008). La bya sonora de la televisión infantil entre la globalización y la diversidad cultural. Río de Janeiro: UNIRIO.

Perls, F. (1969). *Ego, hunger y aggression: The beginning of gestalt therapy*. New York, Vintage.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Madrid, Morata.

Pintado, J. (2005). Lo ideal y lo real en TV: calidad, formatos y representación. *Comunicar*, 25: 101-108.

Porta, A. (2014a). Explorando los efectos de la música del cine en la infancia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (1): 82-98. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_aris.2014.v26.n1.40384](http://dx.doi.org/10.5209/rev_aris.2014.v26.n1.40384)

Porta, A. (2014b). Los modos de escucha televisiva. Música y audición en los géneros audiovisuales. Public Universitat de Barcelona. *J. Gustems (Coord) 13 : 53 -67.*

Porta, A. (2011a). La oferta musical de la programación infantil de «TVE» como universo audible The Musical Offers of Children's Programming on «Televisión Española» as its Hearing Universe. *Comunicar, 19(37), 177-185.*

Porta, A. (2007). Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea. Aldea Global. Barcelona, UAB, UV, UJI.

Porta, A., Peñalver Vilar, J. M. y Navasquillo, R. M. (2013). Music of the Inaugural Ceremony of London 2012: A Performance among Bells. *International Review Of The Aesthetics y Sociology Of Music*, 44(2) : 253-276.

Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.

Rubio, M., Coppola, F. y Saada, N. (1997). *El cine americano actual: Conversaciones con Francis Ford Coppola, Brian DePalma, Martin Scorsese, Clint Eastwood, Michael Cimino, John Carpenter, Joe Dante, Joel y Ethan Coen, Tim Burton*. Madrid: J.C.

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (1), 5.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación (Vol. 24)*. Ediciones Morata.

Schaeffer, P. (1996). *Traité des Objets Musicaux*. Paris. Seuil.

Schafer, M. (1997). *The tuning of the world*, p.205. Toronto: McClell y Steward.

Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.

Talens, J. (1996). *Escritura contra simulacro: el lugar de la literatura en la era electrónica*. Casa de las Américas.

Tonucci, F. (1976). *La escuela como investigación*, Barcelona: Avance.

Vigotsky, L. (1981). The instrumental method in psychology. *J. Wertsch: The Concept of Activity in Soviet Psychology*, pp. 134-143. New York, Sharpe.

Vigotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia/ The imagination y the art in childhood*. Madrid: Akal.

Vigotsky, L. Kozulin, A. y Abadía, J.P. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

VVAA, (1988). *Monográfico Música moderna Eufonía,12*. Barcelona: Graó.

Zamacois, J. (1987). *Teoría de la música*, vol. 1 y 2. Barcelona: Labor.

Wolfe, D. y Stambaugh, S. (1993). Musical analysis of sesame street: Implications for music therapy practice y research. *Journal of Music Therapy*. <http://dx.doi.org/10.1093/jmt/30.4.224> ♦



→ Recibido 31/10/2018  
✓ Aceptado 02/01/2019

# Las bandas juveniles de la Com. Valenciana: medio siglo promoviendo la educación musical no formal y desarrollando competencias socioemocionales

The youth bands of the Valencian Community: half a century promoting non-formal music education and developing socio-emotional skills

SALVADOR ORJOLA · JOSEP GUSTEMS · GEMMA FILELLA  
salvaoriola@ub.edu · jgustems@ub.edu · gilella@pip.udl.cat

Universitat de Barcelona · Universitat de Lleida

## Resumen

El fenómeno de las bandas de música en la Comunidad Valenciana es uno de los modelos más significativos de educación musical no formal que hay, tanto a nivel nacional como internacional. En la actualidad el éxito de este fenómeno depende, en gran parte, del trabajo que se lleva a cabo tanto en sus escuelas de música como sus agrupaciones instrumentales juveniles. El objetivo del presente trabajo es mostrar cómo han ido evolucionando las bandas de música juveniles en esta comunidad autónoma desde su origen alrededor de 1960 hasta la actualidad, tanto a nivel logístico como educativo. Para ello se ha realizado una investigación descriptiva a partir de un análisis documental contrastado con un exhaustivo trabajo de campo basado principalmente en la observación participante y no participante. Las 374 bandas juveniles existentes en la actualidad cuentan con un volumen total de más de 10.000 músicos y ofrecen una formación colectiva que, además de repercutir positivamente en aspectos propiamente musicales e instrumentales (educación auditiva holística, aprendizaje en red ...) también implica, de forma directa e indirecta, el desarrollo de competencias socioemocionales como la alfabetización emocional, la sensibilidad, la autorregulación, etc., todos ellos aspectos que fortalecen el contenido formativo de este tipo de agrupaciones musicales.

## Palabras Clave

Bandas musicales juveniles · Educación no formal · Competencias socioemocionales · Sociedades musicales · Comunidad Valenciana

**Abstract**

*The phenomenon of music bands in the Valencian Community is one of the most significant models of non-formal musical education that exist both nationally and internationally. At present, the success of this phenomenon depends, mainly, on the work that is carried out in its music schools and its youth musical ensembles. The aim of this paper is to show how the youth music bands have evolved in this autonomous region since its origin around 1960 to the present, both at logistic and educational level. To this end, a descriptive investigation has been done on a thorough analysis of the existing documentation contrasted with an exhaustive fieldwork based mainly on participant and non-participant observation. The currently 374 youth bands have more than 10,000 musicians and offer a group training that in addition to having a positive impact on properly musical and instrumental aspects (holistic hearing education, network learning...) also implies, directly and indirect, the development of socio-emotional skills such as emotional literacy, sensitivity, self-regulation, etc., all of which strengthen the formative content of this type of musical ensembles.*

**Keywords**

*Youth music bands · Non-formal education · socio-emotionals competences · Music societies · Valencian Community*

**Introducción**

El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana es posiblemente uno de los modelos más significativos sobre educación musical no formal que existen tanto a nivel nacional como internacional, debido entre otras razones a su larga y exitosa trayectoria. Aunque el territorio de Cataluña, encontramos fuerza bandas musicales, las cifras y presencia en el panorama cultural y educativo catalán no tiene comparación posible con el caso valenciano: prácticamente todas las poblaciones que conforman esta comunidad autónoma cuentan con al menos una agrupación instrumental de este tipo, integrada principalmente por músicos aficionados. Con el paso del tiempo estas agrupaciones no sólo se han encargado de ofrecer a los miembros de la sociedad donde están inmersas una excelente educación musical de tipo no formal sino que, además, se han convertido en símbolos culturales e identitarios, es decir, forman parte de la cultura propia de cada territorio y sus habitantes se sienten identificados con ellos (Cohen, 1999).

Además de las bandas de música, no debemos menospreciar el papel que han tenido en la construcción del bienestar

juvenil otros fenómenos que incluiremos dentro de la educación no formal, como el caso de las colonias musicales (Calderón, Gustems y Calderón, 2015), o las corales (Carbonell, 2003), tan profusamente presentes en las tierras catalanes. La continuidad y la buena salud de este fenómeno musical no formal dependerá, en gran parte, del trabajo que se lleve a cabo tanto en las escuelas de música como en las agrupaciones instrumentales juveniles, auténticas “canteras” que sirven de vivero para formar y preparar los futuros componentes de las agrupaciones musicales adultas. De ahí nuestro interés por las bandas juveniles y sus integrantes. El objetivo del presente trabajo es mostrar cómo han ido evolucionando este tipo de agrupaciones desde su origen hasta la actualidad, tanto a nivel logístico como educativo. Para ello, y debido a la escasa bibliografía existente que trate sobre las bandas musicales juveniles en la Comunidad Valenciana, hemos tenido que realizar un exhaustivo trabajo de campo basado principalmente en la observación participante y no participante.

A partir de todos los datos obtenidos y con el fin de ofrecer al lector una informa-

ción clara y concisa hemos estructurado el texto alrededor de tres grandes ejes: historiografía, estructura y organización, y la educación musical no formal en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

## Historiografía

El origen del fenómeno de las bandas de música que hay actualmente en la Comunidad Valenciana, hay que situarlo a lo largo de todo el siglo XIX y principios del siglo XX, debido a la confluencia de múltiples factores como: la influencia y la pérdida de poder por parte de la Iglesia y el Ejército, el espíritu festivo de las localidades valencianas y la necesidad de disponer de agrupaciones musicales para amenizar estas fiestas, la escasa oferta cultural existente en las zonas rurales y la demanda de ocio por parte de una sociedad cada vez más industrializada, la celebración del certamen de bandas en el marco de la feria taurina de julio celebrada en Valencia, etc.

En aquella época las necesidades socioculturales de cada localidad eran diversas y particulares por lo que, tal como afirma Oriola (2011), la génesis de este

movimiento no fue simultánea en todo el territorio valenciano, donde la formación de cada agrupación se puede considerar como única e irrepetible. A pesar de estas diferencias, el inicio de tal fenómeno sirvió en todas las poblaciones para que se democratice progresivamente el arte musical, tanto a nivel de difusión como de formación musical y para crear un sentimiento de identidad colectivo y de pertenencia en torno a cada una de las agrupaciones musicales. Con los años y especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, todo este fenómeno ha ido evolucionando y se ha consolidado como un referente identitario, cultural, social, educativo y patrimonial de primer orden, tanto a nivel local como global.

Posiblemente uno de los elementos que más han contribuido a esta consolidación ha sido la creación, alrededor de cada banda de música, de las conocidas como "asociaciones musicales", un sistema organizativo y estructural que objetivo principal es proveer a las agrupaciones instrumentales de los recursos económicos y humanos que necesitan en cada momento.

En la actualidad, tal como se indica en la figura 1, este sistema suele tener una

estructura jerárquica formada por dos grandes bloques: la escuela de música y la banda senior. La escuela de música, compuesta por diferentes secciones, se encarga de formar y preparar a los alumnos para que posteriormente se puedan incorporar a la banda situada en el vértice piramidal.

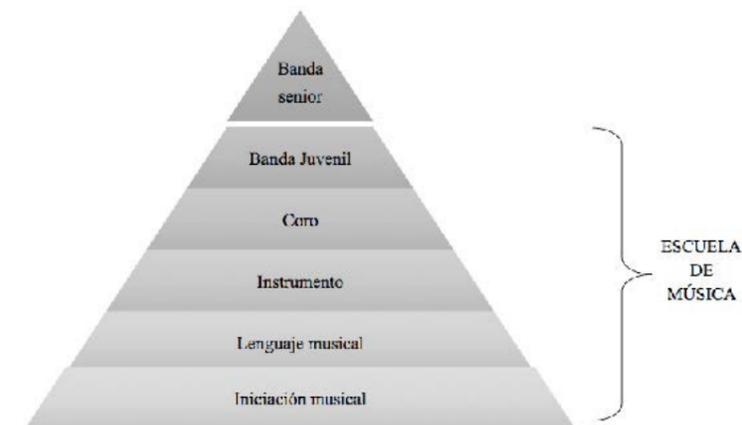


Figura 1. Estructura de las asociaciones musicales en la Comunidad Valenciana.

La Figura 1 representa el estereotipo estructural más común entre las sociedades musicales valencianas, pero hay que matizar que no es un sistema único, ya que cada sociedad, tal y como hemos comentado, tiene sus propias particularidades y la adapta a las necesidades de su contexto; de aquí que de una parte haya escuelas de música que, además de estas secciones, incorporen otros diferentes como la orquesta de cuerda o los instrumentos tradicionales, y por otro lado, encontramos poblaciones pequeñas que debido a la poca disponibilidad en cuanto a recursos económicos y/o humanos, se asocian entre ellas creando escuelas comarcales que posibilitan mancomunar servicios y la colaboración interterritorial (Díaz, 2004).

Incluso hay sociedades que han disociado escuela de música y la banda, dejando que la escuela pase a ser un organismo municipal independiente de la sociedad musical a la que pertenecía originariamente, debido principalmente a intereses burocráticos y económicos.

Como se puede observar en la Figura 1, la sección inmediata que precede a la incorporación de la banda senior es la banda juvenil. Este tipo de agrupaciones cuentan con

medio siglo de existencia y en la actualidad se han convertido en un eslabón fundamental para el buen devenir del fenómeno asociativo musical valenciano.

La primera banda juvenil de la que se tiene constancia es la banda juvenil de la Unión Musical de Lliria, fundada a principios de la década de 1960. Esta se puede considerar un caso excepcional ya que, tal como se muestra en la Figura 2, no fue hasta décadas más tarde cuando se empezaron a fundar la mayoría de agrupaciones juveniles en el seno de las asociaciones musicales valencianas.

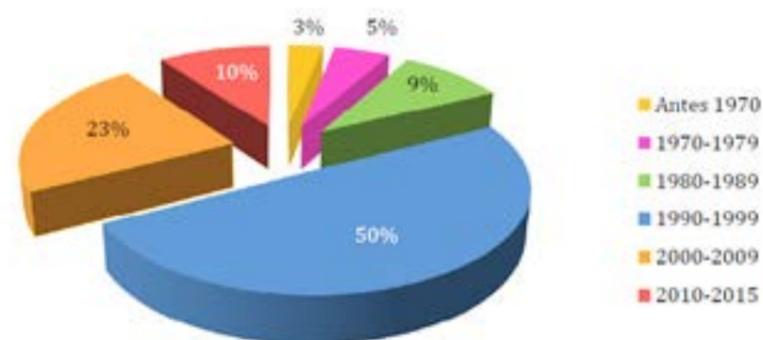


Figura 2. Año de fundación de las bandas juveniles de la Comunidad Valenciana<sup>1</sup>.

De acuerdo con la Figura 2, la época de mayor esplendor en la creación de bandas juveniles fue la década de 1990, periodo en el que la educación musical no formal impartida en escuelas no regladas se consolidó en gran parte del estado español como una alternativa formativa seria, que pretendía dar respuesta a las demandas socio-culturales a las que no podía llegar la educación formal. El sistema educativo estatal, consciente de este nuevo escenario, a partir de la puesta en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, incorporó en todas las leyes y decretos educativos referentes a las enseñanzas musicales de régimen especial, el reconocimiento explícito a la importante función social que ejercen los centros de educación musical no formal, los cuales además de repercutir significativamente en la adquisición de conocimientos adecuados para la práctica musical sin perspectivas profesionales,

<sup>1</sup> Este gráfico ha sido diseñado a partir de la información que figura en la página web de cada agrupación y en el Trabajo de Leal (2015). Los datos presentados son una muestra representativa del número total de bandas juveniles censadas por la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (FSMCV, 2017).

también se encargan de cubrir la fuerte demanda cultural y artística de la población. Este reconocimiento se vio fortalecido por la promulgación por parte de las administraciones autonómicas de toda una serie de documentos legislativos, cuáles principales objetivos han sido el regular las escuelas de música y remarcar su función social. En el caso concreto de la Comunidad Valenciana, en 1998 se puso en marcha la Ley Valenciana de la Música y más recientemente en 2013 el Decreto 91/2013 que regula las escuelas de música. De acuerdo con este documento:

Las escuelas de música constituyen un modelo valenciano propio y singular, por ello uno de los objetivos esenciales del Consejo es la plena puesta en valor de las mismas de acuerdo con la tradición e historia educativa musical valenciana y de acuerdo con la evolución de la realidad social.

Siendo las escuelas de música centros formativos tiene como finalidad ofrecer una formación práctica en música, no queda excluido el objetivo de despertar el interés profesional y proporcionar una formación más profunda a aquellos alumnos

que, por su capacidad e interés, tengan condiciones y voluntad de acceder a estudios reglados (p. 20216).

Así pues, durante la última década del siglo XX las sociedades musicales valencianas, conocedoras de la importancia social y educativa que ejercían sus escuelas de música, comenzaron a renovarse. Sin embargo, a pesar de tener plena autonomía en cuanto a su organización, modelos pedagógicos utilizados y oferta formativa, adoptaron, y aún siguen reproduciendo en su gran mayoría, los planteamientos educativos y organizativos de los centros reglados, como los conservatorios (Morant, 2012); de ahí que las originarias “escuelas de educandos”, que tenían como único objetivo formar a los futuros componentes de sus respectivas bandas mediante un aprendizaje básico sobre lenguaje musical e instrumento, con los años han ido ampliando su oferta educativa, incorporando materias como canto coral, conjunto instrumental, armonía... Entre toda esta oferta se encuentra la banda juvenil, cuyos objetivos prioritarios son, además de la interpretación instrumental colectiva, la formación de sus miembros para la incorporación posterior a la banda senior, es decir, sirve de vivero y de preparación para que los alumnos

puedan acceder a la banda de adultos de forma satisfactoria.

En la actualidad según el censo oficial de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana<sup>2</sup>, de las 547 asociaciones musicales existentes más de 370 poseen banda juvenil, acogiendo estas un volumen total aproximado de más de 10.000 músicos.

## Organización y funcionamiento

Las bandas juveniles que pertenecen a una sociedad musical suelen estar formadas por músicos de edades que oscilan entre los 10 y los 18 años, tiempo en que cursan las enseñanzas musicales equivalentes al grado elemental y grado medio. En la actualidad muchas de las escuelas de música también incluyen en su oferta de estudios la educación musical para personas adultas, por lo que algunas bandas juveniles acogen también alumnos de edad adulta<sup>3</sup>. Independientemente de

la edad, todos los músicos, después de unos años de pertenencia a la banda juvenil se integran a la banda senior, a menudo compaginando las dos agrupaciones durante algunos años, de esta forma los alumnos con más experiencia sirven como refuerzo y ayuda a los más noveles. Incluso para la realización de los conciertos, muchas agrupaciones juveniles incorporan en sus filas músicos de la banda senior, para reforzar algunas voces o disponer de instrumentos muchas veces inexistentes en algunas bandas juveniles como fagots, oboes, tubas...

En cuanto a las competencias musicales que deben dominar los músicos de estas agrupaciones, sus integrantes necesitan de una formación teórico-musical e instrumental mínima para poder interpretar eficazmente con su instrumento las partituras exigidas por su agrupación. Esta es la razón por la que los alumnos instrumentistas, después de unos años de aprendizaje (2-4 años) se incorporan a sus respectivas bandas juveniles, a una edad que suele oscilar entre los 10 y 12 años. Actualmente hay que destacar que muchas de las asociaciones musicales, concretamente 154, además de disponer

tan otros nombres como: conjunto instrumental, banda de educandos o banda de la escuela de música.

de una sección juvenil también ofrecen a sus alumnos la posibilidad de integrarse en una banda infantil, en la que los miembros en edad escolar (6-12 años) se inician en la práctica instrumental colectiva sin necesidad de una formación musical específica o inicial.

En cuanto al funcionamiento y la planificación de trabajo, las bandas juveniles suelen ensayar 1-2 veces por semana, participan en 2-3 conciertos al año y muchas de ellas colaboran puntualmente con la banda adulta en actos oficiales como pasacalles, procesiones, etc. La planificación de los ensayos y la selección del repertorio dependen principalmente del director musical. Éste, para liderar y dirigir la agrupación de forma eficaz, deberá dominar, desarrollar y combinar, tanto competencias de tipo artístico-musicales como socioemocionales. Tal como sostienen Calderón, Oriola y Gustems (2015), un buen director, especialmente en agrupaciones juveniles, además de ser el guía profesional del grupo también ejerce como guía emocional y motivacional de sus músicos para conseguir un buen clima de trabajo con el que todos se sientan imprescindibles y alcanzar así los objetivos comunes que se propongan.

Todos los aspectos organizativos y funcionales, intrínsecos en la vida de cualquier agrupación musical, contribuirán de manera significativa en la formación integral de sus miembros. En el caso de las bandas juveniles, esta formación se lleva a cabo mediante la llamada educación no formal, que no sólo consiste en el aprendizaje de competencias artístico-musicales, sino que además también repercutirá positivamente en la adquisición de competencias de tipo socioemocional (Oriola, 2017).

## La educación musical no formal en el desarrollo de las competencias socioemocionales

La práctica instrumental colectiva es un espacio formativo de primer orden para experimentar y poner en práctica de forma holística todos los conocimientos musicales, tanto prácticos como teóricos, que uno posee. En el caso concreto de las formaciones juveniles ello supone la posibilidad de conocer y ejecutar un amplio repertorio de múltiples estilos. El repertorio en estas agrupaciones es vital para la motivación de los mismos músicos, por eso los responsables de seleccionarlo intentan que sea variado, que la dificultad

técnico-musical se adapte a las características y posibilidades del grupo y que cumpla las expectativas estéticas tanto de los músicos como del público que asiste a los conciertos.

La interpretación colectiva implica la convivencia entre instrumentos musicales de naturaleza y técnicas cercanas, así como de otros de diferente índole; todo ello proporcionará al músico una visión más completa del hecho musical y enriquecerá su conocimiento sobre las características tímbricas y de las múltiples particularidades organológicas y acústicas de todos los instrumentos que conforman una banda.

La participación en una banda juvenil también conlleva el desarrollo y dominio de una educación auditiva holística. Esta permitirá al músico percibir todo aquello que rodea la propia ejecución unipersonal para conseguir una buena interpretación colectiva: afinación, empaste, planos sonoros, sentido rítmico, fraseo, matices, claridad en las texturas, entradas y cortes, etc. La adquisición y puesta en práctica de todas estas habilidades y hábitos, de acuerdo con el papel que cada uno desarrolla al grupo, supone lógicamente la coexistencia en una misma agrupación

de niveles artístico-musicales dispares, ya que cada alumno irá adquiriendo y desarrollando las habilidades citadas de acuerdo con sus posibilidades y con el tiempo de estudio invertido. Como afirma Brufal (2008), esta coexistencia de niveles competenciales heterogéneos favorecerá lo que se conoce como “aprendizaje colectivo” o “en red”; un aprendizaje social en el que los integrantes con más experiencia y con mejor nivel artístico-musical ayudan y sirven como referentes para el resto del grupo, es decir, el músico novel mejorará su nivel artístico gradualmente gracias a la convivencia y al apoyo del director y de los compañeros músicos que poseen diferentes niveles competenciales.

La interpretación musical colectiva también requiere de un alto grado de atención y concentración, ya que al tratarse de una actividad que sucede en el tiempo, cualquier descuido o error personal puede influir negativamente en el trabajo llevado a cabo por todo el grupo. Esta es la razón por la que los componentes de una agrupación musical aprenden a estar siempre atentos y desarrollan habilidades de lectura musical que les permitan reaccionar y mejorar errores de forma inmediata sin tener que interrumpir el trabajo de los compañeros.

De acuerdo con numerosos estudios, como las tesis de Reyes (2010) y Andreu (2012), llevadas a cabo desde la óptica de la psicología de la música, la puesta en práctica y desarrollo de todo este tipo de conocimientos y capacidades propiamente musicales pueden extrapolarse a otros escenarios vitales, lo que repercutirá de forma positiva en aspectos académicos como la mejora de resultados escolares o el afianzamiento de competencias básicas.

Factores como la interacción personal, la convivencia o el aprendizaje y el trabajo colectivo, implícitos en cualquier agrupación musical, además de influir en la consolidación de competencias musicales y académicas, también contribuirán al enriquecimiento socioemocional de todos sus integrantes, es decir, favorecerán la adquisición de una educación emocional<sup>4</sup> de calidad, tanto a nivel personal como colectivo.

El objetivo de la educación emocional consiste en adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás; desarrollar habilidades para expresar y regular las propias emociones de forma correcta; fomentar las habilidades sociales; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva frente a la vida; aprender a fluir; etc. Tal y como se expone a continuación, todas estas competencias, habilidades y conocimientos se desarrollarán en mayor o menor medida desde una doble vertiente, a través de la interpretación musical colectiva y, por otro lado, mediante la interacción interpersonal que se establece entre todos los componentes de cualquier agrupación.

La exposición constante a diferentes tipos de repertorios favorecerá la experimentación de emociones estéticas y por tanto a la alfabetización emocional y el deleite del placer estético, repercutiendo todo ello en la mejora de la conciencia emocional y en el aumento de la sensibilidad y el bienestar personal (Oriola y Gustems, 2016).

---

<sup>4</sup> Bisquerra (2003, 27) define la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlo para la vida. Todo esto tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

Este aumento de sensibilidad, junto con la adquisición de experiencia en la práctica colectiva basada en la reflexión y la comprensión de lo que se está haciendo y escuchando, también influirá en la formación de personas críticas, capaces de analizar y evaluar críticamente mensajes sociales, culturales y de los *mass media*. Como afirma Ferrer (2011), hacer música en grupo es una actividad no sólo musical, sino que además pretende ser una actividad que sirva para formar ciudadanos más aptos para vivir en el mundo actual.

El uso de una correcta autorregulación emocional<sup>5</sup> por parte de los componentes de las agrupaciones musicales será imprescindible para el buen devenir de cada entidad. Como afirma Calderón (2014), las habilidades relacionadas con la autorregulación se pondrán a prueba y se desarrollarán en cada ensayo, donde es necesario un buen entendimiento entre músicos por un lado, y entre éstos y el director de la otra, para llegar a acuerdos sobre cuestiones musicales, como afinaciones de pasajes, planos sonoros, articu-

<sup>5</sup> El concepto de autorregulación emocional hace referencia a la habilidad para manejar y controlar las emociones y las respuestas a estas de manera efectiva.

laciones, etc. Por tanto, el dominio de la empatía también será indispensable para interaccionar de forma adecuada con los compañeros y poder así conseguir una buena cohesión social y desarrollar un sentimiento de pertenencia e identidad en torno al propio grupo.

El trabajo en equipo, cooperativo y coordinado, donde todos los participantes se sientan protagonistas indispensables y únicos para la consecución de un mismo fin, repercutirá positivamente en el desarrollo de competencias relacionadas con la autonomía emocional como la autoestima, la autoconfianza o la automotivación. De acuerdo con las palabras de Colson (2012, 146), “probablemente no haya una actividad que necesite más trabajo en equipo y cooperación que la que realiza una agrupación musical”. Esta es la razón por la que las relaciones entre los miembros de una misma agrupación van más allá de la simple cordialidad. El hecho de compartir afición y gustos musicales junto con la convivencia en los ensayos y el trabajo cooperativo es la causa por la que la gran mayoría de integrantes mantienen una relación personal de amistad, basada en valores como la confianza, el respeto, el compromiso y la responsabilidad. Compartir objetivos

y metas a alcanzar, disfrutando en este proceso de vivencias, momentos entrañables, complicidad, etc., contribuirá a un mejor conocimiento de las personas, fortaleciendo de esta manera las competencias prosociales de cada componente, así como las relaciones personales entre los miembros de las agrupaciones musicales (Fernández, 2014).

## A modo de conclusión

Las bandas juveniles, tal y como hemos comentado son agrupaciones que a pesar de su corta existencia se han convertido en pilares fundamentales dentro de las asociaciones musicales de la Comunidad Valenciana. Los adolescentes músicos, integrantes de este tipo de entidades, tal como se ha expuesto a lo largo del presente documento, desarrollan un sinfín de competencias tanto intrapersonales como interpersonales, que confluirán y se retroalimentarán contribuyendo a la mejora de la satisfacción vital y el bienestar personal y social. Ante todos estos beneficios, no es de extrañar que los integrantes de las agrupaciones musicales, cuando participen en las actividades propuestas por sus respectivas agrupaciones, alcancen fácilmente un alto grado de compro-

miso o un estado de *flow*, caracterizados por la concentración total en lo que están haciendo, perdiendo la noción del tiempo y olvidando todo lo que ocurre fuera de la actividad que se lleva a cabo, ya que se llega a un estado de felicidad y creatividad difícil de superar.

Por todo ello será de vital importancia que todos los integrantes de las sociedades musicales (presidente, vocales, directores musicales, claustro de profesores, músicos, socios ...) y el contexto social en que se encuentran, conozcan y valoren la funcionalidad de las agrupaciones juveniles, ya que de ellas dependerá además de la formación integral de sus componentes, una parte muy significativa de la cultura y la identidad valenciana.

## Agradecimientos

Este trabajo es fruto parcial de una tesis doctoral leída y ha sido sustentado con las ayudas a grupos de investigación del ARCE, Universidad de Barcelona, convocatorias 2015 y 2016.

## Bibliografía

Andreu, M. (2012). *L'Assoliment de les competències bàsiques en alumnes de centres integrats de primària i música. Construcció i aplicació d'un instrument d'avaluació de les competències bàsiques i anàlisi comparativa dels resultats obtinguts en alumnes de sisè de primària de centres integrats de música i d'un grup control*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/96516>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1 ), 7-43.

Brufal, J. D. *Estudio de la trayectoria en educación musical de los componentes de sociedades musicales de Alicante: Vega Baja, Medio y Alto Vinalopó*. Tesis doctoral. Alacant: Universidad de Alicante, 2008. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/9901>

Calderón, D. (2014). La práctica en grupo como camino hacia el bienestar de los adolescentes. En J. Gustems (Ed.), *Arte y bienestar* (pp.75-83). Barcelona: Edicions i Publicacions de la U. de Barcelona.

Calderón, D., Gustems, J. y Calderón, C. (2015). Les colònies musicals: una proposta educativa des de Catalunya. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 145-160.

Calderón, D., Oriola, S. y Gustems, J. Liderazgo y música: la figura del director. *Artseduca*, 10, 16-27.

Carbonell, J. (2003). Aportaciones al estudio de la sociabilidad coral en la España contemporánea. *Hispania*, 63 (214), 485-503.

Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating Minds and Hearts*. Alexandria (Vi): ASCD.

Colson, J. F. (2012). *Conducting and rehearsing the instrumental music ensemble: escenarios, priorities, strategies, essentials, and repertoire*. Maryland: Scarecrow Press.

Decret 91/2013, de 5 de juliol, del Consell, pel que es regulen les escoles de música de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 7063, 20216-20222.

Díaz, B. M. (2004). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/12201>

Fernández, N. S. (2014). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas. Percepción de las aportaciones del canto coral*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Carlos III. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/18185>

Ferrer, R. (2011). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*. Tesis doctoral. Universitat de Girona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/77826>

Leal, J. de D. (Ed.). (2015). *Las Bandas de Música de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Gules.

Ley 1/1990, de 4 de octubre, Orgánica General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm 238, pàg. 28934.

Llei 2/1998, de 12 de maig, Valenciana de la Música, de la Generalitat. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 3242, pàg. 6747-6759.

Morant, R. (2012). *Perspectives docents de les escoles de música de les societats musicals valencianes: historia, presente y futuro*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I de Castelló.

Oriola, S. (2017). *Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/405944>

Oriola, S. y Gustems, J. (2016). El procés emocional d'escoltar i produir música. *Temps d'Educació*, 50, 69-85.

Oriola, F. (2011). *Temps de músics i capellans*. València: Federació de Societats Musicals de la Comunitat Valenciana.

Reyes, M. del C. (2010). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artísticomusicales en la comunidad valenciana*. Tesis doctoral. València: Universitat de València. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/81333>.◆

# Una comunicación no tan silenciosa en la enseñanza de la danza: atendiendo a las palabras en las clases de tango en Buenos Aires

A not so silent communication in the teaching of dance: attending to words in tango classes in Buenos Aires

MARÍA JULIA CAROZZI

CONICET - IDAES/UNSAM



→ Recibido 02/12/2018  
✓ Aceptado 05/01/2018

## Resumen

La afirmación de Bourdieu de que el deporte y la danza se adquieren por una comunicación silenciosa, práctica, cuerpo a cuerpo, ha sido frecuentemente adoptada como punto de partida de investigaciones etnográficas, llevando a considerar que las disciplinas del movimiento humano se aprenden independientemente de las palabras. Sumándose a estudios recientes en antropología de la danza que cuestionan esta afirmación, el trabajo señala la utilidad metodológica de atender a las palabras que acompañan al movimiento. A partir del análisis de datos obtenidos mediante observación participante de larga duración en contextos de aprendizaje del tango bailado socialmente en Buenos Aires, se concluye que atender al lenguaje que describe y acompaña al movimiento en las clases, permite iluminar aspectos de la transformación del rol de las mujeres en la enseñanza, que pasarían desapercibidos si asumiéramos que el baile se transmite por una comunicación silenciosa.

## Palabras Clave

Tango · Enseñanza y aprendizaje de bailes sociales · Etnografía  
· Antropología de la danza

**Abstract**

*Bourdieu's claim that sports and dances are acquired through silent, body-to-body communication has often been adopted as the starting point for ethnographic research. As a consequence, anthropologists have assumed that the disciplines of human movement are learned independently from words. The article contributes to recent research in dance anthropology questioning this statement and stressing the methodological convenience of paying attention to words alongside with body movement. Analyzing data obtained through long-term participant observation in tango learning contexts, it argues that paying attention to the language that describes and accompanies movement in dance lessons, throws light on aspects of the transformation of the role of women in dance education which would go unnoticed if we assumed that the dance is transmitted by a silent process.*

**Keywords**

*Tango · Teaching and learning  
a social dance · Etnografía ·  
Anthropology of dance*

## **Una comunicación no tan silenciosa en la enseñanza de la danza: atendiendo a las palabras en las clases de tango en Buenos Aires**

El concepto de habitus, definido por Bourdieu como un conjunto de disposiciones duraderas que “se aprende mediante el cuerpo –se incorpora– mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia, con un conjunto de prácticas” (1991:117) ha guiado un conjunto de indagaciones antropológicas sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de diversas danzas. Adicionalmente, la afirmación del autor reproducida por Loïc Wacquant (2006) de que la danza y el deporte, se adquieren “por una comunicación silenciosa, práctica, cuerpo a cuerpo” (Bourdieu, 1996:182) ha sido frecuentemente adoptada para considerar que las disciplinas del movimiento humano se aprenden independientemente de las palabras.

Empleando esta perspectiva, Wainwright, Williams y Turner (2006), han analizado el aprendizaje del ballet como la adquisición de una serie de prácticas culturales distinguiendo entre el habitus individual que cada bailarín/a lleva consigo,

el habitus institucional (en su estudio, el correspondiente al Royal Ballet) y el habitus coreográfico (el de un rol ideado por un coreógrafo para un bailarín específico) y mostrando las consecuencias de sus coherencias y disonancias en casos concretos. Más tarde, Delamont y Stephens (2008) usaron ese modelo para analizar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la capoeira en New York. Por su parte, Randal Doane (2006) empleó el concepto de habitus, para analizar los modos en que los habitantes del Este de Manhattan transponen disposiciones kinésicas durables, adquiridas en el ámbito familiar, al campo del baile del swing y recientemente Bizas (2014) lo utilizó para explorar una red de estudiantes y profesores de un baile senegalés, el Sabar, que viajan entre la ciudad de Nueva York y Dakar

En América Latina, ya en una de las primeras investigaciones antropológicas sobre un baile social, Silvia Citro (1997), utilizó el concepto de habitus. La organización con su equipo de una serie de grupos de trabajo sobre el tema en los Congresos Argentinos de Antropología Social, las Reuniones de Antropología del Mercosur y, más tarde, los Encuentros Latinoamericanos de Cuerpos y Corporalidades en las Culturas, fueron ámbitos

de reproducción de la perspectiva del habitus en los estudios de disciplinas que involucran el movimiento corporal en el continente (Citro, Lucio y Puglisi 2016). Por su parte, la investigación de Sabrina Mora (2011) en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina), donde también se cursan profesorado en Danza Contemporánea y Danza-Expresión Corporal, fue particularmente influyente en la difusión de la perspectiva de Bourdieu en los estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de géneros dancísticos escritos en idioma castellano (e.g. Escudero 2013, Valle Lisboa Asurabarrena, 2016) y portugués (Neves 2013, De Abreu, 2017). En estos trabajos de influencia bourdiana, la palabra obtenida en entrevistas está centralmente destinada a establecer las trayectorias de los bailarines y los modelos deseables de movimiento. En tanto, la descripción de la ejecución del baile es producto de la observación, a menudo combinada con participación, de los investigadores, bajo la presunción de que el conocimiento de los mismos “no pasa por la conciencia” y es inenarrable para maestros y discípulos.

La aplicación del concepto de habitus a las investigaciones antropológicas so-

bre danza no ha estado exenta de críticas. Brenda Farnell (1994: 931) ha señalado que a pesar de que su empleo tuvo la virtud de llamar la atención sobre el rol de las prácticas corporales, sobrevive, en la obra de Bourdieu un cartesianismo residual que mantiene cualquier abordaje del pensamiento y el lenguaje separados de ellas. En América Latina, diversos trabajos etnográficos han puesto recientemente en cuestión la utilidad de partir de la concepción de que la danza se transmite por una comunicación silenciosa mostrando la utilidad de atender a las palabras que acompañan al movimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carozzi 2011)

En su estudio del entrenamiento no formal en danza contemporánea en Buenos Aires, Osswald (2011) señala que la palabra de la docente configura un espacio de posibilidades para el movimiento corporal y constituye una guía para atender a ciertas sensaciones que se producen al bailar. Su trabajo discute la organización de los registros de campo en torno a prácticas corporales mudas, aprendidas cuerpo a cuerpo señalando que en la formación dancística independiente en Buenos Aires, se establecen vías de contacto particulares entre prácticas cinéticas y

reflexivas, movimientos y palabras, que requieren atención etnográfica. Revisitando su estudio sobre la enseñanza y aprendizaje en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, la propia Mora (2015) distingue dos modos centrales en que se busca que el cuerpo 'entre' en la práctica y la práctica 'entre' en el cuerpo: un modo de transmisión cuerpo a cuerpo y un modo de transmisión cuerpo-palabra-cuerpo. La autora sostiene que la llegada al cuerpo de cada alumno ocurre de estos dos modos simultáneamente, aunque uno u otro puede prevalecer en distintas situaciones y contextos. En tanto, en su investigación sobre clases de danza contemporánea y circo en instituciones no formales en La Plata, Saez (2017) sostiene que en las primeras, la mayoría de las veces el "marcado" de movimientos va acompañado de expresiones verbales de distinto tipo:

"expresiones analíticas, que describen el movimiento y sus mecanismos ("empujo con los pies y levanto la cadera hacia el techo, paso la mano y el brazo por debajo, por ese espacio que se generó, y roto el hombro") referencias a cuestiones anatómicas o biomecánicas, ("busquen abrir la articulación, para que el fémur pue-

da rotar desde su cabeza"), el uso de metáforas, imágenes y sensaciones ("los pies espían y se van abriendo camino entre obstáculos"), que indican lo que es correcto e incorrecto ("que no pase eso, los brazos se mantienen dentro del campo visual, no se van más atrás") e incluso lo que es lindo o feo ("ahí estuvo mejor, se vio más lindo", "¡sí! ¡qué lindo eso!")" (Sáez, 2017: 174).

En lo que resta de este trabajo, ilustraré la conveniencia metodológica de atender a las palabras que acompañan al movimiento en los estudios sobre enseñanza y aprendizaje de una danza, recurriendo a datos obtenidos en contextos de aprendizaje del tango bailado socialmente en Buenos Aires. Mostraré cómo atender al lenguaje que acompaña al movimiento permite iluminar aspectos de la transformación del rol de las mujeres en la enseñanza, que pasarían desapercibidos si asumiéramos, que la danza se aprende invariablemente "cuerpo a cuerpo" e independientemente de las palabras. Los datos presentados aquí son parte de una etnografía más amplia llevada a cabo entre el 2001 y el 2011<sup>1</sup>, que se propuso

<sup>1</sup> Durante los diez años que transcurrieron entre 2001 y 2011, tomé en forma sucesiva, durante períodos de un año o más, clases conducidas por

abordar algunos de los procesos locales que permitieron la repoblación de las "milongas"<sup>2</sup> porteñas por nuevos bailarines a partir del regreso de la democracia a la Argentina en 1983 (Carozzi, 2015).

dos parejas, dos profesoras y dos profesores diferentes de tango milonguero a las que se agrega un promedio de cuatro clases con cada uno de otros doce profesores de otros "estilos" de baile del tango. En el curso de esos años, pasé en las primeras del grupo de alumnos "principiantes" al de "intermedios" y luego al de "avanzados", fui ayudante *ad-honorem* en las clases de una de mis profesoras y luego, entre 2008 y hasta el 2016 - porque después de finalizado el trabajo de campo seguí enseñando allí - profesora en la escuela de otro. Durante todo el período asistí a numerosas milongas con distintos grupos de compañeros, compañeras, profesores y alumnos, así como a otros eventos que los convocaban, incluyendo fiestas, cumpleaños, espectáculos, cadenas de mails e interacción en redes sociales. En los últimos tres años también concurrí a reuniones semanales de los profesores de la escuela donde enseñé primero como aprendiz y luego como instructora de tres grupos sucesivos de nuevos "ayudantes". Adicionalmente, asistí a diversas clases gratuitas durante los festivales de tango organizados por el Gobierno de la Ciudad y ofrecí junto con otros miembros de la escuela, clases en eventos de diversas instituciones oficiales y privadas.

<sup>2</sup> En este texto el vocablo milongas designa eventos de danza en que diariamente se bailan tangos, milongas, valeses y, en ocasiones, otros ritmos en las tardes y las noches de Buenos Aires. Evento de danza es una adaptación del concepto de "evento de habla", empleado en sociolingüística y etnografía de la comunicación para referirse a actividades gobernadas por normas para el ejercicio del habla (Hymes, 1974: 52).

## Los antiguos milongueros: aprender de los varones y practicar con mujeres

Entre los años 1960 y 1983, la renovación de bailarines sociales de tango en Buenos Aires fue notoriamente escasa. Si bien muchas milongas seguían funcionando en distintos puntos de la ciudad durante el período, eran frecuentadas por personas que habían aprendido a bailar antes de 1960. El desarrollo primero de talleres y luego de clases mixtas y la elaboración de pedagogías específicas para la enseñanza colectiva del baile del tango, fueron factores decisivos en la repoblación (Allen, 1997) que se produjo posteriormente. Mercedes Liska (2008) y Carolyn Merrit (2012) han indagado acerca de la enseñanzadel “tango nuevo”, en tanto Hernán Morel (2016), lo ha hecho sobre el estilo denominado “Villa Urquiza” o “tango salón”, yo me concentraré aquí en el del estilo milonguero, que ha sido objeto de mi aprendizaje, práctica y observación sistemática.

Según apuntaban sus más antiguos profesores -Susana Miller, Cacho Dante y Ana Schapira - las clases de tango “estilo milonguero” se originaron con la intención de reproducir en gran escala entre

las nuevas generaciones, el baile que algunos milongueros desarrollaban en el centro de la ciudad. Según algunos, este modo de bailar era antes llamado “tango de confitería” dado que se ejecutaba en la década de 1950 y principios de la de 1960 en confiterías cercanas al cruce de las avenidas Corrientes y 9 de julio. El modo de bailar en estas confiterías habría sido perpetuado por algunos milongueros que continuaban asistiendo a las milongas céntricas a comienzos de la década de 1980.

Cuando estos bailarines hablaban de su modo de aprender a bailar tango, sólo en muy contados casos referían haberlo hecho en academias o instituciones dedicadas a la enseñanza del baile. El “bailarín de academia” era, para ellos una figura estigmatizada. Muchas veces decían haber aprendido “viendo bailar” o “mirando” a sus mayores -padres, tíos, vecinos, hermanos mayores y amigos de éstos- desde su más temprana infancia, ya sea en sus casas, en clubes cercanos o en salones de agrupaciones que reunían a descendientes de inmigrantes de un mismo origen.

En sus hogares o en las de sus familiares, además de mirar a otros bailar, el pro-

ceso de enseñanza/aprendizaje del tango a menudo comportaba, según los relatos de estos milongueros, el que el joven aprendiz ejecutara “la parte de la mujer”, esto es, abrazara a su maestro ocasional - generalmente un hermano mayor, o uno de sus amigos que ya bailaba- y respondiera a los movimientos de éste último que le indicaban qué hacer en cada momento para completar la coreografía que el más experimentado iba improvisando para la pareja. Estos movimientos eran generalmente conocidos como “la marca” del hombre. En ocasiones, esta distribución de los roles en el baile se mantenía por un largo período, hasta que el improvisado maestro decidiera que el discípulo estaba en condiciones de ejecutar “la parte del varón”.

De tal modo el aprendizaje “cuerpo a cuerpo” comportaba al decir de los milongueros, dos modalidades: la imitación del movimiento a partir de la mirada y el bailar la parte de la mujer “siguiendo” a un bailarín más experimentado. Si los modos referidos de aprender, eran los más frecuentemente mencionados no menos frecuente era la referencia al “practicar” con mujeres de la familia que ya bailaban. Estos varones casi nunca afirmaban que esas u otras mujeres les hubieran ense-

ñado a bailar, por muy experimentadas que fueran. Primas y hermanas mayores, y, menos frecuentemente madres y tías, eran, según ellos, mujeres con quienes se “practicaba” un saber que había sido aprendido de otros hombres, ya sea mirándolos bailar o ejecutando con ellos, el rol de la mujer.

En los lugares públicos de baile los aprendices encontraban ocasión de complementar la práctica con la observación: a ningún varón se le ocurría salir a la pista sin haber aprendido antes a bailar, o demostrar su ignorancia recurriendo al consejo de los allí presentes. Los lugares públicos eran sitios para desplegar un saber ligado a la masculinidad, luciéndose ante otros varones y compitiendo con ellos por el favor de las mujeres. Sin embargo, la distinción entre aprender y bailar no resultaba en una división dicotómica de los lugares donde el tango se ejecutaba. Los milongueros describían sus trayectorias como una sucesión de situaciones que iban de lo doméstico al anonimato: iniciándose en sus casas, se extendían luego a clubes barriales o sociedades de colectividades, donde asistían parientes y conocidos. Sólo más tarde, cuando estaban seguros de sus habilidades se dirigían a ciertos clubes famosos y muy concurre-



dos. Este trayecto podía culminar en las confiterías del centro, a donde, afirmaban, “se largaban” no sin cierto temor: allí la competencia por el favor de las mujeres era “a cara de perro”, sin las consideraciones que suponían las redes familiares, amistosas y vecinales.

