


121

María Angustias Ortiz Molina  
(Coordinadora)



ARTE Y CIENCIA:  
CREACIÓN Y RESPONSABILIDAD  
II

Fernando Ramos  
(Editor)







***ARTE Y CIENCIA:  
CREACIÓN Y  
RESPONSABILIDAD  
II***



**María Angustias Ortiz Molina**  
**(Coordinadora)**

**ARTE Y CIENCIA:  
CREACIÓN Y  
RESPONSABILIDAD  
II**



*ugr* Universidad  
de Granada



**Fernando Ramos**  
**(Editor)**



**Ficha técnica Volume II:**

**ISBN – 978-989-96165-2-3**

**Depósito legal – 304331/10.**

**Coordenadora – María Angustias Ortiz Molina**

**Autores Volume II –** Li Xin, M<sup>a</sup> del Mar Galera Núñez, Rosario Gutiérrez Cordero, Carlos Talavera García, Juan Ramón Coello Martín, Jack Xie, Alessia Rita Vitale, Enrique Encabo Fernández, Berta Rubio Faus, Benjamín Perea Díaz, Juan Pedro Escudero Díaz, Nieves Hernández Romero, Teresa Elvira Méndez García, C. Karen Villén Molina, David de la Fuente García, Jean Todd Stephenson Wilson, Elena Carolina Hewitt Hughes, Rosa Tamarit Sumalla, Ana Costa Paris, Milagros Altarejos Martínez, Mery Israel Saro, Alejandra Pacheco Costa, Antonia Dolç Company, Noemy Berbel Gómez, Pere Vicenç Miró, M<sup>a</sup> Amparo Porta Navarro, Mushin Ismail Mohammad, M<sup>a</sup> Dolores Callejón Chinchilla, Isabel M<sup>a</sup> Granados Conejo, Carlos Garrido Castellano, Cayetana Ibáñez López, Sergio Román Aliste, Virginia Nieto-Sandoval Millán, Morakeng Edward Kenneth Lebaka

**Título – Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad**

**N.º de Edição – 1.ª**

**Tiragem – 150 exemplares**

**N.º de Volumes – 2**

**Edição**

*Fernando Ramos (editor); Coimbra (Portugal)*

*Junta de Andalucía – Consejería de Ciencia, Innovación y Empresa (Espanha)*

*Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.: Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza – Universidad de Granada (Espanha)*

*Center for Intercultural Music Arts (CIMA)*

*Encontro de Primavera®*

**Janeiro de 2010**

**Palavras-Chave –** *Educação Estética e Artística. Educação Intercultural. Educação para a Cidadania*

**CDU – 00, 7.0, 37**

**Capa –** *MAOM e FJSR, sobre desenho de Leonardo da Vinci*



## Índice

Capítulo 23	
<b><i>Some reflections on the study of contemporary intercultural music creation</i></b> .....	9
Li Xin	
Capítulo 24	
<b><i>Tecnología musical en los centros educativos</i></b> .....	19
M <sup>a</sup> del Mar Galera Núñez; Rosario Gutiérrez Cordero	
Capítulo 25	
<b><i>Estudio organológico sobre el origen del tajaraste</i></b> .....	31
Carlos Talavera García; Juan Ramón Coello Martín	
Capítulo 26	
<b><i>The study of 'fa' and 'si' in chinese musical scale</i></b> .....	53
Jack Xie	
Capítulo 27	
<b><i>Time and space in the dynamics of study of the instrument-voix</i></b> .....	73
Alessia Rita Vitale	
Capítulo 28	
<b><i>Suena la flauta ... El Magreb. Cuentos musicales para la expresión y la creatividad en el aula</i></b> .....	89
Enrique Encabo Fernández; Berta Rubio Faus	
Capítulo 29	
<b><i>"Flamenkópolis", interculturalidad y flamenco en el aula</i></b> .....	109
Benjamín Perea Díaz; Rosario Gutiérrez Cordero	

Capítulo 30	
<b><i>El flamenco en los medios audiovisuales. Aplicaciones didácticas y valores educativos de este nuevo lenguaje</i></b>	
.....	121
Juan Pedro Escudero Díaz	
Capítulo 31	
<b><i>Mujeres y música a través del tiempo y el espacio. De la invisibilidad a la reivindicación</i></b>	
.....	141
Nieves Hernández Romero	
Capítulo 32	
<b><i>Identidades múltiples en un mundo intercultural: la Música como elemento de construcción identitaria ....</i></b>	157
Teresa Elvira Méndez García	
Capítulo 33	
<b><i>Canciones que han contribuido al empoderamiento y la visibilización</i></b>	
.....	169
C. Karen Villén Molina	
Capítulo 34	
<b><i>La mujer y el arte. Un binomio histórico y universal para la educación intercultural. Posibles aplicaciones didácticas en el aula de música</i></b>	
.....	187
David de la Fuente García	
Capítulo 35	
<b><i>Responsibility for performance in english language skills: some empirical evidence for parental influence in children and in adults</i></b>	
.....	199
Jean Todd Stephenson Wilson; Elaine Caroline Hewitt Hughes	

Capítulo 36

**Llanto, éxtasis y contenido dramático: itinerarios artísticos de María Magdalena entre el renacimiento y el barroco** ..... 219

Rosa Tamarit Sumalla

Capítulo 37

**Interculturalidad y virtudes sociales: el taller de ópera como experiencia formativa** ..... 237

Ana Costa Paris; Milagros Altarejos Martínez

Capítulo 38

**La interculturalidad en el aula universitaria: acercamientos a la diversidad musical desde la enseñanza de instrumentos musicales** ..... 247

Mery Israel Saro; Alejandra Pacheco Costa

Capítulo 39

**Coordinación entre Literatura, Música y Plástica para un montaje escénico en los estudios de maestro: una nueva metodología** ..... 259

Antonia Dolç Company; Noemy Berbel Gómez; Pere Vicenç Miró

Capítulo 40

**La Música y sus contextos culturales en la programación infantil de TVE** ..... 269

M<sup>a</sup> Amparo Porta Navarro

Capítulo 41

**La música de Ziryáb, puente cultural entre Bagdad y Córdoba** ..... 285

Muhsin Ismail Mohammad

Capítulo 42

**Trabajar las relaciones personales y sociales por medio del arteterapia para favorecer la interculturalidad** ..... 299

M<sup>a</sup> Dolores Callejón Chinchilla; Isabel M<sup>a</sup> Granados Conejo

Capítulo 43

***Práctica artística y enseñanza en la India contemporánea.  
Estrategias y diálogos para la interculturalidad***

..... 315

Cayetana Ibáñez López; Sergio Román Aliste; Virginia Nieto-Sandoval Millán; Carlos Garrido Castellano

Capítulo 44

***Music as the supporter of cultural identity of black people  
in South Africa*** ..... 369

Morakeng Edward Kenneth Lebaka

**SOME REFLECTIONS ON THE RESEARCH OF  
CONTEMPORARY INTERCULTURAL MUSIC CREATION**

Li Xin

Central Conservatory of Music, Beijing, China

[Lixin.ccom@hotmail.com](mailto:Lixin.ccom@hotmail.com)

The topic of this paper is about problems of musicological research methodology in the contemporary environment of multiculturalism. Before entering the subject itself, I would like to cite two music examples of multicultural music which attracted my attention during an International Symposium hosted by the Central Conservatory of Music in Beijing in November, 2009. The Symposium is in fact a dialogue between the Maori and Pacific music of New Zealand and the Chinese music, during which concerts and lectures by musicians from the two countries have provided a lot of multicultural music

Now, the two specific examples which have aroused my interest. The first one is a work called <Mata> by the New Zealand composer Megan Collins (born in 1971). Since her first visit to Indonesia in 1993 Megan Collin has been strongly influenced by the music of that country. She studied the music, dance and theatre of the Minangkabau people from West Sumatra in her ethnomusicological research and absorbed the traditions of the Minangkabau people in her compositions, incorporating their musical aesthetics and expressions. She learned to play Javanese gamelan and composed several music works for the instrument.

<Mata> written in the year of 2009 by Megan Collins in collaboration with the performer and composer Horomona Horo, is a duet between the music of two oral traditions ,namely the tradition of Maori (Aotearoa/New Zealand ) and that of Minangkabau (West Sumatra,Indonesia).

The second example “Wang” is written by the Chinese composer Shen Na-lin.. Shen (born in 1958) studied composition at the Sichuan Conservatory of Music in China and worked in the Music Research Institute of the Conservatory after his graduation. After he moved to New Zealand in 1994 and worked in the Chinese Radio in Auckland for five years, he enrolled in the School Of Music of Victoria University Of Wellington to study with Jack Body and graduated in 2000 with a master degree with distinction. In 2001and 2002 he was granted a Postgraduate Scholarship for PH.D study and a top Achiever Doctoral Scholarship.

The title of his work <Wang> is in fact a transliteration of a Chinese word. As it is known, the Chinese is a tone language in which four variations in tone are regularly used to distinguish words of the same or approximate pronunciation but different meanings. Take the word “Wang” as an example. It is the transliteration of nearly 48 words of approximate pronunciation (the nuance difference in pronunciation caused by the use of the four tones) but entirely different writing. In this work composer Shen used the four tones of the pronunciation of “Wang” as the embryonic element of the melody and develop it in combination with the Indonesian Pelog scale to synthesize them into a multicultural song of “Wang”.

Since the second half of the 20th century, cultural globalization has become one of the major development trends

of world music. Various national cultures met together and brought about a great many multicultural music works. Faced with this type of music, the traditional theory of musicological research was challenged. It is known that the traditional musicological theory has originated in the West. The earliest pattern of musical research system came into being during the ancient Roman times, and scholars at that time tried to divide music study into two aspects, namely, theory and practice. The conception of the Western musicological system consists mainly of two branches, that is, the historical musicology and the systematic musicology. Although people's understanding on musicological research system has been improved continuously in the following process of development and there appeared some more elaborately divided principles, yet up till the present time historical musicology and systematic musicology have been the two major component parts of the discipline.

The research method for historical musicology is mainly to explore and evaluate historical materials concerning the research subject. By "historical materials" we mean historical data about music scores and textual materials (manuscripts, newspaper reports, letters and diaries etc.). Of course discs and relevant tape recording archives are also taken into consideration if it is about music works post 1900. Next comes study on the creative styles of music, and problems about the form and content of music must be discussed. Since music creation is always completed in a specific social environment, the study on music styles can't be accomplished without an integral understanding of the compositional background.

Systematic musicology involves the study of acoustics, temperament, psychology, aesthetics, education and sociology in music, in other words, problems in the fields of natural science and mental science which are related to music.

The research system of traditional musicology has been formed chiefly on the basis of Western music history, and its major research subject is the compositions of professional Western music. Mostly obtained in the environment of Western music development, the academic experiences in the existing music research system are mainly applicable to the study of Western music compositions. But in the case of contemporary intercultural music, the situation is entirely different. It highlights the feature of multiculturalism. Every kind of national music has its own distinctive character, which is manifested in its creative background, its form of expression, its aesthetic feature as well as its assessment of the music value. So it's really difficult to understand these cultural-musical phenomena formed in various specific social and historic environments with the methods used in Western cultures. This situation has led to a series of problems related to the creative background of "multiculturalism", such as the definition of "music", the method of music creation, the assessment of cultural value, the aesthetics of national culture as well as the relation between music and culture etc.

While exploring this problem, I was greatly inspired by some of the thinking modes of contemporary ethnomusicology. As a branch of cultural anthropology, ethnomusicology has broken through the Western limit on the understanding of music and turned its attention to the wide range of all social cultures of humanity. National music belongs to the category of



“culture”. When we try to assess the value of music in different cultures, it’s necessary to set up a measuring criterion. But, since the musical research is based on various “specific” cultures, the evaluating criterion shall not be confined to a fixed standard. The important thing is to explore the relations between the music and its existing and developing environment.

The development of national music is closely related to the natural and social environment it belongs, and it is often influenced by its language and history. Every nation has its own specific value of culture, which is expressed through its cultural character, philosophy, aesthetics as well as its cultural psychology etc, and is also expressed in the comprehension of music. The difference among various national cultures leads to people’s different recognition of the organizational structure and the movement law of their music. Therefore, it’s very hard to consolidate in a single mode how people of various cultures understand their own music.

Mention should be made of two contrary theories about culture, namely, the “European-culture-centered theory” and the theory of “cultural relativism”. At about the fifteenth century, European powers began to exercise colonial rule over many regions of the world, firstly in their political and military affairs, and gradually extended its influence to the spheres of religion and culture. It was against this specific social background that the so-called “European-culture-centered theory” came into being and prevailed for a time. But, since the late 19th century, when people became more and more aware of the world’s situation of development, a new sound has been heard in the academic circles. Some western scholars, represented by

Ashkenazi Franz Boas (1858-1942), steadfastly opposed racialism and stressed the importance of social development environment in the evolution of different races of mankind; they especially opposed the practice of measuring the difference in the development of different races solely from the aspect of intelligence. Boas' views have become the basis of the cultural relativism school founded by him later.

Cultural relativism maintains that all national cultures in the world should be treated equally; this principle is without doubt an important ideological weapon in the study of national music in the modern world. However, the theory of cultural relativism should be comprehended with an objective attitude. On the one hand, we should clearly recognize the necessity of the existence of various cultures. Each culture has its own unique value, which is the basis of today's multi-cultural pattern. On the other hand, cultures of various nationalities are certainly developed in ways different from each other. Therefore, when we walk out of the shadow of the European- culture-oriented theory, we should not stress solely the importance of equality and ignore the difference in the development of various cultures. In particular, we should avoid the emergence of another "culture-centered theory". Contemporary ethnomusicology attaches great importance to the understanding of music produced in different cultural environment and denies the West-centered study. But, in the future time, Western culture will still be a significant weight in the scales of research, and the influence of European culture on the cultural development of the modern world shouldn't be totally blotted out. Otherwise another wrong "so and so culture-centered theory", such as "African- culture-centered

theory” or “American-culture- centered theory” etc, might occur. Intercultural music highlights the style of multiculturalism.