Así en tanto se aprendía a bailar tango en el propio hogar o en el de familiares y amigos cercanos, los clubes de barrio y las asociaciones de colectividades de inmigrantes constituyeron hasta la década de 1960, lugares privilegiados para observar a otros bailar, conocer la música y las orquestas que los recorrían y practicar los primeros pasos de tango fuera del hogar. A partir de esa década, cuando la familia, los clubes barriales y las colectividades dejaron de ser ámbitos para compartir actividades ligadas al entretenimiento y el ocio, el baile social del tango dejó de enseñarse a nuevas generaciones y su transmisión experimentó un impasse hasta 1983, cuando surgieron nuevos contextos y modalidades de enseñanza.

### **Los talleres y el encuentro intergeneracional en las milongas:**

Apenas retornaba la democracia, en 1983, cuando Olga Besio, que había aprendido a bailar tango en su infancia y había sido luego profesora de la Escuela Nacional de Danzas, ofreció para una nutrida y entusiasta concurrencia, el primer taller de tango abierto al público, en el Centro Cultural General San Martín. A partir del año siguiente en el marco del Programa Cultural en Barrios, los talleres de tango se multiplicaron a lo largo de la ciudad de Buenos Aires (Morel, 2012). Ana Schapira, que más tarde participaría con Susana Miller en la codificación del tango estilo milonguero comenta acerca del aprendizaje en esos talleres:

Era como imposible para mí, sobre todo porque había que aprender una coreografía completa, las mujeres de un lado, los hombres de otro. No había demasiada explicación y después cuando nos juntábamos era complicado. Era re-frustrante. (Entrevista de Hernán Morel a Ana Schapira, comunicación personal)

El aprendizaje de una coreografía completa, hombres y mujeres separados, parece indicar que los profesores de los talleres eran bailarines de tango escénico, acostumbrados a aprender y enseñar de ese modo y no disponían de los elementos para enseñar colectivamente “la marca”, esto es el modo en que los bailarines de tango social comunicaban a sus compañeras las respuestas cinéticas que esperaban a cada momento de ellas. Muchos parecían recurrir al “paso básico de ocho pasos”, una sucesión de movimientos que se popularizó por aquel entonces como dispositivo de enseñanza colectivo.

Los talleres tuvieron un papel fundamental en que nuevos bailarines intentarían aprender a bailar tango en la segunda mitad de la década de 1980. Multiplicaron en una multitud de barrios de Buenos Aires, contextos formales para el aprendizaje del género en clases colectivas y frecuentados por varones y mujeres. A ellos se sumaron algunos pequeños emprendimientos en locales partidarios, sociedades de fomento y clubes sociales, donde las clases de tango colectivas, también eran gratuitas o muy económicas. Muchos jóvenes que asistían a esos talleres en la década del '80, comenzaron a frecuentar las milongas de la época, po-

bladas por gente que venía bailando en ellas hacía más de veinte años: los antiguos milongueros.

Los antiguos milongueros mostraron escasa inclinación para enseñar su modo de bailar a varones que, provenientes de los talleres, no tenían lazos cercanos de parentesco o amistad con ellos. Aunque hubo excepciones, y algunos brindaron clases colectivas, - en general carecían del vocabulario para desglosar y explicar su baile de un modo aceptable para los nuevos alumnos, cuya participación en el sistema de educación formal, los disponía a esperar explicaciones analíticas y desgloses verbales del movimiento. Como mencionamos, ellos habían aprendido mirando y bailando “la parte de la mujer” con sus parientes y amigos y cuando intentaban enseñar “mostraban” cómo bailaban, prescindiendo de explicaciones verbales. Como consecuencia los nuevos bailarines que intentaban aprender con ellos a menudo expresaban que los antiguos “no enseñaban nada” concluyendo a veces que guardaban para sí los secretos de su baile.

La distancia entre los modos esperados de enseñanza y aprendizaje, parecen haber facilitado el que algunos jóvenes

varones decidieran que no tenían mucho que aprender de los antiguos milongueros y emprendieran sus propios caminos de investigación del baile del tango. Una vez separado de Olga Bessio, Gustavo Naveira, desarrollaría con Fabián Salas en la década del '90 un modo de investigación/enseñanza del tango caracterizado por la división analítica del baile en sus mínimos movimientos y la incorporación de la mayor variedad posible de los mismos. Pablo Villaraza, El Pulpo Esbrez, Chicho Frúmboli y Pablo Inza, entre otros, continuarían esta tradición desarrollando y enseñando un modo de bailar el tango, dirigido a la innovación que rompería con muchas de las convenciones preexistentes del baile social: el tango nuevo (Liska, 2008, Merrit 2012) En claro contraste con su actitud hacia los varones jóvenes, los antiguos milongueros se mostraron altamente dispuestos a enseñar a bailar como ellos esperaban, a las mujeres que habían dado sus primeros pasos en los talleres. Ana Schapira describe así su llegada a las milongas y la diversidad de modos de bailar que encontró en ellas, mientras asistía a los talleres del *Programa Cultural en Barrios*:

Antes de ir yo a la milonga, lo único que sé es que yo bailo de una forma,

a una cuarta de distancia, con una coreografía, etcétera. Cuando empecé a ir a la milonga, porque cuando uno tiene un grupo no entiende lo que pasa afuera, y yo no estaba enterada de nada, salvo que con los que aprendía, más o menos bailábamos. Cuando voy a la primera milonga de tarde yo no daba pie con bola, era muy difícil porque si me abrazaban no entendía nada. Y después había unos viejitos de esos antiguos que te llevaban con la mano: muy ampulosos, muy histriónicos, muchos ochos, donde el hombre dejaba hacer cualquier cosa a la mujer y la mujer hacía lo suyo, sobre todo las que no sabían, en este caso, yo. Como yo digo ahora a las mujeres: por favor, no hagan lo que el hombre no te hace hacer. El hombre te hacía así [un movimiento con el brazo] y yo hacía cinco ochos [movimiento característico del baile de la mujer] porque yo no sabía, sabía como me habían enseñado [con coreografías pre-establecidas]. Y había un milonguero que se llama Antoñito, creo que está todavía, y él me tenía mucha paciencia. Y él me decía "no, nena" – nena, me decía "lo que pasa es que yo no marco". Y ahí tuve que darme cuenta que ha-

bía algo más: para él "yo no marco" significaba que no usaba ni mano ni brazo, que era nada más su cuerpo. (Entrevista de Hernán Morel, comunicación personal)

Esta ausencia –en realidad, en el caso del brazo derecho, que rodea el torso la mujer, se trata de una reducción al mínimo indispensable- del movimiento de los brazos para realizar "la marca" a la que se refiere Ana, resulta imperceptible para el observador externo. Sólo es distinguible para quien baila haciendo el rol de la mujer con alguien que "marca" de este modo. No es de extrañar, entonces, que fueran mujeres las que "descubrieron", bailando con los antiguos milongueros y escuchando sus requerimientos durante el baile, que existía un modo distintivo de bailar el tango que se caracterizaba por otorgar a los cambios de peso y al movimiento del torso un protagonismo indiscutido entre las señales que el hombre empleaba para indicar a su compañera los movimientos que esperaba para completar su improvisada coreografía. Las características del baile asociadas a este modo de "marcar" y que permitían su ejecución: el contacto sostenido de la parte superior del torso, y la relajación del brazo izquierdo serían singularizadas por Susana Miller y Ana

Schapira como rasgos distintivos del "estilo milonguero".

### Mujeres que enseñan la parte del varón

A partir de la década del '90 Susana Miller se abocó a desarrollar un método para enseñar ese modo de bailar tango, primero con la ayuda de un milonguero que lo ejecutaba desde fines de la década de 1950, Cacho Dante y luego con la de Ana María Schapira. Estos maestros desarrollaron lentamente su pedagogía mientras colaboraban entre sí impartiendo clases de tango. Si las primeras clases de Susana con Cacho estaban destinadas a enseñar el modo en que este último bailaba, su colaboración con Ana implicó contratar a otros milongueros para que bailaran con una de ellas mientras la otra los filmaba. El aprendizaje de estas mujeres combinó entonces el antiguo "cuerpo a cuerpo", bailando la parte de la mujer con alguien más experimentado que realizaba la parte del varón, y el análisis minucioso del movimiento y el ritmo del baile de los milongueros a partir de material fílmico.

En las clases de Susana Miller y Ana Schapira, algunos de esos milongue-

ros como Ricardo Vidort, “Tito” Roca, el “Nene” Masci, Osvaldo Centeno o Rubén Harymbat eran mencionados como autores de las coreografías y las combinaciones rítmicas que ellas enseñaban. La frecuente mención de los antiguos milongueros producía la sensación de que tanto Susana y Ana como sus discípulos, transmitían un estilo de tango, el “estilo milonguero” que ya se bailaba desde la década de 1950 en las confiterías del centro de la ciudad. Sin duda, esto otorgaba una legitimidad basada en la tradición a lo que enseñaban. Sin embargo, al mismo tiempo, tornaba inexplicito el proceso de selección, codificación y elaboración didáctica que dio lugar al reconocimiento de un modo específico de bailar, entre muchos presentes en las milongas céntricas, como un estilo diferenciado. Este proceso implicó la selección de su característica central: aquella marca que privilegiaba los cambios de peso y los movimientos en la dirección del torso y que sólo se complementaba con sutiles tensiones en el brazo derecho del hombre, que rodeaba el torso de la mujer y sólo se movía cuando era imprescindible. Los milongueros que empleaban esta marca presentaban variaciones en el

modo de iniciar el movimiento, de estirar o doblar las piernas al caminar, de pisar y de abrazar. Las maestras eligieron para enseñar, los modos que les resultaban más funcionales y placenteros al bailar con ellos.

Para la enseñanza colectiva las codificadoras del estilo emplearon también un léxico para describir los movimientos que los milongueros de los que los habían aprendido no poseían. En buena medida, lo hicieron trasponiendo un lenguaje adquirido en las clases de disciplinas corporales ya codificadas, como el ballet y la danza contemporánea y combinándolo con denominaciones aprendidas en las clases escolares de música y anatomía. Cuando al inicio de la década de 2000 comencé a tomar clases de “estilo milonguero” las profesoras y ayudantes empleaban un vocabulario poblado de cambios de peso, equilibrios, estiramientos, flexiones, músculos, y posiciones de torsos, caderas, piernas, rodillas y pies que resultaba ajeno al baile del tango para la mayoría de quienes habían aprendido antes de la década de 1960. En las clases, el empleo de este vocabulario técnico y anatómico velaba también las connotaciones eróticas del abrazo

cerrado y el contacto corporal “pecho a pecho” que caracterizaba el tango de confitería y “el estilo milonguero” conservaba.

El vocabulario empleado, asemejaba las clases a las de otros géneros de danza y movimiento corporal de las que había sido y continuaba siendo apropiado. Así por ejemplo, al explicar las posiciones relativas de los cuerpos en el abrazo, los profesores explicaban a sus alumnos que, al llevar, una vez enfrentados, su peso a los metatarsos, el pecho, del hombre “entraba en contacto” con el de su compañera. En conversaciones íntimas los mismos profesores hacían a veces referencia a denominaciones eróticamente connotadas tanto de los movimientos como de partes del cuerpo, pero estas nunca eran mencionadas en las explicaciones proporcionadas durante las clases.

Las mujeres que, provenientes de los talleres de tango de la segunda mitad de la década de 1980, repoblaron las milongas céntricas tuvieron un rol central en la perpetuación de los modos de bailar de los antiguos bailarines que encontraron en las milongas. Además de las clases de estilo milonguero desarrolladas por Susana Miller y Ana Schapira a las que nos re-

ferimos aquí Graciela Gonzalez fundó su propia escuela de tango salón y Elina Roldán impartió clases de tango con abrazo cerrado. Otras mujeres -como Silvia Cerriani con el Tete Rusconi, y, después que cesara su colaboración con Susana Miller, sucesivamente Alicia Pons y Rosana Delvesa con Cacho Dante- se asociaron con milongueros que bailaban en el centro de la ciudad desde antes de la década de 1960, cumpliendo en sus clases el rol de analizar y explicitar verbalmente los movimientos que ellos ejecutaban. En todos los casos, desarrollaron un léxico para describir el baile que los milongueros que bailaban con ellas no poseían. Para hacerlo, generalmente emplearon un vocabulario adquirido en clases de disciplinas del movimiento ya codificadas y en las clases escolares de música y anatomía.

### Los límites de la transformación

El protagonismo que, a partir de la década de 1980, adquirieron las mujeres en la enseñanza del tango significó una transformación considerable en los roles que les asignaba la generación anterior de milongueros. Sin embargo, este cambio no estuvo exento de límites. En las clases de tango milonguero en que las



codificadoras del estilo enseñaban el rol del varón, el aprendizaje de las alumnas era casi exclusivamente mimético. A las mujeres, no se les enseñaba explícitamente cómo responder a los movimientos del varón.

Si los alumnos varones eran cuidadosamente instruidos en cómo realizar “la marca”, nunca se les decía directamente a ellas que ante un movimiento dado del varón debían responder de un modo también determinado. El aprendizaje de la respuesta motriz adecuada, la mujer lo realizaba, en primer lugar, imitando a las ayudantes que ejecutaban “la parte de la mujer” cuando bailaban con la profesora a cargo de la clase. En segundo lugar, aprendían “dando vuelta” las instrucciones dadas a los varones: Cuando por ejemplo escuchaban que a ellos se les enseñaba que si volvían de un rebote al costado aplicando una tensión sostenida en el brazo derecho, las mujeres responderían cruzando el pie en movimiento por delante del que estaba en el lugar, ellas deducían que cuando el varón que bailaba con ellas realizaba ese movimiento, ellas debían responder cruzando el pie en movimiento por delante del otro. Finalmente, las mujeres aprendían por ensayo y error, equivocándose en la respuesta y

siendo corregidas por los varones con los que practicaban en la clase.

La ausencia de instrucciones explícitas a las mujeres acerca de cómo responder a los movimientos del varón, contribuía a mantener su saber en la inconsciencia mientras era adquirido en la práctica. La atención era dirigida discursiva y cinéticamente por los profesores al “saber llevar” o al “saber marcar” del varón y nunca al conocimiento que las mujeres debían adquirir para, decodificar “la marca” y responder a ella. Adicionalmente, se definía todo movimiento independiente del movimiento del varón que realizaban las mujeres como “adornos” o “arreglos”. Discursivamente, lo que la mujer hacía cuando no era “llevada” por quien actuaba como su pareja o cuando no “lo seguía” -es decir cuando no respondía a sus movimientos- no era definido como bailar sino como “adornar”. Tanto la ausencia de instrucciones explícitas acerca de cómo responder a la marca de los varones como la definición de los movimientos independientes de la mujer como “adornos” contribuía a transmitir la noción de que el rol femenino en el tango no suponía un saber, alimentando la idea de que bailar el rol de la mujer en el tango sólo requería “aflojarse y dejarse llevar” (Carozzi 2009 Y 2011b) -

## Reflexiones finales

El enseñar “la parte del varón” en las clases significó una transformación significativa en los roles que se asignaba a las mujeres en el baile del tango antes de su resurgimiento en la década de 1980. Recordemos que para los antiguos milongueros que aprendieron a bailar en ámbitos domésticos las mujeres nunca enseñaban: por muy experimentadas que fueran: con ellas sólo era posible practicar. La comprensión de esta transformación, que sin duda estuvo ligada a cambios más amplios en las expectativas ligadas al género, se vio claramente enriquecida al atender, en el registro etnográfico, al lenguaje que designaba y acompañaba al movimiento en las instancias de instrucción observadas. El poseer un lenguaje para describir el movimiento parece haber resultado central en las posibilidades que las mujeres tuvieron para enseñar el modo de bailar de los antiguos milongueros a un segmento de población con mayores niveles de educación formal que el que aquellos poseían.

Este trabajo contribuye así a relativizar la utilidad metodológica de considerar que la danza como el deporte se adquiere “por una comunicación silenciosa, prácti-

ca, cuerpo a cuerpo” (Bourdieu 1996:182) y llama a atender a la presencia o ausencia de palabras y a los registros en las que estas se inscriben, en el estudio etnográfico de la enseñanza y aprendizaje de las artes del movimiento.

## Referencias

Allen, M (1997) Rewriting the script for South Indian dance. *The Drama Review*, 41 (3). 63-100.

Bizas, E. (2014). *Learning Senegalese sabar: dancers and embodiment in New York and Dakar*. New York: Berghahn Books.

Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1996). Programa para una sociología del deporte. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas* (pp. 173-184). Madrid: Gedisa.

Carozzi M (2009), Una ignorancia sagrada: aprendiendo a no saber bailar tango en Buenos Aires. *Religião e Sociedade* 29(1): 126–145

Carozzi, M, ed. (2011a) *Las Palabras y los Pasos: Etnografías de la danza en la ciudad*. Buenos Aires: Gorla.

Carozzi, M. (2011b) "Ni tan pasionales ni tan decentes: tras las huellas de la liviandad en las clases de tango milonguero y las milongas porteñas" En Carozzi, M.J., ed. *Las Palabras y los Pasos: Etnografías de la danza en la ciudad*. Buenos Aires; Gorla.

Carozzi, M. (2015) *Aquí se Baila el Tango: una etnografía de las milongas porteñas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Citro, S. (1997). "Cuerpos festivo rituales: aportes para una discusión teórica y metodológica". Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de la Plata, La Plata, 29 de Julio al 1 de Agosto. pp. 218-223.

Citro, S., M. Lucio y R. Puglisi (2016). *Hacia una perspectiva interdisciplinar sobre la corporeidad: los habitus, entre la filosofía, la antropología y las neurociencias*. En E. Muñiz (comp.) *Heurísticas del cuerpo. Consideraciones desde América Latina* (pp.97-129) México DF: UAM Xochimilco - La Cifra Editorial.

De Abreu, F. F. (2017). *Corpos que ensinam: uma etnografia de professoras de balé clássico*. *Fragmentos de Cultura*, 27(2), 202-215

Delamont, S. y N. Stephens (2008). *Authenticity and authority in European capoeira*. *Cultural Sociology*, 2, 57-74.

Doane, R. (2006). *The habitus of dancing: notes on the swing dance revival in New York City*. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 (1), 84-115

Escudero, M. C. (2013). *Cuerpo y danza: una articulación desde la Educación Corporal*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Farnell, B. (1994). *Ethno-graphics and the moving body*. *Man*, 29 (4), 929-74.

Hymes, D. (1974) *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1974.

Liska, M (2008), *Cultura popular y nuevas tecnologías: el baile del neo-tango*. *Revista del Centro Cultural de la Cooperación*, 2. . Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/32/>

Merrit, C (2012) . *Tango Nuevo*. Gainesville: University Press of Florida

Mora, A. S. (2007). *El aprendizaje de la danza En un campo de creencia y de lu-*

*chas. La perspectiva analítica de Pierre Bourdieu y su contribución a la antropología de la danza*. *Maguáre*, 21, 299-334

Mora, A. S. (2011). *El cuerpo en la danza desde la antropología*. Doctoral dissertation, La Plata, Facultad de Ciencias Naturales y Museo Universidad Nacional de la Plata.

Mora, A. S. (2015). *El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza*. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 115-128.

Morel, C (2012), *Vuelve el tango: "Tango argentino" y las narrativas sobre el resurgimiento del baile en Buenos Aires*. *Revista del Museo de Antropología*, Buenos Aires, n. 5, p. 77-88, 2012.

Morel, H. (2016). *Milongas barriales en la ciudad de Buenos Aires: sentidos de lugar, sociabilidad y tradiciones*. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigaçao em Antropologia*, 20(3), 517-538.

Neves, J. (2013). *Bailarinas e bailarinos: uma etnografia da dança como profissão*. *Cadernos Pagu*, (41), 201-238.

Osswald, D. (2011). *Comunicación y movimiento en la formación dancística independiente porteña*. En M. Carozzi, ed. *Las palabras y los pasos. Etnografías de la danza en la ciudad*. Buenos Aires: Gorla.

Valle Lisboa Asurabarrena, Laura. "La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un Bachillerato de arte y expresión: estudio etnográfico en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo." (2016). Tesis de Magister en Psicología. Montevideo, Universidad de la República

Sáez, M. L. (2017). *Presencias, riesgos e intensidades. Un abordaje socio-antropológico sobre y desde el cuerpo en los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata*. Tesis de doctorado en Antropología. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Wacquant, L. (2006). *Entre las Cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Wainwright, S., C. Williams, y B. Turner (2006). *Varieties of habitus and the embodiment of ballet*. *Qualitative Research*, 6(4), 381-397. ♦



➔ Recibido 21/11/2018  
✓ Aceptado 10/01/2019

# El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: una alternativa para la enseñanza creativa

The use of the game and the cooperative Methodology in Hight Educatio: an alternative for creative teaching

ELENA CARRIÓN CANDEL

elena.carrion@unir.net · ecarrion@ucjc.edu

Universidad Internacional de La Rioja  
Universidad Camilo José Cela

## Resumen

El auge de las TIC y las nuevas estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), demandan un cambio estructural en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Por ello, se debe propiciar la formación del alumnado universitario –futuros docentes de Educación Primaria –como expertos en la utilización de las herramientas tecnológicas. En este contexto, planteamos una propuesta de innovación educativa, que se une al aprendizaje basado en los juegos (AbJ) y la metodología cooperativa y comunicativa, con la finalidad de educar en los conocimientos, competencias y destrezas marcadas en el currículo de educación musical. Tiene como objetivo mejorar la praxis docente permitiendo un aprendizaje más motivador y significativo al alumnado para mejorar su proceso didáctico a través del desarrollo de la competencia digital y la gamificación. Los resultados de nuestra investigación confirman la eficacia de la metodología cooperativa y lúdica, que se presenta como una alternativa de gran potencial formativo para el alumnado.

## Palabras Clave

Educación musical · Aprendizaje cooperativo · Metodologías activas · Cerebriti  
· Kahoot · Educación Superior

**Abstract**

*The rise of ICT and new teaching strategies in the European Higher Education Area (EHEA) demand a structural change in the way of conceiving the teaching-learning process in higher education. For this reason, it is necessary to encourage the formation of the university students-future teachers of primary education-as experts in the use of technological tools. In this context, we propose a proposal for educational innovation, which unites the learning based on the Games (AbJ) and the cooperative and communicative methodology, with the purpose of educating in the knowledge, competencies and skills marked in the curriculum of musical education.. It aims to improve the teaching praxis allowing a more motivating and meaningful learning to the students to improve their didactic process through the development of the digital competition and the gamification. The results of our research show the effectiveness of the cooperative and recreational methodology, which is presented as an alternative.*

**Keywords**

*Music education · Cooperative learning · Active methodologies · Celebri · Kahoot · Higher education*

**Introducción**

El mundo de la educación en sus diferentes niveles educativos se abre a nuevos planteamientos y paradigmas, las formas de enseñar y aprender se han modificado sustancialmente. Así, las nuevas tecnologías y más concretamente las TIC aplicadas a la educación, han ido adquiriendo un papel significativo en las aulas y en las presentes técnicas de enseñanza-aprendizaje para actualizar y dinamizar los procesos didácticos. Es una realidad que vivimos en la sociedad de la información donde no solo el ámbito educativo, sino todas las áreas de la vida de los sujetos están marcadas por el uso y el consumo de la tecnología. Tal es así que aparece el concepto de “brecha tecnológica” (Cabero, 2014) para referirse a la situación de desventaja que se crea entre aquellos que tienen acceso y saben utilizar las TIC frente a los que no. Los planes de formación, por tanto, ni pueden ni deben estar ajenos a esta situación, promoviendo no solo los recursos y asignaturas, sino procedimientos y metodologías basadas en el uso de las TIC con las que adquirir las competencias tecnológicas para vivir en la sociedad de la información y el conocimiento.

Con respecto a la formación del docente universitario en el uso de las TIC se ha de plantear de manera que le ofrezca respuestas a situaciones de aula, que le permita realizar una reflexión sobre su potencialidad, que admita participar en el proceso de elaboración de la herramienta, interactuar con ella, realizar evaluaciones de los conocimientos de los alumnos, motivar al alumnado, realizar innovaciones de la propia herramienta, adaptaciones de la misma a diferentes contextos, etc., algunas de las dimensiones que debe tener la formación del profesorado para la capacitación TIC son la :instrumental, curricular, estética, pragmática, psicológica, productora-diseñadora, organizativa, seleccionadora-evaluadora, crítica, actitudinal e investigadora.

Asimismo, a la hora de la formación del profesorado en el uso y manejo de las TIC, debemos analizar y estudiar el conocimiento que debe tener el docente para una correcta utilización de la tecnología en el aula, por un lado, para mejorar la práctica docente en el desarrollo de su asignatura y, por otra parte, para el desarrollo de la competencia digital de los alumnos. En este sentido, son muchos los autores que siguen estos planteamientos y consideran las TIC y especialmente la ga-

mificación, herramientas didácticas novedosas, que han supuesto en la educación una nueva forma de enseñar, aprender y participar, especialmente en el contexto de la Universidad, para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz que conecta la teoría en el aula con la realidad del entorno cotidiano del alumnado (Roca, 2004; Romero, 2004; Paspastegiou, 2009;Guri- Rosenblit, 2010; Kaap, 2012; Cabero, 2014; Prado, 2014; Su y Cheng, 2015; Rangel, 2015; Riemer y Schrader, 2015; Largo y Molina, 2016;Contreras, 2016; Espeso, 2017; Sánchez, Álvarez, Dávila y Mellado, 2017; Cordero, 2018). Concretamente, Paspastegiou (2009) muestra un estudio donde se utilizó el juego para aprender conceptos teóricos de memoria, demostrándose que los alumnos que utilizaron el juego aprendieron más y estaban más motivados, en comparación con los alumnos que usaban un enfoque de enseñanza sin juegos.

En este marco conceptual, proponemos un planteamiento de innovación y enseñanza activa sustentado en una estrategia educativa que excluye el aprendizaje meramente memorístico de los contenidos de los programas educativos y los exámenes como forma principal de evaluación, priorizando el aprendiza-



je cooperativo -basado en grupos heterogéneos de alumnos que trabajan de manera sistematizada para resolver las tareas académicas y desarrollar su propio aprendizaje-, y la metodología de la gamificación -consistente en la integración de dinámicas propias de juegos en contextos no lúdicos-, al final la gamificación lo que busca es crear ese contexto favorable y adictivo que producen los juegos para que el alumnado aprenda de una manera mucho más activa, creativa, y sea capaz de sintetizar mejor su aprendizaje. Para lograrlo hacemos uso de ambas metodologías -la cooperativa y la gamificación-, cuya función sea la de contribuir a un aprendizaje mucho más eficiente, consolidado y activo, para la formación de capacidades comunicativas, así como la adquisición de habilidades sociales en los estudiantes al interactuar, compartir, relacionarse y ampliar el conocimiento. Igualmente, con nuestro proyecto pretendemos aportar nuevas formas de enseñar y aprender, para modificar ciertas prácticas “tradicionales” desarrolladas en el contexto educativo, propiciando el interés y motivación del alumnado por la asignatura.

## Descripción general de la propuesta didáctica

El presente trabajo se basa en una propuesta innovadora que emplea la gamificación y las nuevas tecnologías para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Grado de Primaria, concretamente en la Mención en Música.

La propuesta que implementamos pretende la aplicación de nuevas estrategias y metodologías para mejorar la praxis docente y permitir un aprendizaje más motivador y significativo por parte del alumnado. Facilita la creación de nuevos entornos de formación en el alumnado, propicios para la reflexión, el análisis y el aprendizaje por descubrimiento y significativo. Para su consecución hemos elaborado recursos digitales musicales -*Cerebriti* y *Kahoot*-, como estrategias didácticas para enseñar contenidos musicales, aportando un contexto más variado e interactivo que fomente el ambiente colaborativo y comunicativo entre profesorado y alumnado, con el objeto de que el alumnado alcance una autonomía de aprendizaje y trabaje la competencia comunicativa mediante la cooperación entre iguales. Todo ello se consigue mediante las herramientas tecnológicas elaboradas, que

permiten actualizar y dinamizar los procesos didácticos de una forma más atractiva contribuyendo a mejorar la práctica en el aula, ya que posibilitan un aprendizaje más motivador y significativo que con metodologías tradicionales, ajustándose a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Los objetivos que nos proponemos obtener con esta propuesta esgrimiendo la música como punto de partida en la formación educativa de nuestros alumnos, serían los siguientes:

- Utilizar herramientas tecnológicas sobre música para mejorar e innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para aprender a aprender y saber hacer.
- Realizar actividades de gamificación en el aula, como medio de adquisición y desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades para el aprendizaje de la música de forma motivadora, activa y significativa.
- Desarrollar el análisis y juicio crítico, así como el interés y motivación por la asignatura de música.
- Aprender de forma activa, colaborativa y desarrollar habilidades de comunicación.

A continuación, se aborda el desarrollo de la propuesta didáctica, para posteriormente, exponer la metodología, sus resultados y conclusiones.

Las técnicas de gamificación elaboradas -*Cerebriti* y *Kahoot*-, basadas en la ludificación, explotan todos los recursos posibles, combinan tecnologías de la información y comunicación (TIC) y juegos educativos para hacer más interesante y atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos.

- 1) La aplicación CEREBRITI EDU es una herramienta idónea para implementar la gamificación como metodología en un aula, al fusionar el aprendizaje colaborativo con dinámicas de juego en la clase. Esta plataforma educativa contiene elementos de calificación, medidores de evolución académica, autocorrección de ejercicios, generador de informes automatizados, etc. Además, se considera una buena herramienta para repasar un tema, aunque también puede servir para introducirlo, revisar los conocimientos que los alumnos todavía no han adquirido, etc. Los alumnos fijan mejor

sus conocimientos mientras se divierten compartiéndolos con sus compañeros. Este recurso basado en la gamificación o ludificación, mejora los procesos de aprendizaje, la motivación, el desarrollo de la inteligencia emocional y la adquisición de habilidades de cooperación entre otras.

Planteamos distintos juegos de Cerebriti de varias modalidades: de imágenes, de tipo test, de ordenar... para facilitar el aprendizaje de los distintos contenidos musicales planteados en clase. En definitiva, todo un proceso que les ayudará a entender mejor los contenidos y que les convertirá en protagonistas de su propio aprendizaje.

#### ❖ Clasificación de los instrumentos musicales (I)

En este juego de gamificación el alumno debe relacionar cada imagen con su clasificación instrumental correspondiente. "Arrastra con el ratón cada palabra con su imagen correspondiente. Si has acertado, desaparecerán las dos".

La URL del juego de Cerebriti es la siguiente: [https://www.cerebriti.com/juegos-de-musica/clasificacion-de-los-instrumentos-musicales--i-](https://www.cerebriti.com/juegos-de-musica/clasificacion-de-los-instrumentos-musicales--i-#.W9wVjvZFy00)

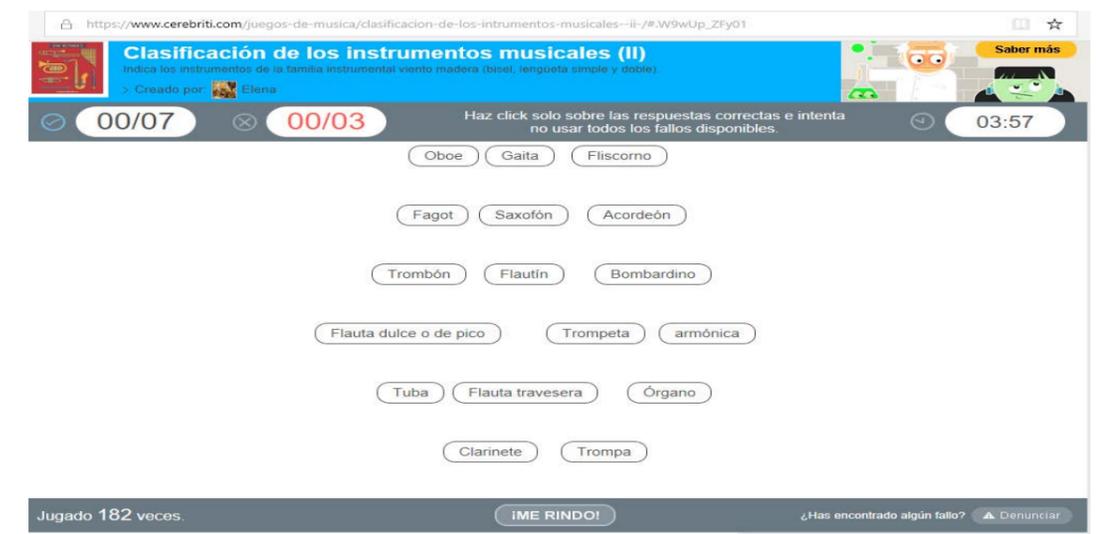


**Imagen 1.** Cerebriti: Clasificación de los instrumentos musicales (I).

#### ❖ Clasificación de los instrumentos musicales (II)

En este juego de gamificación el alumno debe relacionar cada imagen con su clasificación instrumental correspondiente. "Arrastra con el ratón cada palabra con su imagen correspondiente. Si has acertado, desaparecerán las dos".

La URL del juego de Cerebriti es la siguiente: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-musica/clasificacion-de-los-instrumentos-musicales--ii-/#.WsOLK-pe-n4Y>



**Imagen 2.** Cerebriti: Clasificación de los instrumentos musicales (II).

#### ❖ Cerebriti: Pasapalabras musical

En este juego de gamificación el alumno debe realizar este pasapalabras musical y demostrar todo lo que sabe. "Haz clic sobre la respuesta correcta".

La URL del juego de Cerebriti es la siguiente: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-musica/pasapalabras-musical>



Imagen 3. Pasapalabras musical



Imagen 5. Cerebriti: la música en el Clasicismo y el Romanticismo.

❖ Cerebriti: la música en el Clasicismo y el Romanticismo.

En este juego de gamificación el alumno debe elegir la respuesta correcta y practicar con este pasapalabras musical. "Haz click sobre la respuesta correcta".

La URL del juego de Cerebriti es la siguiente: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-musica/la-musica-en-el-clasicismo-y-romanticismo#.WsOKq5e-n4Y>

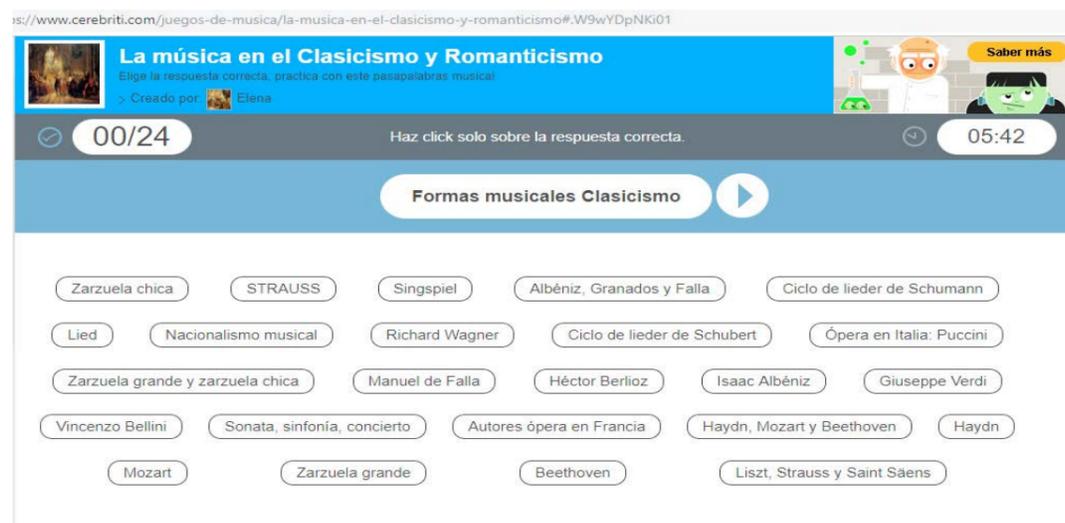


Imagen 4. Cerebriti: la música en el Clasicismo y el Romanticismo

2) KAHOOT, es una herramienta muy útil para la creación de cuestionarios de evaluación. En nuestro caso permite aprender y repasar conceptos contenidos musicales de forma divertida y entretenida, simulando un concurso. Este Kahoot contiene preguntas tipo test, para reconocer imágenes y videos para la discusión y el debate. La idea es aprender jugando, es decir, este servicio Web de educación social y gamificada, se comporta como un juego recompensando a quienes progresan en las respuestas con una mayor puntuación que les situará en lo más alto del ranking. Por tanto, los alumnos crean su avatar y contestan a una serie de preguntas por medio de su dispositivo móvil, finalmente gana quien consigue más puntuación. La URL del juego del Kahoot es la siguiente: <https://play.kahoot.it/#/k/416f027d-995c-4f74-9608-daf613b317e6>

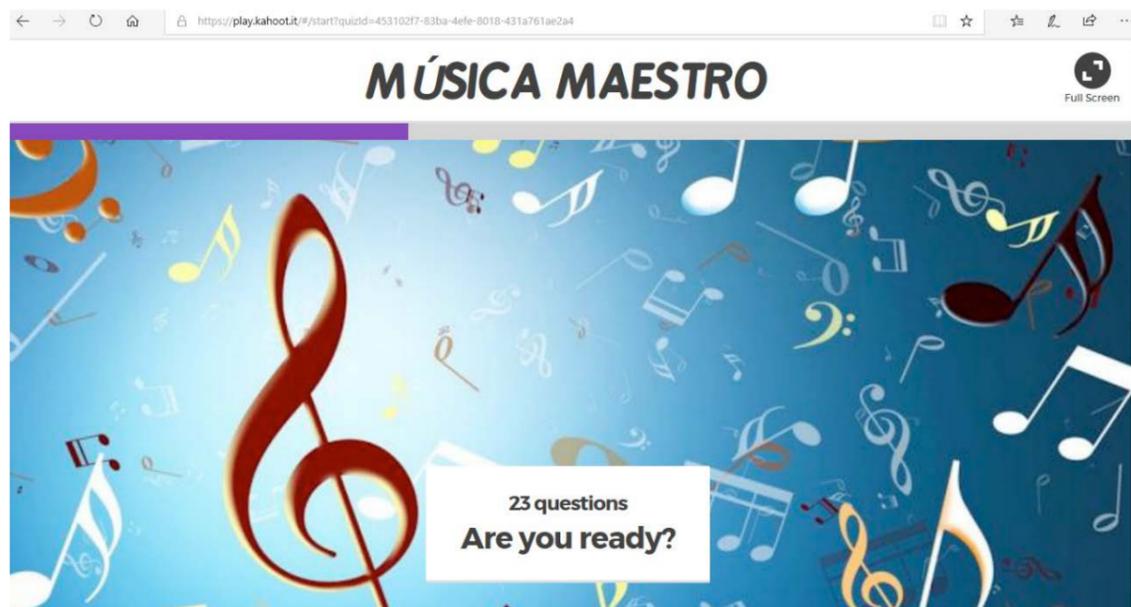


Imagen 6. Kahoot: música maestro.



Imagen 7. Kahoot: música maestro.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de preguntas que aparecen en este Kahoot (Imagen 8, 9, 10, 11):



Imagen 8. Kahoot: música maestro.



Imagen 9. Kahoot: música maestro.

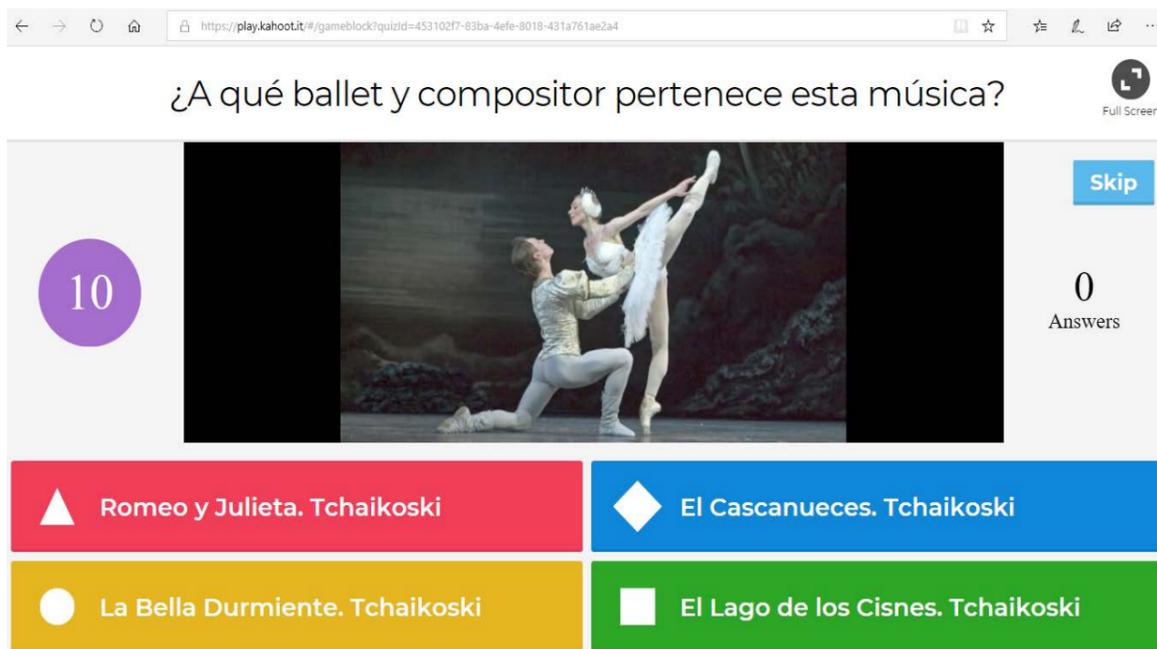


Imagen 10. Kahoot: música maestro.

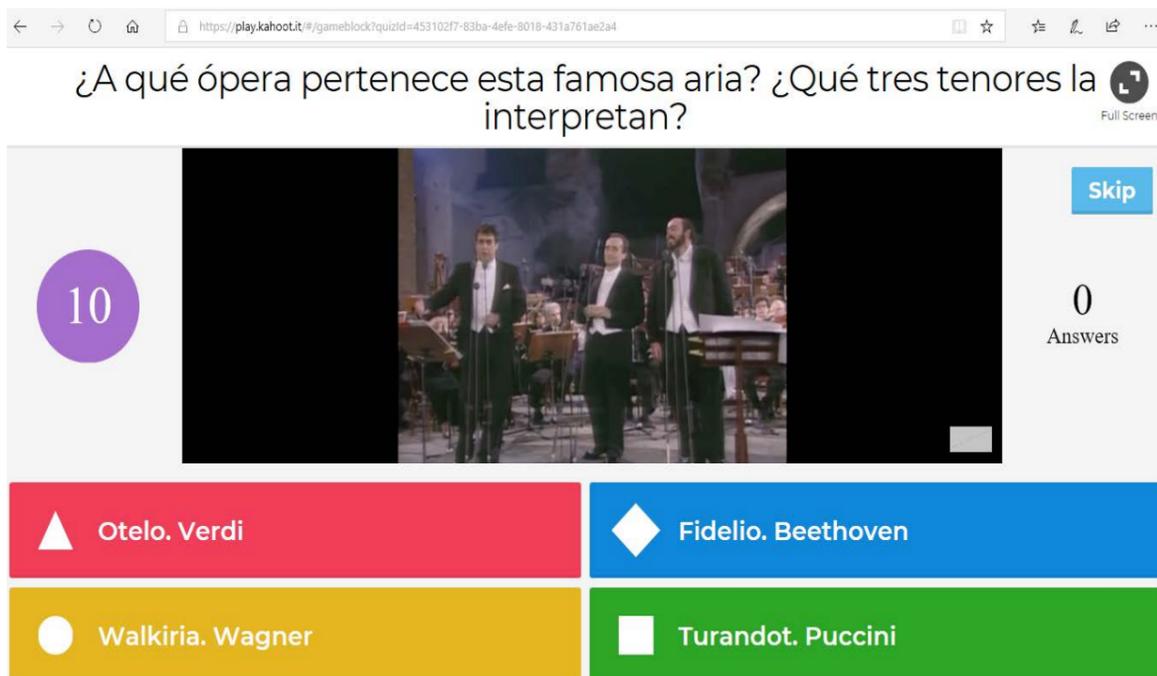


Imagen 11. Kahoot: música maestro.

## Metodología cooperativa y la gamificación como instrumento de aprendizaje

Con nuestro proyecto fundamentado en la enseñanza de la Música a través de la metodología cooperativa y la gamificación, pretendemos aportar nuevas formas de enseñar y aprender, una nueva metodología, cuya función sea la de contribuir a un aprendizaje mucho más eficiente, consolidado y activo por parte de los alumnos, para modificar ciertas prácticas “tradicionales” en la Educación Superior, propiciando el interés y la motivación del alumnado por la asignatura de Música, pues en muchos contextos universitarios, buena parte de las clases de Lenguaje Musical o Historia de la Música, siguen teniendo un enfoque mayormente memorístico, caracterizado por el relato descriptivo y enumerativo de conceptos y temas, con una baja o ausente participación del alumnado en el desarrollo de las clases. Igualmente, a través de esta propuesta lúdica-educativa, intentamos fomentar el aprendizaje significativo, el trabajo en equipo y el desarrollo personal de cada educando. Destacamos en todo el proceso la creación del conocimiento de forma proactiva y participativa mediante la creatividad y la innovación,

propiciando algunas de las habilidades más demandadas en una sociedad hiperconectada que avanza, y evoluciona de manera exponencial.

En este sentido, coincidimos con los planteamientos de Robert Swart, creador del método “*Thinking Based Learning*”, que apuesta por una reforma educativa en la que el proceso de memorización debe quedar relegado en un segundo plano. Contempla una serie de medidas como la puesta a disposición de los alumnos por parte de los profesores, de herramientas para aprender a pensar, no solo memorizar, pues está demostrado que, con el pensamiento activo, los estudiantes no solo se interesan y aprenden más, sino que desarrollan importantes capacidades relacionadas con el pensamiento que pueden usar el resto de sus vidas. Entendemos que la reflexión y el análisis de todos estos elementos es una necesidad para que el contexto de la Educación Superior pueda llegar a asegurar un proyecto complementario que dé respuesta a las demandas y necesidades sociales en el siglo XXI.