Faced with the diverse and complicated objects of study, new research approaches are needed to adapt to the new situation. Of course, in dealing with the music of western-style it is feasible to adopt certain research methods of Western musicology. In the development of Western professional music, though there have emerged various music styles marked with features of different ages, yet none of the music is divorced from the general background of Western culture. It's on this basis that scholars have gradually formed a common understanding about the conception of music and conceived the theories of harmony, polyphony as well as music analysis which have become the cornerstone of Western art music composition. Especially in music analysis, scholars are used to study and recognize the vast amount of compositional techniques mainly through the existing theoretical patterns and seek related knowledge from some empirical theories. This is the basis of the formation of Western music analysis theory.

This research method is a useful reference to the study of Western art music.

Contemporary intercultural music creation is in a sense closely related to the western culture. As a type of music composition, its expressional skills might more or less have been influenced by the Western professional music. In that case, it is certainly workable to continue to use the existing research framework of Western music.

Nevertheless, a large number of traditional music of the non-western world have grown up in their own social and cultural environment of development, which is entirely different

from that of Western art music. In order to conform to the situation, it is necessary to build up new viewpoints in our observation. In particular, it should be emphasized that intercultural music is not to be comprehended with the same research theory as is in western music, either conceptually, or practically. It's important to highlight the idea of multi-voiced and many-sided music research and try to explore new principles of music analysis in the pattern of multicultural creation. I believe the research on contemporary inter-cultural music creation would finally develop into an independent discipline by the name of "Intercultural Musicology". It is a continuation of the musicology, a developed discipline and a product of the specific era.

From ancient times to the present, the development of music research has always been affected by the social and historical environment. The progress from simple musicology to ethnomusicology is a convincing illustration. There are countless ties between the disciplines of intercultural musicology, ethnomusicology and musicology.

I have noticed a phenomenon: some contemporary ethnomusicologists, while interpreting multicultural music creations, often take a skeptical attitude towards the western musicology research system; they even deny the function of musicology system in the study of multicultural music. Intercultural musicology does not believe in antagonism, on the contrary it advocates harmonious blending. The aim of establishing the discipline is not to reject musicology or ethnomusicology, but, in face of new research objects, to bring forth new ideas and new approaches of study without giving up old traditions. The concept of "new ideas and new approaches"

involves the problems of viewpoint and methodology of research. It should be noted that intercultural musicology doesn't mean the substitution of musicology and ethnomusicology with each other. It tries to seek a common ground while reserving the differences and makes efforts to incorporate things of diverse natures.

Intercultural musicology takes multicultural identity as its ideological weapon. This refers to a multiangled recognition of phenomena, in other words, music is examined in the environment of human social problems. Through a comprehensive observation of the studied object, rich and accurate dynamic parameters are obtained.

This will be the basis of recognition. Intercultural musicology is a product of the multicultural era. It is adept at listening to voices from various cultural backgrounds and encourages cross cultural research, so that the "outsider" can develop a school of his own in the entirety of the research.

The fact that many music compositions adopt a dual music style has raised an important problem demanding prompt solution. As a result, a series of new thoughts have been brought out in the study of musicological analysis ,involving the "inter-cultural" music analysis, the "inter-cultural" music aesthetics ,the "inter-cultural" music psychology , the "inter-cultural" music sociology as well as the "inter-cultural" music review etc.

This is a multi-era. The music creation in the multicultural background has greatly enriched our research, and at the same time it is fraught with challenges.

## **References**

Tse Kimberlin, C. & Euba, A. (2001). *Intercultural Music, Volume 4*, MRI Press.

Tse Kimberlin, C. & Euba, A. (2001). *Intercultural Musicology 3/1-2*, MRI Press.

Kwami, R. M. (2001-2002). *Intercultural Musicology 4/1-2*, MRI Press.

Kwami, R. M. (2003). *Intercultural Music 5*, MRI Press.

## TECNOLOGÍA MUSICAL EN LOS CENTROS TIC SEVILLANOS

M<sup>a</sup> del Mar Galera Núñez  
[mmgalera@us.es](mailto:mmgalera@us.es)

Rosario Gutiérrez Cordero  
[rosagu@us.es](mailto:rosagu@us.es)

Universidad de Sevilla  
Departamento Didáctica de la Expresión Musical y Plástica

### Introducción

La integración de la tecnología en todos los ámbitos socioeconómicos de nuestra sociedad sugiere que la educación no puede quedarse al margen.

Se han realizado estudios que demostraban actitudes positivas, ante el uso tecnológico, en profesores y alumnos. La visión que se tiene de la tecnología es la de una herramienta útil para el aprendizaje y la de un elemento motivador para el alumnado (García-Valcárcel, 2003).

El medio tecnológico cumple o puede cumplir una serie de funciones dentro del proceso de aprendizaje: introduce una manera de aprender los contenidos nueva y distinta a la tradicional; su utilización motiva a los alumnos porque parte de su entorno cercano; repercute en la forma de aprender del alumno porque influye sobre las operaciones mentales que éste realiza en cuanto a su manejo y al procesamiento de la información (García-Valcárcel, 2003). Por todo ello, la tecnología suele ser un medio eficaz que facilita la comprensión de contenidos y que en otros casos (medio informático) puede proporcionar una enseñanza individualizada, y por tanto una herramienta útil y podemos decir que imprescindible, en el aula actual en donde nos encontramos con niños/as que presentan diferentes ritmos de aprendizaje debido a numerosos factores sociales, genéticos o culturales.

Dentro del área de música los profesores tienen serios problemas a la hora de ofrecer una atención individualizada a sus alumnos debido al escaso tiempo dedicado a su materia dentro del horario y por el elevado número de alumnos. La tecnología puede por tanto, considerarse como un medio provechoso dentro del área.

Se ha observado cómo en las clases donde los alumnos trabajan con ordenadores, el profesor se dirige de manera natural a aquellos que necesitan más ayuda, algo que contrasta con la clásica clase colectiva en la que por regla general el profesor dialoga con sus mejores alumnos (Collins, 1998).

El uso de este tipo de materiales por parte del profesor de música hace que los alumnos, a través del uso de teclados MIDI u otros dispositivos, tengan la posibilidad de tomar contacto con el tipo de sonidos que están acostumbrados a oír en la radio, la televisión, etc... Muchos programas permiten componer, poner en relación imágenes con sonidos, editar materiales sonoros, etc. (Cain, 2004). Esto hace que el aprendizaje musical se vuelva significativo y esté en relación con el entorno más cercano de los alumnos.

De todo lo expuesto, podemos inferir el gran potencial que el uso tecnológico puede tener dentro de la clase de música.

La incorporación de este tipo de medios está mediada por distintos factores. Cabero (1998) destaca, entre otros, el papel de profesor y las aptitudes y actitudes que éste presenta ante el medio tecnológico. Además de esos aspectos, se contemplan otras variables como la presencia o facilidad de acceso a este tipo de materiales.

Duarte (1998) señala distintos factores como determinantes a la hora de explicar la no incorporación de la tecnología entre ellos destacan: la falta de materiales adecuados; la falta de asesoramiento a los profesores sobre las diferentes tipologías tecnológicas y sus posibilidades didácticas, y la carencia de formación del profesorado.

El *Decreto de medidas de impulso a la sociedad del conocimiento en Andalucía*, publicado por el Gobierno de



Andalucía en 2003 se concreta en el ámbito educativo con el plan And@red. Este plan contempla diversas medidas en este ámbito como son entre otras: el equipamiento y la conexión de los centros docentes, la dotación de materiales educativos informáticos, la formación para el uso de las tecnologías, etc...

El objetivo del presente trabajo es el de explorar la presencia del medio tecnológico dentro del área de música, el uso que se hace de él y el grado de preparación o formación del profesorado especialista en relación a dicho medio en los centros sevillanos TIC incluidos dentro de este plan.

Para ello se realiza un estudio mediante encuesta en el que se tratan las dimensiones anteriormente expuestas. Los cuestionarios fueron administrados entre el profesorado especialista en música de varios centros TIC de Sevilla capital.

## **Metodología**

Se realiza un estudio piloto mediante encuesta en el que se tratan las dimensiones principales: a) aspectos generales; b) presencia de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en la clase de música y c) formación del profesorado de música respecto a estos medios frecuencia y d) uso y la frecuencia de utilización de este tipo de recursos por el profesorado especialista.

El diseño del cuestionario se basa en una adaptación del cuestionario elaborado por Cabero (1998) en el que el análisis de consistencia interna alfa de Cronbach mostró unos índices de fiabilidad entre .90 y .95.

Para llevar a cabo el estudio, se contactó con 11 centros TIC de la capital sevillana. Antes de administrar los cuestionarios, se envió una carta en la que se explicaba los motivos de la investigación y se instaba a los profesores especialistas a participar en ella rellenando el citado cuestionario. Una vez informados, se dejó en cada uno de los centros una copia.

Pasadas dos semanas se recogieron las copias de cuestionario. La muestra total de centros participantes quedó

reducida a siete centros, tras desestimarse los cuatro restantes al no recibir respuesta de éstos.

En el cuestionario se contemplaron cuatro apartados relacionados con las dimensiones antes expuestas. Cada apartado reunía una serie de ítems que trataban de recoger información sobre las dimensiones mencionadas.

La primera dimensión estaba relacionada con los aspectos generales personales del profesorado. Con ella, se pretendía recoger información sobre una serie de características: la edad, el sexo, las titulaciones académicas, la experiencia docente dentro y fuera del centro actual, la situación administrativa y el número total de alumnos a su cargo.

La segunda dimensión estaba relacionada con la presencia de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en la clase de música. Los ítems redactados para esta dimensión trataban de recoger información sobre la valoración que hacían los profesores en base a la presencia o ausencia de los diferentes recursos tecnológicos en el centro, así como de su calidad y adecuación dentro de la clase de música.

En tercer lugar se abordó la formación del profesorado de música en relación a la tecnología. Con esta dimensión se trataba de obtener información sobre grado de formación que los especialistas creen que tienen sus colegas. También se quiso saber cómo valoraban su propio grado de formación en el dominio instrumental, de diseño-producción y didáctico.

La última dimensión tratada se centraba en la frecuencia con que utilizaban este tipo de medios en sus clases y el uso que hacían de ellos.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos en relación a los aspectos generales mostraron que: la mayoría de los profesores estaban en un rango de edad comprendido entre los 41 y 55 años; sólo uno de los profesores era mujer; en los IES todos los profesores poseían una titulación universitaria no relacionada directamente con la música, si bien, casi todos

habían recibido formación musical reglada (profesor de grado medio de alguna especialidad musical); todos eran funcionarios de carrera; la experiencia docente para todos los casos superaba los 11 años y en la mayoría se encontraba entre los 16 y los 20 años; cinco de los siete casos habían ejercido algún cargo directivo durante su docencia; la media de alumnos que tenían bajo su responsabilidad ascendía a 206.

Los resultados obtenidos en relación al grado de equipamiento de diferentes recursos tecnológicos respecto los recursos con soporte hardware se muestran en la tabla 1, y respecto a material de soporte software en la tabla 2. En cuanto a la valoración que dieron los profesores especialistas de la calidad del material de los programas informáticos y las nuevas tecnologías, 4 de ellos expusieron que era regular, 2 de mala calidad y 1 de suficiente calidad. De entre los cinco recursos que comprarían en caso de que su centro no contara con ellos, los más solicitados fueron: programas de edición de partituras, programas de edición de audio, teclados MIDI, tarjetas de sonido profesionales para los ordenadores, proyector de vídeo y programas secuenciadores.

El análisis de los resultados de los ítems referidos a la formación del profesorado mostró que el 86% de los encuestados consideraba que los profesores de música no estaban preparados para el manejo técnico-instrumental de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías. En la tabla 3 se muestran los resultados en relación al grado de dominio técnico-instrumental y didáctico-educativo que consideran que poseen ellos mismos en los distintos medios.

Los resultados sobre la frecuencia de uso y el tipo de uso que hacen de los medios los profesores de música indicaron que en la mayoría de los casos (5 de 7) utilizaban estos medios a veces. Los medios más utilizados fueron: el reproductor de CD para ejemplos musicales y audiciones; el proyector para presentaciones de contenidos teóricos; los editores de partituras para desarrollo de material y el

ordenador para búsquedas relacionadas con los contenidos musicales.

## **Conclusiones**

Los resultados sugieren que los centros TIC parecen tener un equipamiento aceptable en relación a los medios generales que son los que aparecen en primer lugar en la tabla 1. Pero si observamos qué ocurre conforme bajamos la vista en dicha tabla, nos damos cuenta de que estos centros presentan carencias de medios más específicamente musicales.

En la tabla 2 podemos ver que casi todas las puntuaciones se encuentran distribuidas en la segunda mitad vertical. Algo que pone de manifiesto la falta de programas informáticos especializados en música o educación musical.

Llama la atención el hecho de que a pesar de que la mayoría de los profesores encuentren que sus colegas no están preparados para manejar y utilizar las tecnologías, la percepción subjetiva de su propio dominio no es muy mala. A pesar de ello, la frecuencia y el uso que hacen de estos medios es ocasional y está limitada a una serie de tareas que no suponen un cambio innovador en las estrategias didácticas.

Cabría preguntarse cuáles son las razones para que este tipo de medios no estén más presentes en la educación musical.

Tal y cómo hemos visto, la carencia de recursos específicamente musicales puede ser uno de los factores que contribuyan a la no incorporación de estos medios dentro de las clases de música.