En este ámbito, son muchos los autores y especialistas que destacan la gran relevancia del aprendizaje cooperativo y como el alumno aprende como resultado de la interacción y el trabajo con otros sobre todo en el contexto de la Educación Superior (Prieto, 2007; León del Barco y Latas, 2007; Pujolás, 2008; Guerra, 2011; Camilli, López y Barceló, 2012, Torrego y Negro, 2012; Swart, 2013; García y González, 2013; Zariquiey, 2016), entre otros. Todos ellos coinciden en que el aprendizaje cooperativo es aquel que propone que los estudiantes deben trabajar juntos para el logro de un objetivo común, mediante el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos, y es que la interacción entre iguales actúa como motor de aprendizaje, cobrando especial importancia en la construcción del conocimiento. Por tanto, todas sus propuestas revelan la influencia que tiene la aplicación de esta metodología en la mejora del desarrollo académico, personal y social del alumno.

Igualmente, destacamos la gamificación, como una metodología especialmente significativa e innovadora en el ámbito educativo, subrayando su contribución para motivar al alumnado y

facilitar la adquisición de aprendizajes (Wouters y Van Oostendorp, 2013; Ke, 2014; Burke, 2014; Filscker y Hickey, 2014; Riemer y Schader, 2015; Teixes, 2015; Mouws y Bleumers, 2015; Hamari et al., 2016) pues se ha demostrado que la metodología asentada en la práctica de la teoría del juego o la gamificación, se ha consolidado como una práctica innovadora en el contexto educativo para potenciar la creatividad y el talento en las aulas, al desarrollar cualquier aprendizaje actuando sobre la motivación para la consecución de objetivos concretos. Por tanto, todo ello, se postula como una opción con gran proyección educativa.

A este respecto, el objetivo de esta propuesta educativa pretende comprobar la eficacia de la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo y la gamificación en el aula, así como medir el grado de satisfacción creado entre el alumnado. En suma, este proyecto de innovación encuentra el marco idóneo para establecer la conexión entre teoría y práctica, entre la aplicación de conocimientos y el desarrollo de habilidades, entre la escuela y la vida. El trabajo que presentamos pretende aportar algunas ideas que nos permitan proyectar pro-

cesos educativos transformadores dentro del ámbito universitario, para lograrlo seguiremos una metodología abierta, flexible, participativa y comunicativa, mediante actividades en gran y pequeño grupo donde se fomente el diálogo, la cooperación y el trabajo en equipo y donde el alumno pueda pensar y comportarse de forma autónoma, racional y creativa, utilizando propuestas pedagógicas y enfoques metodológicos interesantes para aplicar posteriormente en sus aulas.

## Resultados y discusión

### - Análisis de los resultados

La evaluación se obtiene mediante dos instrumentos de análisis fundamentalmente: En primer lugar de la observación directa del profesorado, a partir del conocimiento, participación e intervenciones significativas por parte de los alumnos en la realización de los recursos TIC y la gamificación trabajados en el aula, de otro lado, de las respuestas del alumnado en la encuesta online, mediante la aplicación Google Drive, cumplimentado por los alumnos, para valorar la eficacia de estos materiales y apreciar los posibles cambios registrados a lo largo de todo el proceso.

En cuanto al contexto educativo y curricular, dicha encuesta, se ha realizado a 105 alumnos del Grado de Educación Primaria que se imparten dentro de los estudios de la Universidad Camilo José Cela (UCJC) en las asignaturas de Lenguaje Musical e Historia de la Música en la Mención en Música, y está constituida por 15 ítems que podemos encontrar en la siguiente URL: Application Google Drive: <https://goo.gl/forms/HWcLtlSK5jcGelZE3>





**Imagen 12.** Encuesta de satisfacción: Nuevos estilos de aprendizaje con gamificación y TIC para la formación del alumnado universitario.

Las preguntas planteadas son las que pueden verse en la tabla 1. con las siguientes indicaciones: contesta las siguientes preguntas y elige la respuesta más adecuada o que se acerque más a tu opinión (marcando con una X) y valora de 1 a 5, siendo 1 el valor mínimo y 5 el valor máximo.

**Tabla 1.** Encuesta de satisfacción del alumnado

ÍTEMS	PREGUNTAS
1	¿Piensas que para el desarrollo de las prácticas en la Universidad la elaboración de materiales digitales puede ser un instrumento válido para el aprendizaje de la asignatura de música en el Grado de Primaria?
2	¿Crees que estos recursos didácticos y multimedia y de gamificación contribuyen a mejorar tus conocimientos en la Mención de Música?
3	¿Consideras necesario que los futuros profesores de Primaria e Infantil adquieran conocimientos o competencias en las nuevas tecnologías?
4	¿Crees adecuada la utilización de las nuevas tecnologías y la gamificación para el aprendizaje de cualquier asignatura?
5	¿Consideras que el uso de las nuevas tecnologías y la gamificación mejora y complementa las tradicionales formas de enseñar y aprender?
6	¿Crees que este método de aprendizaje y enseñanza ha mejorado tu comprensión de la asignatura?

7	¿Crees que este método de aprendizaje favorece el esfuerzo y cooperación de todos los alumnos?
8	¿Consideras que estos estilos de aprendizaje pueden mejorar la práctica docente y contribuir a una educación de calidad?
9	¿Crees adecuado aprender de forma meramente memorística?
10	¿Valorarías de forma más positiva el aprendizaje de la asignatura mediante libros de texto exclusivamente?
11	¿Piensas que la enseñanza en la actualidad necesita de la incorporación de las nuevas tecnologías y la gamificación?
12	¿Crees que la utilización de la gamificación y el aprendizaje a través del juego ha mejorado el aprendizaje y la motivación por la asignatura en la Mención en Música?
13	¿Piensas que estas formas de aprendizaje favorecen el diálogo y el trabajo cooperativo en el aula?
14	¿Consideras tu trabajo en el aula positivo y significativo mediante la utilización de estos métodos?
15	¿Crees que estas nuevas técnicas metodológicas y estilos de aprendizaje enriquecen la adquisición de conocimientos y la actualización en el aprendizaje de la música?

Una vez puntualizados los ítems cualitativos a analizar en la anterior URL, pasamos a analizar cuantitativamente los ítems más relevantes y significativos con respecto al trabajo y aprendizaje de la asignatura mediante el trabajo cooperativo y los recursos de gamificación elaborados. Se refieren a los ítems 1, 2, 3, 7, 12 y 13, que valoran de forma muy positiva o positiva respectivamente:



**Imagen 13.** Gráfico 1

Los alumnos apoyan ampliamente la utilidad de estos materiales en el aprendizaje universitario.



Imagen 14. Gráfico 2

La gran mayoría reconoce la necesidad de la adquisición de conocimientos en nuevas tecnologías.



Imagen 16. Gráfico 4.

Los alumnos valoran la contribución de estos recursos a la mejora de sus conocimientos en la asignatura.



Imagen 15. Gráfico 3

Estas herramientas de aprendizaje las consideran adecuadas para mejorar las calificaciones y conocimientos



Imagen 17. Gráfico 5

Los alumnos valoran la necesidad de emplear la gamificación para la mejora del aprendizaje, confirmando la hipótesis y utilidad de nuestro trabajo.



**Imagen 18.** Gráfico 6

Confirmando igualmente, la hipótesis y el beneficio del aprendizaje a través del trabajo cooperativo.

**Tabla 2.** Análisis de los valores más representativos de la encuesta.

ITEMS	VALORES %	DEL 1 MUY EN DESACUERDO			AL 5 MUY DE ACUERDO	
VALORES %	1	2	3	4	5	
<b>1</b>	0	0	1.9	<b>17.3</b>	<b>80.8</b>	
<b>2</b>	0	0	2.9	<b>26</b>	<b>71.2</b>	
<b>3</b>	0	0	1.9	<b>15.4</b>	<b>82.7</b>	
<b>7</b>	0	0	6.7	<b>29.8</b>	<b>63.5</b>	
<b>12</b>	0	0	5.8	<b>19.2</b>	<b>75</b>	
<b>13</b>	0	1	8.7	<b>30.8</b>	<b>59.6</b>	

Los resultados de esta encuesta distribuida a los alumnos muestra resultados satisfactorios, expone el beneficio de la experiencia y verifica la hipótesis de nuestro trabajo.

Comprobamos un consenso casi generalizado de acuerdo o muy de acuerdo, respecto a la utilización de la gamificación y las nuevas tecnologías en las respuestas a los 15 ítems propuestos para el aprendizaje de los diversos contenidos musicales, reflejados como representativos en la tabla anterior:

- 1-** Los alumnos consideran que la elaboración de materiales digitales y de gamificación para el desarrollo de las clases en la Mención en Música puede ser un instrumento válido para el aprendizaje de contenidos musicales.
- 2-** Inciden en el mejoramiento del aprendizaje de la asignatura de Música.
- 3-** Consideran necesario que los futuros docentes de Primaria adquieran competencias en nuevas tecnologías.
- 7-** El aprendizaje con estos métodos pueden mejorar las calificaciones de sus futuros alumnos.
- 12-** La utilización de la gamificación y la enseñanza a través del juego mejora el aprendizaje y la motivación por la asignatura de Música.
- 13-** Consideran que estas formas de aprendizaje favorecen el diálogo y el trabajo cooperativo en el aula. Y que podríamos llamar *valorativas*, porque no se basan tanto en experiencias personales de los individuos sino en la consideración que tienen del fenómeno.

Paralelamente, hemos incluido los ítems 9 y 10 que interpelan acerca de la valoración de forma más positiva del aprendizaje de la asignatura de música, mediante el aprendizaje meramente memorístico y mediante la utilización del libro de texto exclusivamente, sin embargo, no se encuentran discrepancias significativas con ítems negativos, con respecto a las respuestas anteriores a pesar de ser en su mayoría alumnos acostumbrados a la memorización.



Imagen 19. Gráfico 7

Los alumnos valoran negativamente el aprendizaje memorístico.

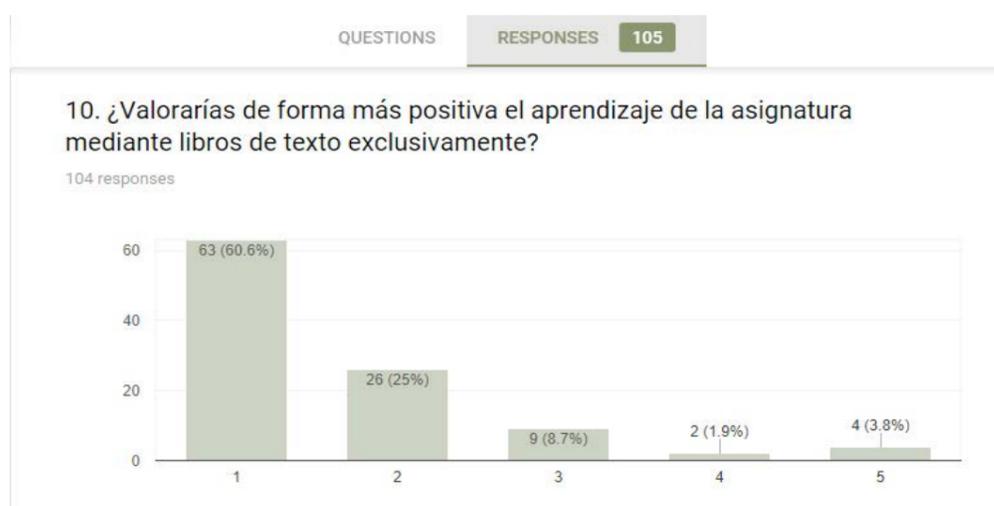


Imagen 20. Gráfico 8

La gran mayoría de alumnos consideran negativo el aprendizaje de la asignatura meramente con libros de texto, lo que confirma la utilidad de la experiencia.

Por tanto, a partir de los datos obtenidos en la evaluación del aprendizaje de los alumnos y en el análisis de los resultados, se puede verificar y, en consecuencia, corroborar que la valoración del alumnado en la consecución de estas competencias es

significativamente más positiva tras la implantación en el aula del aprendizaje cooperativo. Por tanto, los estudiantes consideran que no solo aprenden más, sino que su aprendizaje es de más calidad con esta metodología, desarrollando una serie de competencias esenciales en la formación universitaria y muy valiosa también para el ámbito profesional.

## Conclusión

La puesta en práctica de nuestra investigación y su potencial formativo permite emplear la tecnología con fines educativos o didácticos, avanzar en propuestas innovadoras que generan la construcción del conocimiento, integrando la teoría y la práctica, proporcionando a los alumnos situaciones significativas y dinámicas, mejorando la comunicación, la calidad educativa con preferencia en los aprendizajes de la música en las aulas de forma activa. Así y teniendo en cuenta las oportunidades y herramientas que la educación ofrece y los avances tecnológicos, con nuestra propuesta de innovación educativa, se demuestra la eficacia de la metodología cooperativa y la gamificación, para lo cual se emplean técnicas participativas como los *Cerebriti* y *el Kahoot* elaborados.

En síntesis, estas aportaciones pueden ser utilizadas para fomentar el aprendizaje en otras áreas de enseñanza y son lo suficientemente elocuentes como para indicarnos que hemos de pensar en cómo cambiar nuestras prácticas de metodología didáctica, deberíamos reflexionar sobre lo que aprende en realidad nuestro alumnado y lo que queremos que aprenda, para afrontar con éxito las demandas de la sociedad. Por todo ello, creemos que nuestro trabajo demuestra que la metodología cooperativa, activa, dinámica y lúdica se presenta como una alternativa, de gran potencial formativo para los alumnos, los futuros profesionales de la educación, en la medida que desarrolla la construcción colectiva del conocimiento de una forma crítica y reflexiva, que tiene relación con su futuro trabajo profesional en el contexto de la sociedad actual. Por tanto, esta experiencia educativa podría servir como punto de partida para abrir nuevas líneas de investigación académicas en torno al empleo de la metodología cooperativa y la gamificación en la docencia, concretamente en ámbito de la Educación Superior, no solo en la asignatura de Música sino también en otras materias del currículum.

## Referencias

Burke, B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things*. Boston: Bibliomotion, INC.

Cabero J. (2014). Formación del profesor universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17 (1), 109-132.

Camilli C, López E. y Barceló, L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: Una revista sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30, 81-103.

Contreras, R. S. y Eguia., J. L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació. Barcelona.

Cordero, M. (2018). El éxito de la pizarra digital en las aulas. *Publicaciones didácticas*, 92, 183-185.

Espeso, P. (2017). 15 herramientas de gamificación para el aula que engancharán a tus alumnos. *Educación 3.0. La revista para el aula del siglo XXI*. 26 (45).

Filsecker, M. y Hickey, D. T. (2014). A multilevel analysis of the effects of external rewards on elementary students' motivation, engagement and learning in an educational game. *Computers & Education*, 75, 136-148.

García, M. y González, N. (2013). El aprendizaje cooperativo en la Universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 4 (7), 106-128.

Guri- Rosenblit, S. (2010). *Digital Technologies in Higher Education: Sweeping Expectations and Actual Effects*. New York: Nova Science.

Guerra M. (2011) *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. *Estudios Sobre Educación*, 21, 240-241.

Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J. y Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179.

León del Barco, B. y Latas, C. (2007). La Formación en técnicas de Aprendizaje Cooperativo del Profesor Universitario en el Contexto de la Convergencia Europea, 2, 269-277.

Mouws, K. y Bleumers, L. (2015). Co-creating Games with Children: A case Study. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 7(3), 22- 43.

Kaap, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Ke, F. (2014). An implementation of design-based learning through creating educational computer games: A case study on mathematics learning during design and computing. *Computers & Education*, 73, 26-39.

Papastergiou, M. (2009). Digital Game- Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student's motivation. *Computer & Education*, 52 (1), 1-12.



Pujolás P. (2008). 9 ideas clave: aprendizaje cooperativo. Barcelona, España, Graó,

Prado, E. (2014). Juegos como element docente en un entorno TIC. Revista Aequitas: Estudios sobre Historia, Derecho e Instituciones, 4, 407-416.

Prieto, L. (2007). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje cooperativo. Barcelona: Octaedro.

Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. Pixel-Bit. Revista de Medios y educacion, 46, 235-248.

Riemer, V. y Schrader, C. (2015). Learning with quizzes, simulations, and adventures: Student's attitudes, perceptions and intentions to learn with different types of serious games. Computer & Education, 88, 160-168.

Roca, F. (2004). Creatividad y comunicación musical desde las nuevas tecnologías. Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, 23, 31-36.

Romero, J. B. (2004). Las nuevas tecnologías y la expresión musical, otros lenguajes en la educación. Comunicar. Revista Científica de Counicación y Educación, 23, 25-30.

Sanchez, J., Alvarez, G. J., Davila, M. A. y Mellado, V. (2017). Teaching technology: From knowing to feeling enhancing emotional and content acquisition performance through Gardner's Multiple Intelligences Theory in technology and design lessons. Journal of Technology and Science Education, 7(1), 58-79.

Su, C. H. y Cheng, C.H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. Journal of computers Assisted Learning, 31 (3), 268-286.

Teixes, F. (2015). Gamificación, motivar jugando. Barcelona: Editorial UOC.

Torrego J.C. y Negro, A. (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas. Madrid: Alianza.

Wouters, P. y Van Oostendorp, H. (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. Computers & Education, 60(1), 412-425

Zariquiey, F. Cooperar para aprender. (2016). Madrid: Biblioteca Innovación educativa. S.M. ♦





➔ Recibido 10/10/2018  
✓ Aceptado 07/01/2019

# *Doctor Zhivago, Rusia entre dos mundos: elaboración de un sono-libro, un recurso docente innovador*

Doctor Zhivago, Russia  
between two worlds:  
development of sono-book,  
an innovative teaching  
resource

MARTA VELA GONZÁLEZ

## **Resumen**

Este artículo pretende reflexionar sobre la fusión de música y literatura con fines docentes, desde una perspectiva puramente radiofónica, es decir, sin imágenes asociadas. A través de un nuevo género, el sono-libro, ofrecemos una nueva perspectiva de la novela de Boris Pasternak, *El doctor Zhivago* –con el precedente de su soberbia adaptación cinematográfica por David Lean–, desde la contextualización de una selección de textos de la novela, recitados por actores, con la música contemporánea al autor de la novela, ofreciendo así un completo friso estético, inspirado por la novela, pero enriquecido, a su vez, por una selección musical históricamente propicia.

## **Palabras Clave**

Sono-libro · Música rusa · Literatura  
· Boris Pasternak · *Doctor Zhivago*  
· David Lean

## **Abstract**

*This article aims to reflect on the fusion of music and literature for teaching purposes, from a purely radiophonic perspective, that is, without associated images. Through a new genre, the sono-book, we offer a new perspective on the novel by Boris Pasternak, Doctor Zhivago –with the precedent of his superb cinematographic adaptation by David Lean–, from the contextualization of a selection of texts from the novel, recited by actors, with contemporary music to the author of the novel, thus offering a complete aesthetic frieze, inspired by the novel, but enriched, in turn, by a historically favorable musical selection.*

## **Keywords**

Sono-book · Russian music ·  
Literatura · Boris Pasternak · Doctor  
Zhivago · David Lean

## 1. Arte y entretenimiento: una mirada actual

La perenne *aceleración* vital que sufrimos en el mundo occidental de la actualidad ha influido, como no podía ser de otra manera, en el ámbito del arte y del entretenimiento, o, más bien, en la relación entre ambos términos, antaño indisolublemente unidos, hoy día, cada vez más alejados uno del otro, a causa de la irrupción, desde hace décadas, de la sociedad de consumo y de la necesidad intrínseca de éste de someter a cualquier producto a un rápido proceso de obsolescencia que permite la aparición, publicidad y venta (y nueva obsolescencia) del siguiente.

Esta frivolidad, basada en lo efímero y sustentada por la venta, propiciada, a su vez, por la industria, que ha afectado al ámbito del arte y al de la cultura a nivel mundial, ha sido definida por Mario Vargas Llosa como la *civilización del espectáculo*, sustituyendo, así, en las últimas décadas, a la idea tradicional de cultura por una serie de productos *low cost*, que han destruido, en muchos casos, la relación entre arte y entretenimiento:

La diferencia esencial entre aquella cultura del pasado y el entretenimiento de hoy es que los productos de aquella pretendían trascender el tiempo presente, durar, seguir vivos en las generaciones futuras, en tanto que los productos de éste son fabricados para ser consumidos al instante y desaparecer, como los bizcochos o el popcorn. Tolstói, Thomas Mann, todavía Joyce y Faulkner escribían libros que pretendían derrotar a la muerte, sobrevivir a sus autores, seguir atrayendo y fascinando lectores en los tiempos futuros. Las telenovelas brasileñas y las películas de Bollywood, como los conciertos de Shakira, no pretenden durar más que el tiempo de su presentación, y desaparecer para dejar el espacio a otros productos igualmente exitosos y efímeros. La cultura es diversión y lo que no es divertido no es cultura (...) Para esta nueva cultura son esenciales la producción industrial masiva y el éxito comercial. La distinción entre precio y valor se ha eclipsado y ambas cosas son ahora una sola, en la que el primero ha absorbido y anulado al segundo. Lo que tiene éxito y se vende es bueno y lo que fracasa y no conquista

al público es malo. El único valor es el comercial. La desaparición de la vieja cultura implicó la desaparición del viejo concepto de valor. El único valor existente es ahora el que fija el mercado (Vargas Llosa, 2012:10).

La presencia de este valor puramente comercial en el ámbito de la cultura la somete, diariamente, a una constante devaluación, sobre todo, a nivel técnico y moral, lo que nos ha conducido no sólo a la mayor crisis financiera conocida desde el crack de 1929, sino, también, a lo que Emilio Lledó ha calificado como una *crisis de inteligencia*<sup>1</sup>.

La obra de arte –otrora, ente espiritual e inmaterial de incalculable valor– se ha convertido también en un producto que se comercializa igual que un coche, un detergente o una película, con un envoltorio vistoso y una insistente campaña publicitaria, lo cual no asegura, en absoluto, el avance de la expresión artística, sino que, por contra, responde a un fin meramente monetario: vender un producto que, aun *falso*, sea asequible, tanto económica como espiritualmente, a una gran parte del mercado de consumo. De hecho, la

<sup>1</sup> <http://diariodeavisos.lespanol.com/2013/11/emilio-lledo-la-verdadera-crisis-es-inteligencia/>

necesidad de ampliar este mercado de venta exige una constante simplificación de los contenidos del producto, de ahí que, progresivamente, la industria haya intentado adaptar la obra de arte al gusto del cliente, circunstancia que, lógicamente, la ha empobrecido.

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

De esta manera, como en muchos otros ámbitos, ha nacido un arte de tipo *ligh*t, heredero de la llamada cultura de masas de la segunda mitad del siglo XX, que en el campo de la música se ha traducido en *interpretación estandarizada* (Vela, 2018), y en otra suerte de fenómenos devaluados:

No es por eso extraño que la literatura más representativa de nuestra época sea la literatura light, leve, ligera, fácil, una literatura que sin el menor rubor se propone ante todo y sobre todo (y casi exclusivamente) divertir. Atención, no condeno ni mucho menos a los autores de esa literatura entretenida pues hay, entre ellos, pese a la levedad de sus textos, verdaderos talentos. Si en nuestra época es raro que se emprendan aventuras literarias tan osadas como las de Joyce, Virginia Woolf, Rilke o Borges no es solamente en razón de los escritores; lo es, también, porque la cultura en la que vivimos inmersos no propicia, más bien desalienta, esos esfuerzos denodados que culminan en obras que exigen del lector una concentración intelectual casi tan intensa como la que las hizo posibles. La literatura light, como el cine *light* y el *arte light*, da la impresión cómoda al lector y al espectador de ser culto, revolucionario, moderno, y de estar a la vanguardia, con un mínimo esfuerzo intelectual. De este modo, esa cultura que se pretende avanzada y rupturista, en verdad propaga el conformismo a través de

sus manifestaciones peores: la complacencia y la autosatisfacción (Vargas Llosa, 2012:11).

Tal vez sea hora de recuperar el verdadero sentido del arte y su función espiritual, al margen del entretenimiento, diversificado hoy día en una multiplicidad de variedades –sobre todo, relacionadas con la imagen–, a partir de los valores de la llamada *vieja cultural*, desde la perspectiva de la música, la literatura e, incluso, la radio.

## 2. Música y literatura

La unión de música y literatura ha tenido una larga y exitosa trayectoria artística desde los orígenes de la cultura occidental, sobre todo, desde su prodigioso desarrollo durante la antigüedad greco-latina. El texto, fundamentalmente, religioso, durante la época del canto llano y la de las primeras polifonías, fue un pilar imprescindible en la música de la Edad Media y, justo en el momento del surgimiento del género instrumental, a finales del siglo XVI, que auguraba el declive de la música vocal, apareció la ópera –definida por Kühn (2003:116) como “uno de los más bellos errores creativos de la historia

de la composición: hacia 1600 se buscaba el modo de recitación del drama antiguo ero se alcanzó el canto monódico”–, el primer intento de fusión entre música y literatura que alcanzaría su culminación a finales del siglo XIX con la *Gesamkuntswerk* wagneriana.

Así pues, música y literatura se retroalimentan, precisamente porque su unión denota, en la mayoría de ocasiones, la suma de estructuras determinadas por el estilo, es decir, por las mismas coordenadas histórico-estéticas:

Es urgente volver a las fuentes de la cultura. El primer deber de un intérprete es ubicar la obra en su época. Porque el estilo está definido ya desde el principio, de forma muy general, evidentemente, por el contexto cultural en el que se inserta la obra (...). El estilo está, pues, constituido por aquellos que se translucen de la personalidad del compositor –o, más aún que de su propia personalidad– de su forma de captar el mundo y transponerlo. Y esto sucede en la misma época y, a menudo, en los mismos países o en países muy próximos. La importancia de los países o de ciertas ciudades ha sido

considerable del nacimiento de muchos estilos (Deschausées, 2009: 36).

De esta forma, la obra de arte de cualquier época debe tener un significado *histórico*, que remita al momento en que fue creado, y otro *contemporáneo*, que permita contextualizar el valor artístico de la misma en las circunstancias del receptor, de ahí que, en efecto, la alianza entre música y literatura resulte muy productiva en ambas perspectivas:

Toda gran obra del pasado tiene dos significados, uno de carácter contemporáneo y otro histórico. Si un poema, una pintura o una pieza musical no tienen significado contemporáneo, sólo pertenecen a la historia e interesarán principalmente al erudito. Cuando nos acercamos a una obra como el *Paraíso perdido* de Milton, el *Juicio Final* de Miguel Ángel o la *Pasión según San Mateo*, de Bach, nos olvidamos completamente de la historia, pues se establece una comunicación directa con nosotros en términos relativos a nuestros propios sentimientos y pensamientos. En otros términos, tiene significado contemporáneo (...) y no es que estas obras no ten-



gan significado histórico, pues están cargadas de dicho significado, pero nadie dirá que podemos comprenderlas con mayor claridad cuando sólo hayamos comprendido sus implicaciones históricas. Pero la verdad es que la historia del arte se vuelve importante para el hombre sólo después de que el mismo arte ha despertado su interés e implicado, por lo menos, de forma parcial, sus sentimientos (Moore, 1990:3).

De hecho, la literatura ha sido una fuente de inspiración permanente para la música instrumental, como se demuestra en tendencias tales como la música programática o la *Gesamkunstwerk*, al margen, por otro lado, de los que ejercen diariamente el oficio de la interpretación musical y su docencia:

¿Recuerda el pasaje en modo menor del segundo movimiento de *Hammerklavier*? Es Abraham llevado a Isaac a la montaña y usando el cuchillo sobre su cabeza... ¿Y la fuga? Es la construcción del arca, ¿qué otra cosa podría ser? Kokoschka me dibujó mientras yo reproducía esa *construcción del arca* (Richter citado en Boríssov, 2015:26).

Oborin era una persona de una educación amplísima, uno de los profesores más sabios y cultivados que se podía encontrar en el Conservatorio de Moscú de aquellos años. Siempre resultaba muy interesante hablar con él de los temas más variados relacionados con la música, la literatura y el arte, y en sus clases empleaba constantemente todo tipo de asociaciones para subrayar sus puntos de vista. Oborin solía decir que le aburría la compañía de los pianistas, y prefería socializar con sus colegas compositores, entre los que se incluía Shostakovitch (Berman, 2010:14).

Incluso, la unión de música y poesía implica determinados códigos compartidos que nos remiten a procesos altamente simbólicos (Gómez Redondo, 1994), muy alejados, por tanto, del lenguaje cotidiano:

Bajo la condición previa de que un músico se esfuerce por conseguir la reproducción adecuada y el sentimiento de una obra maestra, podría decirse, apoyándonos en un poema de Friedrich Rückert procedente de la *Sabiduría del Brahmán* y que re-

cuerdo de mi juventud: «¡hay tanto sentido oculto en la obra!» (Mantel, 2010: 28).

Con la elaboración del sono-libro, o libro sonoro, pretendemos ofrecer una nueva recreación de la fructífera unión entre música y literatura, contextualizando algunos extractos recitados de la obra literaria original con una selección musical de la misma época, cuyo resultado, ajeno al mundo de la imagen, mantiene, eso sí, un íntimo parentesco con el desaparecido género de la radio-novela, relatado magistralmente por Vargas Llosa (2006) en su inolvidable libro *La tía Julia y el escritor*.

### 3. Método: el sono-libro o libro sonoro

Para la elaboración del sono-libro titulado *Doctor Zhivago: Rusia entre dos mundos* se eligió el texto de *El doctor Zhivago* (1957) en el centésimo aniversario de la Revolución rusa (1917) y del Tratado de Brest-Litovk (1918) con el objetivo de ofrecer una perspectiva diferente a la mostrada por David Lean en su adaptación cinematográfica de 1965 –rodada casi en su totalidad en España–. No debe olvidarse

que, más allá de la historia de amor narrada gracias al inolvidable trabajo de Omar Sharif y Julie Christie, la novela se constituye como un canto a la libertad de conciencia individual, a través del poeta protagonista, un trasunto del propio Pasternak, quien no consigue renunciar a sus ideas por adaptarse a los tiempos y paga el precio de la traición con su familia, con su amor y, en su suma, con su vida. De hecho, *El doctor Zhivago* fue prohibida por el régimen soviético y Pasternak renunció al Premio Nobel concedido en el año 1958.

Para de reducir una novela de 752 páginas en su última edición en español (Galaxia Gutenberg, 2016) a una hora de programa radiofónico, se llevó a cabo un análisis pormenorizado de la estructura de la novela en dos sentidos, a saber, las grandes áreas temáticas contempladas en la obra, por un lado, y la organización narrativa del autor, por el otro, marcada por los cuatro encuentros entre la pareja protagonista, la *intrahistoria* (Unamuno, 1905) acaecida tras una serie de acontecimientos que abarcan todo el período revolucionario en Rusia, desde 1905, hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, donde finaliza la novela y, curiosamente, comienza el filme de Lean, que utiliza una estructura retrospectiva.



A continuación, podemos observar los hechos históricos narrados en la obra y la *vida intrahistórica* de los protagonistas:

- 1904-1905: Guerra ruso-japonesa	Mme. Guichard en Moscú
- Diciembre 1905: Revolución de 1905	Yuri ve a la Lara por primera vez
- Julio 1914: Guerra contra Alemania	Yuri y Lara en el frente
- Marzo 1917: abdicación del Zar	
- Octubre 1917: Bolcheviques al poder	Yuri en Moscú; Lara en Yuriatin
- Diciembre 1917: Guerra civil rusa	Los Zhivago en Varikino
- Marzo 1918: Tratado de Brest - Litovsk	
- Julio 1918: asesinato de la familia imperial	Yuri, partisano
- Octubre 1918: creación de la Unión Soviética	Yuri y Lara en Yuriatin - Varikino
- 1921: hambruna	
- Marzo 1921: inicio de la NEP	
- 1922: Stalin como secretario general del PCE	
- Julio 1924: muerte de Lenin	
- 1929: fin de la NEP	Muerte de Yuri Muerte de Lara
- 1930... hambrunas, represión, purgas	
- Septiembre de 1939: Pacto de no agresión, invasión de Polonia	
- 1941: Operación Barbarroja	
- 1945: fin de la Segunda Guerra Mundial	Tania Libro de Zhivago

Figura 1: cronología de acontecimientos en *El doctor Zhivago*

De esta manera, podemos observar la hábil trama narrativa planteada por Pásternek sobre la densa red de acontecimientos creada por la combinación historia e intrahistoria, marcada, a su vez, por los cuatro encuentros de los protagonistas enunciados a continuación: el primero ocurre en el frente, en el hospital fronterizo de Meliuzéyev –nombre inventado–; el segundo, en la biblioteca de Yuriatin, que inicia la relación amorosa de los personajes; el tercero, de nuevo en Yuriatin y Varikino –la propiedad campestre de los Gromeko a las afueras de la ciudad, tras la desertión de Yuri–; el último, finalmente, en Moscú, en la capilla ardiente del doctor, adonde Lara acude a despedirse (téngase en cuenta que se ha considerado *encuentro*<sup>2</sup> la situación de interacción

<sup>2</sup> Precisamente, uno de los poemas recogidos al final de la novela trata el encuentro de los protago-

entre los dos protagonistas; antes de la guerra, Yuri y Lara habían coincidido dos veces en Moscú, en la casa de su madre, Mme. Guichard, cuando ésta intenta suicidarse, y en una fiesta de Navidad, donde Lara trata de disparar sobre Komarovskiy).

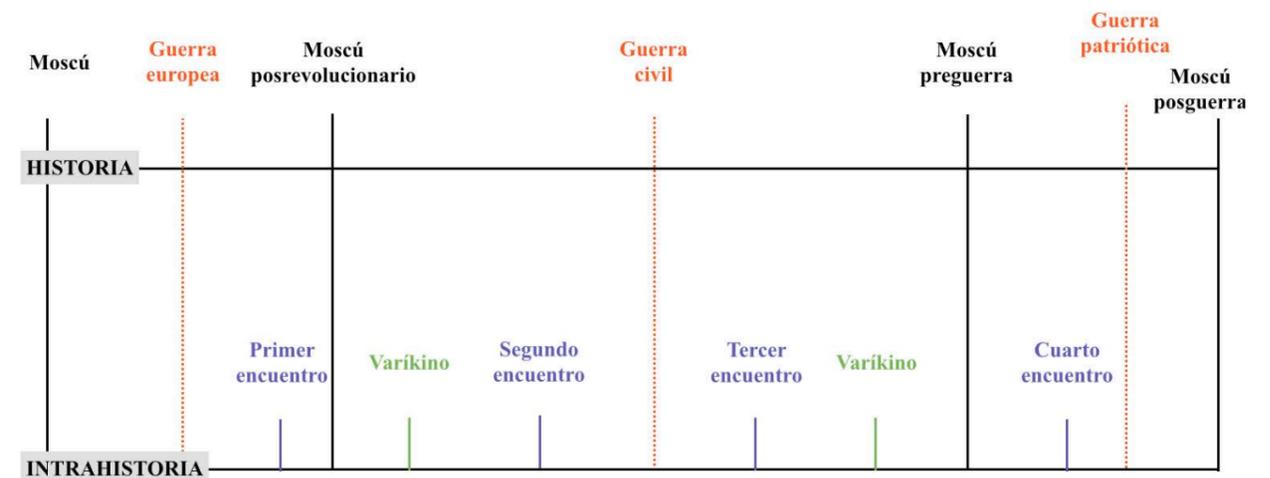
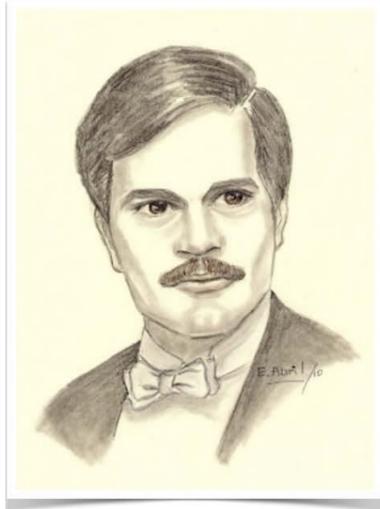


Figura 2: historia e intrahistoria en *El doctor Zhivago*

Las principales áreas temáticas de la novela se resumen en cuatro: la primera, el amor, pero, sobre todo, el adulterio, encarnada por la pareja protagonista, al que se suman Tonya Gromeko, la esposa de Yuri, y Pavel Antíпов, el esposo de Lara (convertido, más tarde, en el fanático revolucionario Strélnikov); la segunda, la violencia, referida a los acontecimientos históricos del momento, sobre todo, la Revolución de 1905, la Guerra Europea, la Revolución de 1917, la Guerra civil rusa, la creación de la Unión Soviética, las purgas de los años de entreguerras, finalmente, la Segunda Guerra Mundial; la dicotomía entre el campo y la ciudad es la tercera, con el contraste entre Moscú, plagada de miserias, hambrunas y epidemias –adonde Yuri regresa derrotado para morir, una vez ha perdido a Lara para siempre– y Varikino, la propiedad campestre de los Gromeko, donde los personajes parecen escapar, temporalmente, por supuesto, de la violencia urbana y el desabastecimiento de productos básicos; finalmente, en cuarto lugar, se observa un último tema principal, la esperanza a través del arte, simbolizada en el libro de poemas de Zhivago, publicados, supuestamente, años después de la muerte del poeta, que se adjuntan al final de la novela.

nistas en Yuriatin, con idéntico título.

## Doctor Zhivago



amor  
(adulterio)  
violencia  
campo-ciudad  
esperanza  
a través del arte



Figura 3: áreas temáticas en *El doctor Zhivago*.

Imágenes de <http://elapartamento-enparis.blogspot.com>

En función de esta organización temático-narrativa, se eligieron los fragmentos musicales con el interés de realzar los grandes temas de la novela a través de los textos seleccionados, de este modo, la selección musical alude a la segunda parte del título del programa Rusia entre dos mundos, presentando dos esferas enfrentadas, el zarismo del siglo XIX y el bolchevismo del XX, que se traducen en dos polos estéticos igualmente contrastantes, a saber, la estética romántica de compositores como Tchaikovsky, Rachmaninov o Scriabin, deudores de la música europea de la primera mitad del siglo XIX, frente a la ambivalencia estilística de los compositores soviéticos, como Prokofiev, Shostakovitch o Khatchaturian, obligados, por circunstancias políticas, a la estética socialista, como en Gloria a Stalin (1949) de Shostakovitch, o seguidores, en otras ocasiones, del lenguaje romántico de sus predecesores, como en el *Adagio del ballet Spartacus* (1956) de Khatchaturian. A estos fragmentos se añadieron, como colofón del programa, dos números de la banda sonora original de la película, compuesta por Maurice Jarre (1965), el Tema de *Lara* y el *Café de estudiantes*.

Así pues, los temas principales de la novela propician la selección musical del programa, nutrida íntegramente de compositores rusos de los siglos XIX y XX, con una única excepción, la de la Sonata Op. 47 "Kreutzer" de Beethoven, que alude a las ve-

ladas musicales de las clases moscovitas acomodadas antes de la guerra, a la que pertenecen los parientes de Yuri, los Gromeko, retratadas magistralmente por Tólstoi en su novela homónima, *La sonata a Kreutzer* (1889), cuyo tema central reside, de nuevo, en el adulterio.

Así, pues en función de los cuatro temas predominantes, encontramos ejemplos de música referida a la burguesía urbana de Moscú (Beethoven: *Sonata a Kreutzer*; Tchaikovsky: *Vals de El lago de los cisnes*) y a la imagen bucólica del campo (Stravinsky: *Cuatro canciones campesinas para trompa y voces femeninas*); música relacionada con el régimen soviético y la violencia de la guerra (Shostakovitch: *Allergretto de la Sinfonía "Leningrado"*, Gloria a Stalin, *Sinfonía "Revolución"*; Degeyter, *Internacional socialista*; Prokofiev, *Concierto para piano y orquesta n.º 5, segundo movimiento, Alla marcia*); música relativa a la historia de amor entre los protagonistas (Tchaikovsky: *Francesca da Rimini* y *Romeo y Julieta*, ambas obras basadas, junto al *Spartacus* de Khatchaturian, en un amor imposible; Rachmaninov, *Variaciones sobre un tema de Paganini, variación XVIII*; Prokofiev, tercer movimiento del *Concierto para piano y orquesta n.º 5, Lento*) y, por último, un fragmento dedicado a la

descripción de la creación artística, representado por la Sonata para piano n.º 4 de Scriabin.

La muerte (o desaparición) de Lara, fuera de la película de Lean, que finaliza con el infarto de Zhivago, se narra mediante con el propio texto de Pasternak –y el Adagio lamentoso de la Sexta Sinfonía de Tchaikovsky–, que alude, veladamente, al gulag de la década de los años treinta:

Una vez, Lara salió de casa y no volvió más. Al parecer, fue detenida en la calle. Murió o desapareció quién sabe dónde, olvidada bajo un número sin nombre de una lista que se perdió más tarde, en uno de aquellos innumerables campos de concentración comunes o femeninos del norte (Pasternak, 2010:670).

Merece mención a parte el primer fragmento musical utilizado, perteneciente al primer movimiento, *Moderato*, del *Concierto n.º 2 para piano y orquesta* de Rachmaninov, cuyo inicio recuerda al sonido de la campana, tan importante en la tradición ortodoxa rusa, contextualizado con el entierro de la madre de Yuri, que abre la novela.

A continuación, se ofrece un cuadro-resumen con la selección musical del programa y el reparto de fragmentos musicales según las áreas temáticas del texto:

RACHMANINOV	<i>Concierto n ° 2 Op. 18, Moderato</i>	KHATCHATURIAM	<i>Spartacus, Adagio</i>
BEETHOVEN	<i>Sonata “Kreutzer”, Adagio sostenuto</i>	PROKOFIEV	<i>Concierto n ° 5, Lento</i>
TCHAIKOVSKY	<i>Vals del Lago de los cisnes</i>	SHOSTAKOVITCH	<i>Gloria a Stalin</i>
SHOSTAKOVITCH	<i>Allegretto, Sinfonía “Leningrado”</i>	KHATCHATURIAM	<i>Spartacus, Adagio</i>
TCHAIKOVSKY	<i>Francesca da Rimini</i>	SHOSTAKOVITCH	<i>Sinfonía IV, “Revolución”</i>
RACHMANINOV	<i>Variaciones Paganini (var. XVIII)</i>	SCRIABIN	<i>Sonata n ° 4</i>
DEGEYTER	<i>Internacional socialista</i>	TCHAIKOVSKY	<i>Romeo y Julieta</i>
STRAVINSKY	<i>Cuatro cantos campesinos</i>	TCHAIKOVSKY	<i>Francesca da Rimini</i>
TCHAIKOVSKY	<i>Romeo y Julieta</i>	TCHAIKOVSKY	<i>Sinfonía VI, Adagio lamentoso</i>
PROKOFIEV	<i>Concierto n ° 5, Alla marcia</i>	JARRE	<i>Café de estudiantes</i>
		JARRE	<i>Tema de Lara</i>

Figura 4: selección musical en *Doctor Zhivago: Rusia entre dos mundos*

Por último, queremos aludir al tema que cierra la novela de Pasternak, la esperanza a través del arte, íntimamente relacionado el tema de la creación artística, que aparece en múltiples ocasiones, dado que, en buena parte, se trata de una historia autobiográfica, que el médico-poeta es un trasunto del propio autor. De hecho, El doctor Zhivago presenta un claro ejemplo de intertextualidad, donde se combina el texto novelado de Pasternak, junto a los poemas escritos por Yuri Zhivago, publicados a su muerte, después de la Segunda Guerra Mundial, cuya génesis se explica en el devenir de la trama, sobre todo, en aquellos dedicados al *leitmotif* principal de la novela, la vela que arde expuesta a las inclemencias exteriores, so pena de apagarse, como la vida humana.

Para el programa se seleccionaron, entonces, tres de los veinticinco poemas agregados por el autor al final de la novela, *Marzo, Encuentro y Una noche de invierno*; a continuación, Pasternak explica el proceso de creación sobre éste último, durante una de las veladas heladas en Varíkin, en torno a un estribillo constantemente repetido: so-

*bre la mesa ardía una vela/una vela ardía.*

Entonces, con el inmenso torrente de un río que con su movimiento tornea las piedras del fondo y hace girar las ruedas de los molinos, el propio flujo del discurso, con la fuerza de sus leyes, crea en su camino, de paso, el metro y la rima, y otras mil formas y figuras, aún más importantes, pero desconocidas hasta ese momento, inexploradas, sin nombre. En aquellos minutos, Yuri sentía que no era él quien ejecutaba la parte esencial del trabajo, sino algo que lo superaba, que se encontraba por encima de él y lo guiaba (Pasternak, 2010:587).

Precisamente, la novela termina con la esperanza suscitada en los amigos de Zhivago, Gordon y Dúdorov, por su libro de poemas, publicados al final de la Guerra patriótica –el nombre de la Segunda Guerra Mundial en Rusia–, pese a la idea de que la dictadura socialista duraría mucho más allá del enfrentamiento con la Alemania nazi, incluso, más allá de la muerte de Stalin.

Aunque la victoria no había traído la luz ni la libertad que esperaban para después de la guerra, como habían pensado, el presagio de la libertad flotaba, no obstante, en el aire durante los años de posguerra y constituía su único contenido histórico (...) y era como si el pequeño libro, [el de la poesía de Zhivago], entre sus manos supiese todo esto y diese a sus sentimientos apoyo y confirmación (Pasternak, 2010:689-690).

De esta forma, tras la muerte de Lara, *el Adagio lamentoso de la Sexta Sinfonía* de Tchaikovsky pone fin a esta historia narrada a través de la radio, cerrando así uno de los períodos más convulsos de la historia europea del siglo XX, narrado por Boris Pasternak.

#### 4. Resultados: un experimento en Radio Clásica

A continuación, ofrecemos un cuadro-resumen que incluye los acontecimientos históricos e intrahistóricos de la novela, las cuatro áreas temáticas fundamentales, los fragmentos musicales escuchados –los más relevantes para la histo-

ria- y la trayectoria creadora de Zhivago a lo largo de la obra, con la lectura de los tres poemas escogidos.

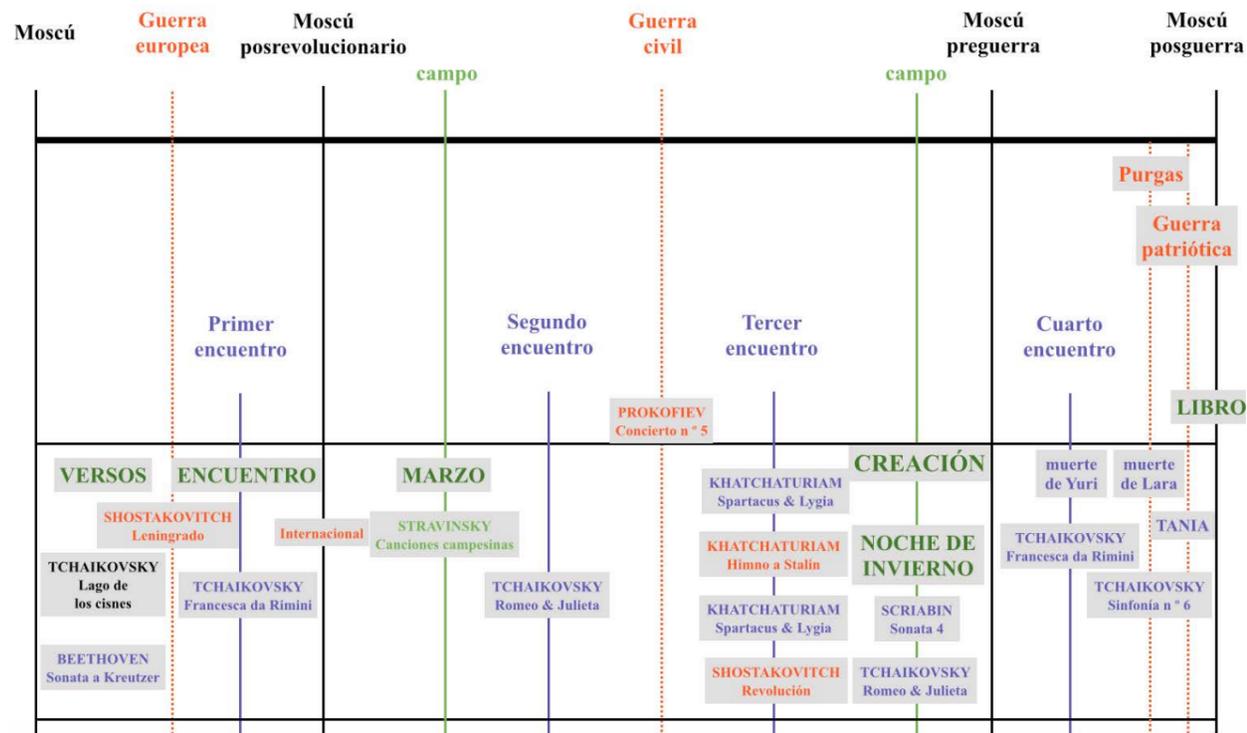


Figura 5: estructura en *Doctor Zhivago: Rusia entre dos mundos*

Para la elaboración del sono-libro titulado *Doctor Zhivago: Rusia entre dos mundos*, junto a la emisión de la selección musical mencionada, se seleccionaron dos recitadores que dieran vida a los textos de Pasternak, en este caso, los colaboradores del programa Jorge Nicolás, como Yuri, y Carmen Herrera, como Lara.

El sono-libro fue emitido por Radio Clásica como cierre de la segunda temporada del programa "Música con estilo" el 29 de septiembre de 2018.



Figura 6: *Doctor Zhivago, Rusia entre dos mundos*, banner publicitario

A continuación, ofrecemos un enlace donde puede escucharse y/o descargarse el programa completo a partir del sistema de *podcasts* de Radio Nacional de España: <http://www.rtve.es/alacarta/audios/musica-con-estilo/musica-estilo-doctor-zhivago-rusia-entre-dos-mundos-30-09-18/4764718/>

## 5. Conclusiones

Con el sono-libro *Doctor Zhivago: Rusia entre dos mundos* hemos querido recrear la novela de Pasternak de manera diferente a lo mostrado por Lean en su filme de 1965 y por otras versiones recientes,

a través de un canal radiofónico, sin imagen alguna, como reto frente al contexto, eminentemente visual, que nos rodea en la actualidad.

A partir de este experimento se va a llevar a cabo un proyecto de animación a la lectura y a la escucha de música académica, contextualizadas en su ámbito histórico-estético correspondiente, dado que la aplicación más inmediata del sono-libro puede consistir en completar, por un lado, la amplia formación cultural que todo artista debe poseer y, por el otro, en animar al profano a iniciarse en el mundo de artes combinadas mediante un programa ameno, de gran contenido histórico y estético.

Por tanto, nunca es demasiado pronto para empezar a enseñar a las nuevas generaciones de intérpretes musicales una sabiduría completa sobre la voluntad artística inherente a los distintos estilos históricos, completada con la referencia al estilo personal, aquellas particularidades de estructuración que son autóctonas de la individualidad de un maestro y que nacen de su reacción personal hacia su época (Swarowsky, 1989:10).

Los directores de orquesta, los cantantes, los pianistas, todos los virtuosos deberían saber o recordar que la primera condición que debe cumplir quien aspire al prestigioso nombre de intérprete es ante todo la de ser un ejecutante sin falta. El secreto de la perfección reside, ante todo, en la conciencia de la ley que una obra impone a quien la ejecuta. Y henos aquí de nuevo en el gran tema de la sumisión que hemos evocado tan a menudo durante estas lecciones. Esta sumisión exige una flexibilidad que a su vez requiere, con la maestría técnica, el sentido de la tradición y, por encima de todo, una cultura aristocrática que no es fácil de adquirir (Stravinsky, 2006:114).

De esta forma, a pesar de nuestro mundo actual, lleno de ruido mediático y cultura *ligh*t, queremos animar al lector y al oyente a fusionar, de nuevo, arte y entretenimiento, los valores de la vieja cultura, a través de estos ideales, anteriormente enunciados por dos referentes de la música académica del siglo XX, de *sabiduría completa* (Stravinsky) y *cultura aristocrática* (Swarowsky), que tratamos de inspirar a través del nuevo género radiofónico del sono-libro.

## Referencias

Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta de un pianista*. Barcelona: Boileau.

Boríssov, Y. (2015). *Por el camino de Richter*. Barcelona: Acantilado.

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

Gómez Redondo, F. (1994). *El lenguaje literario*. Madrid: Edaf.

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

Kühn, C. (2003). *Historia de la composición musical en ejemplos comentados*. Cornellà de Llobregat: Idea Books.

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

Moore, D. (1990). *Guía de los estilos musicales*. Madrid: Taurus.

Pasternak, B. (2010). *Doctor Zhivago*. Madrid: Galaxia Gutenberg

Unamuno, M. (1905). *En torno al casticismo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-al-casticismo-253798/html/dc-c55a76-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5\\_5.html#l\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-al-casticismo-253798/html/dc-c55a76-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_5.html#l_0_)

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

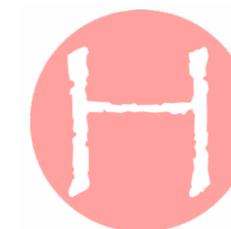
Swarowsky, H. (1989). *Defensa de la obra*. Madrid: Real Musical.

Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

Vargas Llosa, M. (2006). *La tía Julia y el escribidor*. Madrid: Punto de lectura.

Vela, M. (2018). "Fenómenos actuales en la enseñanza de la interpretación: interpretación estandarizada, neo-diletantismo... y una propuesta didáctica". *Revista Artseduca*, número 21, septiembre de 2018, pp. 34-57. ♦





→ Recibido 14/02/2019  
 ✓ Aceptado 01/04/2019

# Feria y verbena salmantina a comienzos del s.XX. una ventana a la actividad artístico musical a través de la prensa local

Fair and verbena salmantina at the beginning of the XX Century.  
 A window to musical artistic activity through the local press

FRANCISCO JOSÉ ÁLVAREZ GARCÍA

Universidad Pontificia de Salamanca

## Resumen

El presente artículo extraído de un proceso de investigación más amplio, trata de recoger las principales características artístico-culturales de la feria, verbena y festejos populares salmantinos de comienzos del S.XX, sobre todo haciendo hincapié en la transformación que éstos sufrieron al final de la primera década. Los bailes populares y las celebraciones por barrios fueron, poco a poco, desapareciendo, dando lugar a otras modalidades de entretenimiento y disfrute. La principal fuente metodológica para extraer conclusiones, se apoya en la prensa local del momento, concretamente en el diario *El Adelanto*, periódico representativo de la época objeto de estudio.

## Palabras Clave

Salamanca · Feria · Verbena · Festejos populares · Prensa local · Historiografía

## Abstract

*The present article, extracted from a broader research process, tries to collect the main artistic-cultural characteristics of the feria, festivals and popular festivities of Salamanca in the early twentieth century, especially emphasizing the transformation that these suffered at the end of the first decade. The popular dances and the celebrations by neighborhoods were disappearing, giving rise to other modalities of entertainment and enjoyment. The main methodological source to draw conclusions, is supported by the local press at the time, specifically in the newspaper *El Adelanto*, the representative newspaper of the period under study..*

## Keywords

Salamanca · Feria · Verbena · Popular festivas · Local press · Historiography

## Introducción: la prensa histórica como herramienta historiográfica

Apoyarse en la prensa de una determinada localidad como fuente de datos y recurso principal en una investigación historiográfica, tiene ciertas ventajas y también algunos inconvenientes, que desde el comienzo hay que valorar, sopesar y saber encajar de la mejor manera posible (Palacios 2013). Desde luego las ventajas superan a los inconvenientes pues en los últimos años, son múltiples los estudios que utilizan este recurso como base de datos general.

Al igual que en nuestros días, un periódico local de comienzos del S.XX es un espejo bastante fiel de los acontecimientos, circunstancias y hechos más relevantes que, día a día, van salpicando el devenir cotidiano de sus protagonistas, los propios ciudadanos y, aunque ese espejo pueda estar ciertamente algo distorsionado por condicionamientos políticos de diferente índole, (al igual, de nuevo, que en la prensa y medios actuales), la realidad es que siempre han existido y existirán determinadas noticias de tipología neutra que, de alguna forma u otra, van a interesar prácticamente a todos los bandos y posiciones existentes. Por suerte, la música, así como la mayor parte de las disciplinas artísticas, está casi siempre dentro de este grupo.

De este modo, una participación de la banda municipal en la feria del libro de Salamanca en 2019, interesa a prácticamente todos los medios locales existentes, recogiendo al día siguiente en los mismos, lo más relevante de la puesta en escena, obras interpretadas, número de asistentes, etc. Del mismo modo ocurría, por ejemplo, en 1906 con la celebración de una vistosa verbena o baile popular, la llegada de una nueva compañía de zarzuela, la creación de una banda o concierto de cualquier tipo de agrupación instrumental en un café de moda y en un sin fin de circunstancias musicales.

Así, hoy como antaño, lo que interesa es documentado y transmitido por los medios escritos (entre otros), a su vez, fiel reflejo de la propia sociedad protagonista y partícipe del evento.

Por otra parte y, también a nuestro favor en la designación de la prensa local como fuente principal de recursos, la población de una capital de provincia como Salamanca era, a comienzos de siglo, mucho menor que la actual (correspondiéndose aproximadamente a su sexta parte). Si a este dato le sumamos las mucho más limitadas vías de ocio existentes en la época, en comparación con las actuales, obtenemos, para nuestro regocijo, (y siempre en proporción), muchas más noticias, reseñas, comentarios y artículos con la música como telón de fondo, altamente representativas de ese devenir cotidiano, cultural y social antes mencionado.

Dicho de otra forma: mientras que hoy en día, la sección dedicada al ocio de un diario local, ha de repartir su espacio entre infinidad de ofertas artístico culturales (desde conciertos, exposiciones, cine y teatro, hasta actividades relacionadas con las nuevas tecnologías, pasando, cómo no, por secciones deportivas, prácticamente inexistentes a comienzo de siglo), el mismo espacio, 100 años atrás, recoge muchas más actividades de ámbito musical que en la actualidad, al ser éste, con toda seguridad, el primer elemento cons-

titutivo de entretenimiento local, junto con el teatro y el baile, (también con participación implícita en el género).

La periodicidad de *El Adelanto* (único diario de la capital salmantina a comienzos del S.XX), también es un punto fuerte a la hora de tratar festejos populares como la Feria y las verbenas ya que, normalmente, se detalla en cada ejemplar lo relevante del día o días circundantes a la propia publicación, obteniendo datos de cierta profundidad en ciclos temporales muy cortos, que pueden llegar a considerarse, incluso, como microhistoria, (tan relevante en recientes investigaciones historiográficas, al tratar contextos socio-artísticos).

Esta detallada profusión periodística, marca una importante diferencia por medio de la propia anécdota que, muchas veces, es capaz de decirnos mucho más sobre una determinada agrupación o circunstancia musical participante, de lo que podríamos obtener a través de un documento más amplio, en principio, pero no redactado en el entorno temporal de la verificación del acontecimiento, cuando el autor y los participantes del

mismo, todavía saborean las mieles del, por ejemplo, concierto o baile recientemente disfrutado.

Así, gracias a la prensa, conocemos datos exactos de acontecimientos que en su momento fueron muy importantes pero que, poco a poco, fueron cayendo en el olvido (característica inherente a las circunstancias objeto de estudio del presente artículo).

Por contra, la utilización de la prensa, como fuente documental única o predominante, también tiene sus riesgos en cualquier trabajo de investigación de la tipología del presente.

Los periódicos son escritos por personas que, a su vez, viven, se expresan y redactan siguiendo, según qué casos, sus propias ideologías, que condicionan, en algunas informaciones, el propio contenido de las noticias. Así, en algunos casos, nunca sabremos con certeza si un redactor que critica a una determinada agrupación instrumental tras su actuación en un baile de feria, por ejemplo, realmente lo hace porque su intervención, interpretación, ejecución musical, etc., así lo mereció o si bien, por el contrario, inventó o exageró estos datos, para manifestar su

descontento hacia las propias bailarinas que practicaban la “sicalipsis” (variante un tanto picante y de cargada connotación sexual en el género chico, sobre todo a comienzos del S. XX.)

En parte, este tipo de desajustes, se pueden atenuar cotejando, mismas noticias, en periódicos diferentes, siendo conscientes en todo momento de la ideología propia de cada uno de ellos. Incluso así, hemos de reconocer que, en algunos casos, la percepción de la realidad pudiera estar tan transformada por el propio redactor, que los datos obtenidos en la columna o artículo tuvieran que ser tomados, como se dice coloquialmente “con pinzas”.

Sirvan como ejemplo, los siguientes fragmentos periodísticos tomados, el primero del periódico conservador, *El Lábaro* y el segundo, del popular y de tendencia algo más liberal, *El Adelanto*, en ambos casos refiriéndose entre otras cosas, a la interpretación de algunos cuplés, por parte de diferentes solistas, durante el programa lírico de la noche que ese día estaba formado por “Viento en Popa”, “Ruido de Campanas” y la controvertida “La Gatita Blanca”, todas ellas zarzuelas en un acto.

Como podemos observar, lo que para el primero es una interpretación “sucias y grosera”, dentro de la parte objeto de controversia, para el segundo se trata de “una de las escenas culminantes de la noche”.

*“(…) El Lábaro, que ha hecho siempre campaña manifiesta contra la inmoralidad no podía menos de protestar como lo hace ahora con todas sus energías contra el espectáculo vergonzoso que anoche presenciábamos en el Liceo (...) Uno de los couplets de “La Gatita blanca”, cantado por la Querol, es tan fuerte y tan recargado...; hablando claro, es tan sucio y grosero, que ni en una conversación íntima se atreverían muchos, muchísimos, a repetir, sin que en su rostro se notara el carmín del sonrojo y la vergüenza (...)”<sup>1</sup>.*

*“(…) el público tuvo aplausos para las escenas más culminantes de la zarzuela, especialmente en las que se cantan los couplets, que fue repetida ocho o diez veces, cantando los señores Montosa y Vidal otros tantos (...)”<sup>2</sup>.*

Con todo esto en la mente del investigador, y sobre todo buscando, en los casos en los que sea posible, el punto de vista alternativo que pueda darnos un segundo o tercer periódico, la mayor parte de los conflictos “de percepción”, se resuelven favorablemente, en el siguiente paso del trabajo: el análisis de los datos.

Pasemos, tras esta breve introducción a tratar las dos circunstancias populares con participación más importantes de Salamanca a comienzos del S.XX: su feria y verbenas populares.

## La feria salmantina a comienzos del s. XX

La feria salmantina es sin duda, junto con el periodo de carnaval, la época más rica en manifestaciones artísticas populares (de todo tipo, pero sobre todo musicales) que encontramos en el ambiente musical salmantino charro, no sólo de la primera década,

<sup>1</sup> “De espectáculos”, *El Lábaro* –Salamanca–, 8 de Octubre de 1907; B.G.U.S.

<sup>2</sup> “Teatro del Liceo”, *El Adelanto* –Salamanca–, 8 de Octubre de 1907; B.G.U.S.

sino de prácticamente todo el S. XX.

Las participaciones de bandas, orfeones, músicas y agrupaciones varias, zarzuela, etc., se multiplican en estos días festivos, concentrándose en pocos días, prácticamente un tercio del volumen global de la actividad musical anual.

El periodo festivo abarcaba siempre dos semanas, entre los días 8 y 21 de Septiembre, consignándose así toda la actividad en muy poco tiempo.

*“(...) el día 8 de septiembre, como ya se sabe, comienza nuestra feria, y hasta su terminación, Salamanca vive una vida agitada; esto es, pierde su tranquilidad habitual. El día 21, San Mateo, le damos el cerrojazo y la capital recobra su vida corriente (...)”*<sup>3</sup>.

Al tratarse de las fiestas locales por excelencia, su preparación, casi en su totalidad gestionada por el Ayuntamiento a través de la concejalía de Festejos, comenzaba varios meses antes de la llegada de las mismas, haciendo partícipes a los ciudadanos de las novedades y aconteci-

<sup>3</sup> ANSEDE, C.R.: “El Carnaval se fue”. *De la Salamanca de ayer: usos, costumbres, recuerdos...* Salamanca: Diputación de Salamanca, 1969.

mientos más importantes previstos para las Ferias correspondientes.

El Municipio, cada año, intenta, con el reducido presupuesto del que dispone, corresponder los deseos de los salmantinos que, en la mayor parte de las ocasiones, aunque disfrutan de los festejos masivamente, no comparten los gustos con la Corporación Municipal, criticando, la mayor parte de los años las gestiones y actividades contratadas.

*“Parece ser que la comisión de Festejos se preocupa de la formación de un programa de los que han de tener lugar en la próxima feria y que dentro del mezquino presupuesto de que dispone, trata de organizar algunos originales (...)”*<sup>4</sup>.

Tanto es así que, en referencia por ejemplo a la participación de las bandas musicales a través de la prensa, encontramos, prácticamente cada año, críticas a la contratación y gestión de los recursos municipales para la contratación de las mismas, manifestándose casi siempre de manera contraria a la forma de actuación del Ayuntamiento.

<sup>4</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 2 de Julio de 1900; B.G.U.S.

En la siguiente reseña de *El Adelanto*, recojo, a modo de ejemplo, la propuesta y crítica realizada en un editorial contra la participación de bandas locales durante el periodo de ferias, y a favor de la contratación de una banda de prestigio, en este caso la recientemente constituida municipal de Madrid (que no llegó a actuar nunca en Salamanca, al menos durante la primera década del S.XX).

*“(...) Es sabido en todos los actos y festejos es necesaria una banda de música que amenice a veces los intermedios, a veces los banquetes y espectáculos. Pues bien: en Salamanca no hay banda que pueda llenar cumplidamente y cómo debe exigirse a estos requisitos, dicho sea con perdón de la municipal, provincial y salesiana. Y mucho menos, tratándose de la venida de los soberanos de España a Salamanca, con la que se hace precisa una banda buena. Así pues, yo propongo y brindó a los señores y entidades antes mencionadas, la idea de contratar para la feria a la banda municipal madrileña, recientemente formada, y que tan estruendoso éxito ha alcanzado en los conciertos celebrados. Los elementos de que está*

*compuesta, son garantía suficiente para creer que su presencia aquí había de ser un ruidoso éxito. (...)”*<sup>5</sup>

Este tipo de retroalimentación y a la vez presión por parte de la ciudadanía a través de la prensa, surtía efecto de vez en cuando al tratar temas de importancia, como en la contratación de una determinada agrupación para el periodo de Feria.

Una vez terminado el periodo de “negociación”, unos días antes del comienzo de los festejos, se anunciaba el programa, que siempre era publicado y puesto a la venta en la principales librerías de la ciudad. La mayor parte de las actividades y funciones presentadas, contenían participación musical, siendo los conciertos de una o dos bandas señaladas, la zarzuela de temporada y los desfiles y bailes tradicionales (populares y los celebrados en círculos y casinos), los eventos más esperados.

*“Programa general de ferias y fiestas que se celebrarán en esta ciudad en el próximo mes de Septiembre de 1900 (...) Día 8: Inauguración de la fe-*

<sup>5</sup> “Una idea”, *El Adelanto* –Salamanca–, 14 de Junio de 1909; B.G.U.S.

ria con disparo de voladores, toque de dianas y reparto de pan a los pobres de la ciudad. Tomará parte en la diana la banda de trompetas de la guarnición de caballería de esta plaza (...) El día 13 tendrá lugar en el Teatro del Liceo un concierto matinal por el laureado Orfeón Burgalés, por la tarde a las seis, segundo concierto en el paseo de la Alamedilla y por la noche, a las nueve, en la Plaza Mayor (...) Día 15: Las fuerzas de Caballería del Regimiento de Lanceros de Borbón y la Banda de Música del regimiento de infantería de Burgos organizarán una retreta y recorrerán las principales calles de la población (...) Durante los días 8 al 17 la Banda del Regimiento de Burgos amenizará los paseos y espectáculos públicos. Las tradicionales Gigantillas recorrerán las calles de la población y las músicas del país organizarán bailes públicos en las plazas y plazuelas de la ciudad. Los Casinos y Círculos de recreo obsequiarán a los forasteros con bailes de sociedad según costumbre. En el Teatro Bretón actuará una notable compañía de zarzuela de género chico. En el Liceo la que dirige el señor Bauzá en la que figuran los notables artistas señorita Fons y señores Simonetti y Munaín (...)”<sup>6</sup>.

En vez de abordar cada una de estas participaciones de modo cronológico, me limitaré a tratarlas y analizarlas en el presente artículo de manera genérica (al repetirse los patrones, prácticamente de año en año), centrándome así en el ambiente y el contexto que enmarcaban los propios eventos.

El periodo de ferias poseía (y sigue manteniendo) dos elementos pilares que hacían que la afluencia de gentes fuera masiva: las corridas de toros (único periodo taurino en la localidad) y el ferial de ganados, (situado en el teso de la feria, al otro lado del río)

Era precisamente, la tradicional “Mariseca”<sup>7</sup>, colocada en la espadaña de la Plaza Mayor el día de Santiago (25 de Julio), un mes y medio antes del comienzo de los festejos, la encargada de recordarnos el importantísimo tiempo taurino que se aproximaba. La celebración de este día, aunque lejos todavía de las populares fiestas, era ya considerado como parte de las mismas.

<sup>6</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 18 de Agosto de 1900; B.G.U.S.

<sup>7</sup> Estandarte con la silueta de un toro, anunciadora de las corridas de feria

“(…) La Mariseca en Salamanca, es ya una institución y estoy seguro que el año en que, llegado el día de Santiago, no se tocase el reloj de la plaza, no se disparesen cohetes, no tocara la música y no fuera elevada la pequeña bandera de la espadaña de la casa consistorial, habría terminado para muchos el encanto que para nuestra ciudad tiene el día de Santiago. (...). Lucen nuestras mujeres sus mejores y lujosas galas; puéblase la plaza de gentes de la ciudad y del campo, toca la música en el templete, y, durante un par de horas, bajo un sol espléndido y de fuego y bajo un cielo azul y hermoso, se respira ese ambiente de alegría y de regocijo, que sólo pueden dar el anuncio de unas corridas de toros magníficas, de las que todos estamos orgullosos, y a las que todos también deseamos éxito enorme (...)”<sup>8</sup>.

La participación de bandas o pequeñas secciones de las mismas en los eventos taurinos, era también una de las actividades musicales más características del periodo de feria.

<sup>8</sup> “De la calle”, *El Adelanto* –Salamanca–, 24 de Agosto de 1909; B.G.U.S.

“Según carta recibida por el presidente de la explotadora de la plaza de toros, vendrá para la próxima feria, con el fin de amenizar las corridas de los días 13 y 14, la banda de música portuguesa titulada “La Filarmónica”, que tanta celebridad tiene alcanzada en todo el vecino reino, y premiada por S. M. el Rey (...)”<sup>9</sup>.

Ahora bien, aunque los festejos eran disfrutados por todos, el periodo de ferias estaba fundamentalmente dirigido al sector foráneo, buscando de este modo, la rentabilidad del pequeño negocio (que aprovechaba al máximo la estancia de las gentes de la provincia y de fuera) e intentando sacar el máximo partido a los pequeños y no tan pequeños consumos diarios (guardando fuerzas para temporadas no tan propicias). El ferial de ganados era, sin duda, la actividad comercial más importante.

“(…) Pero hemos de reconocer que la animación y la alegría que por todas partes se ve no la disfrutaban todos, quiero decir que estas fiestas son principalmente para los forasteros y los desocupados, con respecto a las diversiones,

<sup>9</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 29 de Agosto de 1902; B.G.U.S.

y lucrativamente para los dueños de cualquier negocio o comercio (...)"<sup>10</sup>.

Así, cualquier tipo de actividad musical (o festiva de cualquier tipo), buscaba la atracción del visitante, que dejaría, a través de su propio consumo, una aportación significativa, también a través de su participación en los propios festejos.

De esta manera, las compañías de zarzuela y género chico que no respondían a ningún tipo de patrón temporal para acudir a visitar la ciudad, durante la temporada de Feria se hacían siempre presentes, contratadas por los condominios del Liceo y Bretón, preocupados de tener los teatros con alguna compañía actuando (normalmente más importante que las del resto de la temporada).

Con la apertura del Teatro Moderno, a partir de 1909, la conocida como "Bombonera de don Cayo", se unió también a esta tradición.

*"Dícese que en la próxima feria de septiembre actuará en el Teatro del Liceo una compañía de zarzuela seria y en el de Bretón una de género chico."*

**10** ANSEDE, C.R.: "El Carnaval se fue". De la Salamanca de ayer: usos, costumbres, recuerdos... Salamanca: Diputación de Salamanca, 1969.

*Dichos dos coliseos han sido tomados en arrendamiento por una misma persona y no estarán abiertos a la par, más que en los días de las corridas"*<sup>11</sup>

Los bailes típicos en plazuelas públicas, también formaban parte de la tradición Ferial, consistiendo los mismos en bailes regionales, sobre todo castellanos, y más concretamente, de la propia provincia salmantina. Existían dos tipologías de espectáculo: los propiamente contratados por la municipalidad, que acudían normalmente de fuera de la provincia, y los enmarcados dentro del propio ambiente espontáneo y festivo, llevados a cabo por visitantes de la provincia y locales.

Los bailes en casinos y círculos de recreo también eran muy importantes durante el periodo de feria, estando abiertos circunstancialmente a visitantes foráneos (eso sí, presentados por un socio). Los bailes y conciertos se multiplicaban, realizándose multitud de contrataciones a músicos locales y de fuera en estas sociedades y cafés de todo tipo.

**11** "Crónica Local y Provincial", *El Adelanto* –Salamanca–, 16 de Julio de 1900; B.G.U.S.

## Verbenas y otros festejos locales a comienzos del s. XX

Quizá la expresión tradicional por excelencia de las actividades festivas por barrios sea la verbena. Este tipo de celebraciones nocturnas se circunscriben en Salamanca, como prácticamente en toda España, dentro de la temporada de verano, y son siempre organizadas por barrios o parroquias siguiendo la tipología clásica, derivada sobre todo de la tradición castellana y madrileña.

De esta manera, el día 15 de Julio, festividad de la Virgen del Carmen, por ejemplo, es el propio barrio adscrito a la parroquia homónima la que prepara y organiza los festejos y ambientación de la verbena, en la que actúan como anfitriones ante los participantes de otros barrios.

*"(...) Los gastos son sufragados por subscripción del vecindario (...)"*<sup>12</sup>.

La actividad musical en la verbena es lógicamente muy importante, al girar toda la celebración en torno a un baile popular ofrecido a los visitantes. Como veremos, dependiendo de la capacidad, solvencia y

**12** "Crónica Local y Provincial", *El Adelanto* –Salamanca–, 15 de Julio de 1901; B.G.U.S.

dedicación del barrio, esta música puede ir de la mano de una importante banda o pequeña orquesta, hasta ser humildemente interpretada por un manubrio de mano o pianola. También eran comunes las participaciones vocales e incluso de rondallas y tunas estudiantiles, aunque sólo de manera puntual, no como elemento constante a lo largo del festejo.

*"En la plazuela de los Bandos tuvo lugar anoche la anunciada verbena, organizada con mucho gusto y a cuyo esplendor contribuyeron la banda de música del Hospicio y el Orfeón del Círculo de Obreros, que cantó varias obras con tanto arte como afinación"*<sup>13</sup>.

En Salamanca la verbena experimentó, durante la primera década del S.XX, una evolución negativa en cuanto a su forma, fondo y participación, encontrando ejemplos de importante actividad en los primeros años para posteriormente, constatar poco a poco su desaparición por distintos motivos.

Así, las primeras reseñas de prensa, además de ser muy abundantes y responderse prácticamente con cada una de

**13** "Crónica Local y Provincial", *El Adelanto* –Salamanca–, 16 de Julio de 1902; B.G.U.S.

las festividades representativas y objeto de verbena, son participadas y celebradas por toda la ciudad, no omitiendo gasto alguno el barrio o parroquia organizadores en atención al público visitante.

*“Esta noche se inaugura en Salamanca la temporada de verbena con la que celebrarán en su barrio los vecinos de San Juan de Sahagún. Parece que se hacen grandes preparativos para que aquella resulte brillantísima”<sup>14</sup>.*

*“A juzgar por los preparativos que se hacen, promete ser brillante la verbena que ha de celebrarse hoy, como víspera de San Juan Bautista, en el barrio de este nombre. Todos los vecinos contribuyen con su óbolo a que el resultado sea brillante y digno de aquel populoso barrio, secundando la iniciativa de nuestro particular amigo don Manuel González Calzada”<sup>15</sup>.*

Las primeras participaciones musicales de la década, difieren bastante de las encontradas en el segundo y tercer tercio, acercándose más, en este primer tramo, a la tradición castellano-madrileña, con la polka, chotis y pasodoble típico como

<sup>14</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 11 de Junio de 1901; B.G.U.S.

<sup>15</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 23 de Junio de 1901; B.G.U.S.

elemento distintivo, pasando, más adelante, a una transformación del programa adaptándose a la tradición bandística del momento, con fantasías románticas, aires de danza, adaptaciones de zarzuela, etc., por otra parte mucho menos bailables que el repertorio anterior.

Por otra parte, al ir adentrándonos en el segundo tercio de la década, observamos como, por diversas razones, la tradición se va diluyendo gradualmente, perdiéndose gran parte del boato y ceremonia participativa y de preparación por parte de los barrios y, como consecuencia, también reduciéndose el número de visitantes y su consiguiente actividad.

La parte musical, como es lógico, también fue perdiendo fuerza ya que, obviamente, su participación estaba ligada al contrato que cada barrio establecía con la banda, orquesta u agrupación pertinente y, al haberse recortado gastos, la música es la primera en resentirse.

La principal causa de estos recortes presupuestarios por parte del barrio o parroquia organizadora, tienen su origen en una medida polémica tomada por el Ayuntamiento en Junio de 1905, por la cual estableció una nueva tasa a cada co-

rrespondiente comisión de vecinos, de 50 pesetas por baile y verbena que, como es lógico de suponer, contribuyó muy negativamente a la celebración de los tradicionales festejos, sobre todo en barrios más pequeños o menos populares.

De hecho, la mayor parte de las verbenas reseñadas por temporada más adelante, desaparecieron irremediablemente.

*“Ya se pueden ustedes despedir de los bailes al aire libre” oí decir anoche a un mozalbeta abonado desde hace tiempo a esta clase de espectáculos dirigiéndose a un corrillo de muchachas artesanas*

*-¿Por qué?, le dijeron*

*-¡Tó!... por “ná”... ¡Cualquiera puede satisfacer el recargo del Ayuntamiento!...*

*-¿Qué recargo?*

*-Pues un recargo feroz, figúrense ustedes que el Ayuntamiento ha dicho “Vengan 50 pesetas y hay baile”. De otro modo! “Piscis”!... Así es que ¿quién es el guapo que apunta esas 50 del ala para que otros se diviertan?*

*Y ahora me explico fácilmente por qué no hubo baile ayer noche en la plazuela de San Juan de Barbalos y sí sólo*

*una espléndida y elegante iluminación eléctrica. Los vecinos de aquel barrio han optado (y han hecho bien) por no dar ni baile ni las 50 pesetas (...)”<sup>16</sup>.*

Incluso las verbenas más tradicionales y populares, correspondientes a los barrios más pudientes del centro de la ciudad, experimentan importantes recortes a causa de la impopular medida, que derivan en una falta de participación que, irremediablemente, acabará con la celebración de verbenas en la mayor parte de los barrios. También se acusa la pérdida de los valores tradicionales, base de la fiesta castellana, como el organillero, farolillos, buñuelos, chulos y, sobre todo, el propio baile, que, cada vez con menos frecuencia se celebra.

*“Y digo que se celebraron, hablando en plural, suponiendo que pueda llamarse verbena al paseo-músico-luminoso anual que organizan siempre en dicho día los rumbosos vecinos de la Plazuela de los Bandos, donde está asentada la arcaica vivienda de doña María la Brava. Porque señores, aquello no es Verbena... Es un rato de ocio que transcurre mientras el vecindario*

<sup>16</sup> “La Verbena de San Juan”, *El Adelanto* –Salamanca–, 24 de Junio de 1905; B.G.U.S.

*se da unas vueltecitas por los jardini-  
llos y escucha los trompetazos de una  
banda. Allí no hay organillo ni pare-  
jas que se marquen con todas las de  
la ley un schottis, ni chulos ni puestos  
de aguardiente, ni de bollos, ni de bu-  
ñuelos, ni de alambres con farolillos, ni  
nada, en fin, que huelga a verbena (...)*<sup>17</sup>.

Consciente de la pérdida paulatina de la bonita costumbre popular, el Ayuntamiento decide, a través de una nueva medida polémica, intentar reactivar la verbena tradicional, apoyándose en los propios fondos municipales vinculados a las Ferias de 1905. Para ello, organiza un concurso de verbenas por barrios, otorgando un premio de 500 pesetas al festejo mejor preparado y más animado. El resultado no pudo ser más desastroso los dos años en los cuales la medida se puso en práctica<sup>18</sup>

<sup>17</sup> “Las Verbenas del Carmen”, *El Adelanto* –Salamanca–, 11 de Septiembre de 1906; B.G.U.S

<sup>18</sup> Un siglo después y a partir de este divertido acontecimiento, se estrenó la zarzuela “Salamanca o la singular verbena del Paseo de la Estación”, comedia lírica de costumbres salmantinas en dos actos y seis cuadros. Música y Libreto: Francisco José Álvarez García. Estreno: 9 de Junio de 2017. Teatro Liceo de Salamanca. Registro en la SGAE: 15782820

En Septiembre de 1905 únicamente participó una verbena organizada además, por un representante del propio Ayuntamiento, causa que originó el revuelo y la indignación entre la ciudadanía.

*“El fracaso no puede haber sido mayor. Entiéndalo así el Ayuntamiento. El concurso de verbenas que anunció en sus flamantes programas de festejos para anoche ha quedado reducido a... la más mínima expresión. Tanto que sólo se ha registrado una verbena y para eso no muy vistosa, que digamos y organizada por apéndice, por un empleado del Municipio. ¡Claro, lo que él diría!, ¡No es cosa de dejar mal a mis señores!. Y a todo trance hubo que hacer una verbena. Esta se celebró en el paseo de la Estación, frente al establecimiento de bebidas que dicho señor empleado, don Alfredo Fuentes, tiene instalado en aquel lugar (...)*<sup>19</sup>.

Y para las ferias de 1909, con un deterioro prácticamente total de la tradición, ni un solo barrio, parroquia o participación privada se presentó al concurso, quedando el mismo desierto.

<sup>19</sup> “A través de los festejos”, *El Adelanto* –Salamanca–, 17 de Julio de 1905; B.G.U.S.

*“(...) Para ayer, se anunciaba un concurso de verbenas, que quedó desierto por falta de eso, de verbenas (...)*<sup>20</sup>.

1906 y 1907, fueron reduciendo paulatinamente su actividad por barrios, encontrando, cada vez con más frecuencia, reseñas en prensa recordando y añorando tiempos mejores, cuando la verbena era uno de los festejos populares más significativos de la temporada de verano.

Al margen de los condicionantes económicos impuestos por el Ayuntamiento que, en principio, intentaban sufragar el gasto extra de luz que se realizaba durante la fiesta, es cierto también que, otra causa de la pérdida de interés por la tradición, tiene que ver con la propia organización del evento que, al intentar modernizarse y adaptarse a las nuevas costumbres, terminó por perder sus propias raíces, siendo rechazado por un importante sector de la población.

*“(...) Los vecinos de este barrio que siempre se han distinguido por su esplendor y buen humor, parece que de poco tiempo a esta parte se han modernizado de tal manera que ya*

<sup>20</sup> “La Feria”, *El Adelanto* –Salamanca–, 15 de Septiembre de 1909; B.G.U.S.

*no nos sirven aquellas verbenas de tiempos atrás en las que habían farolillos, arcos, ramajes, puestos de churros, de vinos y de refrescos, sino que más “aristócratas” hoy cuelgan cuatro potentes focos de luz eléctrica en el centro de la plazuela, ordenan a “Cantarín” y demás “profesores” que comparezcan por el lugar del suceso y nos endilgan unos cuantos chotises y pasodobles y que más tarde la gente se encarga de invadir la calle y organizar en ella un animado paseo (...)*<sup>21</sup>.

El cambio de repertorio apuntado con anterioridad, también influyó negativamente en la consideración popular de las verbenas. En alguna ocasión, sobre todo ya en el último tercio de la primera década, verbenas tan importantes como la de Santiago, San Juan de Sahagún o la del Carmen, fueron suspendidas sin previo aviso. Las razones que aparecían reseñadas con más frecuencia eran de orden económico.

*“Por la noche no se celebró la acostumbrada verbena en la Plaza de los Bandos. Este año, los ve-*

<sup>21</sup> “Vida Local”, *El Adelanto* –Salamanca–, 24 de junio de 1907; B.G.U.S.

cinios de dicho barrio se han “comprimido” y nos han suprimido, acaso por “mor” de la economía, el delicioso rato que en la popular verbena pasábamos los salmantinos”<sup>22</sup>.

“En la pintoresca plazuela de los Bandos, lugar ameno y delicioso, en el cual y en torno de los jardinillos de la fuente que envían aromas y frescor, se celebran las tradicionales verbenas de la virgen del Carmen, reinó anoche la más espantosa soledad. Ni un farolillo, ni un arco volcánico, ni una charanga, ni siquiera un modesto manubrio, fue llevado allí para solaz del vecindario que acudió presuroso, como en años anteriores, en los que hubo verbenas, a disfrutar de estas, llevándose el chasco consiguiente.”<sup>23</sup>.

Las noticias en prensa cada vez eran más trágicas, consignando a la vez la pérdida irremediable de la tradición y la poca o ninguna participación de los salmantinos. Parece que desde todos los ámbitos, se hacían conscientes de la gravedad del asunto, llegando muchas veces a participar desde los propios editoriales de *El*

**22** “Noticias”, *El Adelanto* –Salamanca–, 16 de Julio de 1907; B.G.U.S.

**23** “Se acabaron las verbenas”, *El Adelanto* –Salamanca–, 16 de Julio de 1908; B.G.U.S.

*Adelanto*, en vez de desde los tradicionales apartados de “Noticias”.

“(…) Y lo que, anoche se conmemoró en tiempos pasados con verbenas espléndidas llenas de luz, de mujeres bonitas y rebosantes de alegría, hoy se rememora tristemente, con los chillones ecos de un manubrio, con la calle casi a oscuras y con contadas personas serias y graves, taciturnas y displicentes. Acaso mañana muera por completo la tradición y no nos quede de ello ni el recuerdo. Que después de todo, es esto preferible a los funerales cumplidos y solemnes que hoy se hacen y que por aquí se empeñan en llamar verbenas... verbenas donde goza el pueblo. ¿Qué pueblo? ¿el alegre?. Y ¿cómo va a haber pueblo alegre si este pueblo no tiene dinero?. He ahí la muerte de las verbenas.”<sup>24</sup>.

En todo 1910, sólo aparece recogida en prensa una noticia referente a una verbena de organización privada, con la banda “El 1º de Mayo” como entidad organizadora. La tradición decimonónica, quedaba definitivamente clausurada a comienzos de la segunda década del S. XX.

**24** “La víspera de San Juan”, *El Adelanto* –Salamanca–, 12 de Junio de 1909; B.G.U.S.

Paso a reseñar cronológicamente las distintas verbenas y fiestas populares que, como ya hemos visto, sobre todo en el primer tercio de siglo, iluminaban las noches estivales salmantinas.

## Distribución de las verbenas y bailes populares a comienzos del s. XX

La primera verbena en el calendario, aunque de tradición tardía, es la celebrada por la Federación Obrera con motivo de la víspera del día del trabajo. El Orfeón Obrero, vinculado a la misma, participaba cada año. Estas verbenas se celebraban en la calle donde la sociedad poseía su local, en el Arco de la Lapa y eran participadas, sobre todo, por artesanos, obreros y trabajadores de diferentes gremios e industrias.

“(…) En la noche del día 30 de abril, víspera de la fiesta, se celebrará una verbena en la calle donde está instalado el Centro Obrero (Arco de la Lapa), con vistosas iluminaciones, cantando el orfeón obrero a las doce de la misma, para saludar al nuevo día (...)”<sup>25</sup>.

A finales de mayo, encontramos algunos años verbenas de tipología esporádica, dedicadas a la Virgen, en el mes tradicionalmente dedicado por la Iglesia, a la madre de Jesús. Aquí tenemos una, reseñada por *El Adelanto*, en el Arrabal del Puente.

“Anoche se celebró una verbena en el Arrabal del Puente en honor de la Virgen, resultando muy concurrida y animada (...)”<sup>26</sup>.

En junio, la verbena de San Antonio, celebrada en el frontón de San Bernardo, era el anticipo de las más populares, que llegarían con las noches más calurosas.

“El miércoles próximo, festividad de San Antonio, se celebrará una elegante verbena en el frontón de San Bernardo, en cuyo espacioso sitio tendrá lugar un baile de confian-

**25** “Vida Obrera”, *El Adelanto* –Salamanca–, 29 de Abril de 1905; B.G.U.S.

**26** “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 22 de Mayo de 1904; B.G.U.S.

za y por invitación, que durará hasta las dos y media de la madrugada”<sup>27</sup>.

San Juan Bautista, a mediados del mismo mes, aunque no se celebraba todos los años, gozaba de una gran participación a comienzos de siglo.

*“(…) A juzgar por los preparativos que se hacen, promete ser brillante la verbena que ha de celebrarse hoy como víspera de San Juan Bautista, en el barrio de este nombre. Todos los vecinos contribuyen con su óbolo a que el resultado sea brillante y digno de aquel populoso barrio, secundando la iniciativa de nuestro particular amigo don Manuel González Calzada (…)”<sup>28</sup>.*

Con el solsticio de verano, fecha por excelencia tradicional de la verbena estival, se celebraban las de San Juan de Barbalos y San Juan de Sahagún, que, normalmente, se simultaneaban en el calendario. Junto con la del Carmen y Santiago, estas eran las verbenas más participadas por el pueblo

<sup>27</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 11 de junio de 1900; B.G.U.S.

<sup>28</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 23 de Junio de 1901; B.G.U.S.

*“(…) Muchas fueron las celebradas anoche para conmemorar la festividad de San Juan y la animación fue grandísima hasta las primeras horas de la mañana. Entre todas descollaba por la riqueza y buen gusto de la iluminación, la de San Juan de Barbalos en cuya plazuela era punto menos que imposible el tránsito. Difícilillo es que en Salamanca haya algún otro barrio con humor suficiente para quitarle la palma al de San Juan, en lo que a verbenas se refiere”<sup>29</sup>.*

Muchas veces, la noche de San Juan transcendía a otras parroquias y localizaciones, convirtiéndose en una fiesta prácticamente de cada barrio salmantino.

*“(…) En otros puntos como el Corrillo y calle de Caleros, también hubo verbenas muy animadas”<sup>30</sup>.*

La víspera de la festividad de San Pedro, el 28 de junio, se celebraban, también con carácter prácticamente general, las tradicionales verbenas con sus correspondientes hogueras.

<sup>29</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 24 de junio de 1900; B.G.U.S.

<sup>30</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 24 de Junio de 1901; B.G.U.S.