Se ha observado por otro lado, que los profesores muestran mayor dominio técnico-instrumental y didáctico en aquellos recursos que están más presentes en su centro. De esto podríamos inferir que si los centros contaran con más recursos específicos musicales los profesores de música tendrían más oportunidades de experimentar con ellos. A pesar de esto, resulta difícil que se destinen partidas presupuestarias si los profesores no tienen una idea general

de qué tipo de medios podrían enriquecer sus clases. Y si a todo ello sumamos el escaso horario con el que cuenta la asignatura, la escasez de un aula acondicionada o de personal de mantenimiento encontramos suficientes factores que condicionan la no inclusión tecnológica. Como vemos, el problema parece que se retroalimenta desde varios frentes.

En cualquier caso, parece obvio que la inclusión de la tecnología dentro de las clases de música puede reportar grandes ventajas entre las que se incluye un nuevo enfoque más creativo con el que los alumnos puedan ser capaces de crear música, así como puede suponer una herramienta eficaz para aquellos que no tienen las habilidades necesarias para conseguir los objetivos propuestos a través de actividades musicales más tradicionales.

Desde nuestra posición como profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, consideramos conveniente que se produzca una renovación y una ampliación de estos contenidos dentro del currículo de la formación inicial del profesorado. Con ello se pretende dar respuesta y ofrecer recursos a una educación inmersa en una sociedad cada vez más tecnológica y en la que la tecnología puede suponer una herramienta muy valiosa para fomentar la inclusión, ofreciendo respuestas a distintos ritmos de aprendizaje.

## **Bibliografía**

Cain, Tim. (2004). Theory, technology and the music currículum, [Versión electrónica]. *British Journal of Music Education*, 21:2, 215-221.

Consejería de la Presidencia del Gobierno de Andalucía. *Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía*. BOJA número 55 de 21/03/2003 | pp. 6024 – 6034.

Duarte, A. (1998). *Navegando a través de la información: diseño y evaluación de hipertextos para la enseñanza en contextos universitarios*. Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Tesis doctoral.

- García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa: implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- Cabero, J. (Coord.). (1998). *Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de la presencia estimada por los profesores en medios soporte hardware

Medio (Hardware)	Muy sufic.		Suficiente		Regular		Insuficiente		Muy insufi.		Lo desconoz.	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Proyector de diapositivas			3	42,9	1	14,3			3	42,9		
Retroproyector			3	42,9	1	14,3	1	14,3	2	28,6		
Equipo de reproduc. Vídeo			4	57,1	2	28,6	1	14,3	3	42,9		
Equipo de grabación vídeo			1	14,3	3	42,9						
Televisores			2	28,6	2	28,6	1	14,3	1	14,3		
Videoproyectores (pantalla de proyección de vídeo)	2	28,6	2	28,6	1	14,3	2	28,6				
Cadenas de música			3	42,9	1	14,3	1	14,3	2	28,6		
Altavoces			1	14,3	2	28,6	2	28,6	2	28,6		
Ordenadores por alumno	1	14,3	3	42,9	2	28,6	1	14,3				
Auriculares en ordenadores			1	14,3	1	14,3	1	14,3	3	42,9	1	14,3
Reproductores SACD							1	14,3			1	14,3
Reproductores Mp3							1	14,3	5	71,4	1	14,3
Reproductores de CD			1	14,3	1	14,3	2	28,6	2	28,6		
Reproductores SACD							1	14,3	1	14,3	5	71,4
Sintetizadores MIDI							2	28,6	5	71,4		
Controladores MIDI							2	28,6	5	71,4		
Módulos de sonidos							2	28,6	4	57,1	1	14,3
Muestreadores							2	28,6	4	57,1	1	14,3
Mesas de Mezclas							3	42,9	4	57,1		
Karaoke					1	14,3	2	28,6	4	57,1		

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de la presencia estimada por los profesores en medios soporte software

Software (programas):	Muy sufici.		Suficiente		Regular		Insuficiente		Muy insufi.		Lo desconoz	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Secuenciadores					2	28,6	1	14,3	3	42,9		
Editores de partituras					2	28,6	1	14,3	3	42,9		
Generadores automáticos			1	14,3	3	42,9	1	14,3	2	28,6		
Editores de sonido					2	28,6	2	28,6	3	42,9		
Adiestramiento auditivo							2	28,6	3	42,9	2	28,6
Juegos	1	14,3			3	42,9	1	14,3	1	14,3	1	14,3
Tutoriales					3	42,9	1	14,3	2	28,6	1	14,3
Simuladores							1	14,3	2	28,6	3	42,9



Tabla 3. Frecuencia y porcentaje del grado de dominio subjetivo en los distintos medios

	Inexistente		Muy inaceptable		Inaceptable		Regular		Aceptable		Muy aceptable	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dominio técnico-instrumental de los Medios Audiovisuales	3	42,9	1	14,3	3	42,9	1	14,3	3	42,9		
Dominio para el uso didáctico-educativo de los Medios Audiovisuales	3	42,9	3	42,9	3	42,9	1	14,3				
Dominio técnico-instrumental del Medio Informático y Nuevas Tecnologías	2	28,6	1	14,3	2	28,6	2	28,6	2	28,6		
Dominio para el uso didáctico-educativo del Medio Informático y las Nuevas Tecnologías	1	14,3	4	57,1	2	28,6						
Dominio para el diseño-producción de materiales informáticos aplicados a la enseñanza-aprendizaje	3	42,9	1	14,3	2	28,6	1	14,3				



## ESTUDIO ORGANOLÓGICO SOBRE EL ORIGEN DEL TAJARASTE

Carlos Talavera García  
Maestro Educación Musical  
[carlos.talavera@yahoo.es](mailto:carlos.talavera@yahoo.es)

Juan Ramón Coello Martín  
Facultad Educación. Universidad de La Laguna  
[jrcoello@ull.es](mailto:jrcoello@ull.es)

### Introducción

Los orígenes del *tajaraste*, como género folklórico musical canario, cuya estructura rítmica puede considerarse como la base más importante de las danzas canarias, han suscitado varias hipótesis que podemos dividir en dos grandes líneas, por un lado la que se suele denominar “indigenista” y por otro, la de los “refractarios”. Elfidio Alonso en su *Antología Canaria*<sup>1</sup> dice: “Puede interesar más contrastar los elementos que juegan a favor de la hipótesis indigenista, con aquellos otros que aportados por Lothar Siemens, son refractarios” (Alonso 2002:33)

Los rasgos que determinan las tradiciones musicales de los antiguos pueblos del África Blanca de los que proceden los aborígenes canarios según Álvarez, R. y Siemens, L., son los siguientes:

- a) Dentro de la preferencia común por el canto colectivo, en la gran franja bereber del tercio septentrional del continente, es frecuente la división física del grupo en dos coros, uno para cada sexo, y, aún cantando todos juntos la misma melodía, en el África Negra suelen las mujeres confundirse con los hombres (coros mixtos),

---

<sup>1</sup> “La música en la sociedad canaria a través de la historia (I desde el periodo aborigen hasta 1600)”.

- cantando al unísono con éstos en su registro natural, siendo los hombres los que agudizan, en determinados cantos la voz, para ponerse a los niveles de ellas.
- b) Es frecuente el recurso de la polifonía por diversos procedimientos en el África Negra, mientras que en la Blanca predomina de manera abrumadora un sentido monódico del canto coral bastante estricto en sus contornos.
  - c) En el mundo bereber se excluye la polirritmia, predominando los acentos elementales (mayormente en sistemas binarios) marcados por percusiones regulares, simples y contundentes. Algo que contrasta con la exuberancia polirrítmica que nos ofrecen las diversas culturas del África Negra.
  - d) Nos encontramos con una pobreza de recursos instrumentales en el mundo bereber, con un gusto por la simetría y el orden en la disposición del grupo y un canto colectivo ordenado, fuerte y enfático. Los géneros tenidos por más genuinos y tradicionales se ejecutan sólo mediante los medios corporales (voces, pies y manos), con ausencia hasta épocas más recientes de cualquier otro instrumento.

Por tanto, valorando en su justa medida las fuentes de segunda y tercera generación con respecto a la música que practicaban los aborígenes canarios y, teniendo en cuenta primordialmente aquellos datos que nos parecen más fidedignos y acordes con lo que debió ser la realidad musical de los primitivos canarios, intentaremos a continuación realizar una breve reseña histórica, en base a los instrumentos, las danzas y los cantos en dicha región:

*Los instrumentos.*- Desde los cronistas más antiguos hasta los tardíos historiadores renacentistas se nos refiere una y otra vez que los aborígenes canarios carecían de instrumentos musicales, y que sus sones eran producidos solamente cantando y con la primaria percusión de pies y manos. Hay numerosas informaciones que contradicen esa

teoría, pero son tardías y sospechosas de estar contaminadas por un folklore distinto.

*Las danzas.*- En general coinciden los cronistas al describir a los aborígenes como grandes bailadores. Sólo había dos maneras de disponerse a la hora de bailar: en rueda y en filas enfrentadas. Según Lothar Siemens (2005), esta forma de disponerse se correspondían con varios motivos principales de danza, que podrían agruparse en dos apartados: danzas rituales, por un lado y danzas festivas y competitivas por otro.

*Los cantos.*- Unido a la práctica de la danza, aparece siempre el canto. El canto colectivo en sus ritos de boda nos es dado imaginarlo por la práctica que de los mismos subsiste en todo el mundo bereber, si bien en Canarias, se perdió tras la conquista dicha música ligada a todos aquellos ritos y fiestas, toda vez que, no solamente se produjo una gran eliminación de aborígenes, sino que al mismo tiempo se implantó de manera drástica una nueva organización económica, una nueva religión, una nueva lengua y una nueva cultura que no respetó la anterior.

El *tajaraste*, posiblemente es el sustrato coreográfico más antiguo de las islas. Muy probablemente, el ritmo del tambor sobre el que se basa el *tajaraste* es posterior a la danza. Esta hipótesis de que los aspectos coreográfico y musical no son coincidentes en el tiempo, es fiable como sucede con el canto y la coreografía del “Baile del vivo” del Hierro. Creemos, que nuestra aportación, se puede considerar como una variante que podríamos considerar “*organológica*” dentro de las hipótesis de los “refractarios”, en el sentido de la necesidad de adaptar determinados géneros folklóricos, interpretados originalmente con instrumentos cordófonos, a una interpretación con instrumentos membranófonos e idiófonos. Adaptación, que no fue tan necesaria en el aspecto coreográfico.

## Exportación y adaptación del folklore

Podríamos decir incluso que existe una especie de *exportación del folklore*, principalmente por la labor de los emigrantes o personas que en su día cambiaron de residencia llevándose consigo sus hábitos, costumbres y, por supuesto, su folklore, conservándolo y fomentándolo allí por donde recalaban.

Algo parecido a lo que acabamos de exponer, pudo haber sucedido a lo largo de la historia de las Islas Canarias, ya que, al igual que en otras muchas regiones españolas, con mayor o menor intensidad, la emigración ha llevado consigo, no solamente la ilusión de miles de personas buscando mejor fortuna, sino además, sus formas de vida y costumbres.

Obviamente, ello genera cuando menos, una *contaminación foránea* en el folklore autóctono. Y es que el concepto de *contaminación foránea* aplicado en éste caso al folklore, es utilizado a fin de determinar una aproximación al *grado de influencia* que podríamos detectar en una u otra manifestación de este tipo de cultura. Preferimos llamarlo así, ya que si habláramos de *influencias* propiamente dichas, tampoco estaríamos aproximándonos a nuestra idea.

En prácticamente todas y cada una de las manifestaciones folklórico-musicales de las Islas Canarias, así como de otras regiones peninsulares, podríamos decir incluso, a nivel global, la *influencia* viene determinada por las manifestaciones personales de todos los participantes en dichos eventos. Es obvio que, afirmar que existe una *homogeneidad* cultural, idiomática, o en otros ámbitos, en todos y cada uno de los asistentes a dichas manifestaciones, es cuando menos arriesgado. Por ello preferimos el concepto de *nivel de contaminación foránea* al referirnos en éstos términos; incluso si se prefiere, podríamos hablar de *sustrato o superestrato folklórico*. De echo, el *superestrato folklórico* producido en Canarias en los primeros 200 años desde el inicio de la conquista es cuando menos espectacular, sustituyendo o relegando al olvido a manifestaciones folklórico-musicales autóctonas en interés de las nuevas

costumbres. En una sociedad aquella, que aún no sólo no se preocupaba por estudiar las manifestaciones folklórico-musicales indígenas de la época sino que además las denostaba, la sangría cultural – obviamente por intereses claros- producida en dicha región es patente.

Aclarados dichos conceptos, incidir en la falta total de negatividad o interés denostativo en la aplicación de dicha terminología, para comentar las incidencias, influencias o rechazos a lo que suponía parte de la cultura de las islas en aquella época. En ocasiones, al igual que en las lenguas o dialectos, la aplicación, sustitución o, mejor aún, la fusión de manifestaciones culturales del tipo que estamos tratando, suele ser a largo plazo beneficiosa para ambas partes.

### **Un posible caso de adaptación: La Jota**

Recordemos que Tenerife fue la última de las islas conquistadas, llegando con su inclusión a la Corona de Castilla, la completa conquista del archipiélago a finales del s. XV, principios del XVI. Una de las regiones más representativas por aquel entonces existentes entre los nuevos colonos, era la de Castilla, la cual recordando un poco la geografía histórica de nuestro país, se había constituido en dicho periodo en una unidad territorial junto con la Corona de Aragón.

Es obvio que uno de los principales cometidos de la colonización era la conversión de los indígenas. Esto se efectuaba en un típico marco de colonización de la época, donde los misioneros predicaban la palabra de Cristo, a la par que se comenzaban a efectuar representaciones por toda la isla a fin de insuflar en los aborígenes dichos contenidos católicos. En general, la religión de los aborígenes se basaba en el culto a elementos naturales, principalmente al Sol, que favorecían o perjudicaban las condiciones de vida. Poder político y religioso van siempre íntimamente unidos a toda la población (jefes o monarcas incluidos) en disposición de acatar los designios divinos para obtener el favor permanente de los dioses y no provocar su ira atrayendo la desgracia

(hambre, enfermedades, etc.) sobre la población, lo cual no quitó para que muchos de ellos, motu proprio o bien mediante el mestizaje, se convirtieran al catolicismo.

Era parte fundamental de dichas representaciones, y fundamentalmente en la medida en que los nuevos habitantes de las islas comenzaban a formar parte importante de la población, las fiestas y festejos en honor de la Virgen y/o el Santo que se veneraba. Y para dichas representaciones, nada mejor que una serie de festejos que venían a ensalzar dichas liturgias con músicas y danzas. Atendiendo a las conclusiones de los distintos especialistas – *BROOKS, GONZÁLEZ PEROSO, SENTAURENS, VERY, WARDROPPER* -, debemos tener en cuenta que en aquel momento había dos tipos diferenciados de danzas, las de *sarao* o *cuenta* y las de *cascabel*, o si queremos, *cultas* y *populares* respectivamente. Las primeras se acompañaban con una instrumentación de cámara, y ofrecían ritmos y movimientos lentos, casi ceremoniales al gusto cortesano, apareciendo sus actores con ricos ropajes. Por el contrario, las de *cascabel*, eran frenéticas y populares, utilizando para sus ritmos los penetrantes sonidos de la dulzaina y el tamboril, y con un alto carácter narrativo.

Una de las danzas y músicas que más se han practicado en España de siempre por su carácter alegre y jovial y muy difundido ya por aquel entonces por la península Ibérica, era la *Jota*. Esta es, seguramente, una de las más antiguas muestras de la música popular española. Según los musicólogos, tuvo su origen en Valencia, allá por el s. XII. *Aben Jot*, el músico y poeta árabe que le dio forma, tuvo que huir de Valencia y se refugió en Calatayud llevando consigo estos aires musicales. Esta teoría esta plenamente avalada por la copla popular que dice:

*La jota nació en Valencia  
Y se crió en Aragón...*

De igual forma se conserva la copla que dice:



*"Desde la Villa del Turia  
a la Villa de Jalón,  
vino cantando la Jota  
el desterrado Aben-Jot".*

*"La Jota nació morisca  
y después se hizo cristiana  
y cristiana ha de morir  
la Jota bilbilitana".*

En lo que respecta a la palabra *Jota*, vemos que en dialecto bable asturiano aparece con el significado de "engaño", mientras que "*jotar*" es una palabra existente en el área aragonesa con el significado de "*saltar*", al igual que "*isa*", en el anteriormente citado dialecto asturiano.

El compás de la jota es de 3/4, 6/8 y hasta de 6/4 según la mayor o menor viveza de su ritmo; y, al decir de la copla, para interpretarla se empleaban los siguientes instrumentos:

*Viva la música, madre,  
Que yo por ella me muero,  
La guitarra, la bandurria,  
La pandereta y los hierros (triángulo).*

Todos éstos que enumera la canción, junto con los huesos (sarta de ocho o diez tibias de cordero, dispuestas horizontalmente y unidas por alambre que, pendiente del cuello, se rascaban acompasadamente con unas castañuelas) y botellas rugosas de licores, tañidas por el mango de un tenedor, servían para acompañar la jota. Incluso en Navidad, se cantaban acompañadas por zambombas, calderos, almireces y toda clase de instrumentos navideños. En Segovia, Zamora y en otras regiones de Castilla- León y de Castilla – La Mancha, se interpretaban al son de la dulzaina y el tamboril.

Laúdes y bandurrias pulsaban al mismo tiempo “falsetes” formando un todo unitario perfectamente melódico y eufónico. . Cada uno de los falsetes tenía una letra, que servía para recordar y tararear la música correspondiente a cada uno de ellos, y así poderlos aprender a tocar “de oído” por los “*musiqueros*”, casi siempre autodidactas. Únicamente, después de acompañar a la copla cantada por el jotero de turno, laúdes y guitarras reiniciaban la melodía con el mismo “falsete”.

La letra de la jota se expresa por medio de la estrofa más empleada por la poesía culta y por la popular: la *copla*, por medio de la cual, los cultivadores de una y otra han manifestado sus alegrías y tristezas, sus amores y desamores, sus esperanzas y frustraciones, su pesar y su sentir. La copla está formada por una estrofa de cuatro versos octosílabos en los que, generalmente, riman en asonancia el segundo y el cuarto, quedando el primero y el tercero libres.

La jota se baila suelta y a saltos, (etimológicamente, según decíamos, procede de *saltare*) por parejas independientes, colocados uno frente a otro con los brazos levantados sobre la cabeza, en forma de V, más o menos abiertas, acompañándose las mujeres por el repiqueteo de las castañuelas y los hombres con el chasquido de los pitos, producido por el roce de los dedos de sus manos. Cuando el jotero iniciaba el canto, los bailarines giraban sobre sí mismo, para continuar la danza; al terminar la copla, describían otro giro similar al primero, seguían con el cruzamiento de pies y los vigorosos saltos propios de este baile. Era costumbre, totalmente tolerada, que en el último giro, el bailarín intentara coger y levantar el borde inferior del vuelo de la saya o falda de su compañera. A veces, también se bailaba “agarraos”, describiendo las parejas una sucesión interminable de vertiginosas vueltas, mientras avanzaban a lo largo del salón o de la plaza.

Sobre motivos de esta ancestral melodía, compositores españoles como Falla, Bretón de los Herreros, Albéniz y otros autores extranjeros, han escrito brillantes

partituras con las que han elevado a las cimas del arte esta entrañable manifestación folklórica.

Imaginemos entonces a los nuevos colonizadores intentándose adaptar a su nuevo hogar, con sus características geográficas, climatológicas, etc. Y nos los imaginamos intentando adaptar a dicho entorno su cultura, sus fiestas, su folklore, sus costumbres sean religiosas o no y, por supuesto, sus *jotas*. Veamos a continuación una transcripción de una jota castellana con algunos de sus correspondientes instrumentos:

The image displays a musical score for 'Jota Castellana 1'. It is arranged in three systems, each with three staves. The top staff is for the Bandurria (treble clef), the middle for Guitarras (treble clef), and the bottom for Pandereta (percussion). The music is in 3/4 time. The Bandurria part features a melodic line with eighth and sixteenth notes. The Guitarras part provides a harmonic accompaniment with chords and rhythmic patterns. The Pandereta part consists of a steady, rhythmic pattern of eighth notes. The score is enclosed in a rectangular border.

### Jota Castellana 1

Como podemos observar, parecería que estuviésemos asistiendo a una representación de una “isa majorera” (*Fuerteventura*), lo cual nos daría una nueva prueba del origen

de nuestra isa actual, la cual, incluso llegó a llamarse antiguamente "jotilla". Esta ha sido, consideramos, más cuidada y conservada en su esencia en dicha isla, una de las cuales, recordemos, fue conquistada en un principio. Retomando la transcripción que hemos visto anteriormente, comprobamos como el ritmo de la pandereta, lo podríamos fácilmente adaptar a un timple, lo cual nos daría el característico "rajeo" de éste.

El caso es que, no nos constaría nada imaginarnos, como, en su afán de incorporarse y adaptarse lo más pronto posible a su nuevo hogar, los antiguos habitantes comenzaban a conmemorar una serie de actos religiosos o, simplemente celebraciones populares que incluían músicas y danzas, las cuales tenían en la Jota uno de sus mayores exponentes de jovialidad y celebración.

### **Un posible caso resultante de la adaptación: El Tajaraste**

No obstante, no tenemos aún constancia a ciencia cierta de cuándo pudieron ser las primeras incorporaciones de instrumentos o instrumentistas de cuerda en las Islas Canarias y en concreto en la de Tenerife, lo cual nos sugiere la posibilidad de que los primeros pobladores de la isla de Chinet<sup>2</sup>, recordemos, españoles recién llegados y guanches<sup>3</sup> recién convertidos, no supiesen o, simplemente no pudieran por falta de éstos, tocar los instrumentos de cuerda que en su momento se utilizaban para la jota. Es muy probable incluso que en aquella época ni siquiera se utilizaran con frecuencia dichos instrumentos de cuerda para interpretar la Jota, ya que podemos pensar que no era muy frecuente que soldados y campesinos dominaran en gran parte la organología y, más concretamente los instrumentos cordófonos existentes en su momento.

---

<sup>2</sup> Chinet: Nombre que le daban los aborígenes a la isla de Tenerife.

<sup>3</sup> Aborígenes de la isla de Tenerife.

El caso es que, llegados a éste punto, comenzamos a preguntarnos como interpretaban pues la jota, la cual en un momento dado no había derivado aún en la isa canaria. Probablemente y, con todas las reservas, una de las familias de instrumentos más fáciles de interpretar para cualquier persona, ya sea por nuestro innato sentido del ritmo, o bien por no necesitar en un comienzo de muchísimas premisas para generar un pulso, por ejemplo, tomando una baqueta y golpeando un parche con una cadencia determinada u obstinado, sea la percusión, en cualesquiera de sus variantes, con parches, sin ellos, de sonido indeterminado, por supuesto.

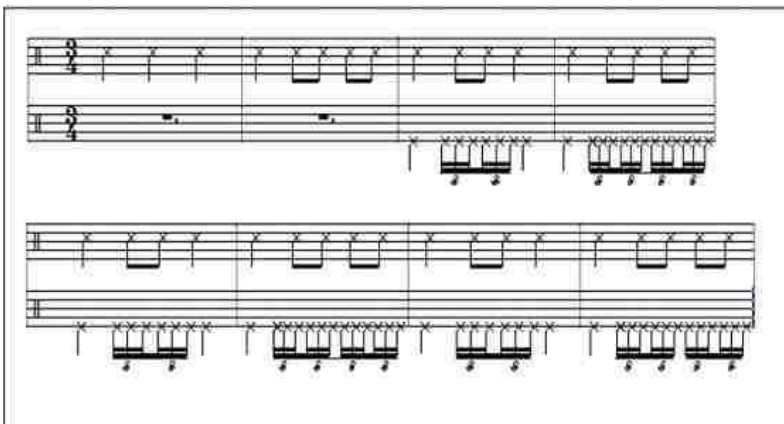
A falta de instrumentos de cuerda o de instrumentistas que los ejecutaran, siempre y cuando, recordemos, la jota se interpretara por regla general por aquel entonces con instrumentos de cuerda, fundamentalmente en las regiones rurales, se comenzaban a interpretar las jotas pero con instrumentos de percusión.

Si observamos la partitura que mostrábamos anteriormente, en un principio se nos presenta muy difícil interpretar la melodía transcrita con instrumentos de percusión de sonido indeterminado. Tenemos pues, que eliminar la parte correspondiente a las bandurrias, laúdes o cualquiera que fuese el instrumento que tocara dicha melodía.

Observamos pues, como nos queda la parte correspondiente a las guitarras, o acompañamiento armónico, y la de la pandereta, la cual, como indicábamos anteriormente, podríamos fácilmente aplicar al característico *rajeo* del timple en la isa, o bien en aquellos momentos del *tiple* o *guitarrillo*.

Y es en éste punto donde hemos de pensar, qué ocurriría si al acompañamiento de las guitarras, le aplicáramos una caja o tambor, instrumento éste de bastante uso por los conquistadores y de relativamente fácil ejecución.

Obtendríamos la siguiente secuencia representada en la transcripción que sigue a continuación:



### Jota Castellana 2

Efectivamente, observamos que el acompañamiento rítmico de las guitarras, coincide prácticamente con un sencillo *ritmo de tajaraste*. No tenemos más que aumentar y/o disminuir el tempo para darnos cuenta que, independientemente de la pericia del instrumentista incluyendo o desechando algún repiqueteo más o menos, cambiando alguna corchea por dos semicorcheas, el obstinato resultante nos recuerda en gran medida al actual ritmo de tajaraste.

Básicamente, el fundamento de ésta investigación está centrado en ésta última observación, la cual se nos puede antojar en un principio relativamente compleja debido a la abstracción que puede representar, sobre todo para un profano de la música, la conversión de ritmos armónicos de instrumentos de cuerda a obstinatos rítmicos de instrumentos de sonido indeterminado, a la vez que muy simple y de lógica deducción una vez visto las anteriores transcripciones.

La palabra "*tajaraste*", tal como recogió Bethencourt Alfonso, se refiere a un instrumento en forma de pandero con unas cuerdas tensadas donde se colocan conchas de lapas a modo de sonajas. Probablemente, el hecho de usar esta voz para referirse a esa entrañable danza, quizá de las más

primitivas que afortunadamente aún conservamos, se deba según algunas teorías a que dicho instrumento se empleaba principalmente para la música correspondiente a dicho baile.

De igual forma, en el área beréber también existe la palabra *tajaraste* (*taxarast*), cuyo significado es el de algo que cuelga y hace ruido, de ahí que se use, entre otras cosas, para los grandes pendientes, compuestos por muchas piezas engarzadas que a menudo usan las mujeres de esta milenaria raza.