*“La verbena de San Pedro celebróse anoche en Salamanca con gran animación, siendo muchos los bailes y hogueras en las calles (…)”<sup>31</sup>.*

Ya en julio, la Festividad de la Virgen del Carmen, el día 15, era sin duda el festejo más esperado. La participación musical en la Plaza de los Bandos, lugar común de celebración, era siempre la más rica, contratando con frecuencia a la banda más importante que durante la temporada registrara actividad.

*“La verbena celebrada anoche en la Plaza de los Bandos con motivo de la festividad de la Virgen del Carmen, superó acaso las esperanzas de los vecinos, que realizaron tan hermosa fiesta. Cuatro grandes focos eléctricos y numerosas lámparas esparcían por todas partes una gran claridad. Sin embargo hay que reconocer que, para una verbena del género clásico, faltaban allí los farolillos de colores, los buñuelos y los pianos de manubrio. Y además las parejas marcándose en Polkas y schotis. La plaza estuvo llena por completo de espectadores hasta las doce de la noche. La banda del Protectorado ejecutó las más escogidas piezas de su repertorio y el Orfeón del Círculo Obrero, cantando con sumo gusto, demostró que con el tiempo podrá figurar entre los mejores”<sup>32</sup>.*

Gracias a *El Adelanto* recojo a continuación un ejemplo de lo que podía ser la participación clásica en una verbena de comienzos de siglo. Cuando, como en este caso, era una banda la encargada de amenizar el baile, el repertorio se alejaba bastante del programa tradicional castellano, dejando los chotis, polkas y la mayor parte de los pasodobles al piano de manubrio.

*“He aquí las piezas que prepara la banda de la Casa de Beneficencia para la velada que se celebrará el día 15 de los corrientes, en la plazuela de los Bandos a las nueve de la noche, con motivo de la festividad del Carmen. 1ª Pasodo-*

<sup>31</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 29 de Junio de 1901; B.G.U.S.

<sup>32</sup> “Crónica Local y Provincial”, *El Adelanto* –Salamanca–, 16 de Julio de 1901; B.G.U.S.

ble. 2ª Una serenata (sinfonía). 3ª Coro y brindis, de la zarzuela "Robinsón". 4ª "A orillas del Turia". Vals. 5ª Sinfonía sobre "Aires montañoses". 6ª "Tarjeta postal", mazurca. 7ª "Elgueta", redoble militar. 8ª Sinfonía sobre aires de zarzuela" <sup>33</sup>.

Coincidiendo con la colocación de la tradicional "Mariseca" anunciando las corridas de feria, la parroquia y barrio de Santiago organizaba la víspera su verbena, que era también tradicionalmente muy participada. Ésta era la última de la temporada, al margen de las celebradas por ferias, organizadas por la Corporación Municipal.

*"Anoche se celebró un animado baile en la inmediaciones de la iglesia de Santiago en el cual no ocurrió incidente alguno desagradable. Esta noche habrá otra vez baile" <sup>34</sup>.*

En alguna ocasión, con motivo del fin de feria, se celebró verbena o bailes públicos en honor de San Mateo, el 21 de Septiembre, aunque no de manera tradicional.

*"Anoche, con motivo de la festividad de San Mateo, celebráronse bailes públicos de gaita y dulzaina en la Plaza de la Verdura y del Corrillo, siendo extraordinarios la animación y el orden que reinaron hasta su terminación" <sup>35</sup>.*

## Referencias Bibliográficas

Ansede, C.R. (1969). El Carnaval se fue. De la Salamanca de ayer: usos, costumbres, recuerdos...: Diputación de Salamanca, 1969.

Álvarez García, Francisco J. (2009). La actividad musical en Salamanca a través de la prensa local 1900-1910. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Álvarez García, Francisco J. (2012). Músicos en Salamanca a comienzos del siglo XX. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Álvarez García, Francisco J. (2013). Compañías de zarzuela y teatro lírico en Salamanca a comienzos del siglo XX. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Álvarez García, Francisco J. (2018). Salamanca o la singular verbena del paseo de la estación. Una zarzuela del s. XXI como ventana a la actividad musical salmantina de comienzos del s. XX. Artseduca, (20), 78-96.

López, Zósimo; Nunes, Pedro y Val, Fernán. (2017). Una introducción a los estudios sobre periodismo musical. Madrid: Cuadernos de Etnomusicología, N°10.

Muñoz Tuñón, A. (2000). Gálvez. En Casares Rodicio, E. (dir.), Diccionario de la música española e hispanoamericana (vol. 5, p. 358). Madrid: SGAE.

Palacios, María (2013). Prensa e historia. Universidad de Salamanca: Revista de musicología, vol XXXVI, n 1-2 (2013). Reseñas bibliográficas (pp. 336-339). ISSN 0210-1459

Periódico *El Adelanto* –Salamanca–, Biblioteca General de la Universidad de Salamanca.

Periódico *El Lábaro* –Salamanca–, Biblioteca General de la Universidad de Salamanca. ♦

<sup>33</sup> "Salamanca", *El Lábaro* –Salamanca–, 12 de Julio de 1902; B.G.U.S.

<sup>34</sup> "Crónica Local y Provincial", *El Adelanto* –Salamanca–, 25 de Julio de 1904; B.G.U.S.

<sup>35</sup> "Crónica Local y Provincial", *El Adelanto* –Salamanca–, 22 de Septiembre de 1904; B.G.U.S.



## Victoria Tischler

Victoria has worked in clinical, cultural, charity and academic sectors. She was Associate Professor at the University of Nottingham for 12 years where she retains an honorary position.

Her research interests focus on creativity and health, specifically in the area of dementia care. She has built a strong profile in public engagement activities, working with the media, artists and as a curator. She is co-executive editor of Arts and Health. She sits on the scientific advisory board for the Boots UK archive. She is a Trustee for Paintings in Hospitals and external examiner for the University of Manchester. She joined UWL as Professor in January 2017.

---

by ANA M. VERNIA

march 2019

Universitat Jaume I, Castelló

Entrevista



### Ana M. Vernia

Art is part of people's lives, but your activity has gone beyond and you have proposed artistic activity to improve dementia. When and why do you think of art as a special medicine?

**AV** What artistic project would you highlight and why?

### Victoria Tischler

A current art discussion project led by Ben Uri Arts and Dementia Institute is finding really promising results for people with advanced dementia. We are using artworks from the Ben Uri collection that focus on themes of identity and migration, taking them into a care home, and using them to stimulate discussion with care home residents. Some interesting conversations have resulted eg focusing on beliefs, history and personal stories about war time. This demonstrates the potential for art to create meaningful conversation and connections between people.

**AV** Do you think that in the UK the artistic activities reach the whole population?

**VT** No, despite many art galleries and museums being free to enter, the demographic profile of attendees is limited. There is a lot of interest in diversifying audiences and reaching out to those who may not normally visit cultural institutions. Also there are many people who cannot visit such places eg those in hospital or care homes. Hence it is important to think of innovative ways to bring culture to them eg through taking art to them or using technology.

**AV** You work art in general, especially the visual and graphic. What do you think of music as a complement to your projects?

**VT** Yes music is a complement but it stands alone as a therapeutic modality. In fact most research to date points to the therapeutic role of music eg in calming people, relieving pain and enriching quality of life.

**AV** From your point of view, would be necessary a greater economic support and human resources, by public institutions?

**VT** The arts and health field is growing internationally and gaining positive attention from policy makers and commissioners. We do need to argue for more resources though as some still see culture as a nice ,add on' and one that saves public money rather than a field to invest in

**AV** You have visited other countries and have an international vision, how do you see the situation of people with dementias and their relationship with artistic activities in other countries?

**VT** There is interesting work going on globally, places like Canada, Japan and Finland are particularly innovative. Eg in Japan they often integrate nurseries with care homes to encourage intergenerational work.

**AV** I know you have different research related to art and dementia. Do you think that the research has advanced a lot or is there still a long way to go?

**VT** There is a lot happening currently but still a long way to go. In particular we need better quality evidence eg prospective studies, randomised controlled trials and use of innovative methodologies that integrate interdisciplinary perspectives.

**AV** From your point of view, what are the necessary resources that a researcher needs to be able to investigate in dementia and art.

**VT** A great interdisciplinary team and being open to new ideas.

**AV** If you could change three things in the current world, what would you change?

**VT** peace, tolerance, care for the environment

**AV** Thank you very much for your attention and your time for ARTSEDUCA. ♦



## Dr. Ulrike Hanemann

Independent international literacy and education specialist.

As a Senior Programme Specialist, Dr Hanemann managed the Literacy and Basic Skills Programme<sup>1</sup> of the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) until 2017. UIL is a non-profit, policy-driven, international research, training, information, documentation and publishing centre of UNESCO and in charge of lifelong learning policy and practice with a focus on adult literacy and adult education, especially for marginalized and disadvantaged groups. Dr Hanemann has worked in research and capacity development in the field of literacy and non-formal and adult education from a perspective of lifelong learning in Africa, Asia, Europe, Latin America and the Arab States. Before joining UNESCO in 2001, she worked for ten years as a lecturer and advisor at the National Autonomous University of Nicaragua in pre-service teacher formation and postgraduate programmes. Currently she is carrying out consultancy work for UIL, UNESCO and other agencies in different world regions in the fields of her expertise.

<sup>1</sup> <http://uil.unesco.org/literacy>

by ANA M. VERNIA

Diciembre 2018

Universitat Jaume I, Castelló

### Ana M. Vernia

Hanemann, I would like to know about your experience when you worked for the UNESCO Institute for Lifelong Learning, how do you value your work at the Literacy and Basic Skills Programme?

### Ulrike Hanemann

The UNESCO Institute for Education (UIE), which became the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) in 2006, contracted me as a consultant in 2001. While I performed specific tasks such as the provision of technical assistance to the ministries of education in Kosovo and Afghanistan to develop learning materials for literacy and basic education programmes for girls and women in these countries, or conducting an evaluation of the intercultural bilingual teacher training institutes in Bolivia, I was also engaged in all staff activities of the Institute. In 2006, I was recruited by UNESCO as a Senior Programme Specialist and tasked with the coordination of UIL's literacy work until I reached the UNESCO retirement age in May 2017.

UIL's programme activities, including those of the Literacy and Basic Skills Programme, are guided by the objectives of UNESCO's Medium-Term Strategy<sup>1</sup> which was adopted by the General Conference of the 193 UNESCO Member States. As the Institute has a specific mandate to promote lifelong learning, UIL's efforts are focused on the application of the lifelong learning principle or paradigm to the particular field of youth and adult literacy and basic skills/ education. This is mainly achieved through advocacy, policy support, capacity development, research and networking. A particular emphasis is put on the identification, analysis and sharing of promising practice (e.g. building the Effective Literacy and Numeracy Practices Database – LitBase) and the strengthening of Member States' capacities for the development of policies, plans, programmes and innovative approaches to literacy.

<sup>1</sup> Currently valid for 2014-2021

UNESCO is one of the few international organisations supporting youth and adult literacy and education. Although the available regular budget is extremely modest compared to the immense literacy challenges at the global level, UNESCO as an “influencer” can make a difference and mobilize political will and additional resources. While we cannot expect miracles, there are numerous examples of the impact that UIL’s and UNESCO’s literacy activities have caused in different countries.

**AV** We know the importance of lifelong learning, particularly in societies where many people are at risk to be excluded due to their low levels or lack of literacy and language skills. We also know that UNESCO is advocating for literacy through different initiatives. Do you consider that the results have been significant?

**UH** UNESCO is not a donor organization. It rather serves as a ‘laboratory of ideas’ and its role is to help Member States to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs), in particular the SDG 4 (Education 2030) and their own goals through the development of educational tools and national capacities. This includes the literacy target (SDG 4.6) for the period 2015-2030, which corresponds with the Education for All Goal 4 during the period 2000-2015. UNESCO tries to strengthen political will and technical capacities particularly in those Member States that are facing the largest literacy challenges. This was done, for example, in the past through the Literacy Initiative for Empowerment (LIFE – 2006-2015) and currently through the Global Alliance for Literacy within the Framework of Lifelong Learning (GAL). GAL was established in 2016 and is coordinated by UIL.

Taking into account the limited human and financial resources available at UIL, the results are impressive. For example, a number of countries were supported in developing policies, programmes and learning materials, hundreds of literacy providers were trained in innovative approaches, and more than 200 literacy good practices are showcased on the LitBase, just to mention a few results. However, much of UIL’s work has only an indirect impact in countries which is difficult to measure. It can also take a couple of years before results of UIL’s interventions become visible. Most importantly, it is necessary to mobilise many stakeholders to work together in coordinated ways in order to move the literacy agenda forward and make visible progress towards SDG 4.6. This is exactly the role of UIL.

**AV** Do you think it is possible that in the future a 90% or 100% of the population will stop being illiterate?

**UH** Understanding literacy from a lifelong learning perspective means seeing literacy learning as a continuous process that never ends. Nowadays we have to perform more complex and different literacy- and numeracy-related task than in the past, and the proficiency level acquired at school may not be sufficient. The binary view of categorizing a person as either ‘literate’ or ‘illiterate’ does not correspond any more to a contemporary understanding of literacy. We rather should ask if a person has literacy competencies at a proficiency level that allows him or her to do what he or she wants and needs to do in a specific context and at a certain time.

SDG 4.7 requires UNESCO Member States that ‘by 2030, all young people and adults across the world should have achieved relevant and recognized proficiency levels in functional literacy and numeracy skills that are equivalent to levels achieved at successful completion of basic education’. This is a very ambitious target. If progress made by countries continues at the current pace, it will be impossible to achieve this target.

**AV** In your article “Lifelong literacy as a prerequisite for and the key to achieving the Sustainable Development Goals”<sup>2</sup> you say that literacy is critical for the achievement of the SDGs related to poverty, food security, health & well-being, gender equality, water, environment, work, peace. Why do you think so?

**UH** The achievement of most, if not all SDGs requires learning and transformation. Within a lifelong learning framework, literacy and numeracy are viewed as foundation skills forming the core of basic education and are indispensable for full participation in society. Accomplishing the lifelong learning vision of the new 2030 Agenda will be difficult without tackling the issue of literacy and numeracy as the foundational level of further and independent learning.

---

**2** Hanemann, U. (2016) Lifelong literacy as a prerequisite for and the key to achieving the Sustainable Development Goals. In: DVV International – International Perspectives in Adult Education / N° 75, pp.46-54. DVV International, Bonn, Germany.  
[https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte\\_Bilder\\_und\\_Dokumente/Materialien/IPE/IPE\\_75\\_EN\\_web.pdf](https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_75_EN_web.pdf)

My argument in the mentioned article is that the recognition that learning never stops over a person's lifetime also applies to literacy learning: the acquisition and development of literacy takes place before, during and after primary school. The same is true for life-wide learning taking place at home, work, school and other spaces in the community and society. In other words, the development of reading and writing skills should be closely associated with activities which are relevant – or even essential – for human and sustainable development. This is the link of literacy with the SDGs. And for this reason, in my article I advocate for a 'lifelong and life-wide literacy' approach.

**AV** From your point of view, what are the policies that should be reinforced from the richest countries to help the poorest?

**UH** In the case of financial and technical support for adult literacy, which currently is much too little, the international partner countries and donors should better coordinate. They should ensure that a contemporary understanding of literacy – as a continuum of learning – is promoted among those countries they are supporting. The support should not be limited to financial resources but also include the development of national, - and even local, - capacities for better policies and programmes. They should put strong emphasis on improved quality in teaching and learning, and bring a clear focus on disadvantaged population groups – such as women – to reduce disparities in the poorer countries.

Very important is a cross-sector approach which means that literacy programmes should be linked up with other development programmes focusing on the basic needs of the disadvantaged populations: food-security, health and well-being, water, sanitation, environment, decent employment, among others. Without peace there is no development, and as established in the UNESCO Constitution<sup>3</sup>: "Since wars begin in the minds of men and women, it is in the minds of men and women that the defences of peace must be constructed". In other words, any investment in adult literacy and education should be seen as a contribution to peace-building, which in turn is a prerequisite for sustainable development.

---

<sup>3</sup> Adopted 1945

**AV** I am leading a research group on quality of life from education and musical training. Do you think that the arts are a good tool to improve literacy?

**UH** I believe that creativity and arts are excellent means and tools for any kind of learning including literacy. Music, dance, performing and visual arts are not only helping adults with literacy learning, but also motivating them to enroll in literacy courses because they become more attractive. Arts-based teaching and learning of literacy is definitely happening in many courses without seeing this as something innovative or special. It would be good to integrate arts more systematically in adult literacy programmes and also do some research on its impact.

**AV** If you had the power to change the world, what would be the first three actions you would do?

**UH** I think the Sustainable Development Goals nicely summarize what is necessary to change and what kind of actions to implement during the next years. However, the SDG Agenda 2030 is extremely ambitious. It cannot only be achieved with power and resources. It requires committed, conscious, critical, informed, knowing, skilled, courageous, and learning people. In short, my response would be: education, education, education!

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

# Los orígenes del movimiento coral en España

The origins of the choral movement in Spain

NURJA SOFÍA FERNÁNDEZ-HERRANZ

Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha



→ Recibido 21/02/2019  
✓ Aceptado 04/04/2019

## Resumen

El germen del fenómeno social que supuso el movimiento coral en España lo encontramos a mediados del siglo XIX. Desde entonces, dicho fenómeno, ha experimentado no pocas e importantes transformaciones, pero se ha mantenido a lo largo del tiempo hasta nuestros días.

En el presente artículo se realiza una semblanza de los orígenes del movimiento coral en Europa a través de diversos estudios desarrollados en torno a este tema para centrarnos, posteriormente, en los inicios del movimiento coral en España. También se analizarán las características más relevantes del coralismo en esta época y su posterior evolución.

## Palabras Clave

Música coral · Orfeones · Agrupaciones corales · Sociabilidad coral  
· Orfeonismo

## Abstract

*We can find the origin of the choral movement in Spain in the middle of the nineteenth century. Since then, this social phenomenon has experienced many changes making it what it is today.*

*In this article, a description of the origin of the choral movement in Europa is given. To that end, many articles and documents were consulted. After that, the origin, the most relevant characteristics of the choral movement in Spain and the more relevant features of choralism at that time and its evolution will also be analysed.*

## Keywords

Choral music · Male choirs · Choral groups · Choral sociability  
· Origin of choral movement

## Introducción

El propósito de este artículo es contextualizar los orígenes y evolución del movimiento coral español a través de los diferentes estudios realizados hasta el momento. Con este fin, debemos remontarnos a la segunda mitad del siglo XIX, momento en el que surge por primera vez en España una publicación en torno a la música coral titulada *Memoria sobre las sociedades corales en España* (Soriano, 1865). Desde entonces y hasta más de un siglo después, no existe ningún estudio en profundidad, con perspectiva y de ámbito nacional sobre el coralismo español. Será en la década de 1980 cuando empiezan a publicarse estudios en torno al fenómeno coral en España. Según Guereña (1998), el primero de ellos sería el de Jacinto Torres (1982), seguido del trabajo pionero de Joaquina Labajo (1987) y del estudio acerca del coralismo en España de Jon Bagüés (1987). En la década de los 90 surgen, entre otras que se mencionarán posteriormente, las investigaciones de Nagore (1991), Carbonell (1991) y Nagore (1995) quienes aportan una sintética visión de conjunto acerca de la música coral en España en el siglo XIX.

Muchos de los estudios que surgen en esta época en torno al movimiento coral son, según Guereña (1998), monografías locales o regionales (Arrones, 1978; Artis, 1980; Pelay, 1980; Cruz, 1990; Palacios, 1994) y algunos de ellos se ciñen a la trayectoria de una sola agrupación.

### Primeras publicaciones

Los orígenes del movimiento coral en España se encuentran en Cataluña a mediados del siglo XIX. Josep Anselm Clavé, uno de los principales promotores de la actividad coral en sus inicios, será objeto de diferentes estudios (Poblet, 1973; Carbonell, 1991; Carbonell 1996).

El *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne* (1994), publica bajo el título de "Sociétés musicales et chantantes en Espagne (XIXe-XXe siècles)" un interesante compendio de estudios en torno a los orígenes de agrupaciones corales y la sociabilidad musical en la segunda mitad del siglo XIX en España (Brey; Lécuyer; y Morales, 1994) y otras en torno al movimiento coral catalán (Carbonell; Trenc; y Duarte, 1994).

El II Simposio Internacional sobre Asociaciones Corales y Musicales en España (siglos XIX y XX) dará como fruto interesantes publicaciones (Carbonell, 1998), con algunos estudios de carácter generalista (Guereña; Aviñoa; y Ralle, 1998) y otros que, aun siendo localistas, centran la investigación sobre el movimiento coral en España en áreas territoriales de las que no existían estudios previos (Morales, Delsar, Nagore, Costa, Uria y Le Bigot, 1998). En este mismo año, aparecen también otras publicaciones (Nagore, 1998a; Nagore, 1998b; Costa, 1998) que hacen de este año uno de los más productivos en lo que a la investigación del fenómeno coral en España se refiere. Posteriormente, una serie de estudios (Carbonell, 2000; Nagore, 2001; Uría, Guereña, Bigot, 2001) cierran el ciclo de investigaciones en torno a este tema tras las dos prolíficas décadas anteriores. Ya en el siglo XXI surgen otros estudios relacionadas con la investigación del mundo coral en España aunque de marcado carácter localista (Cuevas, 2003; Narváez, 2005; Sancho, 2007; Fernández, 2015).

La relevancia que el fenómeno del movimiento coral tuvo en España desde

una perspectiva histórica, social y cultural queda constatada en los estudios anteriormente citados. Sin embargo, no parece que dicho fenómeno captara la atención de un amplio sector de la musicología en España quedando su estudio circunscrito a las publicaciones mencionadas anteriormente. Parece que esta tendencia proviene ya del siglo XIX en el que, cuando en otros países se contaba con información detallada de la actividad coral, en España ni siquiera estaba determinado el número de sociedades corales (Nagore, 1995). Los motivos por los que la musicología en España no se ha ocupado de investigar extensamente este fenómeno parecen estar relacionados con la, en muchas ocasiones, escasa calidad del repertorio que interpretaban y la ausencia de un protagonista definido al tratarse de una actividad colectiva (Aviñoa, 1998). Tampoco ayudó el hecho de la falta de preparación técnica de la que partieron en sus orígenes las formaciones corales. Tales condiciones, comunes en toda Europa, no impidieron que la actividad coral fuera considerada un fenómeno de masas con influencia en la cultura y la vida musical de los diferentes países en los que se desarrolló. Es cierto que en algu-



nos puntos se desarrolló una práctica coral de gran rigor y calidad musical, como en Inglaterra, Alemania o Suiza, por ejemplo. Sin embargo, en otros países, como Francia, la calidad de la música coral fue bastante desigual dependiendo de las épocas.

## Europa, cuna del Movimiento Coral

La historia de la música coral tiene su origen en las civilizaciones más antiguas en las que formaba parte de diversas expresiones sociales, culturales y artísticas. Sin embargo, este artículo se centra en el movimiento coral ligado a la sociedad civil que surge en el siglo XIX (Carbognani, 2003). El movimiento coral tiene su origen en Europa. Posteriormente, llegará a América del Norte de la mano de los movimientos migratorios donde, desde finales del siglo XIX, evolucionará paralelamente al movimiento europeo. Habrá que esperar a mediados del siglo XX para que el movimiento coral empiece también a desarrollarse en otros continentes.

El origen de las agrupaciones corales nacidas en el seno de la sociedad civil, como se ha mencionado, se encuentra en

Europa y fueron el germen del movimiento coral tal y como lo entendemos en la actualidad. Estas agrupaciones, exclusivamente masculinas, surgen en Inglaterra en el siglo XVII como clubes de reunión para caballeros en los que se cantaban *catches*<sup>1</sup>. Estas canciones eran muy populares entre las diferentes clases sociales pero solo las altas esferas de la sociedad pertenecían a los *catch clubs*. A lo largo del siglo siguiente, este tipo de clubes florecieron por todo el Reino Unido y con el tiempo, en respuesta al refinamiento de la sociedad georgiana, los *glees*<sup>2</sup>, cuyos textos tenían una naturaleza romántica, se convirtieron en su repertorio principal llegando a convertirse en una forma muy popular (Wiltshire, 2003).

El final de la Ilustración durante la segunda mitad del siglo XVIII generó el des-

<sup>1</sup> Un tipo de canon inglés para tres voces, sin acompañamiento, generalmente distinguido por sus textos de carácter ligero e incluso escatológico y juegos de palabras.

<sup>2</sup> Composición inglesa para tres o más voces, generalmente masculinas y sin acompañamiento, que gozó de popularidad en el siglo XVIII y en el XIX. El poema (y su música) puede ser desenfadado o serio, ya que esta acepción de la palabra glee no está relacionada con el significado actual del término (alegría, júbilo), sino que deriva de su fuente común en inglés antiguo que significa entretenimiento, obra, diversión. Solía contar con una línea de alto líder lo que denota la influencia de la Iglesia.

plazamiento del sentimiento religioso hacia otro sentimiento cívico alentado por la Revolución Francesa en 1789. Las masas toman la calle y dan voz a las clases sociales más bajas que hasta el momento se habían visto acalladas. El instrumento musical por excelencia del género humano, la voz, encarnó en la expresión de los himnos nacionales entonados durante la Revolución Francesa, los sentimientos de libertad, igualdad y fraternidad (Labajo, 1987).

Los nacionalismos fueron un factor determinante en el desarrollo de los coros masculinos en el centro de Europa. La victoria alemana sobre las tropas napoleónicas en la batalla de Leipzig en 1813 fortaleció el patriotismo musical existente en Alemania a través del movimiento *Liedertafel*<sup>3</sup>. Un grupo de hombres reunidos en torno a una mesa para cantar y beber fue el origen de este movimiento. Con el tiempo, estos grupos empezaron a invitar a sus veladas a otros participantes, tanto masculinos como femeninos, en calidad de oyentes. El primer *Liedertafel* fue organizado por Carl Friedrich Zelter en Berlín (1808) y desde ese momento se propagaron por Alemania y por los países colin-

<sup>3</sup> Del alemán, canciones de mesa.

dantes un gran número de agrupaciones de este tipo que a menudo tenían un carácter político y revolucionario. Compositores como Schubert y Weber estuvieron muy involucrados en este movimiento y dejaron muchas canciones relativas a la libertad y la igualdad (Labajo, 1987).

El movimiento coral tuvo también especial presencia en Suiza donde el compositor y editor Hans Georg Nägeli creó dos sociedades corales (*Sängervereine*) en Zurich. Pero también en Bélgica y Holanda, países desde los que el movimiento coral se expandiría hacia el norte de Europa donde, tanto en los países nórdicos como en tierras bálticas, tuvo un fuerte arraigo que llegará hasta nuestros días. En Francia, el movimiento coral llegó con bastante retraso en comparación con otros países y fue impulsado por Boquillon-Wilhem, compositor, pedagogo y filántropo francés quien impulsa la primera sociedad coral en París en el año 1833 bajo el nombre de *l'Orphéon* como homenaje al poeta y músico de la mitología griega, Orfeo. La iniciativa de Wilhem tuvo una gran aceptación ya que, además, desarrolló un método de lectura musical para facilitar la interpretación. En menos de una década París contaba con más de 4000 niños y 1200 adultos dedi-

cados a la música coral (Frollo, 1898). En Italia la música coral nacida en el seno de la sociedad civil tardó más aún en aparecer. La situación política y el profundo arraigo del género operístico parecen los principales motivos de estos hechos.

Al mismo tiempo que se generaban distintos escenarios políticos en la Europa de la segunda mitad del siglo XIX, la aparición de la industrialización genera una nueva clase, el proletariado. Ambas circunstancias fueron determinantes para establecer los orígenes del movimiento coral europeo.

Será la clase media, surgida en el siglo XIX, la responsable de la aparición del movimiento coral ligado a las clases obreras. En su afán de dar solución a la necesidad de ofrecer espacios de ocio tras las largas jornadas laborales al proletariado, surgieron muchos coros de hombres. El fin de estas agrupaciones era desviar a los hombres de la bebida. Esta instrumentalización del canto coral en los círculos burgueses tiene como consecuencia que en muchos de ellos comiencen a surgir sociedades corales y orfeones con una finalidad lúdica y/o artística pero todos ellos con un trasfondo ideológico de uno u otro signo (Costa, 1998). No se preten-

de afirmar que el movimiento coral estuviera exclusivamente al servicio de unas u otras ideologías, sin embargo, parece importante subrayar que esta posibilidad no sólo existió, sino que fue una realidad habitual. Esta tendencia pudo establecerse con más facilidad una vez que el movimiento coral contó con una estructura y un espacio en la sociedad. Fue entonces cuando determinados sectores vieron en él su enorme potencial como instrumento de adoctrinamiento. De esta manera, el canto coral se convertiría en muchos casos un medio de control de la conducta social que contó con la aceptación y aprobación tanto de los empresarios como de la iglesia. La educación y la expansión de la lectura a vista entre las clases más bajas provocó la aparición de diferentes métodos de enseñanza musical y aceleró de tal manera la propagación de coros masculinos que, en las zonas urbanas, tanto las empresas, fábricas o cualquier entidad empleadora del sector industrial entre las clases más bajas como bancos y empresas de seguros entre la clase media, tenían un coro.

La tipología de las agrupaciones ligadas al movimiento coral europeo tuvo diferentes perfiles en sus propósitos y fines musicales. Por una parte estarían las

alineadas con Alemania que optarían por un repertorio de gran envergadura y, por otra, el modelo francés, en el que primaría la promoción de la actividad sobre la excelencia musical (Labajo, 1987).

El mapa coral que se dibuja en la Europa de finales de siglo XIX deja entrever que en los países protestantes en los que los feligreses estaban habituados a cantar en sus celebraciones religiosas, tal y como postulara Lutero desde los inicios de su Reforma, la música coral tuvo, con diferencia, un mayor desarrollo tanto desde el punto de vista interpretativo como en lo que respecta a la producción de música coral tanto *a cappella* como concertante. Sin embargo, en los países en los que el catolicismo fue la religión principal, la interpretación de la música por parte de la población tuvo un papel secundario en la sociedad así como la consideración y enseñanza de la misma al no ser imprescindible practicarla durante las celebraciones religiosas.

Tras las guerras napoleónicas, la emigración se convirtió en un rasgo fundamental de la economía de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Millones de trabajadores viajarían al nuevo mundo, gracias a las mejoras en los sistemas de

transportes y comunicaciones, buscando nuevas oportunidades (Sánchez, 2002). Es importante destacar que estos flujos migratorios no sólo afectaron a profesionales de baja cualificación, los cuales en los diferentes países de destino eran posibles integrantes del movimiento coral. En concreto, en lo que a la música respecta, renombrados personajes tales como Daniel Protheroe<sup>4</sup> y Joseph Parry<sup>5</sup>, familiarizados con la tradición del coro masculino en las minas de carbón de su Gales natal también acudieron a América del Norte. Allí se encontraron en las nuevas universidades con académicos alemanes que estaban estableciendo cursos de música. De esta manera se nutrieron los campus de América del Norte de la tradición coral, tradición que ha sido mantenida con amplios márgenes de calidad hasta nuestros días. Desde una perspectiva creativa, los Estados Unidos también desarrollaron su propia contribución a la tradición coral: el vocabulario armónico y el peculiar repertorio de las agrupaciones de *barbershop*<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Daniel Protheroe: (1866–1934). Compositor y director galés.

<sup>5</sup> Joseph Parry: (1841–1903). Compositor galés.

<sup>6</sup> Del inglés, canto de barbería. Se trata en origen de un estilo de canto popular para cuatro voces masculinas sin acompañamiento, dispuestas de la más aguda a la más grave como tenor, solista, barítono y bajo. La melodía la canta casi siempre el solista y se armoniza a cuatro voces



generaron una distinta y separada rama del canto coral masculino que tuvo allí su origen. Es, por tanto, en este contexto finisecular del siglo XIX en el que florecerían en los Estados Unidos las sociedades corales, femeninas y masculinas (Levine, 2011). Otro factor que tuvo una gran influencia en que la música coral experimentara un desarrollo tan acusado en los Estados Unidos fue la introducción del canto en las escuelas públicas promovido por Lowell Mason<sup>7</sup>.

Las cuatro primeras décadas del siglo XX marcaron la edad de oro de los coros y las sociedades corales en Europa y más allá del continente. Los compositores escribieron nuevas *part-songs* y continuaron interpretando también obras de Mendelssohn, Brahms y compositores anteriores.

muy próximas entre sí con predominio de las tríadas y los acordes de séptima, con frecuentes notas de paso cromáticas. Posteriormente, este estilo de música se ha expandido a agrupaciones de mayor tamaño y a coros de mujeres también. Los intérpretes intentan conseguir que los acordes “resuenen” al cantar intervalos puros en lugar de temperados. Este estilo nacido a finales del siglo XIX se cultiva aún hoy de la misma forma.

<sup>7</sup> Lowell Mason (January 8, 1792 - August 11, 1872) compositor norteamericano. Es también reconocido por ser el responsable de la introducción de la música en el sistema de escuelas públicas norteamericanas y se le considera como el primer músico educador importante de los Estados Unidos.

En Inglaterra, compositores como Elgar, Holst, Bantock y muchos otros proporcionaron un flujo constante de obras que los coros aprendieron a través del método Tonic sol-fa<sup>8</sup> para ser interpretadas en festivales y concursos, que tanto proliferaron desde finales del siglo XIX. Estos eventos, que captaron la atención del público en general, fueron determinantes para el desarrollo de las sociedades corales en Gran Bretaña y emergieron directores musicales con el estatus de “estrella” que fueron altamente considerados (Wiltshire, 2003). Este reconocimiento, así como el beneplácito del público, generó un grado insuperable de respetabilidad y aceptación para las sociedades corales en la vida musical de Inglaterra durante este período que ha llegado hasta nuestros días.

Desde mediados de siglo XX, los cambios sociales, en la industria y en las economías de servicio así como unas ofertas de ocio más diversificadas, generaron cierto desgaste en las agrupaciones corales tal y como habían sido concebidas en sus orígenes. Las tipologías de los coros fueron especializándose con rasgos

<sup>8</sup> Tonic sol-fa: método pedagógico para la enseñanza de la lectura a primera vista inventado por Sarah Ann Glover (1785-1867) y redefinido y popularizado por John Curwen (1816-1880).

sociológicos cada vez más diferenciados y se diversificaron en agrupaciones generalmente más pequeñas.

### Orígenes y desarrollo del Movimiento Coral en España

El movimiento coral en España surge durante la segunda mitad del siglo XIX en un país con unas circunstancias muy diferentes a las del resto de Europa. La situación económica, social y política en el siglo XIX era muy complicada e inestable. Problemas políticos, económicos y sociales empobrecen al país, recayendo la peor parte de esta situación sobre las clases más desfavorecidas. El proceso de industrialización fue bastante lento en comparación con otros países y, además, muy desigual. Gran parte de la actividad industrial se centró en el norte de España y atrajo gran cantidad de mano de obra a los núcleos urbanos que generó, al igual que había ocurrido en el resto de Europa, una nueva masa social que necesitaba espacios de recreo y entretenimiento. Empezaron a surgir asociaciones populares llamadas Sociedades de Socorro Mutuo, Ateneo o Círculo de Recreo, que seguían modelos burgueses, con el fin de atender las demandas de cultura y ocio del prole-

tariado. En el seno de estas organizaciones asociativas nacieron en muchos casos las agrupaciones corales en España (Delsard, 1998) que adoptaron la denominación francesa de orfeones. Estos solían ser agrupaciones muy numerosas formadas sólo por hombres, procedentes de la misma o diferente clase social, profesional o gremial, con el objetivo de cantar (Labajo, 1987). La actividad coral que había existido en España en años anteriores había estado ligada tanto a la música popular como a la religiosa. El incremento de los cantos colectivos en forma de himnos y cantos patrióticos durante la Guerra de la Independencia por una parte y la decadencia de las capillas que requirieron cada vez más la presencia de cantantes aficionados por otra, fueron también antecedentes inmediatos de la aparición de los primeros orfeones (Nagore, 1998).

Las difíciles circunstancias por las que atravesaba España durante el siglo XIX y su retraso económico con respecto de otros países europeos tienen como consecuencia que el desarrollo social y cultural tampoco estuviera a la par del resto de Europa. Las primeras sociedades corales en España nacieron en Barcelona alrededor de 1850 de la mano de Josep Anselm Clavé con el fin de ofrecer alternativas

de ocio con el objetivo de moralizar a los obreros sin preocuparse por la instrucción musical. No era el caso de Juan Tolosa, quien, en esa época, llevó a cabo también en Barcelona diferentes iniciativas corales y para quien, aunque el aspecto social también era importante, no lo era menos el artístico y educativo (Nagore, 1995).

Ya desde sus orígenes, el movimiento coral español muestra dos tendencias fundamentales al igual que ocurría en Europa. Por una parte, la representada por Clavé, personaje carismático ligado al movimiento sindical, quien tan sólo pretendía que la clase obrera cantara como alternativa a otros tipos de ocio poco saludables. Los hermanos Tolosa, por otra parte, especialmente Juan, adopta el modelo francés de orfeonismo en el que el aspecto social era importante pero no prioritario. Ambos personajes, Clavé y Tolosa, mantuvieron una encarnizada lucha por apropiarse el mérito de la fundación de la primera agrupación coral en España a través de sus publicaciones: "El Orfeón Español", revista creada por Tolosa y "El Metrónomo" creada por Clavé. Como consecuencia de dicha polémica surgida en 1863 entre ambos promotores de la música coral la sentencia del juez conce-

dió a Clavé la primacía en la creación de las Sociedades Corales y a los hermanos Tolosa la de los Orfeones (Aviñoa, 1985) dirimiéndose de esta manera la polémica existente. Dicha sentencia favoreció que se identificara a los orfeones con una cierta tendencia a una mayor instrucción y purismo interpretativo mientras que las sociedades corales parecían tener un carácter más voluntarioso que efectivo desde el punto de vista musical. Con el tiempo, ambos términos se utilizaron indistinta e incluso simultáneamente, como bien ejemplifica la Sociedad Coral "Orfeón Vitoriano".

Las primeras sociedades corales y orfeones se difundieron muy rápidamente por Cataluña y otras regiones españolas durante la segunda mitad del siglo XIX. Se experimentó un desarrollo más notable en aquellos lugares que tenían un tejido industrial lo suficientemente evolucionado como para dar cabida a las dos clases sociales en las que el movimiento coral se desarrolló principalmente: la burguesía y el proletariado. Hay que destacar que los territorios eminentemente agrícolas quedaron al margen del coralismo por lo que resulta acertado afirmar que el fenómeno orfeonístico arraigó y evolucionó de la mano de la industrialización (Uría, 1998).

Se podría dividir la actividad coral civil en España en dos grandes grupos: la actividad coral realizada por las clases más bajas, básicamente el proletariado, con una función "social" y moralizadora y las sociedades corales ligadas a instituciones de recreo integradas principalmente por miembros de la burguesía imperante cuyo objetivo principal era la formación musical y el rigor interpretativo.

En los años ochenta del siglo XIX destacó principalmente el movimiento coral en Galicia, País Vasco y Asturias y a partir de los años noventa, la actividad de las sociedades corales se extendió a todas las regiones. En el País Vasco el movimiento coral se inspiró en modelos centroeuropeos en los que la calidad musical era un objetivo principal mientras que en la corriente catalana prevalecieron los modelos franceses (Nagore, 1998).

Resulta pertinente destacar cuatro aspectos del movimiento coral en España en esta época: la relación con la Iglesia; el espíritu revolucionario o patriótico imperante relacionado con el gusto romántico por la expresión del sentimiento nacional; la evolución política y social en Europa que se manifestaría a través del acceso a la cultura de la masa popular y

los conciertos públicos. Además, en torno a la actividad coral surgen métodos de aprendizaje, piezas musicales arregladas y facilitadas y manuales destinados tanto a obreros como a niños, damas y señoritas (Nagore, 1995).

El sistema de partidos facilitó la proliferación de sociedades corales vinculadas a diferentes sectores políticos. Muchos fueron los orfeones que se crearon con el propósito de difundir las ideas socialistas, carlistas o nacionalistas. En el caso concreto de los orfeones socialistas, el canto coral estaba al servicio del partido y la finalidad era enviar mensajes políticos a través de cantos e himnos que se utilizaban tan solo con tal fin (Ralle, 1998). Este tipo de agrupaciones que servían para poner música a los mensajes políticos no tenían un alto grado de interés desde el punto de vista musical, sino que su funcionalidad era fundamentalmente social y, sobre todo, política (Guereña, 1998).

El folclore, ligado a los sentimientos nacionalistas, obtuvo un papel protagonista. Surge fundamentalmente en las tres comunidades históricas españolas: en Cataluña, País Vasco y Galicia nació este sentimiento con gran fuerza y el canto coral fue un instrumento puesto a su servicio.



El hecho de poder utilizar las lenguas vernáculas como medio de expresión daba aún más fuerza y sentido al movimiento coral. Los cantos nacionalistas estaban impregnados en esencia de raíces populares y fueron innumerables las obras que surgieron. En muchos casos se trataba de armonizaciones de melodías populares que servían de repertorio a muchas de las agrupaciones corales del momento. Estas expresiones de raíz popular no fueron propiedad exclusiva de los territorios nacionalistas. En todas las regiones se trató de despertar el sentir popular más arraigado de cada territorio haciendo uso del folklore y fue una constante en muchas regiones españolas.

El costumbrismo romántico tuvo una gran presencia a lo largo de todo el siglo XIX en España y, en algunas regiones como Galicia, adquiere aún mayor relevancia al tratarse de una sociedad preponderantemente agraria (Costa, 1998). El movimiento coral, basado en la interpretación de la música popular, difiere de los orfeones o sociedades corales cuyos repertorios tenían perfiles muy diferentes. En Asturias este sentimiento ligado al folklore trasciende en el tiempo y se prolongó hasta principios del siglo XX. Además, dicho folklorismo se avivó en el

contexto de la industrialización debido a la existencia del obrero mixto: un obrero industrial que era al mismo tiempo campesino y vivía en un mundo en el que aún se encontraban presentes muchas manifestaciones de la cultura tradicional (Uría, 2001).

El movimiento coral en España tuvo una gran repercusión social ya que constituía una fuente de distracción, un punto de reunión y un espacio de enseñanza musical accesible para las clases sociales más desfavorecidas (Nagore, 1995). La función moralizante que ejercía sobre las capas sociales más deprimidas permitió que se convirtiera en una puerta de acceso a la cultura para aquellos que hasta entonces no la habían tenido (Herrera, 1998). En opinión de Morales (1998), el asociacionismo coral se convirtió en un medio de moralización y socialización que ayudaría a vertebrar el débil tejido social existente. En algunas regiones, en las sociedades corales nacidas dentro de Liceos, Círculos, Casinos recreativos o de Artesanos, aquellos que no llegaban a tener cierta clase, como los obreros asalariados, quedaban excluidos. Tal era el caso de Galicia, cuyo tejido industrial era muy escaso y su vida cultural estaba centrada en la pequeña y media burguesía (Costa, 1998) por lo que

la mayor parte de sus sociedades corales se formaron dentro de los círculos culturales burgueses.

La presencia de la Iglesia en el desarrollo del movimiento coral se manifestó en diferentes sentidos. Por un lado, la decadencia de las capillas musicales provocó la creación de orfeones católicos a partir de finales del siglo XIX (Nagore, 1998). Por otra parte, el principal espacio para la formación de los directores de coro estaba, precisamente, en el ámbito de la Iglesia, por lo que su papel en el nacimiento del movimiento coral español fue muy significativo (Nagore, 1995). Además, como la educación musical solía ser de buena calidad, los sacerdotes que salían del seminario solían ser organizadores de coros altamente cualificados (Uría 1998). En una época en la que las ofertas culturales y de ocio eran muy restringidas, la iglesia, que en muchos casos contaba con mayores recursos económicos, desarrolló y amparó gran número de iniciativas culturales al igual que existían actividades, eventos y veladas en escenarios laicos. Estas circunstancias situaron a la Iglesia en una situación de ventaja dentro del movimiento coral español (Labajo, 1987).

El movimiento coral surge como una actividad para ser desarrollada por hombres y durante décadas, tanto los orfeones como las sociedades corales, mantuvieron esta tendencia. Anteriormente al surgimiento del movimiento coral, las mujeres tuvieron prohibido cantar en las iglesias católicas durante siglos y, en su lugar, eran los niños pertenecientes a las escolanías de las capillas los que interpretaban las voces superiores del repertorio sacro. En España las mujeres empiezan a formar parte de los orfeones en calidad de miembros durante la última década del siglo XIX interviniendo ocasionalmente en los conciertos organizados por los orfeones. El primer orfeón que integra una sección de mujeres de forma estable, formando un coro mixto, es el Orfeó Catalá en 1896, seguido por el Orfeón Zagozano en 1900, el Orfeón Pamplonés y la Sociedad Coral de Bilbao en 1906, el Orfeón Donostiarra en 1909 y el Ovetense en 1917 (Nagore, 2001). Otras regiones corrieron una suerte diferente teniendo que esperar al siglo XX en su década de los años veinte para encontrar mujeres cantando en los coros. Este hecho marcará una profunda diferencia entre el modelo decimonónico de orfeón y la más moderna coral polifónica (Costa, 1998). Esto no ocurrió en otros países de Europa. En

Inglaterra o Alemania, la presencia de las mujeres en las agrupaciones corales fue habitual ya en la época de los grandes oratorios de Haendel. En Alemania proliferaron los coros de “señoritas” formados exclusivamente por mujeres. Un buen ejemplo es el *Hamburger Frauenchor*, formado alrededor de 1859 y cuyo director fue el insigne J. Brahms. Este hecho favoreció que tanto dicho compositor como sus coetáneos, Mendelssohn o Schubert entre otros, tuvieran una extensa producción para este tipo de agrupaciones (Fernández, 2014).