### **Comentarios acerca de algunos estudios**

Según José Carlos Delgado (2004), de la gran variedad de éste género que encontramos en Tenerife, los que podemos calificar como más arcaicos, en los que la parte instrumental corría a cargo, en un principio, de flauta y tambor, incorporándose más tarde el acompañamiento de las cuerdas o del acordeón como en el de *El Amparo (Icod de los Vinos. Tenerife)* que quizás sea una de las modalidades más valiosas del *tajaraste*. Por otro lado, Teresa Fernández Falcón nos indica como se ha perdido el “baile de la lanza”, que no es otra cosa que una versión de la “Danza de Cintas”<sup>4</sup>. En él, cuatro o seis parejas de hombres y mujeres colocados de manera alternada, iban entretrejiendo con cintas coloreadas que pendían de la lanza, el palo en el cual reposaba ésta, al son del baile corrido, baile éste muy extendido antiguamente, de posible origen celta e importado de las regiones Castellano-manchega y otras de similares tradiciones folklóricas, y que a día de hoy se conserva en mayor medida en la isla de Tenerife. En segundo lugar tenemos el *Baile Sentado* o de “*a cuatro*”, que podría tener cierta relación con las danzas ocultistas a que se refiere Lothar Siemens, ya que en Canarias “*era muy frecuente en los medios rurales utilizar la música como vehículo idóneo para la aproximación entre ambos sexos*”. Según Elfidio Alonso, las coplas, de claro tono

---

<sup>4</sup> Los Bailes de Cintas: exponentes de una interculturalidad folklórica. (Talavera García, Bienal Internacional. CIMA. 2006).

erótico, así como la forma de bailar, sentados o en cuclillas, pueden encajar en la descripción que nos ha dejado Siemens sobre el baile del gorgojo, por lo que a Gran Canaria se refiere. Las alusiones fálicas son evidentes:

*Que el poquito pan que tenía  
se lo comió el perenquén  
y el fisquito que me queda  
lo quiero pa mi mujer.*

El baile corrido o tercera versión del tajaraste icodense del Amparo parece guardar estrecho parentesco con los tangos del Hierro y Tenerife, e incluso con el baile del Vivo, al menos en lo que se refiere al aspecto rítmico y la utilización del verso hexasílabo.

En el barrio de la Florida, municipio de La Orotava en Tenerife, encontramos una variante del tajaraste: *El baile de la lanza*, actualmente desaparecido en Icod (Tenerife). Según *Coros y Danzas de La Orotava*, éste tajaraste, consiste en que los bailarines, dando saltos atrás y adelante hasta formar una rueda, mantiene la elemental coreografía del tajaraste tradicional.

El tango guanchero, rescatado por D. Leoncio Estévez en el barrio de Benijos, en 1954, presenta la misma versificación y ritmo que el baile corrido de Icod. Los brincos de los bailarines, en contraste con la mayor serenidad y reposo de las mujeres, configuran una característica que también podemos localizar en el tango herreño, además del verso hexasílabo en la parte cantada.

En La Matanza de Acentejo (Tenerife), el tajaraste es el baile de la Navidad. Se comenzó a bailar "*El Baile del Niño*" en el templo parroquial de dicho municipio en el año 1816. La descripción que hace D. Ramón Jorge Hernández es la siguiente:

*"Los instrumentos que intervienen son el tambor a estilo gomero, tambor pequeño, dos flautas, un*



*pandero, una pandereta y un triángulo. Los bailarines llevan consigo un par de castañuelas” (...)*

“El Baile del Niño” se bailaba de la siguiente forma:

*“Iban unos señores con tambores, flautas y panderos, una señora se colocaba junto al Nacimiento y, en el momento que el sacerdote tomaba al Niño Jesús en brazos, esta señora daba un silbo, señal para que el baile comenzara. En el momento del baile, los danzantes daban una serie de silbos en el templo, a la vez que tenía lugar la procesión en las naves laterales. Todo aquél que lo deseara podía participar en éste baile; niños, ancianos, mujeres. Con más de cien personas bailando, el baile llegaba a durar hasta dos horas y media. Mas tarde llegó un párroco que prohibió que se hicieran los silbos dentro del templo”.*

En La Gomera, “*El baile del tambor*”, es otra manifestación folklórica sobre la base rítmica del tajaraste, ejecutándose con el acompañamiento de chácaras y tambor, a un baile de filas enfrentadas de hombres y mujeres que ha llegado con gran pureza hasta nuestros días. El canto en pareados que repite el coro es acompañado por las chácaras y los golpes de baqueta en el aro del tambor. Aunque de origen incierto hay autores que lo relacionan con *El canario*, otros suponen que es un baile pastoril traído de la península.

Según Lotear Siemens, el *Baile del tambor* es una “danza de marcadas concomitancias artúricas”, más tarde, Maximiano Trapero se encargó de comprobar los evidentes paralelismos entre esta danza y el baile del pandero de los vaqueiros asturianos. Otros autores, le encuentran parecido con la música de ciertas tribus del Norte de África. La base rítmica del *baile del tambor*, coincide con otras muchas danzas de cintas y danzas rituales y procesionales de la isla de Tenerife como son las de Guamasa, Las Mercedes, Tegueste, Güímar, Igueste de Candelaria, Chimiche, ...

## **Comprobación de la teoría**

Pero obviamente, toda hipótesis ha de estar confirmada por una serie de comprobaciones que nos lleven, cuando menos, a estar seguros de que no estamos introduciendo teorías y/o elementos ajenos a nuestra tesis, debido a un exceso de confianza en nuestras teorías iniciales.

Así que, buscando en las actuales fonotecas, nos encontramos con una buena cantidad de ejemplos que vienen a apoyar nuestra actual posición con respecto al origen del tajaraste. Y lo hacemos preguntándonos si nuestra teoría acerca de que, a falta de instrumentos o instrumentistas que pudiesen ejecutar Jotas con instrumentos cordófonos o aerófonos, y que dicha situación les llevase a ejecutarlas con instrumentos de percusión y/o sonido indeterminado, es aplicable en la actualidad. Nos encontramos con innumerables ejemplos a lo largo de la geografía española peninsular.

Comenzamos presentando una transcripción de la *“Jota de las Gigantillas”*, de Zamora, interpretada en éste caso únicamente por una gaita y el acompañamiento, no de guitarras, sino de una caja o tambor:

The image displays a musical score for a piece titled "Jota de Las Jigantillas 1". The score is arranged in three systems, each with two staves. The top staff of each system is labeled "Dulzaina" and the bottom staff is labeled "Caja". The Dulzaina part is written in a treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 3/8 time signature. The Caja part is written in a bass clef and consists of a continuous, rhythmic pattern of eighth notes, often referred to as a "salpicado". The music is in a 3/8 time signature, which is characteristic of jota. The first system shows the Dulzaina starting with a melodic phrase, followed by the Caja's rhythmic accompaniment. The second and third systems continue the melodic and rhythmic development of the piece.

### Jota de Las Jigantillas 1

Como podemos observar, la dulzaina comienza, al igual que la jota castellana que observamos en un principio y, al igual que nuestras isas majoreras o de otras islas, con los característicos cuatro toques iniciales, como preludeo o introducción a lo que posteriormente sería el ritmo característico de dicha pieza. Observamos como, siempre desde una visión que nos permita apreciar que la diferencia de un repiqueteo más o menos, depende de la pericia del instrumentista (tamborilero) y sobre todo, en éste tipo de música - la folklórica - tan alejada históricamente del fundamento de las transcripciones, debido a su carácter de transmisión oral y aprendizaje in situ, el músico que interpreta la caja o tambor ejecuta prácticamente un obstinado continuo, salpicado de matices personales que caracterizan a cada



Voz

Panderos

mi es quien can ta con: mi gey sy sy mi es quien con mi ga

can ta sy sy sy la la sy sy

la la sy sy la la

### Jota de Mangoeiro 1

Esta Jota de Mangoeiro aún nos sorprende más por su similitud con el actual ritmo de tajaraste que conocemos. Comienza con los cuatro toques iniciales, aquí más destacados que en la anterior transcripción, seguido por un característico “*toque de Jota*” como decíamos únicamente interpretado por panderos, al que en un momento dado se incorporan la voz principal, la cual es respondida por el coro, finalizando todas las voces en un estribillo.

Pero analicemos un extracto de la transcripción de la “Jota Mangoeiro”:

Musical score for 'Jota de Mangoeiro 2'. It features two staves: 'Voz' (Vocal) and 'Pandereta' (Pandero). The vocal line consists of three measures, each containing a single note with a fermata. The pandero line consists of three measures of rhythmic notation, each containing a series of eighth notes with stems pointing up, followed by a quarter rest.

### Jota de Mangoeiro 2

Si la comparamos con un fragmento del ritmo de tajaraste utilizado, por ejemplo, en la Bajada de la Virgen del Hierro:

Musical score for 'Tajaraste Bajada de la Virgen 1'. It features two staves: 'Chácara' (Chácara) and 'Tambor' (Tambor). The chácara part consists of three measures of rhythmic notation, each containing a series of eighth notes with stems pointing up, followed by a quarter rest. The tambor part consists of three measures of rhythmic notation, each containing a series of eighth notes with stems pointing down, followed by a quarter rest.

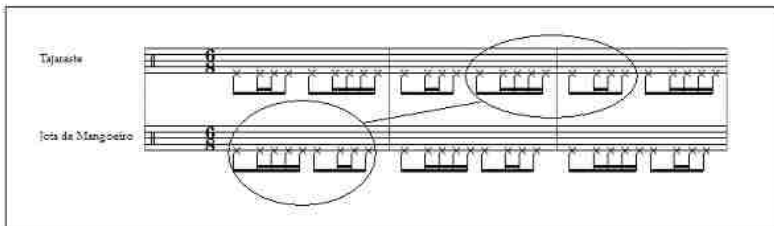
### Tajaraste Bajada de la Virgen 1

Para observar mejor la similitud, prescindimos del repiqueo de las chácara y realizamos una transcripción más nítida.

Cleaner musical score for 'Tajaraste Bajada de la Virgen 2'. It features two staves: 'Chácara' (Chácara) and 'Tambor' (Tambor). The chácara part consists of three measures of rhythmic notation, each containing a series of eighth notes with stems pointing up, followed by a quarter rest. The tambor part consists of three measures of rhythmic notation, each containing a series of eighth notes with stems pointing down, followed by a quarter rest.

### Tajaraste Bajada de la Virgen 2

Observamos a continuación los dos ritmos simultáneos:



### Tajaraste Bajada Virgen y Jota Mangoeiro 1

Como podemos observar, es exactamente la misma fórmula rítmica que la de la “Jota de mangoeiro”, donde lo único que varía es el comienzo, y hay que tener en cuenta que estamos hablando de música popular o folklórica, la cual al ser de transmisión oral históricamente nunca se ha transcrito. Ha pasado de generación en generación por vía oral, lo cual nos puede dar una impresión de escasa importancia el momento de comenzar dicha frase, un motivo más o menos hacia delante o hacia atrás. Obtenemos mediante el análisis realizado entonces, el mismo obstinado tanto en uno como en otro. O dicho de otra forma, tal y como decíamos en un principio, la Jota se puede interpretar con diferentes variaciones en cuanto al ritmo: 3/4, 6/8 y hasta de 6/4 según la mayor o menor viveza de su ritmo, pero el motivo viene a ser el mismo.

Por tanto, vistos los análisis, podríamos pensar en gran medida que cuando hablamos de Tajaraste, estamos hablando de una variación de la Jota, la cual llegado el momento, sufrió una transformación secuenciada en el tiempo y, como en todo este tipo de música, mediante la aceptación popular y posterior asimilación al folklore canario. Eso sí, conservando una raíz común, la cual nos ha servido para llegar a las conclusiones reflejadas en éste estudio.

### Conclusiones

Debemos considerar, si realmente somos conscientes de la enorme importancia del legado folklórico que hemos

heredado de nuestros antepasados y de todo lo que hagamos con él. Sin darnos cuenta, muchas de éstas manifestaciones se pierden con el transcurso de los años. En ocasiones la dejación, otras las prohibiciones o sencillamente la falta de interés de las nuevas generaciones por cultivar y hacer perdurar nuestras costumbres son la causa. No obstante, en muchas otras ocasiones, es la mezcolanza, el añadir nuevos elementos, musicales o instrumentales, lo que hace probablemente, que el folklore progrese, que se renueve o, sencillamente, vaya cambiando en una constante adaptación. Es muy posible que allí donde ciertas costumbres populares no tuviesen arraigo -o sencillamente fueron olvidadas por todo lo anteriormente expuesto-, éstas fueron adoptadas y posteriormente adaptadas por otros pueblos que, a su vez, la enriquecieron con su personalidad y consiguieron que perduraran por los siglos.

### **Bibliografía**

- Alonso Quintero, Elfidio. (2002). *Antología del folklore canario*. Madrid: Gran Vía Musical de Ediciones.
- Delgado, José C. (2006). *El folklore musical de Canarias*. Tenerife: Turquesa.
- Siemens, Lothar. (2005). *La Música en Canarias a través de la historia*. Tenerife: El Museo Canario.
- Talavera, Carlos. (2006). "Los bailes de cintas: exponentes de una interculturalidad folklórica", en M<sup>a</sup> A. Ortiz (Coord.) *.Cultura, Culturas. Estudios sobre música y educación intercultural*, pp. 633-652.

**Transcripciones:** Carlos Talavera/Juan R. Coello

### **Recursos en línea:**

<http://www.ayto-zamora.org> (Consultado el 01 de noviembre de 2006).

<http://www.barreiros.org/odaviella> (Consultado el 10 de febrero de 2007).



## **THE STUDY OF FA AND SI IN CHINESE MUSICAL SCALE**

Jack T.J. Xie  
Canadian Composer; Vice Chairman of Canada  
Drift Artist Society in Vancouver (Canadá)  
[jackxie5@yahoo.com](mailto:jackxie5@yahoo.com)

### **1. The configuration of Fa and Si in Chinese archaeological findings, historical documents, and ancient musical palaeography**

In traditional Chinese music, the use of pitches Fa and Si were very common even in ancient musical palaeography. These two pitches hold 4 forms, each with its own name:

Fa is called “Qing Jiao”, <sup>#</sup>Fa is called “Bian Zhi”, Si is called “Bian Gong”, and <sup>b</sup>Si is called “Rune.”

These four formats are involved with the heptatonic scale. But when was the heptatonic scale created and used in China? According to the research of Yang Yin Liu, the scale was first deployed around the mid 11<sup>th</sup> century. Soon after this research was published, 20 bone flutes were found in the Wu Yang village of He Nan province during the year 1986. Testing conducted on the flutes (M282: 20) shows that those were bone flutes that could accurately produce the seven pitches of the heptatonic scale. Using carbon dating, the bone flutes were confirmed to be made during the Neolithic Age around 8000 years ago, and this result indicates that the seven pitch scale was created in China 8000 years ago. (see “Simplified Tutorial of Chinese Traditional Music, P.1” by Yuan Jing Fang) During the year 1978, a set of 64 twelve metric copper chime in mint condition was discovered in the Su village of the Hu Bei Province. This new discovery proves that the heptatonic scale was already deployed systematically during the segnoku period in melodies, musical instruments, musical performances, and choirs. The pitches of the chimes range over three and half octaves from A<sub>1</sub> to C<sub>4</sub> with 12 semitone

structures and could be toned in order to play different scales. The 2800 word posy inscribed on the chimes describes the tones, the scales, and rhythms used by the countries Chu, Jin, Zhou, Qi, and Shen (see “Temperament” by Miao Tian Rui). The above archaeological discoveries showed that the ancient Chinese musicians have realized in very early times the artistic importance of the fourth and seventh pitch.

Thus there will be no need to question the two ancient documents below about #Fa (Bian Zhi).

1. Two thousand years ago, there was an assassin called Jing Ke who appeared near the Yi Shui river of China. He was preparing to assassinate the first emperor of the Qing dynasty. While he leaves for his goal, the princes and generals presented were all wearing white, and the scene was very solemn. At this time, other assassins use the seven pitch scale with Fa (Bian Zhi) to pass their word of good bye, and most people were so much influenced by the music that they broke into tears. When the song comes to the lyrics “the soldier will never return”, the music changed from expressing the depressing sadness into describing the encouraging boldness as the scale changed to heptatonic Yu melody which is similar to the Aeolian Mode melody of the middle ages. This document shows that the use of #Fa (Bian Zhi) and the alternation of melody created two distinctive musical impressions, and thus created dramatic influences (see “Zhan Guo Ce”).

2. During the same time period as document one, the poet Song Yu of the country Chu: two songs are becoming more and more popular in the city, the one usually sang by regular citizens is called “Xia Li Ba Ren”, the other one that few with skills could sing is called “Yang Chun Bai Xue.” The song “Yang Chun Bai Xue” was comprised of various alternations in scales, and uses the relatively complex pitch of #Fa (Bian Zhi), and this means that only few would be able to sing it correctly. This story later became the Chinese idiom of “Qu Gao He Gua.”

These two documents revealed that the people who live during the Qin Dynasty have two musical systems that are distinctive because their social status. The pre-Qin music is thus concluded to have both the pentatonic scale and the heptatonic scale used at the same time, while the pieces that use the heptatonic scale are often more complex and requires advanced composition knowledges because the involvement of the pitch  $\sharp$ Fa (Bian Zhi), and the Interchange of Modes.

The musical structure with the rise of Fa of one semitone to  $\sharp$ Fa was a very important configuration in Chinese music. The Chinese musical theories name it the “Ya Yue scale”. It was widely applied, and had eventually affected the neighbouring counties of Japan and Korea.

The scale of “Ya Yue scale”: Do, Re, Mi,  $\sharp$ Fa, So, La, Si, Do.

To further analyse the multi-elemental status of ancient Chinese music, the key lies within a collection of music palaeography from the Tang Dynasty. These ancient documents were thought to be random codes and passwords. But after years of research, the secret of them was eventually revealed. Here are three examples:

### *1. Palaeography*

The oldest musical manuscript is written by Qiu Ming (C494-590), it includes the Qin music called Jie Shi Melody, Yiu Lan. With the help of professional composers, the music is restored in modern format. It is very advanced when comparing to the Gregorian church music of that time which was still in its rudimentary format. This piece utilized very complex structures and melodies. Using the Ya music scale, it started from middle C and directly moved to  $\flat$ La to show the lonely characteristics of the orchid flower and  $\sharp$ Fa (Bian Zhi) to reinforce the style of the music. This piece should be seen as the early representation of the long history of the Chinese musical scale.



### 3. Jiang Bai Shi GongChe Notation

Jiang Bai Shi (1155-1221) is a literate of the 12<sup>th</sup> century who had failed to pass the tests of the government. While he travels around, he wrote 17 songs that reflect the in-depth sadness of life using the GongChe Notation. (See “Jiang Bai Shi Yi Shu Ge Qiu Yan Jiu” by Yang Sen Liu, Yin Fa Lu) Jiang Bai Shi was known for his studies and his creative uses of Fa (Qing Jiao), <sup>#</sup>Fa (Bian Zhi), Si (Bian Gong), and <sup>b</sup>Si (Rune). For example, in his most famous score, Xing Hua Tian Ying, the first four notes of the first phrase, Re, Si, La, Fa, includes two so called sharps. This chord is called the half-diminished seventh augmented in western musical language. In this song of Jiang Bai Shi, the very unique enneatonic scale was actually the scale used. This sad song was dedicated to his memory of his past lover, just like that everyone else of his scores are filled with the emotions, whether positive or negative, of his life. His score represents the highest level of Chinese musical composition in the 12<sup>th</sup> century, and his imaginative uses of Fa and Si was exemplary for later composers.

The Enneatonic Scale of Jiang Bai Shi: Re, Mi, Fa, SO, <sup>#</sup>So, La, Si, Do, <sup>#</sup>Do, Re.



These legacies were later arranged and published. The emperor Qian Long in 1746 had made a great effort using the power of the government and the citizens to create a musical encyclopaedia called “Jiu Gong Da Cheng Nan Bei Ci Gong Pu”. This publication records 4466 songs from both the northern and southern China during the Dang, Song, Yuan, Ming, Qing dynasty. Another similar typed publication of this time, the “Nan Shu Ying Qu Pu” was also published around 1792; it recorded 360 play scores (Including “Mu Dan Ting,” “Han Dan Ji”) of the famous Chinese playwright Tang Xian Zu. Many other scores for Qin, Pipa are also published. More than hundreds of different types of folk music scores book are printed and sold from the 1920<sup>th</sup> to now. The most surprise collection of scores is called [The Collection of Traditional Chinese Folk Music], it includes 4000 songs carefully selected from over 40000 folk songs, and most musicians involved in the publication are professional ethnomusicologist with great field experiences. There are such a number of compositions from musicians in the past 100 years that it is impossible to count them all. The above scores, with solid evidences and recodes are very excellent research materials.

In these numerous collection of scores, there exist too many variations in the use of Fa, and Si, thus here only a few examples will be use for explanation.

### *1. The Great Ambuscade, the use of Ya Yue, Qing Yue, and Yan Yue scales*

The Great Ambuscade is a famous Pipa song. From the beginning, the songs used the three most common scales together to create a very powerful effect. Re, Mi, Do, Re, Si...So, <sup>#</sup>Fa, So, Si...the beginning of the music with the scale of Ya music express an ancient feeling, and it then uses the scale of Yan music So, <sup>b</sup>Si, So, Fa, So to illustrate the situation of the coming war. Fa, Mi, Re, Do of the Qing music scale follows to ease down the feeling the music brings. This style of composition is very different from those that use the pentatonic scale. The pitches Fa (Qing Jiao), <sup>#</sup>Fa (Bian Zhi), Si (Bian

Gong), <sup>b</sup>Si (Rune) had great importance in the depiction of the feelings. This piece is very representative score of with traditional Chinese music style from modern composers.

Example 3.

The musical score for Example 3 consists of eight staves of music. The first staff is in 7/4 time, featuring a sequence of quarter notes followed by eighth notes. The second staff is in 6/8 time, showing a melodic line with eighth-note patterns and a half note. The third staff is in 3/4 time, containing a complex rhythmic pattern of sixteenth and thirty-second notes. The fourth staff is in 3/4 time, featuring a steady eighth-note accompaniment. The fifth staff is in 4/4 time, with a melodic line of quarter notes. The sixth staff is in 3/4 time, showing a melodic line with quarter notes. The seventh staff is in 4/4 time, featuring a melodic line with eighth-note patterns and a triplet. The eighth staff is in 4/4 time, showing a melodic line with eighth-note patterns and a triplet.

## 2. “Ai Yue” (Chinese requiem) including the Seven Pitch Shang Heptatonic Yan Music Scale: the use of Fa and Si

One of the most known ceremonial music is the traditional funeral music that is usually played during the solemn times of the funerals. The melody is originated from

Folk music score “Zhen Zhu Dao Juan Lian” of the Shan Bei area, and the core pitches are based on Si and  $\sharp$ Fa. The characteristics of the sequence is the arrangement of Re, Si, La, So, La, Do, So, Mi Re. Si (Bian Gong) is used to express the said feelings, and  $\sharp$ Fa (Bian Zhi) is used to show the moaning of people who have come to the funeral. The Chinese public thinks that the requiem craves very deep impressions, especially with the use of the notes  $\sharp$ Fa and Si.

Example 4.



### 3. *Bian Gong (Si) of Shan Xi and Run ( $\flat$ Si) of Shan Xi*

While both Shan Xi and Shan Xi are both provinces located near the yellow river, their musical styles are distinctive. The scale of Shan (first tone) Xi is made up by: So, La, Si, Do, Re, Mi, Fa, So, while Si here is like a symbol of Shan (first tone) Xi music. In the representative work of “Jiao Cheng Mountain”, Fa belongs to the microtone structure, while Si belongs to equal temperament.

Example 5.





The characteristic of the Shan (third tone) Xi music is Rune, which means the flat of Si with vibrato, is a symbol of the local music. Modern Chinese scholars have gained a rather complete collection of the music from this area, including Qing Qiang music. The ones who live in this area love the sound of Si with vibrato. Some movies have successfully recorded the unique traditions of that province, and thus led to the thoughts of “yellow land”. When the song of “Xin Tian You” or “Qin Qiang” rings in the wild grounds bellowed, the beauty of the sun dawn red is drawn into the beautiful scenery. The tones of the Shan (third tone) Xi people have the ancient qualities from the times of Tang and Han dynasty, and are thus very important.

Example 6

**4. Chinese Hu Nan Province Hua Gu Play Scale**

The scale configuration of the Hu Nan Hua Gu play scale is rather unique. It usually ends with Yu melody, with configuration raising both the seventh and fourth pitch. In the tone of these two notes, the airflow of vibrato is usually used, and it gives a humorous feeling like the Gypsy scale mode. However, the raising of the seventh pitch is only used when moving down the scale. We can find the beauty of the two raised intervals in the composition of “Liu Hai Kan Jiao”.

The Hua Gu Play Scale: La, Si, Do, #Re, Mi, Fa, #So, La or Mi, Fa, #So, La, Si, Do, #Re, Mi.

Example:7



5. About the alternations Chao Zhou Guzheng music and the Ke Jia Guzheng music

The Chao Zhou Guzheng Music uses five different unique scales. They each have different recording systems called the Er Si notation. (Two Four notation) This is one of the distinctive branches of traditional Chinese music and is thought to be attractive. This melodies especially focuses on the application and the function of Fa and Si, using light three or heavy three, light six or heavy six to show the position and pitch of Fa and Si. They also uses “active five” which is a on the pitch Re with vibrato. These modifications are very important elements that formed the style of the music.

These are the configuration of the five scales:

1 Light three six: So, La, Do, Re, Mi, So

2 Light three heavy six: So, La, Do, Re, Mi, #Fa, So  
(hexatonic scale)

3 Anti-linear: So, La, Do, Re, #Fa, So

4 Heavy three six: So, La, <sup>b</sup>Si, Do, Re, Mi, #Fa, So

5 Active five: So, La, <sup>b</sup>Si, Do, (Re, #Re), Mi, #Fa, So

The score of “Han Ya Xi Shui” belongs to light three heavy six, with an ancient feeling.

Example: 8



The score of “Shen Gui Yuan” belongs to the active five, the Re note is a expression of hopeless sadness.

Example: 9



The style of Chao Zhou Guzheng is changed through using knead, press, slip, and twist techniques of the left hand.

The Ke Jia Guzheng is passed from the middle China into the city of Guang Dong. Its original configuration includes elements from before the Song Dynasty. The Ke Jia Guzheng music uses the “hard string” and the “soft string” scale configuration.

Hard string: So, La, Do, Re, Mi, So

Soft string: So, Si, Do, Re, Fa, So

The differences of these two scales are, the soft string focuses on the expression of Si and Fa, while the hard string expresses Mi and La more strongly. The soft string embodies more internal meaning, as shown in the scores of “Chu Shui Lian” and “San Chu Ci”, and shows the independent and noble temperament of music.



## 6. About the Beauty of Fa and Si in Neutral Microtones

In the recordings of the famous Peking Opera singer Mei Lan Fang, the beauty of the Chinese Peking Opera neutral tone could easily be felt. The Fa pitch Rune Qiang in the well known operas of “Su San Qi Jie” and “Ba Wang Bie Gu” are all in the position of the neutral tone. When the Shanghai Folk Music Orchestra modified Mei Lan Fang’s tone into traditional string music (Peking Style), the solo section of the flutes was changed to the Fa pitch with modifications of the air passage.

This aesthetic feeling is also related to the Ya music scale that was passed down through thousands of years.

Forty years ago while I was personally composing Hu opera (Shang-hai opera) at Shang-hai, I found most actors and band have the tendency to play the neutral tone while playing (singing) the pitches of Fa and Si. They usually put the pitch of Fa and Si flatter the average pitch of  $\sharp$ Fa and Si, but while the music uses  $\sharp$ Fa and Si as guiding notes towards So (Zhi) and Do (Gong), the  $\sharp$ Fa and Si is sang sharper than written. This trait is one of the bright spot of Chinese view of musical beauty, which I think should be preserved and protected.