El siglo XIX en España, y especialmente la segunda mitad, se caracteriza por ser un período convulso en el que revoluciones y guerras, como la revolución de 1868 y la segunda guerra carlista, incidieron en la sociedad provocando vaivenes entre prosperidad y desarrollo, por una parte, y recesión, por otra. Estos momentos convulsos paralizaron el movimiento coral que no se recuperará hasta los años noventa del siglo XX, en los que alcanza un período de esplendor favorecido por el relanzamiento económico que experimenta España en esos momentos (Nagore, 1995). En las décadas de 1890 y 1900 esta etapa de prosperidad del movimiento coral alcanza su punto culminante

coincidiendo con los tiempos de bonanza económica en los que se produce un despertar del interés por la cultura y un desarrollo que proporcionó cierta prosperidad económica a las clases más bajas. Proliferan los concursos corales a los que acuden los orfeones representando a su ciudad con el afán de darle prestigio y, en consecuencia, aumenta la consideración social de la música alentando el tópico de que la prosperidad material debía ir unida a la artística. Es el momento, también, en el que comienzan a surgir orfeones en el seno de diferentes partidos políticos debido a la intensa vida política de los últimos años del siglo XIX (Nagore, 1998). Este desarrollo genera un movimiento coral muy estructurado convirtiéndose en una alternativa de ocio tanto para la burguesía como para el proletariado. El intercambio cultural, los encuentros entre unas sociedades corales y otras y toda la actividad generada en torno al movimiento coral contribuyó a hacer del mismo un fenómeno que vería su etapa de mayor esplendor en el paso del siglo XIX al XX. Las tendencias percibidas en el cambio de siglo son consecuencia del desarrollo de los nacionalismos regionalistas, la evolución hacia los coros de voces mixtas, la diversificación de las sociedades corales y la estrecha vinculación del orfeonismo

con el movimiento de reforma de la música religiosa impulsada a principios del siglo XX por el papa Pío X en el ámbito de la iglesia católica (Nagore, 2001).

Tras la segunda década del siglo XX en la que el número de orfeones y sociedades corales tiende a estabilizarse, éstas empezarán a decaer como consecuencia de la complicada situación política, la aparición de nuevas alternativas de ocio como el cinematógrafo, la comedia y la revista, el auge de la zarzuela, y muy especialmente, el denominado “género chico”. Por otra parte, la afición creciente a los espectáculos deportivos y la creación de sociedades filarmónicas que permiten el acceso del público a los conciertos sinfónicos influirán en el descenso de la actividad coral (Nagore, 1998; Costa, 1999). Sin embargo, aunque el número de agrupaciones corales se va reduciendo, aumenta su calidad reconvirtiéndose en coros mixtos que interpretan repertorio sinfónico-coral, música popular armonizada a cuatro voces mixtas y polifonía clásica *a capella* (Nagore, 1998). En la década de los años treinta, la injerencia de nuevos géneros perjudicará gravemente la calidad interpretativa de los coros con la creación de rondallas y grupos que cultivan el género chico.

Tras el paréntesis que, como en tantos otros ámbitos de la cultura española, supuso la guerra civil y la posguerra, comienza una nueva etapa a partir de los años cincuenta en la que el número de coros irá incrementándose progresivamente hasta alcanzar cifras considerables a partir de 1970. En 1991 el número de coros en España ascendía a 1320 y en tan solo tres años, experimenta un crecimiento de más de 300 coros, llegando a la cifra de 1686 coros en 1994 (Nagore, 2001). En 2016, la base de datos del Centro de Documentación de Música y Danza (2016) del Instituto Nacional de Artes Escénicas y de la Música (INAEM) alberga referencias de un total de 2.516 agrupaciones corales aunque expertos de dicho Centro estiman que la cantidad real de agrupaciones corales podría elevarse un 30% más (Fernández, Corraliza y Ferreras, 2017). En cualquier caso, estas cifras ponen de manifiesto que la práctica coral es, posiblemente, una de las actividades musicales de mayor impacto social dada la cantidad de personas implicadas en ella. En los últimos tiempos, además, muchas de las agrupaciones corales *amateurs*, con perfiles muy diversos, están alcanzando unos niveles de calidad propios de agrupaciones profesionales. Por otra parte, el surgimiento y desarrollo de un

significativo movimiento coral infantil es un indicador más de que la actividad coral se encuentra en un momento de auge, no solo en España, sino a nivel mundial. Quizá la actividad coral sea de las pocas manifestaciones culturales que se desarrollan de manera similar en los cinco continentes teniendo como protagonista, al margen de las agrupaciones profesionales, a la sociedad civil. Es innegable su potencial de enriquecimiento social y personal de aquellos que la practican. Ahora el próximo reto sería incrementar las investigaciones relacionadas con diferentes aspectos del coralismo y que la presencia, al menos en España, de la música coral en las grandes salas de conciertos y en las programaciones de los ciclos de música tenga la representatividad de la que este género sería merecedor.

## Bibliografía

Arrones, L. (1978). *Historia coral de Asturias*. Oviedo: Biblioteca Popular Asturiana.

Artis, P. (1980). *El Cant Coral a Catalunya (1891-1979)*. Barcelona: Barcino.

Aviñoa, X. (1985). Música i Cultura popular al segle XIX. *Revista Musical Catalana*, II(6), 5-9.

Aviñoa, X. (1998). La Investigación sobre canto coral en la actualidad. En Carbonell, J. (Coord.), *Els orígens de les associacions corals a Espanya* (pp. 15 -22). Barcelona: Oikos-Tau.

Bagüés, J. (1987). El coralismo en España en el siglo XIX. En *España en la Música de Occidente: actas del congreso internacional celebrado en Salamanca, 29 de octubre-5 de noviembre de 1985, "Año Europeo de la Música"* (pp. 173-198). Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música.

Brey, G. (1994). Sur les orphéons en Espagne et à Valladolid en particulier. Commentaires à propos du livre de Joaquina Labajo Valdés, *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 20, pp. 38-46.

Carbonell, J. (1991). Sociedades corales en Cataluña: visión historiográfica y estado de la cuestión, *Revista de Musicología*, 14(1-2), 113-124.

Carbonell, J. (1991). Les societats corals de Clavé en Sánchez, J. Díez, N. (Eds.): *Associacions, Cultura i Societat Civil a Catalunya, generalitat de Catalunya*. Tarragona, ed. El Mèdol, pp. 171-19.

Carbonell, J. (1994). Los coros de Clavé un ejemplo de música en sociedad, *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 20, pp. 68-78.

Carbonell, J. (1996). *Joseph Anselm Clavé i les societats corals a Catalunya, 1850-1874*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Carbonell, J. (Coord.). (1998). *Los orígenes de las asociaciones corales en España*. Barcelona: Oikos-Tau.

Carbonell, J. (2000). *Joseph Anselm Clavé y el naixement del cant coral a Catalunya (1850-1874)*. Barcelona: Editorial Galerada.

Carbonell, J. (2003). Aportaciones al estudio de la sociabilidad coral en la España Contemporánea, *Hispania*, LXIII/2(214), 485-504.

Carbonell, J. (2008). *La Societat Coral Euterpe*. Barcelona: Rúbrica.

Costa, L. (1998). El Coralismo en Galicia: 1870-1930. En Carbonell, J. (Coord.) *Els orígens de les associacions corals a Espanya* (pp. 157 – 178). Barcelona: Oikos-Tau.

Costa, L. (1999). La formación del pensamiento musical nacionalista en Galicia hasta 1936. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.

Cruz, I. de la (1990). Algunos aspectos de las sociedades musicales en el País Valenciano. En Cuco, J. y Pujadas, J. J. (Eds.) *Identidades colectivas: etnicidad y sociabilidad en la península ibérica* (pp. 209-218). Valencia: Generalitat Valenciana.

Cuevas, M. C. (2003). *Armonía sin fronteras: Orfeón Donostiarra*. San Sebastián: Orfeón Donostiarra.

Delsard, V. (1998). El Origen y los primeros pasos del Orfeón murciano Fernández Caballero. En Carbonell, J. (Coord.) *Els orígens de les associacions corals a Espanya* (pp. 135 – 142). Barcelona: Oikos-Tau.

Duarte, A. (1994). Republicanismo y canto coral en el Reus de finales de siglo XIX, *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 20, pp. 94-109.

Fernández-Herranz, N. (2013). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas: percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Madrid.

Fernández-Herranz, N., Corraliza, J. A., Ferreras, S. (2017). Las agrupaciones corales en España: espacios para la convivencia y la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, pp. 17-29.

Fernández, M. J. (2015). *Las agrupaciones corales en la sociedad y en la educación de la provincia de León*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Valladolid.

Frollo, J. (18 de octubre de 1898). Nos Orphéons. *Le Petit Parisien*, 1. Recuperado de: <http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fgallica.bnf.fr%2Fark%3A%2F12148%2Fbpt6k-5186972.r.langFR>

Guereña, J. L. (1998). De París a Barcelona (1993-1996). El Proyecto Sociedades musicales y Cantantes. En Carbonell, J. (Coord.) *Els orígens de les associacions corals a Espanya* (pp. 9 – 14). Barcelona: Oikos-Tau.

Herrera, L. M. (1998). El Origen del canto coral en Lleida en la segunda mitad del siglo XIX. En Carbonell, J. (Coord.) *Els orígens de les associacions corals a Espanya* (pp.45-62). Barcelona: Oikos-Tau.

Labajo, J. (1987). *Aproximación al fenómeno orfeonístico en España* [tesis doctoral publicada]. Valladolid: Diputación Provincial de Valladolid.

Le Bigot, C. (1998). El Movimiento Coral en Asturias: etapa de recuperación (1923-1936). En Carbonell, J. (Coord.) *Els orígens de les associacions corals a Espanya* (pp. 227-236). Barcelona: Oikos-Tau.

Lécuyer, M.C. (1994). Musique et sociabilité bourgeoise en Espagne au milieu du XIXe siècle, *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 20, pp. 48-56.

Levine, I. S. (2011). Women's choirs. *Choral Journal*, 51(7), pp. 81-83.

Morales, M. (1998). Sociedades corales y orfeones en Málaga, 1853 – 1936. En Carbonell, J. (Coord.) *Els orígens de les associacions corals a Espanya* (pp. 119-134). Barcelona: Oikos-Tau.

Morales, M. (1994). Sociedades musicales y cantantes en Andalucía (1843-1913), *Bulletin d'Histoire Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 20, pp. 57-66.

Nagore, M. (1991). Orígenes del movimiento coral en Bilbao en el siglo XIX, *Revista de Musicología*, 14(1/2), pp. 125-134.

Nagore, M. (1995). La música coral en España en el siglo XIX. En Casares, E. y Alonso, C. (Eds.) *La música española en el siglo XIX* pp. 325-462. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.



Nagore, M. (1998). "El Origen de las Sociedades Corales en el País Vasco. En Carbonell, J. (Coord.): *Els orígens de les associacions corals a Espanya* ( pp. 143-156). Barcelona: Oikos-Tau.

Nagore, M. (1998a). Orígenes y evolución de la Sociedad Coral y la Orquesta Sinfónica de Bilbao. *Bidebarrieta*, 3, pp. 169-84.

Nagore, M. (1998b). Aportaciones al estudio del movimiento coral en España. En Aviñoa, X. (Ed.) *Miscel·lània Orioll Martorell* (pp. 345-357). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Nagore, M. (2001). Un aspecto del asociacionismo musical en España: las sociedades corales. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 8-9, pp. 211-226.

Nagore, M. (2002): *La revolución coral. Estudio sobre la Sociedad Coral de Bilbao y el movimiento coral europeo (1800-1936)*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.

Narváez, M. (2005). *L'Orfeo Català, cant coral i catalanisme (1891-1951)*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Palacios, L. (1994). *Historia del Real Centro Filarmónico de Córdoba Eduardo Lucena (Música, sociabilidad y cultura popular)*. Córdoba: Caja Provincial de Ahorros de Córdoba-Cajasur.

Pelay, M. (1980). *Música sembrada. Orfeón Donostiarra: su historia (1897-1978)*. San Sebastián: Sociedad Guipuzcoana de Ediciones y Publicaciones.

Poblet, J. M. (1973). *Josep Anselm Clavé y la seva época (1824-1874)*. Barcelona: Dopesa.

Ralle, M. (1998). Que el deleite sea provechoso, instructivo... Sociedades Corales y rituales obreros hasta 1910. En Carbonell, J. (Coord.) *Els orígens de les associacions corals a Espanya* (pp. 95 - 107). Barcelona: Oikos-Tau.

Sánchez, A. B. (2002). Procesos migratorios, economía y personas. *Colección Mediterráneo Económico, Instituto de Estudios Socio-económicos de Cajamar*, 1, pp. 17-32.

Sancho, M. (2007). Orfeonismo y canto coral en Valencia (1850-1919). *Revista de Musicología*, 30(1), pp. 103-126.

Saint-Arroman, R. (20 de junio de 1883). La Semaine Musical. Orphéons et fanfares. Les concours du Conservatoire. *La Presse*, 2. Recuperado de: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5445044/f2.image.r=orphéon.langFR>

Soriano, M. (1865). *Memoria sobre las sociedades corales en España*. Barcelona: Establecimiento Tipográfico de D. Narciso Ramírez y Rialp.

Torres, J. (1982). El Origen de los Orfeones y Sociedades Corales en España. En Torres, J. (Ed.): *El Romanticismo Musical Español, Ritmo. Cuadernos de Música*, (1) 2.

Trenc, É. (1994). La *Renaixença* et l'implantation de chant choral a Lérida. *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 20, pp. 79-93.

Uría, J. (1998). El proceso de formación de las Sociedades Corales en Asturias. De los inicios de siglo a los años treinta. En CARBONELL i GUBERNA, J. *Els orígens de les associacions corals a Espanya* (pp. 179-226) . Barcelona: Oikos-Tau.

Uría, J., Guereña, J. L. y Le Bigot, Cl. (2001). *Historia y Memoria Coral (1840-1936)*. Oviedo: Federación Coral Asturiana.

Wiltshire, C. (2003). Part I. Performers and Performing: 1. Groups: Male Voice Choirs, *Continuum Encyclopedia of Popular Music of the World*, 2, 40-41. ♦

# Magia en el Bosque- El gran libro encantado. Un cuento musicalizado para niños

Magic in the Forest - The great enchanted book. A musicalized tale for children

MATILDE CHAVES DE TOBAR

Escuela Hispanica de Música "Santa Marta de Tormes"  
Salamanca



→ Recibido 30/12/2018  
✓ Aceptado 25/02/2019



Argumento, guión y musicalización: **Matilde Chaves de Tobar**

Ilustraciones: Matilde Chaves de Tobar

**Personajes:** la niña, Las hadas y los gnomos

**Las hadas:** de la Belleza, del amor, de la música, de la danza, de la alegría, de la bondad y de las flores

**Gnomos:** De la picardía, el gnomo serio, el gnomo trabajador, el gnomo del sueño, y el gnomo burlón.

## Argumento

En un intrincado bosque vivía una hermosa niña llamada Lila; Había escuchado de sus abuelos lo que se decía de las Hadas del bosque y de sus poderes mágicos.

Una noche se adentró sola en la floresta con la intención de encontrar a aquellos seres diminutos de gran belleza y de cualidades extraordinarias.

Por el camino se tropezó con un duendecillo amable pero algo serio, que la guió en todo su viaje al fondo del bosque y le contó que las hadas que ella buscaba vivían dentro de un gran libro mágico y que entre los dos, debían encontrar ese libro y llamarlas para que ellas salieran a su encuentro.

Al descubrir el libro, la pequeña Lila, se asombró y comenzó a llamarlas, a lo que las hadas respondieron y la dotaron de muchos dones; los duendecillos responden a su llamado y aparecen al final de la historia para acompañarlas en sus juegos y en su despedida.

El narrador: Ésta es una historia maravillosa ¡!!

En lo más profundo del bosque la pequeña Lila, recorre el camino sin pensar en peligros, ni en miedos. De hadas y gnomos ha oído hablar a sus abuelos, de cómo cuidan de la naturaleza, de sus grandes poderes mágicos y de los dones que ofrecen a los humanos.

También, de ellas las hadas, sabemos que cuidan de los bosques, de las flores, cuidan del agua y de nuestros amigos los gnomos, que son juguetones, trabajadores, dormilones y burlones.

La noche llega y las brumas blancas y brillantes hacen nacer la luna; surgen del fondo del agua y se extienden por el bosque; las flores se juntan para tejer las alas de las hadas y al vestido de la noche, prenden piedras preciosas.

Pero el bosque guarda celosamente el gran libro mágico, donde duermen las Hadas y los gnomos vigilantes cuidan de él.

-La niña: OH!! La noche a caído y aún no encuentro a las hadas, dónde podrán estar?  
Pero no debo sentir miedo, porque ellas son buenas y hermosas!!

El narrador: Por sorpresa, un gnomo muy serio se cruza en su camino y le pregunta:

- El gnomo serio: Pero bueno, pequeña niña del bosque, ¿que haces por estos lugares, a estas horas de la noche y tan sola?

- La niña: Busco a las hadas del bosque y a sus amigos los duendecillos.

- El gnomo serio: Ah!! Buscas a las hadas? Bueno, yo te llevaré hacia ellas, pero te advierto que son muchas y viven dentro del gran libro mágico.

- La niña: ¿Un libro mágico?? ¿Y cuál es ese libro?

- El gnomo serio: Es “El gran libro de las hadas” de ahí salen en las noches para cuidar del bosque y para jugar con nosotros los duendecillos a la luz de la luna.

- La niña: Y cómo podré encontrarlas?

- El gnomo serio: Solo debes desear que ellas salgan y llamarlas, pero te digo que son muchas. Ah ¡! Las hay de La belleza, del amor, de la música, de la danza, de la alegría, de la bondad, de las flores, de la salud, del agua y muchas más....

Ah!! Una cosa si te digo ¡! Ellas te pueden dar muchos dones, si tu quieres, claro está; los que tú desees ¡!!

- La niña: Oh!! Qué hermoso!!, bueno, pues yo quiero ser bella, quiero ser buena, quiero saber de la música y saber danzar, quiero conocer todas las flores del mundo, Ah!! y siempre quiero estar feliz!!

- El gnomo serio: Bueno, pues ven conmigo, que yo te llevaré ¡!! Ven conmigo ¡!! Vamos ¡! -Vamos ¡!!

El narrador: El gnomo y la niña caminan por el bosque, tomados de la mano hasta encontrar el gran libro.



- La niña: Ah! QUE GRANDE Y MÁGICO SE VE ¡!!!
- El gnomo serio: Si mi niña del bosque éste es y aquí viven tus hadas mágicas.

El narrador: La niña del bosque se queda sorprendida y empieza a llamar a las hadas a lo que ellas van respondiendo una a una.

*(Nota: Las hadas van saliendo del libro una a una, según la niña del bosque las va llamando.)*

- La niña: Hada de la belleza ¡! ¿Dónde estás???

*(sale el hada de la belleza al son de la música que la acompaña)*

- Hada de la belleza: Aquí estoy ¡!!

- La niña: OH ¡!! Que hermosa eres ¡! (rodeando al hada en redondel y sorprendida de la belleza)

- El hada de la belleza: voy a concederte el don de la belleza, pero especialmente de la belleza espiritual!!, porque físicamente, bella ya eres desde tu nacimiento!!

*(El hada de la belleza toca a la niña con su barita mágica, al son de una campanita)*

- La niña: Gracias ¡!! Hada de la belleza ¡!

El narrador: Las hadas de la belleza: simbolizan la hermosura tanto física como espiritual de los humanos.

- La niña: Hada del amor!!! Dónde estás escondida?

*(Sale el hada del amor, al son de la música que la acompaña)*



Ilustración: Matilde Chaves de Tobar

- Hada del amor: Aquí estoy y quiero darte el don del amor, para que siempre ames a los demás, siempre, siempre!!!

- La niña: Así lo haré ¡! Gracias hada del amor. (Y se abraza al hada del amor)

El narrador: El hada del amor simboliza el afecto en todas sus dimensiones y formas, siendo la cualidad que todos debemos tener.

- La niña: (mirando al libro y en actitud de búsqueda)

- Hada de la música ¡!! Que me gusta la música y tú me puedes ayudar, verdad?, dónde estás, de dónde vienes ?

*(Sale el hada de la música al tintineo de campanitas)*

- El hada de la música: Aquí estoy y vengo de las estrellas y traigo el don de la música para que seas inmensamente feliz con los sonidos de la naturaleza, con las melodías y armonías de la música. Te regalo el don de la música ¡!!!

*(El hada de la música toca a la niña con una batuta mágica en la mano)*

El narrador: Las hadas aman la música, con sus tenues voces y sus cantos alegres y románticos se acompañan al balanceo de las flores. Sus flautas mágicas resuenan en el bosque haciendo compañía al silbido del viento.

*(Aquí suena la música de la flauta y el piano y la niña y el hada de la música bailan al son de la música)*

- La niña: (de manera pensativa) dice la niña al gnomo serio: A mí me gusta bailar!!

- Hada de la danza ¡!! Cómo podré bailar sin cansarme?? Dónde estás ?

*(Las hadas de la danza salen del gran libro, danzando y saltando alegremente al son de la música)*

- Hadas de la danza: Nosotras, las hadas de la danza vamos a concederte el deseo de bailar sin cansarte, pues el movimiento te mantendrá viva como lo estamos nosotras, míranos, que nunca descansamos!!

*(Aquí, la niña empieza a bailar con las hadas al son de la música)*

El narrador: Cuentan las leyendas que ágiles como abejas bailan juntas las hadas y no hay un momento en el tiempo en que no estén dispuestas a bailar durante horas.

- La niña: Qué alegre estoy, porque por fin he visto a las hadas!!!
- La hadas de la alegría – salen saltando del libro-, : ALEGRÍA ¡! ALEGRÍA!!! Quién ha dicho La palabra ALEGRÍA ¡!!
- La niña: yo, yo, quiero siempre estar alegre ¡!!
- Las hadas de la alegría: Te vamos a conceder este deseo, siempre estarás alegre como nosotras, pero con una condición ¡!
- La niña: Oh, si, cuál?
- La hadas de la alegría: Que siempre debéis transmitir a los demás vuestra alegría. La niña: Siiiiii..... (y dirigiéndose al público debe hacer reír a la gente)  
Verdad que si, si ja, ja, ja....(Y todas las hadas se ríen con ella y bailan al son de la música que las acompaña).

El narrador: Con su alegría las hadas vivifican cada día nuevo, siempre contentas, siempre alegres, siempre en paz ¡!!!.

- La niña: Mirando a su alrededor dice: Oh. Cuantas flores hay por aquí, especialmente margaritas ¡! No me había dado cuenta.
- Las hadas de las flores: Saltando con sus trajes de mil colores, salen del libro y dicen: “Nosotras somos las hadas de las flores y deseamos que tú nos ayudes a cuidar de nuestras flores del bosque, porque las flores tiene en sí, todas las cualidades que te hemos dado: la belleza, el amor y el don de danzar al son del viento; Las flores nos dan alegría con sus múltiples colores.”
- La niña: Abrazándose a las hadas de las flores promete fielmente que les ayudará a cuidar de las flores del bosque.
- La niña: Siii os prometo que cuidaré de las flores ¡!!

El narrador: Las hadas de las flores son las criaturas más hermosas que encarnan el espíritu de las flores y los árboles. Como encarnación de todas estas cualidades que forman parte del amor y de la belleza, la margarita es una de las flores que mejor define estos sentimientos.

*(Estando las hadas, junto a la niña y al gnomo, cantan la canción de “Mariposas del aire”. Se debe cantar con un leve balanceo del cuerpo y tomados de las manos)*

### Mariposas del aire

Texto, música e ilustración: Matilde Chaves de Tobar

I

*Mariposas del aire bajo la luna  
Que de lindos colores surcan el cielo  
En la noche callada sus cantos suenan  
Con alegre caricia de balanceo*

II

*A las puertas del bosque la bruma blanca  
Hace nacer la luna de caramelo  
Y la magia en la noche abriendo paso  
Teje finas las sombras de mariposas*



Ilustración: Matilde Chaves de Tobar

## MARIPOSAS DEL AIRE

Matilde Chaves de Tobar

Violín

Flauta travesera

Voz (Niños)

Guitarra

Triángulo

Ma-rí-po-sas del ai-re... Ba-jo la la-na que-de lin-dos co-

Vln.

Fl.

V.

Gtr.

Trgl.

lo-res sur-can el cie-lo en la noche ca-lla-da sus-can-ton

2 MARIPOSAS DEL AIRE

Vln.

Fl.

V.

Gtr.

Trgl.

sue-nan con a-le-gre ca-ri-cia de ba-lan-ce-o

Mariposas del aire bajo la luna  
que de lindos colores surcan el cielo,  
en la noche callada sus cantos suenan,  
con alegres caricias de balanceo

A las puertas del bosque la bruma blanca  
hace nacer la luna de caramelo  
Y la magia en la noche abriendo paso  
teje finas las sombras de mariposa.

Al terminar el canto, la niña se dirige al gnomo serio y le dice:

- La niña: Señor gnomo y dónde están los duendecillos tus amigos?? Que no los veo?
- El gnomo serio: Ah!! Es que debemos llamarlos ¡!

*En éste momento las hadas, la niña y el gnomo serio, inician el canto de llamada a los duendecillos: (voces, piano, guitarra, clarinete y flauta" haciendo los ademanes de buscarlos, bailando al son de la música)*

### Duendecillo

Texto y música: Matilde Chaves de Tobar

I

“Duendecillo, duendecillo, ven conmigo a jugar,  
Con la luna y las estrellas nos podremos encontrar  
Duendecillo, duendecillo, no te escondas ya de mi,  
Pues la noche está muy clara, con la luna ya te vi.”

II

Duendecillos de la noche, bailaremos sin cesar  
Cantaremos, saltaremos, brincaremos sin parar  
Con las flores jugaremos, con el viento hay que volar  
Que la noche ya se acaba y debemos descansar



Ilustración: Matilde Chaves de Tobar

## Duendecillo

### "La Alegría de Cantar"

Martide Chaves de Tobar

35

q = 74

Duen de ci lo, duen de ci lo, ven con mi go a ju gar con la lu nay las es  
tre llas nos po dre mos can con trar, no tees con das duen de ci lo, no tees con das ya de  
mi, pues la no chees tá muy cie ra, con la lu ne ya te ví.

*cresce..* *poco rit..*

(y salen de debajo de los hongos, muy alegres y bailan con La niña, y las hadas todos juntos al son de la música.)

El narrador: LOS GNOMOS son los Hombrecitos de barba que custodian los tesoros escondidos en los bosques, así como los enanos son los mineros de las montañas.

*Aquí suena el piano, con la obra "El gnomo" de Tchaikovsky*

Al terminar el baile y el canto, el duendecillo de la picardía le dice a la niña: Y dime, cómo nos has encontrado? Pequeña niña del bosque?

- La niña: Solo lo he deseado y vuestro amigo el gnomo serio me ha guiado hacia vosotros.

- Y el gnomo trabajador dice: Que alegría nos has dado al venir al bosque, sabes tú que nosotros trabajamos de noche?

- La niña: De noche, pero si de noche debemos dormir ¡!!

Ah!!!! Sí dormir, eso es, dormir ¡!! Dormir ¡!!, Interrumpe el gnomo dormilón, Ah ¡!  
Que sueño ¡!!

- El Gnomo trabajador, le responde: "Calla perezoso ¡!! Que tú, en lugar de dormir, tienes que ayudar ¡!

- Y el Gnomo del sueño, dice a la niña: Pequeña niña del bosque ya es hora de que estés en vuestra cama durmiendo, porque mañana debéis madrugar.

- La niña: Si, si, es cierto, pero antes me gustará bailar y cantar con vosotros una última canción antes de la salida del sol, para despedirnos.

- Siiii, responden todos y al son de la música, todos bailan y poco a poco se van de nuevo a sus sitios.

## LA MEDIALUNA

Letra. F. García Lorca- Música: Juan Felipe Restrepo

La luna va por el agua, está el cielo tranquilo  
Va cegando lentamente el temblor viejo del río,  
Mientras una rama joven, la toma por espejito.  
El agua toca su tambor de plata (bis)

Los árboles tejen el viento y las rosas lo tiñen de perfume  
Una araña inmensa hace a la luna estrella.  
Cantemos juntos a la luna loca (bis)

La noche nos ríe contenta, las flores la llenan de perfume  
Adiós que llega pronto la madrugada.

# LA MEDIA LUNA

Tranquilo / dulce. *Ad Libitum*

Texto: García Lorca  
Música: Juan Felipe Restrepo

La lu-na va por el a-gua, es-tá el ci-e-lo tran-qui-lo. Va ce-  
gan-do len-ta-men-te el tem-blor vie-jo del rí-o, Mien-tras  
u-na ra-ma jo-ven, la to-ma-por es-pe-ji-to. El a-gua to-ca su tam-  
bor de pla-ta. El bor de pla-ta. Los ár-bo-les te-jen el vien-to y las  
ro sas lo ti-ñen de per-fu-me. U-na a-ra-ña in-men sa ha-ce a la  
lu-na estre-lla. Can-te-mos jun-tos a la lu-na lo-ca. Ca-  
lu-na lo-ca. La no-che nos ríe con-ten-ta. Y las flo-res la lle-nan de per-fu-me.  
A-diós que lle-ga pron-to la ma-dru-ga-da. A-ma-dru-ga-da.

Las hadas vuelven al libro que el gnomo serio custodia y los gnomos se meten a sus refugios, debajo de los hongos y en los troncos de los árboles. La niña corre a su casa y la magia del gran libro volverá en la siguiente noche.



Alumnas de la Escuela Hispánica de Música 2008 Santa Marta de Tormes - Salamanca – España  
Ilustraciones del Libro: Javier Tobar Gómez

**Estrenada en el Auditorio de Caja Duero - Santa Marta de Tormes - Salamanca –  
España,  
el 24 de Junio de 2008**◆



→ Recibido 28/10/2018  
✓ Aceptado 10/01/2019

# Lo que el arte puede enseñar al diseño industrial: una experiencia de taller a partir del análisis de “el entierro del Conde de Orgaz”

What art can teach in industrial design: a workshop experience from the analysis of “the burial of the count of Orgaz”

VÍCTOR A. LAFUENTE · DANIEL LÓPEZ · MARÍA VARELA  
valszb@hotmail.com · daniel.lopez.bragado@uva.es · maria.varela.ulloa@alumnos.uva.es

Universidad de Valladolid

## Resumen

La llegada del Espacio Europeo de Educación Superior ha influido en el modo de desarrollar la docencia de las disciplinas gráficas en los estudios de Ingeniería en Diseño Industrial en nuestro país. Uno de los cambios más relevantes ha representado la implantación en las aulas del formato de taller, especialmente en las asignaturas de corte artístico; la intención última es que el alumno adquiera, de manera práctica, las competencias específicas relacionadas con su capacitación para la comunicación simbólica y la profundización en el análisis gráfico del mundo que le rodea. Este proceso obliga a una permanente síntesis de las formas, los colores y las luces de los objetos, para ser plasmados mediante las destrezas y métodos gráficos que adquieran a lo largo de toda su vida académica. Se pretende aquí ejemplificar este proceso con el estudio y análisis gráfico de una obra de arte, mostrando la relación existente entre el Diseño Industrial y la docencia humanística. Para ello se ha elegido la obra “El Entierro del Conde de Orgaz”, pintado por El Greco, en el que reside una gran complejidad compositiva, llena de contrastes e intencionalidad, pero a la vez enormemente didáctica desde el punto de vista plástico.

## Palabras Clave

Diseño industrial · Enseñanza artística · Análisis gráfico  
· El entierro del Conde de Orgaz

## Abstract

*The arrival of the European Higher Education Area has influenced the way to develop the teaching of the graphic disciplines in Industrial Design Engineering studies in our country. One of the most relevant changes has been the introduction of the workshop format in the classrooms, especially in artistic subjects; The ultimate intention is that the student acquires, in a practical way, the specific competences related to his training for symbolic communication and the deepening in the graphic analysis of the world around him. This process requires a permanent synthesis of the shapes and forms, colors and lights of objects, to be captured through the skills and graphic methods acquired throughout their academic life. The aim is to exemplify this process with the study and graphic analysis of a work of art, showing the relationship between Industrial Design and humanistic teaching. For this, the work "The Burial of the Count of Orgaz", painted by El Greco, has been chosen, in which there resides a great compositional complexity, full of contrasts and intentionality, but at the same time enormously didactic from the plastic point of view.*

## Keywords

*Industrial design · artistic teaching · graphic analysis  
· The burial of the Count of Orgaz*

## La enseñanza de taller en una Escuela de Ingeniería

La inclusión del Diseño Industrial como disciplina universitaria, dentro de las Ingenierías Industriales, tuvo lugar en España a finales del s. XX. La adaptación de su plan de estudios, bajo las exigencias del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, provocó la reconversión de la primitiva Ingeniería Técnica en el Grado en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto, que se fue implantando progresivamente en las diferentes Escuelas de Ingeniería de nuestro país a partir de 2005.

No obstante, la especificidad intrínseca del Ingeniero de Diseño, que requiere de una potenciación de su capacidad creativa para el ejercicio profesional, así como de una especial formación de corte humanístico y estético, requería de la inclusión de ciertas materias alejadas de las clásicas ofertadas para el resto de Ingenierías. En respuesta a esta necesidad surge la introducción de la enseñanza artística en el ámbito de la Ingeniería, como rasgo distintivo de la titulación de Diseño Industrial, y que recorrerá, de manera transversal, el resto de materias hasta llevar al alumno a una concepción global del proyecto de diseño.

Esta enseñanza tiene como objetivo fundamental, entre otros tantos, la capacitación para la comunicación del alumno mediante lenguajes formales gráficos y simbólicos, que le introduce de lleno en su formación humanística. En efecto, la utilización de un lenguaje gráfico ha representado siempre la expresión de la propia necesidad humana, de igual modo que lo es la experimentación que supone el hecho artístico. Al igual que piensa Park Him (2015, p. 236) para quien la esencia de una educación artística está en el "saber pensar y aprender, saber comunicar, saber hacer, saber relacionar", podemos decir que el hecho gráfico, desde un punto de vista científico, responde a la necesidad de conocer y pensar, de transmitir y comunicarse, de socializar y relacionarse, de pertenecer e identificarse con una comunidad, de ser y existir.

El formato de taller, en el que debe basarse dicha enseñanza, debe reunir las habilidades y conceptos de la expresión artística, para proceder a exponer, en un primer enunciado, una problemática inicial del acto de diseñar, en torno a las funciones del producto, tanto estético-formales (directamente ligadas con la formación previa), así como indicativas y simbólicas, un poco más lejanas pero conectadas, igualmente, a través de la sintaxis visual y la semántica del producto. Se pretende, así, que el alumno aprenda a identificar, formular y resolver problemas, extrayendo datos a partir de los resultados plásticos que experimente para aplicarlos al diseño del producto; ello permite, en definitiva, su introducción paulatina en las fases de desarrollo del mismo a nivel preliminar.

También debe plantearse la docencia desde una nueva metodología, que permita afrontar primero, mediante un enfoque analítico, una revisión crítica de los conceptos ya aprendidos, ensayados y asimilados, para posteriormente realizar una síntesis que nos lleve a encarar el proyecto de diseño desde su propia génesis plástica. En este contexto, “el enfoque metodológico que, bajo la etiqueta de taller, caracteriza gran parte de las propuestas formativas de algunos contextos de educación no formales permite alejar la Educación Artística de la realización exclusiva de láminas que limitan las posibilidades de las artes visuales para atender a una formación integral del individuo” (Salido López, 2017, p. 352).

### **Aprendiendo de las fuentes mismas del Arte: “El entierro del Conde de Orgaz”**

Con esta vocación, la revisión que supone la asignatura de Taller de Diseño, en el contexto de los estudios del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto, se plantea en cuatro bloques diferenciados. El primero, correspondiente al Análisis de componentes y la concepción de forma y volumen, preten-

de una actualización y sistematización, como ya se ha visto, de todos los conceptos desarrollados, a nivel más práctico y de manera casi deductiva, en la materia propedéutica de Expresión Artística. En este caso, su desarrollo se estructura en los siguientes temas, de breve y conciso desarrollo:

- Punto y línea.
- El plano y las formas básicas.
- Suprasegmentos gráficos.
- Definición formal y tipos de línea.
- Transformaciones formales.
- Estructura interna de la composición.
- Equilibrio y funciones compositivas.

Los restantes bloques corresponderían al análisis de productos, en sus diferentes funciones, de ese modo, el segundo se destina a sus funciones estético-formales, en una directa aplicación del bloque anterior; el tercero a las indicativas; y finalmente, el último de los bloques, a las simbólicas.

El desarrollo de la asignatura, a la luz del espíritu de los planes de Bolonia, se estructura dualmente. Por un lado, el pro-

fesor procede a la reflexión de los temas teóricos, a modo de breve explicación en la que abundan los ejemplos visuales, y que rara vez excede los quince minutos de duración; a continuación, se procede, en la mayoría de las ocasiones, a la realización de prácticas de carácter plástico en las que ejercitar esos conceptos expuestos. Por otro lado, también se realiza un trabajo no presencial, que consiste en el desarrollo de cuatro proyectos básicos de diseño del alumno, uno por cada mes de docencia, que sintetizan los conceptos ya ejercitados en el aula, y que, aunque deben ser realizados fuera de este espacio, son convenientemente guiados por el profesor tanto en el horario presencial como en las tutorías, dedicando incluso alguna de las sesiones a su desarrollo.

Es precisamente uno de estos proyectos básicos y aplicados de diseño el que centra nuestro interés, por suponer un aprendizaje directo, a la vez que original e innovador, desde las fuentes mismas del arte. Efectivamente, en este contexto, tal y como menciona Salido López (2017, p. 361), “el acercamiento a la obra de arte y al contexto social y cultural en el que surge favorece el desarrollo del gusto estético, de un pensamiento creativo, del sentido crítico y, a su vez, fomenta actitudes que

propician el respeto y la valoración de la manifestación artística en cualquiera de los lenguajes propios de las artes visuales y plásticas”.

Con la intención de que sirva para la aplicación de todos los conceptos desarrollados en el primer bloque, anteriormente enumerados, el paso inicial correspondería a la selección, por parte del alumno, de una obra de arte bidimensional, ya sea una pintura o una fotografía reconocida; a partir de la misma, se pretende que el alumno realice un análisis exhaustivo en cuanto a unos parámetros determinados, ya desarrollados a lo largo de las clases teóricas, y que le permitirá la realización coherente de dos diseños: el primero de ellos, un marco para la obra elegida, a modo de síntesis de todos los análisis realizados; el segundo, un objeto, de libre temática, concepción y ejecución, que condense el desarrollo conceptual de la obra. El estudio a desarrollar, a partir de la imagen elegida, consta de las siguientes fases, para las que no se fija un número determinado de análisis, pudiéndose aunar varias de esas representaciones en un único resultado:

- Análisis de la definición formal de los elementos de la obra mediante contornos.

- Interpretación de la génesis formal a partir de las formas básicas y sus transformaciones.
- Análisis del peso visual y las fuerzas en la composición.
- Representación esencializada del color y la luz.
- Análisis general de la composición.

La explicación de la metodología utilizada seguirá el guión gráfico desarrollado por uno de los autores, quien eligió para su análisis el cuadro de “El entierro del Conde de Orgaz” (fig. 1), la obra maestra de entre todos los cuadros pintados por Doménikos Theotokópoulos (1541-1614), conocido como “El Greco” en referencia a su origen. Está ubicado desde su ejecución en Toledo, en la iglesia de Santo Tomás, por cuyo párroco fue encargado (apareciendo retratado en el eclesiástico que oficia la ceremonia), como reza una placa junto a la obra (Perales Soriano, 1978, p. 38): “Dominico Greco, pintó el cuadro del Entierro del Conde de Orgaz por encargo de don Andrés Núñez, Párroco de esta Iglesia de Santo Tomás Apóstol. Se firmó el contrato el día dieciocho de marzo de MDLXXXVI”.



Fig. 1. El Entierro del Conde de Orgaz. El Greco. 1587.

La obra se vincula a la biografía de D. Gonzalo Ruiz de Toledo que, a pesar de la popular denominación del cuadro, no era conde, sino señor de Orgaz. Emparentado con las familias que ostentaban el poder en Castilla entre los siglos XIII y XIV, era uno de los nobles más apreciados de Toledo, y destacaba por una piedad y espíritu devoto que le llevaron a ser benefactor de fundaciones, templos y órdenes religiosas. Murió el 9 de diciembre de 1323, acaeciendo en sus pompas fúnebres un milagro, según la tradición, que recoge la reproducción de la placa original dispuesta junto al cuadro, en el zócalo (Perales Soriano, 1978, p. 36):

“Don Gonzalo Ruiz de Toledo, Señor de Orgaz, Notario Mayor de Castilla entre las muchas obras de piedad a la Iglesia de Santo Tomás Apóstol (...), en la que por testamento mandó ser enterrado que en otro tiempo era reducida y mal conservada dispuso fuese ampliada a mayor espacio a costa de su dinero donando a este fin muchos recursos en plata y oro. Mientras los sacerdotes se preparaban para inhumarlo sucedió el hecho admirable e insólito, San Estaban y San Agustín bajando del cielo con sus propias manos aquí lo colocaron en el sepulcro (...). Murió en el año del Señor 1322”.

El Greco consiguió un resultado magistral, considerada la obra por muchos como una de las cumbres de la historia de la pintura, pero siendo muy fiel a las especificaciones y elementos que se fijaban en el contrato formalizado en 1586: "En lo de más abajo... se ha de pintar una procesión de cómo el cura y los demás clérigos que estaban haciendo los oficios para enterrar a don Gonzalo de Ruiz de Toledo, Señor de la villa de Orgaz, y bajaron san Agustín y san Esteban a enterrar el cuerpo de este caballero, el uno teniéndole la cabeza y el otro los pies echándole en la sepultura y fingiendo alrededor mucha gente que estaba mirando y encima de todo esta se ha de hacer un cielo abierto de gloria..." (Brown, 1982, p. 124).

### La definición formal mediante líneas de contorno

El primer nivel del estudio corresponde, por tanto, a la definición formal de los elementos de la obra, que permite su diferenciación del continuo gráfico. En este punto, merece la pena recordar la distinción señalada por Arnheim (1980), entre las dos acepciones de la palabra española "forma": por un lado, la "shape" inglesa haría referencia únicamente a la forma material, visible y palpable; por otro, la "form" aludiría a la configuración, abarcando ya lo estructural y lo no directamente observable por los sentidos. Refiriéndonos, en este caso, a la primera de las acepciones en exclusiva, este primer análisis, por tanto, consistiría en la identificación y plasmación de los elementos menores que configuran la forma y la cualifican.

En esa definición formal, el elemento plástico más simple que se puede emplear, y a la vez más hegemónico, es la línea, como generadora del plano y, por tanto, de la forma. Siguiendo a Arnheim (1980), podríamos clasificar los tipos de líneas en tres diferentes clases:

- La línea objetual, que permite apreciarla en su naturaleza unidimensional, manteniendo su independencia en sus uniones y combinaciones, que tienen lugar según la ley de la simplicidad.

- La línea de sombreado que, en agrupación y combinación con otras, forma una superficie, dejando de ser un objeto individual.
- La línea de contorno, que deja de ser un objeto unidimensional independiente para transformarse en contorno delimitador de un objeto bidimensional; se convierte así en parte de un todo, y que segrega un elemento de ese todo, encerrando en sí la parte del espacio que le corresponde.

En efecto, la identificación de la existencia de un perfil o arista perimetral, en definitiva, de un contorno, es un medio básico para la identificación de la forma como apariencia externa, para su definición en el espacio. Como mencionó Gubern en 1996:

"cuando de las rayas aleatorias surgió para su productor (o para un observador) un sentido, una imagen, haciendo de la línea un significante, se asistió propiamente a lo que René Thom llamó una catástrofe, es decir, un salto cualitativo del caos al sentido. Y el posterior control intencional de la línea como significante de la producción icónica la convirtió literalmente en un símbolo".

El análisis de contornos (fig. 2) nos lleva a la primera evidencia compositiva del cuadro: la especial configuración del emplazamiento originario, en la capilla funeraria donde fue enterrado el señor de Orgaz, con una parte cuadrada y otra semicircular, hacía posible la división, de gran significado teológico, entre una parte terrenal (la cuadrada) y otra parte celestial (la semicircular), ya enunciada en el contrato de ejecución.