### **3 The Uses of Si and $\sharp$ Fa by Modern Composers and the Breakthroughs in Their Application**

The modern composer could be categorized into two different types, one type uses the traditional method and focuses on the Tonality, while the other uses the twelve-note scale techniques and are against using Tonality. After later development, the first type of composers moved towards experimenting with the non-rhythmical methods of composition, and the second type of composer have also tried combining the twelve-note scale with the traditional Chinese pentatonic scale. The older composers, through the period from the 1930s to before the Cultural Revolution have been accepting the western view of musical composition from around the 19<sup>th</sup> century. At that time, returning musicians from Germany, United States, France, Italy, Belgium, Russian, and United Kingdom have been keen on expressing the soul of the nation through attempts using the styles of orchestras, concertos, operas, ballets, etc from the western music system. From the award winning scores of Jiang Wen Ye, He Lu Ting, the scores are relatively simple and similar. The melody is all based on the pentatonic scale. The first Chinese orchestra composition, written by Huang Zi in the Yale University of the United States, is an autobiographical piece dedicated to his girl friend that passed away. As the first orchestra composition

of China, the style of the music includes properties from all over the world. This means, at the time, he did not focus on expressing the national musical style in the score. After his return to China, he wrote the Oratorio of “Chang Hen Ge” with heavily visible Chinese nationalistic style. He hopes that this style of music can become one of the internationally recognized styles. Another composer at around the same time period, Zhao Yuan Ren, have also experimented on the combination of both the western and traditional Chinese composition styles in his Cantata of “Hai Yun” and a series of artistic compositions. The older generations of composer are fairly experienced with the characteristic of traditional Chinese music, and have created some very effective musical styles based on the use of Fa and Si.

### 1. *The “Huo Fa” of Nie Er*

The so called “Huo Fa” is basically an alternation of the traditional Chinese Gong Diao, which involves the switching of the pitch Mi to Fa. Thus it is also named the “Tou Fa” (stealing of Fa). The structure of Gong Shang Jiao Zhi Yu is like that of the five elements Gold, Wood, Water, Fire, Earth, which is a very rigid structure of the universe that is almost impossible to modify. But however, sometimes the structure is indeed modified by folk musicians and composers to explore the world beyond. Nie Er he himself switched the Mi of an ancient composition of “Lao Liu Ban”, and thus gave the song “Jin She Kuang Wu” (The Wild Dance of the Golden Snake) an active and lively image. The core melody of the music surrounds Fa. So, So, Fa, Fa, So, So, Re...Re, So, Fa, Fa, La Do Re. The use of Qing Jiao here created a lively impression of the snake. We must also note on that the fourth pitch belongs to the Fa of the equal temperament. Later on, Nie Er used this trait of the pitch in the composition of his famous piece “Sai Wai Cun Nv” (The Country Girl over the North of the Great Wall). There the pitch Fa is used to show the sense of sadness and loneliness. Both “Jin She Kuang Wu” and “Sai Wai Cun Nv” are written with the hexatonic scale. This method of using Fa as the core

while removing Mi have effectively produced a new form of traditional Chinese music.

The scale of “Huo Fa”: Do, Re, Fa, So, La, Si, Do.

Example:11



Example:12



## 2. The “Strong Bian Gong” of Shang Yi

The traditional Shang Yi folk dance opera of “Xiao Dao Hui” (Sabre Dance) was one of the very well written pieces. The source of the music is from the Ya music, the Kun music, the music of Jiang Bai Shi, and the folk music of the Guang Dong area. The beginning of the music is very exciting and bold, while the theme is based on Shang mode, motivating eight –tone musical sequences with the use of Bian Gong at the climax: Re, Do, Mi, So, La, Si, Mi, La.

Example: 13



The idea of Shang Yi's "Qiang Bian Gong" came from the use of Si pitch musical mode in the Guang Dong Music "Sai long Duo Jin" (Dragon boat Competition).

### 3 The "Soft Bian Gong" of He Lu Ting

The view of art from He Lu Ting is very classical, delicate while focusing on structure. He wrote seventeen movies music in the 1930<sup>th</sup>. Because he lived through the times of Japanese invasion of China, his style is said and piteous. The representative work of him is called "Qiu Shui Yi Ren", and the most successful special pitch design, is the softness of the Si Bian Gong. "Looking over the autumn water, but missing the sight of the beauty", his use of downward Si Bian Gong passes on the very dramatic and sad feeling (Example 12). He Lu Ting later became a military composer and has written numerous pieces though the years of war. These scores, for example, "You Ji Dui Ge", (Song of the Guerrilla Fighters), "Jia Ling jiang Shang", (On the river of Jia Ling) "Ken Chun Ni" (Digging the Spring Soil) used the heptatonic scale, the Gypsy scale, Hu Nan Hua Gu Opera scale. The descriptive styles conveys most of the emotions though the use of the musical mode surrounding Fa and Si. During the times at Yan An, he collected the piece called "Zhen Zhu Dao Juan Lian", and wrote the very famous requiem. The scale used in the requiem with Bian Gong and Bian Zhi had been analysed above.

Example: 14



#### 4. *“Liang Zhu” by He Zhan Hao and Chen Gang*

The score *Liang Zhu* is based on the Yue opera of Southern China. This concerto is the Chinese equal of “*Romeo and Juliet*” in terms of opera scores. The confusing love is demonstrated through the use of bow skills, finger techniques, musical modes, and instrument deployment techniques. The composers specially noted on the first page of the score that from Shang to Bian Gong (F-D), the slipping finger technique is required as it is an important factor in displaying the emotional struggles of the characters.

Example:15



#### 5. *The Breakthrough and Return in the Opera (Emperor) by Tan Dun*

Tan Dun is one of the earliest to demonstrate the growth of modern music in China to the world. He had been researching and innovating for around thirty years, while receiving both doubts and support. He holds the similar quality of Bella Bartok, such as the boldness, and the unique ideas on configurations: not only does he focus on the nearly forgotten witchcraft of the past, but also on the modern popular music as well. In this score “*The 1997 Orchestra*”, he combined the chimes of ancient China, the violoncello of Ma You You, and the popular music of Zhang Xue You. His other score, “*The Map Symphony*” was played near his home near the Xiang River of the Hu Nan Province with displays of the ancient witchcraft, the clicking of rocks, and the rush of the water. Here the music became a part of the nature, which is an extraordinary piece of art itself. Personally I think his best score yet is the opera “*Qin Shi Huang*” (The First Emperor). If



we say that his music of “Marco polo” still contains strange connections of the Peking Opera elements, then we must note that a great breakthrough is made as he composed “Qin Shi Huang” as he is no longer walking in front of fashion with fashion. The music of Qin Shi Huang holds values that are worth explorations and it shows the degree of understandings he have of the Chinese traditional music. From the singing of one single witch, to the ringing of the copper from the Zhanguo area, his ideas are neat and delicate yet very natural. Tan Dun’s design of the “Aria” had crossed boundaries of the tradition, and moved to the level of combining both Tonicity and non Atonality. Although the plot of “Qing Shi Huang” has some defects due to the literature problems, the music was in comparison very successfully written. The Aria of the female protagonist must also be especially noted because of very creative and surprising ideas of plot development which it led to, and also the very successful use of “Bian Gong, Bian Zhi, Rune, Qing Jiao” and musical mode. His movie “Crouching Tiger Hidden Dragon”, with the traditional Chinese musical instrument of Er Hu had even brought him the award of the Oscar. Tan Dun’s is so experienced with the traditional Chinese musical scales that he could deploy it in almost situation. He reflected that the new trend of musical composition which grew after the 1980s have focused on the traditional elements of music no less than did the older generation of composers.

#### *6. The Exploration of Intonation in the Score “Die Lian Hua” by Chen Qi Gang*

Chen Qi Gang was the student of Messiaen, and had already gained an amount of respect of respect through his life at Europe. He have tried to Imitate Messiaen, but later turned to find his own path. He was not, if at all, enthusiastic about his teacher’s score of “Catalogue d’oiseaux”, but in his own work of “Die Lian Hua”, he successfully pictured the nine traits of women: Pure, Shy, Wild, Mad, Caring, Jealous, Emotional, Hysterical, and Adour. This perspective of composition is very

close to that of human nature's caring and understanding qualities. He is extremely familiar with the Peking Opera, Kun Qu, and a great amount of different speaking arts, and with an uncountable number of glissandos he carved out the in depth psychological nature of women. The Chinese speak art is a "atomic" musical configuration even when compared to the twenty-four microtone structure which originated from the singing of poems, and the howling of ancient hermits among the mountains and the grounds. Chen Qi Gang had injected this sense into two operas and one Peking Opera, adding Pipa, Erhu, Guzheng, and orchestra. The modernisms shown in the works of Chen Qi Gang reflected the composer's unique personality and his ideas against the world trend of composition. Here we should also mention that his Olympic Theme song at the 2008 Beijing Olympics, "You and Me", is written in a very original Chinese traditional style, not with the over used clichés, but with purifications from the very old one-word-one-note Shi Jing style of composition. This demonstration of his skills and understanding of Chinese traditional music and opera as the Musical Director of the Beijing Olympics not only bought the audiences the sense of ancient Chinese music heritages, but also its form and expression in the style of modern popular music.

### *7. The Twelve-note and Atonality Qualities of Zhu Jian Er's Symphonies*

Zhu Jian Er could be called the Dmitri Dmitriyevich Shostakovich of China. He started writing symphonies at the age of 64, and up to nowadays when he is 88 years old, he have written 11 symphonies in total. From this first score, he used the twelve-note system techniques. He had been bold to experiment on the combination of foreign and nationalistic musical styles. For example, in his "Seventh Symphony", the twelve note configuration came from the Chime Scale of Ya music and the pentatonic scale of the YuNan Mang Gong. His "Third Symphony of Tibet" started the first movement with the combination of the <sup>b</sup>Si and Si

scale similar to that of the Tibet Lama trumpet, and then continued with the Tibet styled Scale of Si, Re, Mi, #Fa, La, Si, Re, Mi played by woodwinds which was added on top of the Lama trumpets to create the mystical and spectacular view of the place of Buddhism. His “Fifth Symphony” also included the famous Chinese folk song “Tian Xia Huang he Jiu Shi Jiu Wan” in the chromatic scale configuration, this Zhi styled song’s exciting conclusion is created by “Qing Jiao” Fa changed to the Xuan Gong scale. His “Ninth Symphony” adapted the chorus techniques used in Beethoven’s choir styles, and he designed the highlight of children voice choir singing the “Yao Lan Qu” lullaby in order to show that the Chinese nation should return to its sense after suffering from dramatic tragedies. This score is very simply made, using the heptatonic scale, and ends with the natural fifth to symbolize the sound of heaven. His last “Tenth Symphony”, with the recordings of the Guzheng song “Mei Hua San Nong” and the pieces from the twelve note scale symphonies again brought the world’s most popular techniques into the combination with the ancient Chinese instrument of seven strings Qin. His is so familiar with his skills that he could create the image of a poet fishing in the winter snow while the grounds are covered with the colors of pure white. The spectacular vista is actually a reveal of his internals, the last words, like the old Chinese scholars of Zhang Zi and Lao Zi, finding all of life’s meanings, and returning to nature. Zhu Jian Er spent his life discovering the traits of twelve note and tonality compositions, and left infinite suspense for those to follow.

The last three composes, are masters of Chinese music. Their understanding of Chinese musical scales, whether pentatonic, heptatonic, Rune, Qing Jiao, Bian Zhi, Bian Gong, have reached such a level that they are no longer restricted to the rules of composition using these elements.

#### **4. Conclusion**

The study of Fa and Si are only some thoughts of the two pitches that are not yet in its depth. The thousands years of Chinese culture is like an ocean with numerous molecules. Still, the research has its “black holes”, and grounds that is yet to be discovered.

Years ago, the *On the Musical Scales of Varies Nations* by Alexander Ellis lit the fire of Ethnomusicology, Puccini’s opera “Turandot” proved that the Chinese musical style have its distinctive beauty. But, categorizing all of Chinese music into the frame of pentatonic scale, including the entire Chinese community of scholars and composers clinging to one pentatonic scale, is a very limited and incomplete view of the matter.

Through generations of work by Chinese composer during the past 100 year, the prosperity of the modern day situation is bought. However, the most worry-some matter for modern Chinese composers is that their pioneering art is still just the simple alternation of words, without any changes to the essence. Most modern works are not as widely accepted as those created by the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century musicians. There are many complex issues to understand, many questions to discuss, and time’s tests to endure because, for composers, the new continent of discoveries lies forward, and the boat will never stop to rest.

**TIME AND SPACE IN THE DYNAMICS OF STUDY  
OF THE *INSTRUMENT-VOIX***

Alessia Rita Vitale  
Université de la Sorbonne-Paris IV  
UFR de Musicologie & Université de Paris X  
UFR de Psychologie  
[alessia.vitale@paris4.sorbonne.fr](mailto:alessia.vitale@paris4.sorbonne.fr)  
[alessia.vitale@libero.it](mailto:alessia.vitale@libero.it)

**Introduction**

The voice is situated at the crossroads between the pre-verbal, the verbal, the body and the unconscious to such a degree that it is *the* “instrument” of psychoanalysis (Vitale 2007c; 2008a). In the light of this paradigm, which has both an epistemological and a methodological value, I analyse the roles of time and space within the learning processes of the *instrument-voix*, that is to say the voice when, considered in all its polyvalence and multifunctionality, it is studied with the value of a musical instrument (Vitale 2007b).

I shall examine the role of the time concept, which in voice study dynamics goes beyond the present moment, and of the space concept, which in these same dynamics is far from being reducible to an exclusively physical space.