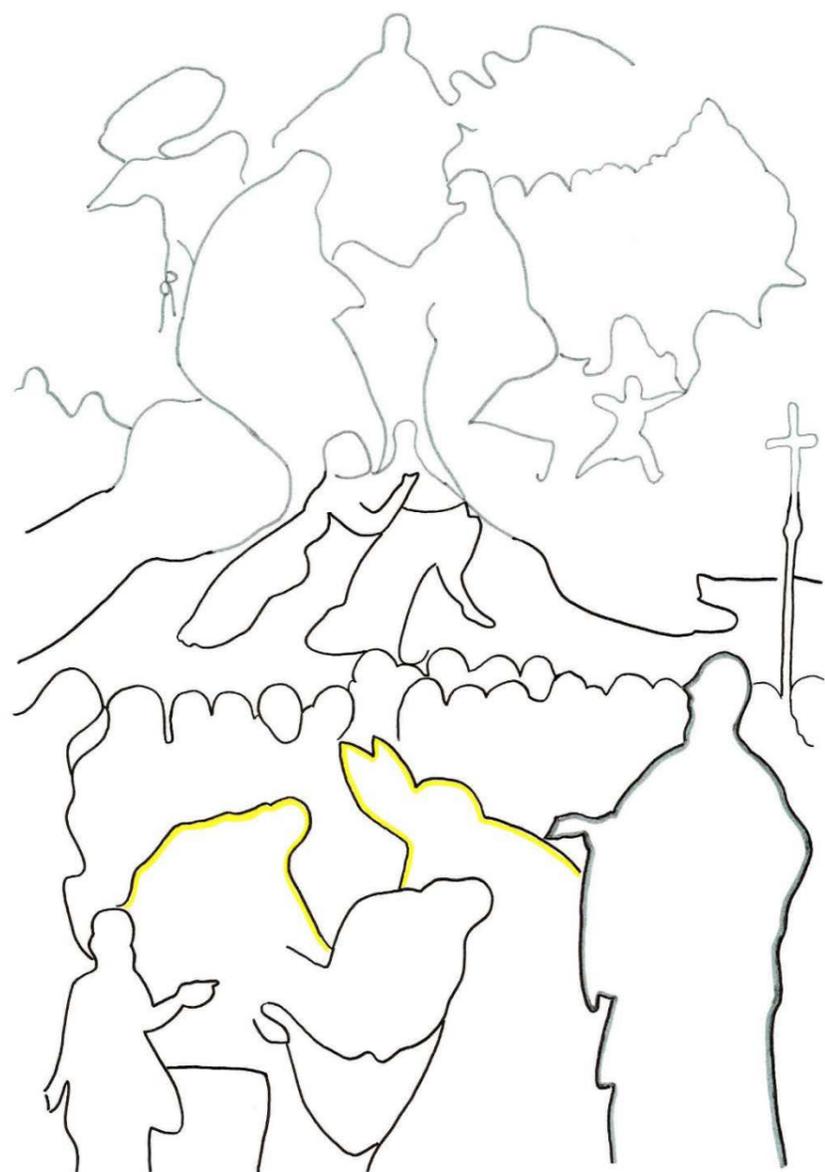


Fig. 2. Análisis formal a partir de contornos de "El Entierro del Conde de Orgaz". Elaboración propia.

Los contornos, pues, de ambas realidades, se grafían de manera distinta según su naturaleza: los de los personajes que asisten al entierro, en una escena dominada por el luto y la seriedad, se marcan en color negro; para los contornos de las entidades celestiales, de carácter más etéreo, se utiliza el color gris. Son dos los únicos elementos que comparten ambos colores para sus respectivos contornos, puesto que se ubican

en un espacio compartido entre las dos realidades del cuadro: por un lado, el ángel que transporta el alma del conde, y cuya presentación a la corte celestial entre las nubes supone el punto central de la composición; por otro lado, la cruz procesional, de evocador simbolismo, como representación de la realidad celestial en la parte terrestre.

Asimismo, los contornos se degradan, en una valoración de la línea en directa analogía con la importancia de los personajes: los correspondientes a las figuras de primer plano o principales de la composición se individualizan, mientras que los restantes recogen agrupaciones por cercanía o similitud. De esta valoración emergen ya tres personajes en la parte más cercana al espectador: las dos figuras celestiales artífices del milagro, los santos Esteban y Agustín, revestidos en el cuadro con ropas doradas, y cuyo contorno se refuerza en el análisis con ese mismo color; también se singulariza, con un mayor grosor, el contorno del cura con roquete, que dando la espalda al público y haciendo caso omiso del entierro, observa con detenimiento la entrada del alma en la esfera celestial.

### Génesis formal, peso visual y fuerzas en la composición

El segundo nivel, pues, correspondería a una interpretación de la génesis formal, en los dos planos ya señalados por Arnheim (1980), a partir de las formas gráficas y sus consiguientes transformaciones. Así pues, y considerando la forma de un objeto físico situado en un espacio como una descripción geométrica de la parte del espacio ocupada por él, la delimitación de su límite exterior, y su explicación a partir de la transformación dimensional, aditiva o sustractiva de una o varias formas básicas, es de sumo interés para describir los procesos compositivos que se dan, y que serán analizados en los siguientes niveles. Todo ello, sin tener aún en cuenta su ubicación y orientación en el espacio, su tamaño ni ninguna otra propiedad como el color, el contenido y la composición del material, que nada tienen que ver con su naturaleza formal.

La concepción de las formas básicas partiría de la teoría enunciada por Kandinsky (1952), según la cual se establecen correlatos entre el ángulo, originado por una línea quebrada, y su evolución hacia la forma cerrada. Así, el triángulo se asocia con el ángulo agudo, transmitiendo

equilibrio, jerarquía y unión; el cuadrado, en relación directa con el ángulo recto, se considera la forma más objetiva y, por ello, transmite equilibrio y estabilidad; el círculo, por último, se asocia con el ángulo obtuso (y éste con la génesis de la curva), siendo el paradigma de la continuidad, el movimiento y el dinamismo.

Por su parte, y como dice Ching (1979), en efecto, “cualquier elemento formal es susceptible de ser percibido como una transformación de las formas básicas, mediante la manipulación de sus dimensiones o de la adición o sustracción de otros elementos”. Así, las transformaciones dimensionales, que explican la irregularidad, suponen una modificación, mediante ampliación o reducción, de alguno de los parámetros de la forma para crear un elemento diferente; las transformaciones aditivas son aquellas que obtienen nuevos elementos formales mediante la combinación de otros tantos, tanto regulares como irregulares; por último, las transformaciones sustractivas son las que explican la génesis de una nueva forma a través de la sustracción de ciertos elementos a otro primigenio, dependiendo del alcance de esta sustracción la conservación de su identidad original.

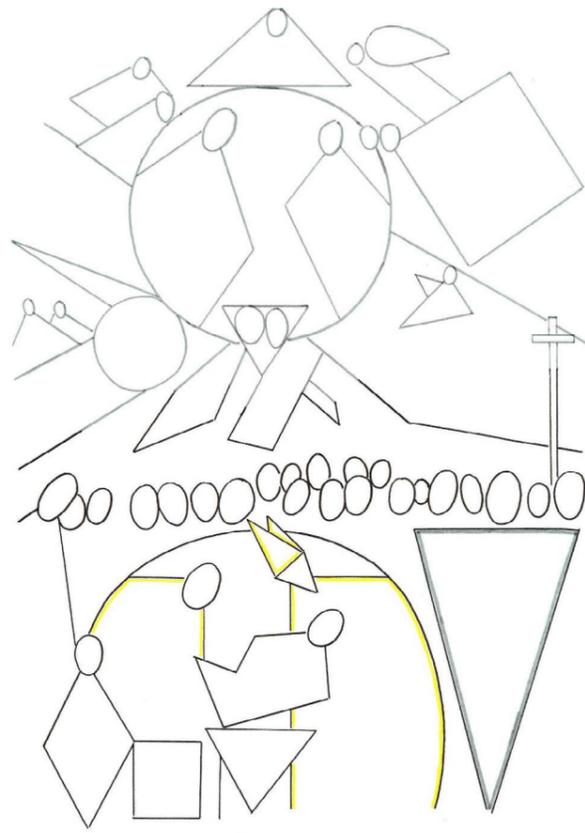


Fig. 3. Génesis a partir de formas básicas y análisis del peso visual de “El Entierro del Conde de Orgaz”. Elaboración propia.

La segunda composición analítica (fig. 3) comprende la interpretación de la génesis formal, que incluso se adentra, por su pertinencia, en el terreno de la configuración o estructura, y el análisis del peso y las fuerzas visuales. El peso visual determinaría, en última instancia, el poder de atracción gravitatoria de cada elemento de la composición. Es una fuerza visual inseparable de los objetos, una cualidad real e intrínseca a su propia naturaleza, pero que difícilmente puede medirse, debido a la multiplicidad de factores que en él influyen. Sin embargo, también pueden existir otro tipo de fuerzas que pueden actuar en la composición, con independencia de su origen o del elemento al que afectan.

La esencialización de las entidades del cuadro en formas básicas, por tanto, unida a la focalización de la acción en la pareja de escenas principales, circunscritas en dos grandes formas circulares más conceptuales que reales, muestran una diferenciación también compositiva en la dualidad anteriormente comentada. Así, la zona terrenal se desvela como una composición muy lineal, regida por la agrupación de formas circulares que representan las cabezas de los caballeros que, en abultado número, asisten al fune-

ral con desigual atención; la composición celestial, por el contrario, se muestra en clara disposición centrífuga. La fuerza visual de un triángulo invertido representa al único personaje que participa, a la vez, de las dos realidades descritas. El peso visual de la composición bascula en el eje que une las dos escenas principales y, más concretamente, las cabezas de Cristo y el conde, pasando por el alma. La diferente tonalidad de líneas que ya veíamos en el análisis de contornos se mantiene.

### Esencialización del color y la luz.

El tercer nivel de análisis tiene como objetivo el conseguir una representación esencializada del color y la luz. En este sentido, Kandinsky (1923) ya apuntaba que “el color debe ser estudiado, igual que cualquier otro fenómeno, desde diferentes puntos de vista, con diferentes orientaciones y con los correspondientes métodos”; así, en este nivel, la teoría del color interesa por su estudio de la realidad cromática en tanto que está siempre ligada a la forma, incluso, según Wick (1988), configurándola, concretándola y modificándola. Para Kandinsky (1952), “ninguna superficie ni ningún espacio puede existir sin color”, puesto que el co-

lor está siempre ligado a la forma. Asimismo, y en cuanto a su uso en el arte, el color representa además una función expresiva de gran importancia, resaltando aquellas partes de la composición gráfica que el artista considera más relevantes, con una clara función localizadora.



Fig. 4. Análisis del color en "El Entierro del Conde de Orgaz". Elaboración propia.

En el estudio del color (fig. 4), la dicotomía entre cielo y tierra, también presente en los anteriores niveles, se refleja en el uso de una tonalidad negra para la parte terrestre y otra azul para la celeste. Sobre el fondo negro en el que se desarrolla el entierro,

se singularizan de dorado los dos santos protagonistas del milagro que se relata, y que abrazan el cuerpo, recortado en negro sobre sus siluetas. El eclesiástico con roquete (en el que se retrata al ecónomo parroquial Pedro Ruiz Durón), que participa con su mirada de la escena celestial, se representa, por su importancia y su intencionada iluminación, con una silueta de color blanco recortada sobre el fondo. De la escena central emana un halo blanco, que remarca la trayectoria que recorre el alma del conde hasta conectarlo con el mismo Cristo. En la zona celeste, sobre el fondo neutro azulado, frío pero intenso, que subsume la naturaleza etérea de las entidades representadas, se singularizan, mediante un color dorado, los ropajes con que se visten determinados personajes destacados (San Pedro y Santo Tomás), así como el ángel que lleva el alma del difunto a su última rendición de cuentas. Además, aparece remarcada, en los colores que la tradición le asigna, la imagen de la Virgen María, única figura con una gama cromática completamente diferente al resto del cuadro.

Por su parte, la luz, desde un punto de vista meramente fisiológico, es una condición indispensable para que en nuestro ojo se pueda estimular la percepción del

hecho visual. Pero ya en un plano compositivo, un poco más trascendente, la iluminación tiene tres funciones en los lenguajes visuales: en primer lugar, aportar unidad y jerarquía en el continuo gráfico, matizando las partes para igualarlas en un todo; por otro lado, una luz puntual enfatiza determinados elementos formales para separarlos y diferenciarlos del todo, singularizándolos; por último, la luz aporta a las dos dimensiones la noción de volumen, creando la sensación del espacio, la tercera dimensión, a partir del plano.

La existencia de la luz en un espacio ocupado implica la aparición de la sombra, que se establece al interponer un objeto en la trayectoria de propagación de la emisión luminosa, ayudando a establecer una jerarquía entre los diferentes elementos. Estas sombras pueden diferenciarse en dos tipos diferentes que, aun producidos en aquellas zonas donde hay poca luz y, por tanto, con un mismo origen, perceptualmente emergen como conceptos muy distintos. La sombra propia es una alteración de la incidencia de la luz sobre el propio objeto debida a su propia forma intrínseca, y colabora en la definición de su volumen; la sombra arrojada o esbatimentada es aquella que surge por la interposición de un objeto

en la trayectoria de iluminación de otro, definiendo su posición en el espacio y en relación con otros elementos.

Para el análisis de la luz (fig. 5), se partió, como estrategia plástica fundamental, de un fondo negro, que implicaría la total oscuridad, para marcar sobre él aquellas zonas o puntos iluminados. Jesucristo ocupa el lugar con más luz del cuadro, vestido de forma gloriosa, de blanco, como juez de vivos y muertos, y ordenando a San Pedro abrir las puertas del Cielo para la piadosa alma del conde. La efusión de luz baja, desde ese punto superior, de manera vertical, hasta el cuerpo del conde, pasando por el alma; destaca, por su importancia, la iluminación concreta de esta entidad "bisagra", en la intención de unir las dos realidades ya que, partiendo de la tierra misma, se dispone a entrar en los cielos. En la zona terrenal, la luz proviene desde la parte izquierda del cuerpo, dejando en sombra el costado derecho de todos los personajes representados. Dada la especial configuración de la parte baja, donde predomina el color negro, no aparecen representadas sombras arrojadas.



Fig. 5. Esencialización analítica de la luz de "El Entierro del Conde de Orgaz". Elaboración propia.

## Análisis general y desarrollo de un marco y un objeto

Los cuatro niveles de análisis deben llevar al alumno a una esencialización de la composición en una suerte de estudio general, en el que deberán primar aquellos rasgos o aspectos más sobresalientes y conclusivos de los análisis parciales. Esta composición final deberá presentar las conclusiones o resultados de manera rotunda pero, a la vez, dejando el terreno de la objetividad para adentrarse en el plano más subjetivo e interpretativo, re-lanzando el conocimiento, emanado de las fuentes mismas del arte, hacia la creatividad que supone el proyecto de diseño.

El análisis general final presentado (fig. 6) pretende condensar, por tanto, de la manera más esencial posible, los hallazgos más importantes de los anteriores análisis. Un gran triángulo, configurado por una línea blanca de grosor ciertamente relevante, une los tres puntos que se consideran claves: la cabeza del conde, por centrar la escena terrenal, la figura de Jesucristo, del que emana la majestad de la parte superior, y los ojos del cura con roquete, que conecta con su mirada las dos realidades. En la parte celeste aparecen otras líneas blancas, que marcan el

contorno de la organización piramidal según la cual se dispone la corte de personajes; una composición de puntos simboliza la presencia del casi infinito grupo de los bienaventurados, hasta este análisis obviado, que comparten con Cristo ese lugar de privilegio. Dos simples curvas simbolizan, por un lado, a la Virgen (con sus colores propios), y por otro, la trayectoria ascendente del alma del conde, en una tonalidad blanquecina que destaca sobre el fondo azul.



Figura 6. Análisis final de "El Entierro del Conde de Orgaz". Elaboración propia.

Por su parte, en la parte terrestre, dos únicas líneas blancas de muy reducido grosor, destacando sobre el fondo negro, marcan la disposición en dos filas de los asistentes al entierro, contrapuestas a la verticalidad que impone otra línea que simboliza la cruz procesional. La escena central se simboliza con una curva envolvente dorada, en clara alusión a la coloración de los ricos ropajes del cuadro, que parece acunar la línea blanca que representa el cuerpo sin vida del conde. El eclesiástico dispuesto de espaldas se representa mediante otra curva, en este caso blanca, sobre la que reposa el triángulo compositivo principal.



Fig. 7. Diseño de marco y objeto a partir del análisis de "El Entierro del Conde de Orgaz".

Por último, y como se mencionó con anterioridad, el trabajo debía cristalizar en el diseño de un marco para el cuadro y de un objeto que condensase la idea principal del mismo (fig. 7). La concepción del marco partió de su lugar de exposición, que condiciona la forma del bastidor, ocupando toda una pared en el interior de la iglesia; así, se

diseñó como una ventana, a modo de retablo, mueble, altar portátil o tríptico, y cuyas puertas, con la máxima simplicidad, aparecen partidas en dos partes, en clara alusión a las dos realidades en las que se divide la obra. El cuadro pasa así, de una condición como elemento perteneciente a un inmueble, por su intrínseca implantación en la iglesia, a considerarse como elemento transportable.

Por el contrario, el objeto de diseño se ideó desde un punto más metafísico, en contraposición a esa concepción tan material de la composición en cuanto al marco. En este sentido, la omnipresencia en la práctica totalidad de los análisis del halo blanco que une, de manera vertical y rotunda, el cielo (en la figura de Jesucristo) y la tierra (representada en el cuerpo inerte del Conde), pasando por el momento congelado en que el alma, en brazos del ángel, penetra en el cielo, hizo que la idea principal del cuadro se materializara en una vela, en la que brilla una llama, y que, al apagarse, emite un humo en forma de hilo blanquecino...

### **A modo de conclusión...**

La convergencia de los estudios universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto la introducción de nuevas maneras de enseñar, el desarrollo de nuevas metodologías y recursos para afrontar el aprendizaje y la necesidad de una innovación en la docencia para la adquisición, por parte del estudiante del siglo XXI, de la relación de competencias que contemplan los nuevos planes de estudio.

A esta realidad no es ajena la disciplina del Diseño Industrial, surgida a finales del pasado siglo con el fin de sistematizar, a nivel universitario, una atribución profesional que venía siendo desarrollada por técnicos de la más diversa procedencia. La Ingeniería Técnica en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto, y su correspondiente grado desarrollado a la luz del EEES, están englobados en la rama de las Ingenierías Industriales, pero con ciertas especificidades en sus planes de estudios que adentran su docencia en el campo de las humanidades. La formación artística es, por tanto, un rasgo específico de las mismas, que forma al alumno en competencias relacionadas con la comunicación en lenguajes gráficos y simbólicos.

La capacitación en la comunicación gráfica, por tanto, se debe fundamentar en el conjunto de capacidades físicas y cognitivas que comprenden su materialización, percepción y descodificación. Además, su aprendizaje supone un tipo especial de conocimiento, pues implica haber interiorizado, de manera no consciente, un determinado conjunto de pautas y de principios. Por otro lado, su utilización representa una forma de actividad que se desarrolla en un medio social y para alcanzar determinados objetivos que dependerán de la situación concreta. Por último, el conocimiento que aporta debe dar lugar a productos concretos, puesto que la realidad directamente observable está constituida por muestras gráficas.

Desde este punto de vista, el desarrollo de su docencia y aprendizaje puede ser entendido mediante la puesta en marcha de una clase en formato de taller; de esta manera se alimenta la colaboración directa entre el alumno y el profesor, a través de la práctica directa, y preferiblemente desde las fuentes mismas del arte. Las enseñanzas que, solo así, se pueden extraer, representan un compendio de habilidades y destrezas, directamente experimentadas por el alumno, que complementan el corpus teórico necesariamente inherente a su propia formación.

### **Bibliografía**

Arnheim, R. (1980). *Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador*. Balseiro, M. L. (trad.). 14ª edición. Madrid, España: Alianza Editorial, 1997. 553 p. Alianza Forma; 3. ISBN: 8420670030.

Brown, J. (1982). *El Greco de Toledo*. Madrid, España: Alianza Editorial, 1982. 280 p. ISBN: 8420690155.

Ching, Francis D. K. (1979). *Arquitectura: forma, espacio y orden*. 3ª edición. Barcelona, España: Gustavo Gili, 1997. ISBN: 9788425223440.



Gubern, R. (1992). *La mirada opulenta: Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona, España: Gustavo Gili, 1992. ISBN: 9789688871973.

Kandinsky, W. (1923). "Farbkurs und Seminar". En: Gropius, W. (ed.): *Staatliches Bauhaus in Weimar 1919-1923*. Weimar-Munich, Alemania: Bauhaus-Verlag, 1923. p. 27.

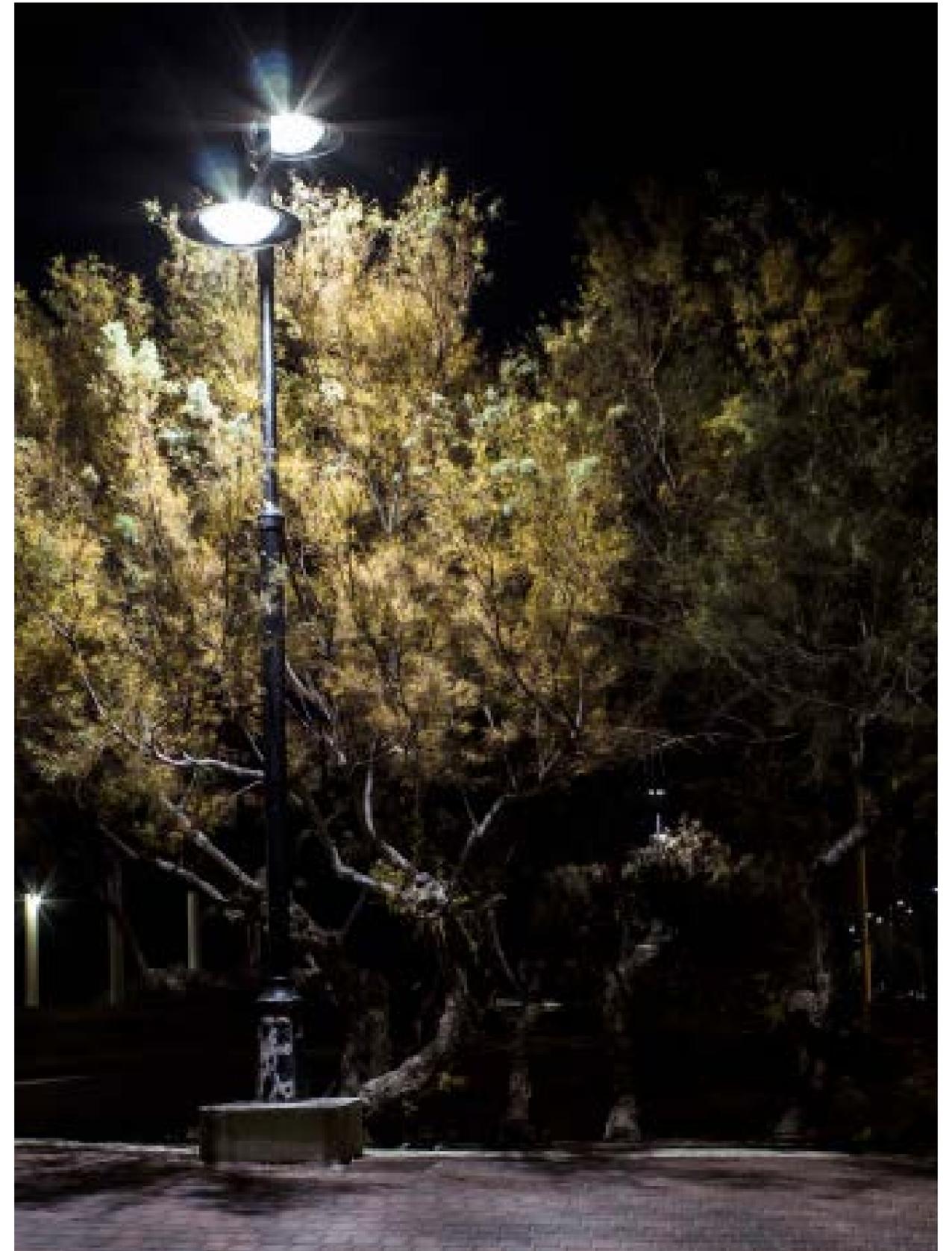
Kandinsky, W. (1952). *Punto y línea sobre el plano: contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Echevarren, R. (trad.). 1ª edición. Barcelona, España: Paidós Ibérica, 1952-1998. 159 pp. Paidós Estética; 25. ISBN: 8449303141.

Park Him, D. H. (2015). "La educación artística como elemento clave en el proceso de aprendizaje en escuela". En: Heras Evangelio, D; Rodríguez Calatayud, N. (2015). *Ilustración, 2º Congreso Internacional de Ilustración, Arte y Cultura Visual: Libro de Actas*. pp. 226-237. Valencia, España: Editorial universitat Politècnica de València, 2015. ISBN: 978-84-9048-314-5. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/ILUSTRAFIC/ILUSTRAFIC2015/1125>.

Perales Soriano, G. (1978). "Apunte histórico y técnico sobre la nueva instalación del Entierro del Conde de Orgaz". En: *El Entierro del Conde de Orgaz: nueva instalación estudio científico y tratamiento*. Informes y trabajos del Instituto de Conservación Restauración de Obras de Arte, 13. Ministerio de Cultura. Dirección General del Patrimonio Artístico, Archivos y Museos. Madrid, España: Instituto de Conservación y Restauración de Obras de Arte, 1978. ISBN: 84-500-2725-X.

Salido-López, P. V. (2017). "La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores". En: *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), pp. 349-368. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. ISSN: 1131-5598. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.54655>

Wick, R. (1988). *La pedagogía de la Bauhaus*. Bas Álvarez, B. (trad.). Madrid, España: Alianza Editorial, 1988. 317 pp. Alianza Forma; 54. ISBN: 8420670545. ♦



# Construcción musical social colectiva. La experiencia de la banda de sikuris de musicoterapia

Collective social musical construction. The experience of the sikuris band of music therapy

VERÓNICA CANNAROZZO · DANIEL GONNET  
vcannarozzo@gmail.com · dhgonnet@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Universidad de Buenos Aires (Argentina)



→ Recibido 18/12/2018  
✓ Aceptado 01/04/2019

## Resumen

Desde una perspectiva cultural antropológica, las prácticas comunitarias pueden considerarse medio de socialización y formación de la identidad. Esto implica un proceso de identificación constante y dinámica con la diversidad cultural, que se erige como hecho social posibilitando la creatividad y el intercambio, vinculándose con el desarrollo humano. (UNESCO, 2005). En este contexto, este artículo analiza la expresión musical de la banda de Sikuris como emergente grupal e institucional en la Licenciatura en Musicoterapia (UBA). Se presentan diferentes concepciones de música y músico derivadas de este quehacer enfatizándose la música como hacer (Small, 1999). Se enfatiza en que: 1) los instrumentos se completan en la interacción, y 2) son construidos por los ejecutantes.

La banda, en tanto performance participativa (Turino, 2008) fomenta interacciones singulares que se entran dando lugar a la identidad grupal, a la cooperación musical sonora y social que trascienden concepciones de música que parten de las ontologías hegemónicas (Shifres y Gonnet, 2015). Desde el punto de vista metodológico se entrevista a los integrantes y se realizan observaciones de las prácticas que llevan a cabo. A modo de conclusión, se problematiza acerca de las conceptualizaciones de música y músico sobre las se sustenta la práctica musicoterapéutica.

## Palabras Clave

Sikuris · Musicar · Performance participativa · Musicoterapia

## Abstract

*From an anthropological cultural perspective, community practices can be considered a means of socialization and identity formation. This implies a process of constant and dynamic identification with cultural diversity, which stands as a social fact enabling creativity and exchange, linking with human development. (UNESCO, 2005). In this context, the article analyses the musical expression of the Band of Sikuris as an emergent institutional group in the Music Therapy career, University of Buenos Aires (UBA). Different conceptions about music and musician are presented from the framework of music as musicking (Small, 1999). The article emphasizes in: 1) The Instruments are completed between the interaction; 2) they are built by performers. The band, as participatory performance (Turino, 2008) foments singular interactions that are enmeshed giving rise to the group identity, to the musical sound and social cooperation that transcends conceptions of music that depart from the hegemonial ontologies (Shifres & Gonnet, 2015).*

*From the methodological point of view, the members are interviewed, and observations are made of the practices they carry out.*

*By way of conclusion, the article problematizes on the conceptualizations of music and musician on the supports the musictherapy 's practice.*

## Keywords

*Sikuris · Musikin · Performative participation · Music therapy*

## Introducción

Existe una representación social muy arraigada acerca de qué es considerado música y músico, en estrecha relación con las herencias coloniales de estos conceptos (Shifres y Gonnet, 2016; Shifres y Rosabal Coto, 2017).

En este sentido, deviene la necesidad de reflexionar acerca de que, a partir de concepciones apoyadas en los saberes coloniales de formación musical, se derivan y con-

solidan no sólo un discurso hegemónico sino y más aún, la invisibilización de otras cosmovisiones (Gonnet, 2016).

En este sentido, la conquista europea impuso la idea de Arte Mayor y artes menores, de lo "sublime" del arte, de jerarquías instaladas entre las formas de expresión humana, entre artefactos culturales, incluso de diferentes proveniencias. Con las ideas pedagógicas acarreadas desde Europa, en particular en el S. XIX, este enfoque hegemoniza y produce una cristalización en la enseñanza alfabetizada en los conservatorios como institución modelo. Se establece un escalafón sobre la base del talento y la dedicación exclusiva como estereotipo para el músico (Shifres y Gonnet, 2015).

Trabajos anteriores plantearon interrogantes acerca de si resulta posible vincular otro tipo de construcción de conocimientos que parten desde otras ontologías, y más aún si éstas pueden estar presentes dentro de la formación superior o si siempre se ven subsumidos en aspectos superficiales o coloridos de la expresión global. (Mansilla, Gonnet, 2017)

Vale decir, se suelen tomar rasgos de una cultura musical y se exponen dentro

de una lógica colonizada para graficar aspectos de los modelos hegemónicos. Esto implica a varios intentos de formación en músicas populares, se sustituye el repertorio sin cambiar las ontologías de fondo. De este modo, además del CÓMO y DÓNDE se aprende, se demarca el QUÉ se aprende.

La identificación de la colonialidad en la producción, la recepción y la educación musical no es nueva. Principalmente a lo largo del siglo XX, desde múltiples ámbitos intelectuales (tales como los estudios culturales, de género, socio-religiosos, antropológicos, comparados, en derecho y DDHH, entre otros) se ha llamado la atención sobre esto invitando a superar las miradas más claramente eurocéntricas. De aquí se ha derivado una actitud de creciente valoración y reivindicación del arte musical originario y popular en diferentes instancias y modalidades.

La educación musical proveniente de los modelos hegemónicos provee una fuerte formación solipsista (solo yo) en la que prevalecen aspectos de una práctica en soledad sobre la cual se ponderan los rendimientos individuales, aún en el conjunto. De este modo la orquesta, como nave insignia de lo grupal en el modelo,

es un conjunto de maestros, de grandes individualidades o solistas.

Entonces, desde los modelos, la educación musical tiene dos objetivos: por un lado formar músicos es decir sujetos altamente especializados que puedan articular sonidos musicales a partir del desarrollo de técnicas de ejecución específicas y a menudo conforme instrucciones derivadas de anotaciones musicales (partituras) o consignas dadas en términos de categorías teóricas que se desprenden del sistema de notación musical. Esto tiene lugar en ámbitos especializados, como conservatorios, escuelas de música, etc. Por el otro lado, formar oyentes: sujetos que se ubicarán del otro lado de la sala, que deberán ser receptivos a esas conductas desarrolladas por los músicos. Esto tiene lugar en la escuela general, y, fundamentalmente a través de los medios masivos de comunicación, de manera que toda la población es preparada. Esto implica también que la educación musical asume que la audición y la producción musical son desempeños diferentes que involucran procesos cognitivos diferentes. (Shifres y Gonnet, 2015)

Estas características jerarquizan, por el lugar central que ocupa en sus objetivos,

uno de los pilares de la educación musical en el marco de una concepción occidental de arte: la presentación. La educación musical concibe la construcción de conocimiento para la presentación, por un lado, o para la recepción -es decir para ser audiencia-, por el otro. Es la centralidad de la idea de presentación en el marco de la educación musical lo que requiere ser problematizado, tal como se hará en el marco del presente trabajo, sesgo estético mediante el cual se evalúan las diversas expresiones musicales-culturales, toda vez que de esta noción se derivan los juicios acerca de cómo suena lo que suena y de sus formas de presentación. Trasladando esta problematización hacia el campo disciplinar de la musicoterapia, en la medida en que los conceptos hegemónicos de músico/música dejan huella complejizando aún más la situación si esos juicios de cómo suena lo que suena y sus formas de presentación se enlaza el establecimiento de disciplinas que operan en el cómo deben ser las cosas: lo bueno, lo bello y -particularmente- lo sano. (Rodríguez Espada, 2001).

## Lo que queda por fuera

Las ontologías de la música que sustentan los modelos proponen, y cualquier sencilla encuesta así lo demuestra, que estudiar música equivale siempre a tocar un instrumento. No parecería haber otra forma o modalidad de acceder al quehacer musical. En igual sentido, las didácticas plantean la importancia de un método y de una técnica que proponen un "hacer bien". Talento y oído parecen ser condiciones innatas para este mencionado buen hacer y una alfabetización a priori.

Estos tres componentes a flor de piel -técnica, talento, oído-, esta representación social, excluye como un parteaguas el acceso a un buen hacer. Si no se cumplen con estas condiciones, pareciera que es otra cosa, es "tocar de oído".

En relación con el cuerpo hay otra escisión a destacar. No hay cuerpo puesto en escena, ni relaciones corporales. Hasta lo colectivo se encuentra -según las propuestas del modelo- radial al director y mediado por una partitura, sin que haya interacciones cara a cara y codo a codo.

De todos modos, y es nuestra pretensión plantearlo, existen otros modos de hacer música que no se encuentran cimentados por esa ontología, como aquella que habla de que LA música no existe. Por el contrario, lo que existen son formas de hacer música con su propia sistematicidad. Tampoco existe EL método para enseñarla, sino que la construcción de conocimientos está implícita en cada sistema de prácticas, a través de "procesos pedagógicos empíricos que responden en forma muy adecuada al desarrollo psicológico de los individuos y a las características propias de la misma música" (Miñana Blasco, 2012 pp. 217,218) comprendiendo que si han permanecido en vigencia lo han hecho porque dentro de sí se encontraban implícitas matrices que garantizaban su aprendizaje en las nuevas generaciones (Miñana Blasco, 2012).

Nos interesa visibilizar y reflexionar acerca de todas aquellas formas vernáculas y/o concepciones de música, músico y construcciones de conocimiento extra modelos que son relegadas, subsumidas y que no poseen, por ende, una modelización.

Las llamaremos “ontologías de la acción” (Gonnet, 2016). Estas se asientan en la participación, en el encuentro social como fundamento y como éxito de su cometido. Para éstas, cuanto mayor sea el grado de participación, mayor será el éxito de la performance. Son las teorías en música que hacen prevalecer los aspectos participativos presentes en los elementos constitutivos de formas de hacer musical. En esa línea, resultan relevantes las propuestas de Christopher Small (1999), Thomas Turino (2008), y Carlos Miñana Blasco (2012), todos ellas provenientes de la etnomusicología.

Christopher Small (1999) acuña la expresión *musicar* (musicking), para enfatizar la acción- verbo que se promueve en la práctica cultural musical:

*Musicar es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. Desde luego po-*

*demos incluir el bailar, si alguien está bailando, y podemos incluso ampliar el significado hasta incluir lo que hace la persona que recoge las entradas a la puerta, o los ‘roadies’ que arman los instrumentos y chequean el equipo de sonido, o incluso los limpiadores que limpian la sala después de la actuación. Porque ellos y ellas, también están contribuyendo a la naturaleza del acontecimiento que es una actuación musical.* (Small, 1999 s/p)

La elaboración teórica que realiza Small pondera la acción y devuelve el quehacer a su espacio social (Small, 1999 s/p).

Numerosos puntos en común ofrece el enfoque de Thomas Turino (2008). Como lo refleja el título de su obra “La Música como Vida Social”. En su trabajo desarrolla una visión del fenómeno musical con anclaje en los modos y quehaceres musicales sociales, es decir, con sus actores implicados por dentro de la práctica y la experiencia, formando y siendo parte de esta.

*Las categorías musicales son creadas por músicos, críticos, aficionados, la industria musical, y académicos de igual modo. Estos rótulos son utiliza-*

*dos para distinguir tanto estilos como productos, sin embargo nos dicen muy poco acerca de cómo y por qué la gente hace la música particular que hace y los valores que sustentan los modos en que la hacen.* (Turino, 2008, p. 23)

Turino (2008) ejemplifica sus conceptos claves con descripciones del sentir de sujetos musicales de diversas culturas que pudo recabar a lo largo de su trabajo como etnomusicólogo. Desde esta perspectiva etnográfica émica -es decir desde un punto de vista situado por dentro de la vida de la cultura descrita-, problematiza las ontologías hegemónicas de música.

Como argumento comparado, parte de su propia cultura al advertir que “cuando los norteamericanos descargan una canción o salen a comprar un CD creen que están comprando música” (Turino, 2008, p. 23). Así, cuando alguien compra o ve una fotografía que muestra a una persona, reconoce la diferencia entre el producto y la persona.

Según la vivencia del autor, los Aymara<sup>1</sup> consideran las grabaciones de sus

<sup>1</sup> Pueblo originario de América del Sur que habita la meseta andina del lago Titicaca desde tiempos precolombinos, repartiéndose su po-

festivales musicales del mismo modo en que nosotros tratamos a las fotografías, es decir, como representaciones de algo real y no como a un objeto en sí mismo. Así, cuando el festival musical finaliza, los Aymara suelen escuchar colectivamente las grabaciones, para recordar y revivir lo que ha ocurrido, tal como si miraran una foto. Escuchar la grabación les sirve para recordar lo acontecido durante esos eventos y la diversidad de interacciones vivenciadas durante la ejecución musical y la danza. Para el sentir aymara, una grabación es a la música lo que una fotografía es para una persona fotografiada: la representación de algo, no la cosa real.

Así las cosas, surge que este pueblo piensa la música como algo mucho más cercano al evento y sus participantes que al resultado sonoro del mismo. De tal modo, no resulta extraño que cuando llega un nuevo festival, los mismos participantes graben la nueva actuación en la misma cinta, borrando la anterior, ya que el valor de su uso resulta cumplido y tienen, de ese modo, un nuevo material para anclar sus recuerdos y vivencias. En este punto, se focaliza en la acción performativa, en los roles desempeñados,

blación entre el occidente de Bolivia, el sur del Perú y el norte Grande de Chile.

en los valores de la cultura, más que en el producto (grabación, cinta, etc.) en sí.

Es vital, entonces, concebir a la *participación* como concepto fundamental. Desde este punto de partida, propone el concepto de *performance participativa*. Una característica distintiva de la *performance participativa* es que no hay diferenciación entre artista y audiencia, ya que el conjunto de presentes con diversidad de roles contribuye activamente al fenómeno sonoro y kinésico a través de la danza, el canto, el aplauso, etc. Los eventos participativos parten de la base de que todos los presentes pueden, y en definitiva deben, participar en el sonido y movimiento de la actuación (Turino, 2008).

Por tanto, el objetivo principal estará en alcanzar el máximo de personas posibles en un rol activo e interactivo. En consecuencia, el resultado sonoro como única variable aparece desdibujado ya que se supedita al grado de interacción (Turino, 2008).

Resulta así singularmente preponderante cómo los participantes se involucran afectivamente, siendo además una de las medidas del éxito, atendiendo a cómo han sido capaces de vivenciar la ex-

periencia y cómo se han sentido formando parte de ella.

De este modo, Turino distingue la *performance participativa* de la *presentacional*. Hay que ser claro en que no debe entenderse en sentido homólogo ni jerárquico: "...se trata de algo diferente – una forma totalmente distinta entre arte y actividad – y estas formas deben ser conceptualizadas y puestas en valor en modo diferente" (Turino, p. 27).

En este punto vale hacer un guiño especial al modo en que el autor plantea las cosas ya que no homologar ni subsumir resulta necesario para no jerarquizar desde la visión colonial.

### Las tradiciones participativas: Los sikuris

Las tradiciones musicales participativas, incluyen una amplia variedad de roles, los cuáles demandan diferentes grados de especialización de tal modo que las personas implicadas pueden unirse a la *performance* a un nivel que ofrece "el correcto balance entre desafíos y habilidades adquiridas" (Turino, 2008, p. 27). De este equilibrio entre desafíos y habi-

lidades es que surge la esencia misma de la forma en que se construye el conocimiento.

El mismo autor cuenta lo vivenciado durante su estadía en un trabajo de campo en la localidad de Conima, Perú, zona de raíz aymara. El quehacer musical de esa cultura posee características eminentemente participativas. En ella, todos los varones miembros de la comunidad crecen consustanciados en la tradición de sikuris y flauteros (flautas de pan y flautas con el ensamble de su comunidad), al mismo tiempo que varones y mujeres son indistintamente iniciados en la cultura de danzar.

*En una fiesta en la que participé, dos hombres pidieron tocar en nuestro ensamble de flautas con flautas que se encontraban afinadas en otro registro que las que nosotros estábamos usando. De todas maneras se sumaron y tocaron durante los dos días que duró la festividad. El resultado fue que el sonido del conjunto estaba por demás desafinado. Esto me volvió loco, y traté de colocarme lo más lejos que me fuera posible de esos individuos intentando ignorar lo sonidos que estaban haciendo. Me sentí sorprendido*

*por el hecho de que ninguno del resto de los intérpretes del ensamble diera ninguna indicación de que algo andaba mal o que sugiriera que estas personas trataran de encontrar flautas que fuesen mejores para la afinación del grupo. No hubo signos de ningún tipo que supusieran desacuerdo con la participación durante la actuación pública. Regresé a casa con Filiberto, un músico profundamente dedicado y el amigo con quien me estaba alojando. Una vez solos, él comenzó a quejarse mucho acerca de lo terrible que habíamos sonado. Él se había sentido del mismo modo en que yo lo había hecho con las contribuciones musicales de los invitados. Aunque él, uno de los mayores y más respetados músicos de la comunidad, sintió que no podía decir nada a esos hombres durante la fiesta.* (Turino, 2008, p.34).

La anécdota muestra el respeto por los códigos implícitos en la participación y su primacía en el valor asignado en la música. Muy alejado de las tradiciones hegemónicas occidentales, ya que no se emiten juicios de valor sobre la *performance*.

*Esto es simple dentro de las tradiciones participativas dado que la*

prioridad está puesta en promover a la gente a que se una sin reparar en la calidad de sus contribuciones. En tradiciones altamente participativas, la etiqueta de calidad de la socialidad es prioritaria por encima de la calidad del sonido per se (Turino, 2008, p. 34).

## MT Sikuris, la banda de sikuris de Musicoterapia

La Musicoterapia es una disciplina del ámbito de la salud que en Argentina posee formación de grado desde fines de la década de los sesenta. Desde su origen, diferentes casas de estudios superiores han incluido esta disciplina dentro de su oferta académica, entre ellas -desde 1993- la Universidad de Buenos Aires, siendo la única universidad pública en el país que ofrece la formación. La Licenciatura en Musicoterapia es una de las carreras universitarias que puede cursarse en la Facultad de Psicología de dicha universidad y propone un/a graduado/a cuyo perfil sea el de "un profesional de la salud con sólida formación científica, basada en el corpus de conocimientos propios y específicos disciplinares, en la formación musical y en los conocimientos relativos al dominio de la Psicología y de la Fisiolo-

gía (con énfasis en los aspectos neurológicos) necesarios para el abordaje de su objeto y campo de estudio [...] que pueda desempeñarse interdisciplinariamente en la protección, promoción y prevención primaria, secundaria y terciaria de la salud. Estas intervenciones profesionales [...] en hospitales, centros de salud, escuelas (comunes y/o especiales), instituciones de salud mental, instituciones especializadas en niños, jóvenes, adultos y adultos mayores."<sup>2</sup>

Dentro de la comunidad educativa de la Licenciatura en Musicoterapia de la UBA, la banda de sikuris, constituye un grupo significativo, que rápidamente identificamos sonora y visualmente. Los hemos escuchado en festivales, los hemos visto en protestas y reclamos que los estudiantes realizan ante situaciones que los perjudican, participan de clases y de diferentes eventos que organizan musicoterapeutas (de nuestra casa y de otras casas de estudio). La banda surgió de manera autogestiva en el año 2015, por iniciativa de un estudiante oriundo de la provincia Mendoza, que había tenido experiencias en agrupaciones sikuris en su ciudad de origen.

<sup>2</sup> <http://www.psi.uba.ar/academica.php?var=academica/carrerasdegrado/musicoterapia/index.php>

zaron a sumarse otros estudiantes ya que los primeros ensayos se realizaban en la sede de la facultad donde se cursa la Licenciatura en Musicoterapia.

Para indagar acerca de los conceptos que abordamos en este trabajo, entrevistamos a integrantes de MT Sikuris y participamos de algunas de sus actividades que consideramos performances participativas.

La constitución espontánea de la banda tuvo como consecuencia que los primeros instrumentos utilizados fueran contruidos por sus integrantes con material reciclado:

*Empezamos a armar nuestros propios instrumentos con caños de PVC. Incluso también armamos huancaros (tambores grandes). Usábamos tachos de basura y de parche usábamos banners, los atábamos con soga y los tensábamos (...) Al principio esos eran nuestros instrumentos, todos los armábamos nosotros con material reciclado." (MT Sikuris)*

Ante la pregunta de por qué el siku, uno de sus integrantes fundadores responde:

*"¿Y por qué no el siku? Es fácil de aprender, en su simpleza es muy profundo, la dinámica del toque. Es un toque en el que sí o sí hay que escuchar a la otra persona que completa la melodía."*

El siku es un instrumento compuesto por dos partes: una de ellas denominada ira, que usualmente tiene seis cañas y la otra, denominada arka que suele contener siete cañas. Tocar una melodía requiere necesariamente de dos personas ya que el fragmento ejecutado por cada músico es completado por su contraparte.

*El diálogo de las dos mitades (...) implica el ponerse de acuerdo para poder hacer una melodía, debiendo conformar un grupo de músicos en pares, para alternar la construcción dual de la música, que se caracteriza por su interpretación y expresión colectiva, representando, justamente, la concepción colectiva de las culturas que habitaron y habitan los Andes Centrales (Gallegos, 2006 citado por Barragán y Mardones 2012)*

El musicar de la banda sikuri, contempla las diversas modalidades que veía-

mos antes: tocar, cantar, bailar, escuchar. Modalidades que aparecen en la ronda. “La banda MT sikuris se basa en la música compartida, abierta, en la que cualquiera puede participar, que no hay que saber tocar música para soplar (...) apenas viene alguien ya le damos un siku y arranca a soplar.” (Jael Luján, integrante fundador)

Cuando interrogamos acerca de qué otros aspectos visibilizan en su performance, los/las sikuris enlazan la escucha con la posibilidad de una espera que se entrena en un vínculo grupal que se funda en la confianza:

*Cuando empezás, tenés la costumbre de tocar todo el tiempo y tenés que trabajar la espera, trabajar la confianza con el otro que va a hacer las notas que te faltan es una de las cosas más maravillosas. Sobre todo porque al principio vos vas despacio pero a medida que vas tomando velocidad... hay una cosa que se nota cuando se ensaya mucho: todos suenan uno.*

La disposición de la ronda posibilita que la experiencia de la construcción musical social colectiva presente características específicas:

*...con los sikus se crea un microambiente [...] como espacialmente estamos dispuestos en ronda, te vas a divertir con todos, si bien la idea es que vos tengas para ensayar una pareja, cuando estás ahí te hacés masa con todos y lo que te devuelven es muy fuerte, se siente mucho cuando parás de tocar...*

La performance implica que la escucha y la corporalidad adquieran una dimensión completamente diferente a la que veíamos más arriba en relación con los modelos hegemónicos del hacer musical:

*Hay veces que sos parte de esas rondas sin tocar, estando presente... es como muy inclusivo y también se puede participar bailando... y es muy fácil de aprender también, por ahí estás un año con una sola nota y después vas entendiendo, escuchando la melodía te va quedando.*

La banda sikuri que surgió en el patio de la sede de la facultad, comenzó a crecer, cada vez se sumaron más integrantes y decidieron salir:

*Llegó un verano que ya no veníamos a la facultad, la gran mayoría vive en CABA<sup>3</sup> y empezamos a juntarnos en las plazas. Elegimos una que nos quedó cómoda y ahí empezó a sumarse cada vez más gente, gente que pasaba, que capaz tocaban en una banda de sikus antes, se fueron sumando... La idea fue esa, abrir las puertas a lo que es el mundo, salir de la facultad.*

La llegada de nuevos integrantes incluyó también estudiantes de Musicoterapia de otras universidades, estudiantes de la Tecnicatura en Música Popular<sup>4</sup> y personas oriundas de Bolivia:

*...una vez que ensayamos en una de esas plazas, se sumó un señor mayor. Nosotros le decíamos a eso “los momentos sikuris”: estábamos en la calle y venía alguien que se quedaba asombrado, nos poníamos a hablar y esa persona se integraba a la banda [...] un día llegó José que venía de Bolivia. Él nos fue enseñando un par de cosas y nos trajo a Javier, que hoy es*

<sup>3</sup> Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital de la República Argentina

<sup>4</sup> Carrera Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (aprobada por Resolución 1494/10) que se dicta en el predio de la Ex – ESMA, hoy Espacio para la Memoria, la promoción y defensa de los Derechos Humanos.

*nuestro papacho. Todas las bandas de sikuris tienen alguien que es un guía. Nos enseña todo lo que sería el camino ancestral, por qué se toca así, qué significa estar en ronda. [...] nuestros primeros temas eran temas que quizá escuchábamos y nos gustaban, de bandas de folklore andino y después de la llegada de Javier él nos fue enseñando los distintos toques que hay, los distintos ritmos, y todavía nos sigue acompañando...*

La banda sikuri es un claro ejemplo de performance participativa, la interacción melódica dependiente entre sus integrantes necesariamente conduce a la ejecución colectiva por sobre la ejecución individual. La modalidad del toque, su grupalidad, la inclusión de actividades rituales en el contexto urbano ha generado “una apropiación, resignificación y sacralización del espacio público, permitiéndole reproducir dinámicas hasta hace no mucho ajenas a la ciudad. [...] los sikuris son vistos como un movimiento vanguardista y auténtico que irrumpe con un discurso inclusivo, tolerante, de lucha contra las desigualdades y el modelo hegemónico”. (Barragán y Mardones, 2018) En línea con esto, el sikuri urbano adquiere necesariamente un rol político:

*Ya los sikuris de por sí tienen un rol político. El movimiento sikuri cobra mucha fuerza en 1992 cuando se cumplen 500 años de la invasión española a estas tierras. Las bandas empiezan a participar en marchas y hoy en día lo siguen haciendo. Dentro de lo que es la musicoterapia hemos participado en marchas, cambiándole la letra a las canciones, por ejemplo. Son cosas que quizá a las comunidades más conservadoras si se quiere, no les gusta mucho, lo miran con recelo. También puede pensarse en el sikuri urbano, un concepto más actual, que tiene que ver con los movimientos sikuris que se dan en las ciudades. Se tiene un rol político, yo creo que se está intentado construir una identidad de lo que pensamos como sociedad y transmitirlo lo más posible.*

*(Jael Luján)*

La construcción musical social colectiva que han desarrollado los/las MT sikuris durante estos años, los ha conducido desde el punto de partida de la elaboración de sus propios instrumentos, los temas de origen andino, el patio de la facultad, la formación musical tradicional, etc. a diversos desafíos y transformaciones que los llevan a interrogarse acerca de su propia identidad:

*... cada banda tiene su identidad y nosotros ahora estamos en esa búsqueda, ahora que estamos hace un año transformados tratando de no solamente tocar el siku sino aprender un poco de la cosmovisión andina, las relaciones y los vínculos. Sobre todo entender las dinámicas grupales, somos 24 y nunca estamos todos, quizá es el problema principal. Por ejemplo, los instrumentos que tenemos ahora: de los toques y de poner plata cada uno, pudimos comprar esta tropa que es para 24 tocadores y compramos madera y cueros de chivo para hacer nuestras propias huancaras de madera y piel, que tienen una sonoridad muy distinta. Si bien siempre tocamos con el PVC y le tenemos cariño, hay una cuestión también en las cañas que atrae. [...] También los tambores nos llevó un montón hacerlos, nuestro papacho -nuestro guía, Javier-, nos enseñó a hacer una chaya -que es una cura- así que previo a tocar, el primer evento bautismo de nuestros instrumentos, nos juntamos, hicimos un asado que duró muchas horas y todos le expresamos deseos a los instrumentos...*

Ante el interrogante de qué aproximación realizan desde su práctica con la musicoterapia, los/las sikuris mencionan:

*Es interesante pensar que la musicoterapia toma herramientas de otras culturas -por ejemplo con los cuencos pasa eso- y se les intenta dar una mirada occidental pero la realidad es que esos instrumentos y también en el caso de los sikuris: la modalidad de la ronda, los toques, responden a otra cosa, a aspectos más ancestrales. Nuestro papacho nos encamina hacia una cuestión más ancestral, hemos tenido charlas muy largas planteando "bueno, pero nosotros no queremos tener un estilo... porque tocamos temas de distintos estilos... y él siempre nos orienta [...] Al principio nos generaba esta cuestión de plantearnos... bueno, nosotros somos urbanos, venimos de tocar en plazas, venimos todos formados o formándonos como musicoterapeutas y nuestro papacho viene de un contexto muy distinto, con lo cual siempre se dieron esas discusiones pero siempre se termina en buen puerto... terminamos uniendo las cosas y por eso decimos que nos tiene tanta paciencia, terminó entendiendo que tenemos una impronta que es de musicoterapia y a los lugares que vamos como sikuris también vamos como musicoterapeutas.*

## **A modo de conclusión**

Es de crucial interés para el presente trabajo hacer hincapié en la promoción de diversas formas de musicar (Small, 1999) que, por un lado, magnifiquen el papel de la colonialidad en sus modos y modelos unívocos de quehacer musical, a la par de que se proponga una paleta amplia de modos de quehacer musical que impliquen a otro para la interacción.

Reflexionar sobre la experiencia sostenida por los/las Mt Sikuris -la hechura de la banda en su práctica de diálogo y construcción musical social colectiva- nos lleva a ampliar la idea de diversidad cultural -inicialmente entendida como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; que implica la preservación y promoción de las culturas existentes y también el respeto hacia otras culturas (UNESCO, 2005)- para sos-

tener que la diversidad puede ser en esta modalidad “dialogante” (Matsuura, 2012) fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano.

Surge inevitable ponderar cuánto de la pertinencia de estas ontologías musicales abren camino a otras concepciones de salud comunitaria. Como línea a indagar en un futuro próximo vale preguntarnos ¿qué músicas promueven qué terapias? y más todavía ¿qué concepciones de música promovidas en las aulas promueven qué prácticas musicales que sustentan qué prácticas terapéuticas?

## Referencias

Barragán Sandi, F. & Mardones Charlone, P. (2012) Che Sikuri. Disponible en: [www.alpacaproducciones.com.ar/CHE-SIKURI.-2015-web.pdf](http://www.alpacaproducciones.com.ar/CHE-SIKURI.-2015-web.pdf)

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Gonnet, D. H. (2016). *Aprendiendo música en el encuentro: la construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada* (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).

Luján, J (2018) Entrevista realizada por Verónica Cannarozzo el 9 de diciembre de 2018 en la Sede Sur de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Mardones, P. y Barragán, F. (2018) Marcar las diferencias. Construcciones sonoro-estilísticas de las bandas de sikuris de Buenos Aires. En Sánchez Huaranga, C (Editor), *MÚSICAS Y SONIDOS EN EL MUNDO ANDINO: Flautas de pan, zampoñas, antaras, sikuris* (535-554). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MT Sikuris (2018) Clase/Taller de construcción de instrumentos aerófonos y práctica sikuri realizada en el marco del Taller de Aerófonos de la Licenciatura en Musicoterapia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Padín, E. (2016) “Música, política y cosmovisión en las Bandas de Sikuris de Buenos Aires”. Tesis de Licenciatura. UBA Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias Antropológicas.

Rodriguez Espada, G. (2001) “Espejos de sonido” Tesis de Licenciatura, Universidad Abierta Interamericana.

Shifres, F., & Gonnet, D. H. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos*, 3. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemos/article/view/2971>

Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *TRANS, Revista Transcultural de Música*. Disponible en: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>

Turino, T. (2008). *Music as Social Life*. Chicago: The University of Chicago Press.

UNESCO (2005) *Diversidad Cultural: Materiales para la formación docente*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf). ♦

# Lead Guitar

---

BY ANA M. VERNIA CARRASCO  
Staff of Lead Guitar: Brad Richter, Holly Holmes and Marc Sandroff

--

Reportaje



→ Recibido 18/12/2018  
✓ Aceptado 01/04/2018

*Lead Guitar, a new different methodology to learn to play the guitar, which since 1999 is being developed in the USA, although working as a project, was founded in 2007. Could this be a new way of taking music to schools and universities?*

**The Lead Guitar program** establishes permanent classical guitar classes in public schools with low access to the arts. A Lead Guitar master instructor—teacher who has at least a Master’s degree in classical guitar performance—use a field-tested curriculum to teach students to play and to train teachers to teach classical guitar. This co-teaching method between a Lead Guitar instructor and a school’s Teacher-of-Record ensures not only the short-term quality, but the long-term sustainability, of the program. Typically, after 2-3 years of a school partnering with Lead Guitar, the Teacher-of-Record can carry on the program independently.

We already found different studies, also in Spain, where students who participate in music at school have more attendance, make better grades, and are more likely to attend college and have more lucrative careers than students who do not participate in school music programs.

In Lead Guitar, students learn technique, music-reading, theory, performance skills and ensemble-playing. They develop their discipline, self-esteem and ability to work as a team - attributes that help them realize success throughout their lives. In addition, Lead Guitar offers all of the benefits of a high-quality instrumental music education to thousands of students who would otherwise not receive them.

Though Lead Guitar was officially founded as a nonprofit in 2007, co-founder Brad Richter began developing and teaching the curriculum that would become the core of the program in 1999.

The idea started when, on a concert tour in the Four Corners area—where the state borders of Utah, Colorado, New Mexico and Arizona meet—Brad was asked to visit Page High School to give a guitar workshop. He met students who were both immensely talented and highly at-risk.

Then, Brad began writing a guitar curriculum to help the school's choir teacher guide them through the basics of note-reading and technique. Each subsequent year, Brad spent more time at Page High School to expand the curriculum, adding student concerts, guitar retreats on Lake Powell, and scholarship opportunities for the most serious guitar students. Lead Guitar's co-founder, Marc Sandroff, heard about the program when he moved from Chicago to Tucson and saw great potential in Lead Guitar. Marc wanted to help offer the opportunity to study music to some of the most underserved students in the country. In 2006, Brad and Marc gathered a motivated and experienced board of directors, and began offering the program to schools throughout the Southwest.

By 2012, Lead Guitar was serving 20 schools in five states and had taught thousands of students to play classical guitar. In August 2013, Lead Guitar became affiliated with the University of Arizona and three new CFA (College of Fine Arts) in Schools programs were developed based on Lead Guitar's model. Today, Lead Guitar has over 60 programs in five states.

## **The method used by Lead Guitar**

Students learn technique, theory, ensemble-playing, and performance skills. These are the same aspects of other music programs that have been proven to improve test scores, attendance, and graduation rates.

## **The objective is**

to appeal to students not usually drawn to band and orchestra programs, using an instrument to which young people relate well, while mirroring the curricular integrity of those more traditional programs. If there is a population at your school that is not receiving music education, then Lead Guitar could help.

## **The process is that**

a Lead Guitar (LG) instructor partners with a certified teacher from a school to co-teach a year-round guitar class. The classroom teacher learns and plays along with the students while the LG instructor models the curriculum. When the class meets without the Lead Guitar instructor present, the Teacher-of-Record (TOR) guides practice and reviews concepts introduced in previous meetings. Whenever possible, the LG instructor stays for an additional hour each week to offer private or small group lessons for students or for the teacher to further develop their guitar technique and pedagogy.



## Among all its content include

- Up to 70 hours of on-site teaching, including classroom instruction and private / small group lessons
- Annual Teacher's Workshop for Professional Development credits as well as private lessons for teachers, where needed
- Digital access to instructional videos, method books, sheet music, and evaluation and assessment resources
- Access to in-school touring artist assemblies
- Access to on-campus matinees, performances, master classes, and the end-of-year Lead Guitar Showcase Concert – Lead Guitar partners with universities and colleges in each region to provide access to campus, critical for those students whose families have never received a college education.

**Notably** Lead Guitar does not replace or undermine music teachers, but rather partners with music teachers to give them a new subject to teach. This aims to increase total enrollment in music and in many cases stabilizes the partner music teacher's job by helping them add teaching time to their schedule and new skills to their resume. Lead Guitar could not do what they do without the incredible classroom teachers who partner with them. Classroom teachers are also invaluable in passing on wisdom and classroom management techniques to Lead Guitar's teaching artists, often early-career concert artists and college professors, and thus giving them more real-world teaching experience for the next stage of their career.

## How does Lead Guitar provide program to schools for free?

Lead Guitar relies on the philanthropy of many, many organizations, family foundations, corporate donors, and state and federal arts organizations, including the National Endowment for the Arts (NEA).

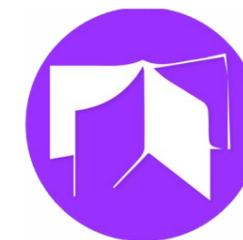
Without doubt we can understand that the methodology proposed and developed by Lead Guitar, can bring not only the practice of the guitar, but also music education to those people who have fewer possibilities. Music Education is a right that must be part of the education of any person, therefore all efforts are critical when it comes to working towards educational inclusion. Access to music education, in some environments, is a privilege that very few enjoy. Therefore, the Lead Guitar proposal brings music to the classrooms with the best professionals.

If this were possible with all the musical instruments, music education could be brought to all people, which would mean avoiding educational exclusion, parameters defended by UNESCO.

All the marvelous work that many professionals are doing can be followed on the website of this great project: <https://www.leadguitar.org/>

**Report by Ana M. Vernia for ARTSEDUCA ♦**





→ Recibido 10/11/2018  
✓ Aceptado 15/01/2019

El Congreso  
Internacional ¿quiénes  
somos? ¿de dónde venimos?  
¿a dónde vamos?: prensa y  
música, música y prensa:  
pasado, presente y... ¿futuro?  
VI Congreso del grupo de música  
y prensa de la SEdEM,  
mayo de 2018, Cuenca

The International Congress who are we?  
Where we come from? Where do we go?:  
press and music, music and press: past,  
present and... future? VI Congress  
of the music and press group  
of the SEdEM,  
may 2018, Cuenca

MARCO ANTONIO DE LA OSSA MARTÍNEZ

El Congreso Internacional ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Prensa y música, música y prensa: pasado, presente y... ¿futuro se desarrolló en Cuenca, España, el jueves 3, viernes 4 y sábado 5 de mayo de 2018. Sus sedes fueron el Aula Magna de la Facultad de Bellas Artes de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha) y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) de esta ciudad declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1996.

En primer lugar, nos referiremos al título, que toma el nombre de una conocida canción del conjunto gallego Siniestro Total, integrada en el disco *Menos mal que nos queda Portugal* (DRO, 1984). Con él pretendimos visibilizar, poner en valor y llevar a cabo una referencia a todos aquellos que nos dedicamos, de una u otra manera, a la correspondencia entre música y prensa, sea desde el punto de vista de la investigación musicológica, la crítica, el periodismo, la academia, la divulgación o la docencia. La apertura, diversidad y diálogo fueron premisas básicas en su diseño y espíritu (incluso, nos aventuramos a reflexionar sobre posibles escenarios futuros). Por supuesto, también lo son de este libro.

En cuanto a los organizadores del congreso, cabe citar al grupo de trabajo de Música y prensa de la Sociedad Española de Musicología (SEdEM), la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), la Facultad de Periodismo de Cuenca (UCLM), la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM), el Centro de Investigación y Documentación Musical (CIdOM), asociado al CSIC (UCLM), el Consorcio Ciudad de Cuenca, la Diputación de Cuenca y Estival Cuenca. También se contó con la colaboración del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), el Pub Los Clásicos, la Catedral de Cuenca, Papeles de Música, el restaurante El Secreto y el Mesón Puerta Valencia.

Fue el sexto congreso del anteriormente citado grupo de Música y Prensa de la Sociedad Española de Musicología (SEdEM), ya que, con periodicidad anual, se realiza a cabo una reunión científica de este tipo con el objetivo de compartir investigaciones y experiencias.

En esta ocasión, la convocatoria se abrió a una gran diversidad de temas vinculados a la relación que los medios de comunicación y la música han mostrado y evidencian de diversas formas en el pasado y el presente. Además, el estudio y la reflexión sobre la situación actual y el fomento de un debate acerca de las posibilidades que pueden evidenciarse en tiempos posteriores poseyeron también un relevante espacio en el encuentro.

En este sentido, la prensa ha documentado, documenta y, a buen seguro, documentará una gran cantidad de ámbitos y aspectos relacionados con la interpretación, grabación, composición, comprensión, aceptación y asimilación musical, especialmente en el contexto de manifestaciones de carácter público. Del mismo modo, ha sido y es muy relevante el estudio de la difusión musical a través de los múltiples canales que se ha desarrollado o tiene lugar; también consideramos importante tratar de entender y reflexionar acerca de cuestiones de carácter performativo, esquemas de percepción, industria, sociología, antropología y el amplio conjunto de valores y expectativas que han formado y forman parte de los procesos de recepción y asimilación por parte de los profesionales y el público en general.

Al tiempo, los medios de comunicación han desempeñado y desempeñan un papel fundamental en el mercado de la música tanto como plataforma de la difusión de informaciones, materiales y noticias relacionadas con artistas, eventos, grabaciones y vídeos musicales. En consecuencia, el congreso se diseñó con un claro carácter aperturista, por lo que no nos centramos únicamente en una estética, estilo, periodo o disciplina en concreto. Por ello, no se programaron exposiciones ni mesas de comunicaciones de forma paralelas.

Las comunicaciones aceptadas, veintiocho en total, se dividieron en seis mesas. Cada una de ellas tuvo una duración de quince minutos estrictos por comunicación, seguidas por otros diez minutos de debate. Para ayudar al diseño de las mismas, se sugirieron varios centros de interés con diferentes temas a modo orientativo:

- Prensa, música y género: ¿igualdad, paridad, machismo?
- Repertorios, estilos y corrientes interpretativas
- Crítica de conciertos, festivales, discos, producciones audiovisuales...
- Los conceptos de interpretación y ejecución en el discurso periodístico
- La difusión musical a través de diversos medios
- El intérprete y compositor como celebridad o virtuoso
- La radio musical a lo largo de la historia
- Interacciones entre los conceptos de compositor, obra, intérprete, ejecutante, concierto, performance...

Con respecto al comité científico encargado de evaluar la aceptación de las comunicaciones que formaron parte del congreso, estuvo compuesto por una amplia y prestigiosa terna de profesores e investigadores de muy diferentes latitudes:

- \* André Egg (Facultade de Artes do Paraná, Brasil)
- \* Antonio Fernández (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
- \* Belén Galletero (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
- \* Esther Martín (CEU San Pablo, España)

- \* José Ignacio Suárez (Universidad de Oviedo, España)
- \* María Cáceres (Universität Bern, Suiza)
- \* Paloma Otaola (Universidad Jean Moulin Lyon 3, Francia)
- \* Matilde Olarte (Universidad de Salamanca, España)
- \* Juan José Pastor (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
- \* Pedro Nunes (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

En Cuenca hubo presencia de investigadores y docentes de muy diversas procedencias, latitudes y centros. Entre las universidades que tuvieron representación en el congreso, cabe citar a la de Castilla-La Mancha (UCLM), La Rioja, Internacional de La Rioja, Salamanca, Complutense de Madrid, Murcia, Navarra, Zaragoza, Oviedo, Masaryk de Brno (Chequia), Granada, Antonio de Nebrija, Isabel I y La Laguna. En cuanto a institutos, hubo profesores del Institut Français de Madrid, el IES 'Octavio Cuartero' de Villarrobledo (Albacete) y la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia. Por último, se dieron cita en Cuenca profesionales del Canal Duende (Bulgaria) y del portal [www.mundoclasico.com](http://www.mundoclasico.com)

Finalmente, las mesas se estructuraron de esta manera:

1. Prensa y música en los siglos XVIII, XIX Y XX. Moderadora: Teresa Cascudo (Universidad de La Rioja)
  - a. Rocío García Sánchez (Universidad de Oviedo): 'El violinista Felipe Libón (1775-1838) en la prensa europea de principios del siglo XIX'.
  - b. José Antonio Lacárcel Fernández (Universidad de Granada): 'Los pioneros de la prensa musical española en la primera mitad del siglo XIX'.
  - c. Miguel Ángel Aguilar Rancel (Universidad Internacional de La Rioja): "'Tan falso, tan natural": el contratenor en la prensa española a través de *ABC* y *La Vanguardia*'.
  - d. Antonio Pardo-Cayuela (Universidad de Murcia): 'Rafael Mitjana (1869-1921), difusor de la música española'.

- e. Alberto Caparrós Álvarez (U. Complutense de Madrid): 'Esbozos político-musicales: la revista Ritmo entre 1945 y 1956. Prensa y música en una década extraña'.

## 2. Radio, prensa, televisión y música: propuestas prácticas, estudios e investigaciones. Moderadora: Belén Galletero

- a. Fátima Navarro Miró (Universidad de Granada): 'La crítica en prensa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX a través del género sicalíptico'.
- b. Elsa Calero Carramolino (Universidad de Granada): '...y un "himno llena el mundo": La prensa clandestina del franquismo en la recuperación del patrimonio musical político de la comunidad carcelaria'.
- c. Lyudmil Fotev (Canal Duende, Bulgaria): 'Plataforma multimedia de servicio público: Radio Binar'.
- d. Robert Ferrer Lluca (Universidad Masaryk de Brno, República Checa): 'Leoš Janáček en España a través del archivo de RTVE'.
- e. Maruxa Baliñas (mundoclasico.com): 'Mundoclasico.com, memoria de dos décadas de prensa musical independiente'.

## 3. Estudios sobre prensa y música de los siglos XIX y XX. Moderador: Ángel Luis López Villaverde (Facultad de Periodismo de Cuenca, UCLM)

- a. Eduardo Chávarri Alonso (Universidad Complutense de Madrid): 'El repertorio chopiniano como argumento de calidad'.
- b. Cristina Isabel Pina Caballero (Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia): 'Los artículos críticos del compositor murciano Julián Calvo (1878-1895)'.
- c. Rebeca González Barriuso (Universidad de Oviedo): 'Repercusión en la prensa periódica de los estrenos musicales en el Teatro del Príncipe Alfonso durante el Sexenio Democrático (1868-1874)'.

- d. Tatiana Aráez Santiago (Universidad Complutense de Madrid): 'Las críticas de Joaquín Turina como fuente de estudio de la música moderna de su época'.
- f. David Ferreiro Carballo (Universidad Complutense de Madrid): 'La prensa musical ante un modelo alternativo de ópera nacional: Conrado del Campo y su adaptación del drama lírico wagneriano a la escena española'.
- g. Esther López Ojeda (Universidad de La Rioja): 'Música, prensa e ideología: el estreno de Las golondrinas de J. M. Usandizaga'.

4. Las bandas de música y el flamenco en la prensa. Moderador: Marco Antonio de la Ossa (Facultad de Educación de Cuenca, UCLM):

- a. Fátima Martín Ruiz (Universidad de Granada): 'La Banda Municipal de Granada a través de la prensa. Estudio, análisis y comparativa de dos fechas clave: 1917 y 2017'.
- b. Vicenta Gisbert Caudeli (Universidad Antonio de Nebrija y Universidad Isabel I): 'La Unidad de Música del Mando de Canarias'.
- c. Nidia María González Vargas (Universidad de La Laguna) y Pompeyo Pérez Díaz (Universidad de La Laguna): 'El espacio urbano y los conciertos de las bandas en una ciudad de provincias y periférica. El ejemplo de la Banda Municipal de Santa Cruz de Tenerife en el primer tercio del siglo XX'.
- d. Eduardo Murillo Saborido (Universidad Complutense de Madrid): 'La escena musical de los tablaos flamencos de Madrid (1954-1975): una aproximación a través de la prensa'.
- e. M<sup>a</sup> Isabel Díez Torres (Institut Français de Madrid): 'Creadores y artistas de la "Ópera flamenca" en la prensa de la época (1927-1936)'.

5. Crítica y difusión musical en el último tercio del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Moderadora: Esther Martín Sánchez-Ballesteros

- a. Alicia Pajón Fernández (Universidad de Oviedo): 'El País y la música en la transición. Diseñando un canon sonoro de izquierdas'.

- b. Ugo Fellone (Universidad Complutense de Madrid): 'Auge(s) y caída(s) del post-rock para la prensa española: entre la distinción y el imperio de lo efímero'.
- c. Xoán M. Carreria y Javier Moreno (mundoclasico.com): '¿Quién es hoy el acreedor del periodismo musical? Esbozos de una propuesta deontológica'.

6. Prensa, música y experiencias educativas; música de videojuegos. Moderador: Antonio Fernández Vicente (Universidad de Castilla-La Mancha).

- a. Pilar Ferrer (IES 'Octavio Cuartero', Villarrobledo, Albacete): 'Presentación del Proyecto Viñarock del IES Octavio Cuartero, Villarrobledo (Albacete)'.
- A. Laura Alonso Saenz de Miera (Universidad de Salamanca): *Alevare*, el programa de tango de Radio-USAL'
- B. Pablo Contreras (Facultad de Educación de Zaragoza): Los futuros críticos musicales: la importancia de potenciar el criterio musical del niño desde la escuela a través de los conciertos didácticos.
- C. Juan Urdániz Escolano (Universidad de Navarra): '¡Gracias, Mario, pero nuestra música está en otro castillo! Omisión del plano musical en la crítica de videojuegos'.

Todas ellas destacaron gracias al nivel y adecuación de las aportaciones, ideas y experiencias que se compartieron y debatieron. También fue muy subrayada la comunicación que hubo con los asistentes, que participaron de forma amplia y abierta. Por ello, se generó un diálogo muy rico y complementario.

Si lo comparamos con sus antecesores, una de las principales novedades de este encuentro científico fue la presencia de una conferencia inaugural. Así, José Miguel López, presentador y director de *Discópolis* y *Disópolis Jazz*, de Radio3, programas que cumplieron en 2018 las diez mil emisiones, se encargó de abrir el congreso con una excelente ponencia que destacó en rigor, capacidad de comunicación y transmisión,

tónica de su brillante e implicada trayectoria periodística. También hay que apuntar que el programa *Discópolis* se emitió desde Cuenca ese mismo día en directo para toda España.

Además del gran espacio que se brindó a las comunicaciones, se diseñaron tres mesas redondas en las que reconocidos profesionales de la crítica y difusión musical abordaron la situación pasada, presente y futura de la música en la radio, prensa escrita, digital y la televisión. De esta manera, el propio José Miguel López, Ana Vega Toscano, de Radio Televisión Española (RTVE), Mario Mora (Clásica FM), Eva Carrasco, de Radio Castilla-La Mancha Media (RCMM) y Marco Antonio de la Ossa (Onda Cero Cuenca), departieron acerca de la situación de la radio musical en España.

Por su parte, el viernes Víctor Lenore, crítico de *El Confidencial*, Diana Díaz, de *Ópera Actual* y *La Nueva España*, Manuel Millán, de *Ritmo* y *Voces de Cuenca*, Xoán Carreira, editor de [www.mundoclasico.com](http://www.mundoclasico.com), y Marco Antonio de la Ossa, en sustitución de Humberto del Horno, de *Europa Press* (el periodista tuvo que marcharse a última hora por motivos laborales ineludibles), debatieron sobre la música y la prensa escrita y digital.

Por último, Martín Llade, director y presentador del programa *Sinfonía de la mañana* de Radio Clásica, Patricia Godes, de M21, [eldiario.es](http://eldiario.es) o Sol Música, Eva Sandoval, de *Los conciertos de La2* y Radio Clásica, Antonio Fernández Vicente y Belén Galletero, ambos docentes de la Facultad de Periodismo de Cuenca, (UCLM), repasaron la difícil situación de la música en la televisión e Internet.

El congreso no solo se estructuró en actividades académicas, ya que se plantearon otras actividades para conocer en profundidad la ciudad de Cuenca. De esta manera, el jueves 3 de mayo se llevó a cabo una visita guiada en la que paseamos de forma distendida por los principales monumentos, calles y rincones de la ciudad. Del mismo modo, todos los días se organizaron comidas y cenas en distintos restaurantes (El Secreto de la Catedral, El Secreto y Mesón Puerta Valencia) en las que también se disfrutó de la gastronomía conquense.

Como debiera suceder en todo encuentro musical, no faltó la organización de conciertos. Así, el Pub Los Clásicos albergó tres recitales gratuitos para todos los interesados. En consecuencia, el grupo conquense Highway Companions actuó el viernes 4 de mayo, mientras que La Dama Oscura y Cursed Angels hicieron lo propio en la velada del sábado 5 de mayo.

Además, la Catedral de Cuenca y el Centro Nacional de Difusión Musical (CNDM) ofrecieron un concierto a dos órganos el sábado 5 de mayo a las 20 h. El recital fue protagonizado por los organistas Bernard Foccroulle y Daniel Oyarzábal, que interpretaron obras de Giovanni Gabrielli, Merulo, Frescobaldi, Aguilera de Heredia, Correa de Araúxo, Bach, Soler, Durón y Larrañaga. Por primera vez dentro del ciclo de *El órgano en las Catedrales* del CDMC se pudo disfrutar un concierto para dos órganos, ya que la basílica conquense cuenta con dos magníficos instrumentos construidos por el organero Julián de la Orden entre 1768 y 1770 que fueron restaurados por el taller de organería Desmottes en los primeros años del siglo XXI.

Foccroulle y Oyarzábal confeccionaron para la ocasión un concierto de música española e italiana, a excepción de la obra central del programa, el *Contrapuntus XIII* de *El arte de la fuga* de Johann Sebastian Bach. Además, se pudieron escuchar los conocidos conciertos para dos órganos del padre Soler y una batalla anónima del siglo XVIII que puso un brillante cierre a un concierto que los asistentes al congreso vivieron sentados en el coro del claustro de la Catedral.

En definitiva, la diversidad, amplitud de miras, cercanía y rigor fueron tónicas del encuentro. También sobresalió la capacidad de diálogo y comunicación y el deseo de compartir ideas y conocimientos que hubo entre comunicantes, conferenciante, miembros de las distintas mesas redondas y el resto de espectadores. Además, esta tónica no se quedó únicamente en las actividades académicas, ya que este ambiente de diálogo y camaradería también se transmitió y trasladó al resto de propuestas del programa. Por todo ello, la evaluación final fue muy positiva y satisfactoria.

Por último, reseñar que los moderadores de las mesas y el comité organizativo realizó una selección de las comunicaciones. Las elegidas forman parte del libro *¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Prensa y música, música y prensa: presente, pasado y... ¿futuro?*, publicado en la editorial Procompal Publicaciones de Almería. Por su parte, los patrocinadores han sido la Sociedad Española de Musicología (SEdEM), el Consorcio Ciudad de Cuenca y el festival Estival Cuenca.

Como comentamos, este volumen pretende aproximarse a la correspondencia entre música y prensa desde muy diferentes puntos de partida. Así, la investigación musicológica, la crítica, el periodismo, la academia, la divulgación o la docencia son solo algunas de ellas. Estructurado en once artículos y una introducción que abordan diferentes temas complementarios entre sí, en sus trescientas treinta y cuatro páginas el espectro temporal va de 1940 a nuestros días.

Los autores de cada capítulo, Alberto Caparrós, Elsa Calero, Eduardo Murillo, Robert Ferrer, Alicia Pajón, Juan Urdániz, Ugo Fellone, Laura Alonso, Pilar Ferrer, Belén Galletero, Miguel Ángel Aguilar y el propio Marco Antonio de la Ossa, se aproximan a muy diversos estilos musicales (música clásica, himnos guerrilleros, flamenco, canción de autor, bandas sonoras de videojuegos, post-rock, tango, punk, hip hop, mestizaje...).

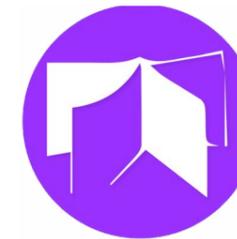
Del mismo modo, en el libro tampoco se discrimina en forma alguna en medios, ya que revistas musicales, clandestinas, fanzines, prensa generalista nacional, regional, local, radio, televisión, Internet y otros muchos soportes tienen espacio en su desarrollo. En definitiva, se intenta dar respuesta a las preguntas planteadas por Siniestro Total en una de sus canciones más conocidas, eso sí, adaptadas a la relación entre la música y la prensa como protagonistas.

Para cualquier interesado, el libro se puede adquirir en formato físico por un precio de 20 euros en la página web de la editorial ([www.procompal.com](http://www.procompal.com)) en este enlace ([goo.gl/bYFDh7](http://goo.gl/bYFDh7)), en El Argonauta, la librería de la música de Madrid ([www.elargonauta.com](http://www.elargonauta.com)) y en la librería Proteo de Málaga ([www.todostuslibros.com](http://www.todostuslibros.com)). También se puede comprar en formato digital por 10 euros siguiendo este enlace. ([goo.gl/eU4Ytb](http://goo.gl/eU4Ytb)). En

Cuenca, está disponible en la librería Evangelio y en la librería El Toro Ibérico. Se presentará en Cuenca y en Madrid a inicios de 2019.

El índice del mismo es el siguiente:

0. Introducción. Marco Antonio de la Ossa: "¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?" (pp. 7-24)
1. Alberto Caparrós Álvarez: "Esbozos político-musicales: la revista Ritmo entre 1945 y 1956. Prensa y música en una década extraña" (pp. 25-54)
2. Elsa Calero Carramolino: "...y un 'himno llena el mundo'. Las marchas de la Federación de guerrillas de León-Galicia en la prensa clandestina (1947-1948)" (pp. 55-84)
3. Eduardo Murillo Saborido: "La escena musical de los tablaos madrileños a través de la prensa española (1954-1975): escaparates del flamenco ¿inclusivos o exclusivos?" (pp. 85-112)
4. Robert Ferrer Lluca: "Leoš Janáček en España a través del archivo de RTVE" (pp. 113-130)
5. Alicia Pajón Fernández: "El País y la música en la Transición. Diseñando un canon sonoro de izquierdas" (pp. 131-164)
6. Juan Urdániz Escolano: "La omisión del plano musical en la crítica de videojuegos" (pp. 165-194)
7. Ugo Fellone: "Auge(s) y caída(s) del post-rock para la prensa española: entre la distinción y el imperio de lo efímero" (pp. 195-228)
8. Laura Alonso Sáenz de Miera: "Alevare, el programa de tango de Radiusal" (pp. 229-246)
9. Pilar Ferrer Navarro: "El Proyecto ViñaRock del IES Octavio Cuartero" (pp. 247-250)
10. Belén Galletero Campos: "La figura del crítico musical en la prensa local generalista: actores, percepción del género y retos de futuro" (pp. 271-296)
11. Miguel Ángel Aguilar Rancel: "«Tan falso, tan natural»: el contrateno en la prensa española a través de ABC y La Vanguardia" (pp. 297-331). ♦



# Cerrando Puntos Suspensivos.

## Rozalén



ELENA CARRIÓN CANDEL

Universidad Internacional de La Rioja -  
Universidad Camilo José Cela

**Título:** Cerrando puntos suspensivos.

**Autora:** M<sup>a</sup> Angeles Rozalén Ortuño

**Editorial:** Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.

**Año:** noviembre de 2018

**Páginas:** 156

Rozalén Ortuño, A. M. (2018). *Cerrando puntos suspensivos*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.

Invitada por la librería Popular de Albacete asistimos al acto de presentación del primer libro de la cantautora y compositora albaceteña María Rozalén Ortuño "Cerrando puntos suspensivos", que tuvo lugar el pasado lunes 26 de noviembre en el Teatro Circo de Albacete, y que incluyó un homenaje a la cantautora por parte de sus paisanos. Se inició con una nana que le cantaba su madre Angelita a su hija en la cuna. Su madre nacida en Letur, un hermoso pueblo de la sierra albacetense, es para María un personaje fundamental en su forma de contar y vivir, junto con su padre proveniente de Balazote, para ella son un ejemplo de la historia de amor más pura que conoce, ya que su padre era el sacerdote del pueblo, y dejó su vocación por el amor de su madre. Tabúes que ahora se destapan. Historia sobre la que muchos murmuraron.

Rozalén es un fenómeno musical, congregando a miles de seguidores en sus conciertos, y conocida por ser una de las principales voces de la canción de autor en nuestro país, la fidelidad de sus fans es de admirar y muchos de ellos eligen sus canciones como la banda sonora de su estilo de vida. Además, sobre el escenario siempre está

acompañada por Beatriz Romero, intérprete de lengua de signos, de esta forma defiende un espectáculo inclusivo y dirigido a todo el mundo.

La cantautora acumula importantes distinciones como tres discos de Oro, la placa al mérito profesional en Castilla-La Mancha o el reconocimiento a Álbum del año 2015 por Apple Music. En septiembre de 2017, Rozalén presentó *Cuando el río suena* disco que ya es Platino y que vino precedido por la canción *Girasoles*, que se ha convertido en un himno a la bondad, al transmitir energía positiva ensalzando valores sociales como la empatía, la paz, la sinceridad, la solidaridad... En los últimos meses ha sido jurado de los Premios Ortega y Gasset de Periodismo y recientemente acudió a las Vegas al ser doblemente nominada en la célebre ceremonia de los Grammy en dos de las categorías principales: "Álbum del año" y "Canción del año" por "La puerta violeta", un himno contra la violencia de género y las agresiones machistas, la liberación tras la represión, la igualdad, una puerta que se abre, a modo de homenaje a las mujeres maltratadas. María Rozalén representa el calvario de los malos tratos mediante una metáfora visual en la Sierra del Segura de Albacete después del devastador incendio que su-

frió, aludiendo "al machismo que todo lo quema", es una manera de reivindicar la violencia de género y visibilizar las consecuencias de los graves incendios de nuestros montes, cuidemos de nuestra tierra, cuidemos de todas las personas que lo habitan, cuidemos la vida...

Su primer libro lo considera un libro de recuerdos y experiencias y es el punto y seguido que todos nosotros necesitamos para seguir adelante. Es un libro reflexivo sobre sus vivencias especialmente en los últimos seis años, sobre sus experiencias, sus emociones y sobre las historias que hay detrás de sus canciones. Reflexiona que le ha tocado vivir una vida muy bonita, se considera una persona afortunada y necesita compartirlo. La autora nos habló de forma muy emotiva fundamentalmente sobre los siguientes capítulos:

*Acudo a ti*, en este capítulo habla sobre su tierra y sus raíces, y acude a los sentimientos, a la vida de familia, el respeto, el instinto, las caricias, a las cosas cotidianas, al matriarcado sumiso, a las costumbres, al desvelo de los padres que te enseñan, al paisaje cotidiano, al cuaderno donde escribe, a las canciones de Manolo García y sobre todo acude al hombre que duele y tanto ama.

*Vale la pena*, en estos párrafos reflexiona sobre el poder del arte, manifiesta que es imposible adivinar lo que provoca cualquier obra. Nuestro corazón late rítmicamente, caminamos a un compás determinado, unos acordes pueden llevarte de lo triste a lo alegre, del caos a la calma. Y el mensaje... sería imposible vivir sin música según la cantante Rozalén.

*No vuelvas a desear bajar de un escenario*, en este apartado varios son los pensamientos que defiende, piensa que está ahí porque le sienta bien cantar y disfruta para que disfruten con ella. Opina que ni es ni será la mejor, pero ha conseguido lo que andaba buscando, la honestidad. Igualmente, menciona que estudia y aprende para que las posibilidades le sean infinitas, pero siempre atendiendo a lo que realmente le emociona. Se crea una coraza y se envuelve en la ironía con estas palabras: que las críticas sean constructivas, escúchalas como buena alumna, esquiva las destructivas, suda las gratuitas, es decir, no vuelvas nunca a desear bajar de un escenario ni que termine una canción.

*Cuando el río suena*, este capítulo se corresponde concretamente con el tercer disco de Rozalén, en él habla de algu-

nas de sus canciones más emblemáticas como "La puerta violeta" convertido en un lema contra la violencia de género y la lucha a favor del feminismo, que es sinónimo de igualdad, es liberación tras la represión, continúa con "Dragón rojo" que fue la primera canción que compuso para este disco, habla sobre el amor de una noche, un capricho pasajero, una noche de búsqueda y encuentro, superar una traición, actuar desde el rencor y el dolor. También destaca la canción de "Girasoles" que constituye un homenaje a la gente buena que habita en el mundo, centrándose en las cualidades de las personas y dedicando su tiempo a la gente de luz, le canta a los valientes que llevan por bandera la verdad y quienes son capaces de sentirse en la piel de los demás, coge esa canción y la utiliza como herramienta para enviar un mensaje de amor. Sin poder olvidarnos de la canción de "Justo", el hermano mayor de su abuela, uno de los muchos desaparecidos de la Guerra Civil española, es una canción sobre la memoria histórica, la cantautora considera que es necesario encontrar a las personas desaparecidas, saber dónde llevarles flores, una oración... siente la responsabilidad de contar su historia familiar, nos comenta que hay que sacar las cosas para curarlas y para sanarlas, tras esto, se cerró la he-

rida, finalizó la etapa de duelo, se respira paz entre los suyos, y la canción de "Amor prohibido" un tema musical que cuenta la historia de amor de los padres de la cantante, según la cantautora la historia de amor más bonita y pura que ha conocido.

En síntesis, la música de Rozalén es un icono para defender los derechos de las minorías y comunidades más desfavorecidas, y es considerada una importante activista social, sus letras destacan por sus mensajes comprometidos y reflexivos, pues según ha manifestado la autora en numerosas ocasiones, lo de la denuncia social viene de serie y el componente social siempre le ha rodeado, es algo innato

en su persona, por este motivo, estudió Psicología Social. Para Rozalén las hadas existen, son esas hadas de carne y hueso que hoy nos permiten disfrutar de nuestros derechos y celebrar el poder de lo femenino. Sus canciones constituyen uno de los lemas del movimiento del 8M (8 de marzo), apareciendo las letras de las canciones reflejadas en pancartas, mujeres y hombres caminaban aliados en la lucha. Las canciones nacen desde el interior de la cantante y le sanan cuando las escribe, cuando las canta... Después son totalmente de quienes las escuchan. Ella no puede sentir más orgullo por lo que están haciendo de sus mensajes y canciones...





### **I CONGRESO INTERNACIONAL DE MÚSICA Y CULTURA PARA LA INCLUSIÓN Y LA INNOVACIÓN**

30 y 31 de mayo de 2019 en Castellón, en la Unviersitat Jaume I

El Seminario Permanente de Innovación Educativa (SPIE) Harmonies of the environments for the SDGs (Sustainable Development Goals), de la Universitat Jaume I (Castellón, España), organiza el I Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión e Innovación (CIMCII), que se celebrará los días 30 y 31 de mayo de 2019 en Castellón, en la Unviersitat Jaume I. Con la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español, el Centro de Estudios para la Educación en la Diversidad (ULL), y el Ministerio de Educación...  
(Reconocimiento de 20 horas en créditos de formación)

Más información en:  [www.cimcii.es](http://www.cimcii.es)

### **VI CONGRESO NACIONAL DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA Y IV INTERNACIONAL**

Organizado por la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español con la colaboración del Conservatorio Superior de Música de Canarias  
14, 15 y 16 DE NOVIEMBRE DE 2019

Más información en:  [www.i-cnscsm3.webnode.es](http://www.i-cnscsm3.webnode.es)

### **GKA ARTS 2019 CONGRESO INTERNACIONAL DE ARTES Y CULTURAS**

Más información en:  [www.arteinformado.com/agenda/f/gka-arts-2019-congreso-internacional-de-artes-y-culturas-171725](http://www.arteinformado.com/agenda/f/gka-arts-2019-congreso-internacional-de-artes-y-culturas-171725)

### **V CONGRESO INTERNACIONAL Historia, Arte y Literatura en el Cine en Español y en Portugués Salamanca (Spain)**

Más información en:  [www.cebusal.es/cihalcep2019](http://www.cebusal.es/cihalcep2019)

# ARTS EDUCA



UNIVERSITAT  
JAUME I