**Objectives**

The objective of this work is not to make an exhaustive study of the whole span of the problematic of Space and Time in the very wide field of the voice. I intend rather to provide tools for reflection, stemming from my own research which has been systematically devoted to the human voice.

I shall refer here to a study carried out “in the field” in institutional situations of teaching of the singing voice. My aim was to reconstitute the psychodynamic processes proper to the study of the only musical instrument which coincides with

the body of its interpreter, the *instrument-voix*, taking into account all the problematic this fusion involves.

In the light of analyses of videos filmed throughout the research period I noted that the singing lesson is simultaneously a time of organisation of the learning processes and a space of activation both of mental and sensorio-moteur faculties, and of the unconscious. (Vitale 2009d: 294).

How does is the study of the only musical instrument which cannot be seen, touched or interchanged structured at an epistemological level?

The aim of this research is not to ask “why humans sing” but rather why, at “a” given moment of their life (and why exactly at that moment) they feel an imperious need to turn to an “other than themselves” to study this tool, the voice they have used since birth? What triggers this impulsion?

## **Method**

This study is developed at the cross-roads of the social sciences, and particularly of psychology, pedagogy and philosophy.

It owes its inspiration to the very detailed research on the singing lesson and the dynamics of the only “embodied” musical instrument, which I have carried out over several years “in the field” of the study of singing in France, in different types of academies of music. The choice of observing “in the field” is justified by the fact that I observe the learning process of singing in all its globality and complexity, while taking into account the variety and richness of the processes and specificities of the “master-student” constellation. My analysis of languages and of spatial and temporal dynamics is the foundation of this research and provides thematic openings threading through from singing and its gestures to the body and its simultaneous physiological, instrumental and musical functions. My study of the dynamics of the learning processes of singing bears on these rituals, thus acquiring an intrinsic anthropological value (Vitale 2009d: 295).

My method of clinical observation is based on video supports, on analyses I carried using interconnected methods based on interviews, questionnaires, and *in fine* on my own experience as a singer. This multiplicity of approaches was necessary to avoid losing the polyvalence and the richness of the voice as an essentially human experience.

I carried out my observation based on a longitudinal-transversal method, which consisted of constant observation, by video supports analysed by micro-analysis, of a sample of students – in this case from several classes – over a long period. This allowed me to note micro- and macro-indications on which a detailed study of the phenomenology of improvement and progress could be based. The main rhythm of my observation was weekly, to allow analysis over several years of the phenomena of improvement in time: I was especially interested in going beyond the specificities linked to different musical styles or genres. I thus observed a large sample of students. Students of all ages were included (age range from ten to seventy years old), and all musical styles (baroque, lyrical, jazz, songs/*chanson*...), as well as students of both sexes and at all levels: from the genuine beginner at his first lesson to students who were already concert performers. This was done to allow me to note the elements which remained constant, beyond the specificities of each.

Recurrent common points drew my attention, and I interpreted them as essential problematics at the basis of the teaching and learning processes of the singing voice.

Space and Time are thus treated here as “structuring structures” of *knowledge*, (valorisations of the already acquired competencies of the voice), of the *know-how* (learning processes), and of *knowing how to impart knowledge* (teaching) with the voice when, considered in all its polyvalence and multi-functionality it comes to be studied with the value of a musical instrument; what I call the *instrument-voix* (Vitale 2007b: 103-104).

As this field of research was previously unexplored, it was necessary to create terminology allowing me to treat the

subject with precision and pertinence, and particularly to use appropriate language in analysing a multi-functional and polyvalent instrument.

For the same reasons, this research had to be grounded on a new paradigm, both epistemological and methodological, which is applied and tested in this study. In this paradigm Space and Time constitute a nodal interface.

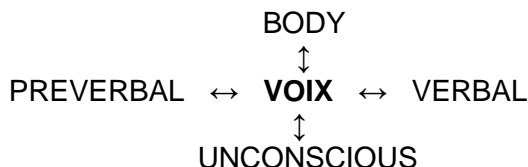


Figure N°1 Paradigme  
(Vitale 2007c; 2008a)

### **The spoken voice, the singing voice**

To carry out a continuous study on one's own singing voice requires self-training to a whole series of practices to be carried out in time and space, using an increasingly minute regulation between gestures, memories, postures and *habitus*. Another result is a refinement of the passage from the spoken to the dimension of the singing voice. These two dimensions are well separated although they interpenetrate to such a degree that it is still difficult to delimit their threshold, a fact which many composers throw into relief. In real life we see that stutterers are often good singers, but that remarkable orators are sometimes bad ones (Vitale 2009d: 293-294). These two dimensions, (spoken and sung) work together to stimulate well diversified cognitive attitudes, and in turn these cognitive aptitudes are stimulated and fed by inputs which are organised in different manners. They are organised differently *in Time* and *in Space*, first in developing temporality and spatiality differently. We must speak of times and of spaces in the plural, for human beings develop a plurality of voices all through their lives and yet more through the dynamics secreted by the study of singing.



Time and Space will not be treated here in their linear form but rather in a tri-dimensional form conferring the density of the psychic and physical envelope.

### **The *instrument-voix***

By *instrument-voix* I understand the voice, considered in all its polyvalence and multi-functionality and studied with the *value* of a musical instrument (Vitale 2007b).

I created the notion of “*instrument-voix*” to allow a differentiation of the learning processes of the voice from those operating in the study of other musical instruments.

In many music schools the *instrument-voix* tends to be considered as similar to other musical instruments. On the contrary, our observations tend to show the irreducible specificities of the voice compared to other instruments. The voice is the only instrument which is invisible and can be neither touched nor manipulated. It is not interchangeable and cannot be borrowed or lent. It is the only instrument which is completely integrated into the human body, producing its considerable complexity.

The voice is thus situated at the *cross-roads* between the body, *linguistic capacities* (the verbal) and *pre-linguistics* (the preverbal – babbling, chirruping, nonsense words, vocal sounds, love-talk) and plunges into the *unconscious* (to the point of being the primary *instrument* of psychoanalytic therapy) (Vitale 2007b: 103; 2008a: 113-114), as our paradigm demonstrates (fig.N°1). In a certain manner *one* voice is *plural*.

The voice draws the subject from his isolation, towards surpassing himself, splitting open the cocoon and, in the terms of Anzieu (1987 : 194) at the same time tearing open and doubling the “self-skin” and the psychic envelope with a real “sound-envelope” of the self ? The voice is thus both a prolongation of the self and a breaking point: it is situated at the threshold between the interior and the exterior world of the person who carries it, of the person in whom *it* lives, in the deepest sense of the term. Do we not often think we are using our voice when in fact it is our voice which is using us?

This complexity, this richness, this “multi-vocality” of the voice showed up in clear relief in my observations.

If for a long time the vocal cords have been the only object forming a point of convergence for all analyses, today, in the light of the observations of phoniatics, we know that the vocal cords of a professional singer – pathologies apart – are no different from those of someone who only sings in the shower. What is more, we know that the same vocal cords correspond to different voices. What can then be the basis of the mysterious and complex course of the study of singing? What is developed during the whole cursus of the study of the singing voice? What, of the corporal and the non-corporal, is directly or indirectly, sooner or later, consciously or unconsciously involved in the learning processes? Can this learning process be reduced to simple gymnastics of a corporal nature?

The absence of specific bibliography in the field of the study of singing inclines me to build hypotheses on the basis of interconnected methodologies, both to define the aspects common with the learning processes of other musical instruments and to pinpoint its specificities (Vitale 2009d: 296-297).

The passage from the action of spontaneous singing to the “ritualised” study of one’s own voice, carried out through the presence of a person “other than self” is marked by a new consideration of the components forming the “sonic equipment”. This is an intersection involving not only the relation to the body, but also all that concerns the conscious and unconscious self-image of the person studying singing. The mark of the body and its infra-structural morphological features are always present. (Vitale 2007c; 2009d).

### **The singing lesson**

The singing class was first analysed in its spatial dimensions, then in its temporal dimensions, which plunged me at once into the problematics adopted from “the physical and psychic space” (Vitale 2007c: 206-209; 2008a: 118; Winnicott 1971). The rituals and ritualisations linked to this

physical and psychic space immediately interested me, and I concluded their incidence in the organisation of the management of knowledge, know-how, and knowing how to impart knowledge with the voice, which had not yet been given its true position in research on learning processes.

This was a subject on which no work had previously been carried out and which had necessarily to be based on a phenomenological observation of the elements which gradually make up the mosaic of the psycho-dynamic processes underlying and allowing the study of singing.

That is why I chose to study the “phenomenology of organisation” (Vitale 2007c; 2009d). It would be possible to speak of the profound structure underlying the organisation of the different phases of the lesson if this use of the term was not outdated and thus doomed to references anchored in history too far from contemporary research.

Analyses of the data led me to formulate the hypothesis that the warming-up period is both of a vocal-physical and a psychic nature (Vitale 2007c: 285; 209d: 297-298). This corresponds to a physical or psychic need, of gradual abandon of a speaking dimension to reach the singing dimension and to “settle into it”. This study thus continually led us from one to the other of the two complementary dimensions.

A student of singing has to learn to master *simultaneously* (this concerns his relation to Time) multiple different situations of control and management (concerning his relation to sensorial cognitive tasks): corporal, linguistic, musical..., given the fact that a singing student is in a relation with a poly-functional and polyvalent musical instrument: *an* instrument which is *unique* and *plural*. As we wrote in 2007: “*We may wonder whether there is an internal stratification of knowledge organised by degree of importance and/or urgency, in terms of primary and secondary needs regarding its own level and its tasks*” (Vitale2007c: 14; 2009: 298).

And, wondering what the role of repetition represents in the dynamics of learning processes in singing, and what specific relation to Time is engendered by the student’s study

of the singing voice, I wrote: “*We seek to find out ‘by what’ and ‘how’ tactile and visual memories – whose importance in the dynamics of learning , memorisation (rememoration), of sound production...is universally recognised – can be replaced in the learning processes of the singing voice which also remains a real musical instrument*” (Vitale 2007c: 13; 2008: 115).

I treat in a more cognitive mode the approach of the phenomena of learning processes of the *instrument-voix*, through the function of memories – in the plural, for I maintain the hypothesis of the presence of two corporal memories co-participating in psychic memories: a capillary corporal memory and a corporal memory of synthesis which link together the different networks of the capillary memory<sup>1</sup>. (Vitale 2007b: 109; 2008: 117). I analyse the plurality of corporal and psychic functions contributing to the processes of abstraction, representation and metamorphosis transforming the human body into a musical instrument which the student learns to use with great precision.

### **Didactic strategies in Time and Space**

Starting from observations carried out for this research I noted that the choice of communication and didactic intervention by the teachers depended strictly upon the technical level of the students, thus constituting a dependant variable. I was able to check this several times in several different singing classes, through the combination of a considerable variety of level of the students in the same class of one single teacher. The difference between the didactic strategies used for students of advanced levels in singing and for beginners are both quantitative and qualitative (Vitale 2007c: 61).

---

<sup>1</sup> This hypothesis was presented in my communication at the IRCAM during the Italian-French doctoral seminary in 2005, which was published in *Temps, geste et musicalité*, edited under the direction of Michel Imberty & Maya Gratier, L'Harmattan, 2007, p. 101-125.

If the teacher of a professional or very advanced singer never leaves his seat, teachers of beginners never have time to sit down. They are always beside the student: they touch him, let him come close to them, let him look into their own mouths to show an internal vocal gesture at the threshold of visibility. Which leads us to say that if a violin teacher lends his instrument to be manipulated/explored, the singing teacher lends his body and lends himself (Vitale 2007c: 61; 2007b: 115).

The contribution of speech seems fundamental during the whole initial phase of voice training – regardless of the specificities of students or teachers. Speech is chosen during the early stages, as the vehicle of explaining, describing feelings, and making suggestions.

We shall see that this use of speech is replaced progressively by gesture (Vitale 2007c: 61).

The main didactic differences distinguishing a singing lesson for advanced students from a lesson for beginners can be reduced to the two main dimensions of this study: the spatial and the temporal dimensions. Variables concerning the use of these two dimensions are directly linked to the level of the student in the singing lesson (Vitale 2007c: 62).

I shall analyse the didactic strategies in relation to the spatial dimension and those in relation to the temporal dimension.

## **The impact of time and space in the learning processes of singing**

To speak of perception and of learning processes is to raise the problem of their functioning. Here I agree with what Paul Valéry wrote on the idea of functioning: “The idea of functioning is in my view essential. All philosophy and all knowledge should conserve it. There is no proposition which should not be considered first as the product of the functioning and element-event of a hidden system” (Valéry 1974: 1000).

Studying one’s own voice in the singing dimension requires from the outset a new relation to the self, a relation of listening (of attention) to oneself and to one’s body. The study

of the *instrument-voix* solicits from the musical human body the conscience and perception of very subtle sensations which have to be memorised in such a way as to become identifiable. This balance between in-incorporating the *instrument-voix* and through it being one's own first spectator requires very particular perceptive faculties.

To this effect, a specific relation to Time and Space constitutes one of the modalities of learning, in which is anchored the dynamic structure of the "*sung body*", by which I understand a "*sung body*" which experiments dimensions interacting in the course of its activity to such a degree that they open up fields where the dynamics of the evolution of the art are worked out.

Corporal memories are structured in a temporal space according to their frame of reference and in a spatial time where experience fixates. From this chiasm arises a dimension of learning which can be reiterated in the incorporated instrument and put at the disposition of the artist, who recuperates it into his own sensitive structure (Vitale 2009d: 314).

This synergetic combination of senses is not self-evident. How many more or less successful attempts at autonomous reproduction of the experience previously encountered are made at home, perpetually reiterated to recover what was perceived in presence of the teacher, one's veritable guide as well as one's double, in order to progress in the learning process.

Alternating between a phase of feeling and a phase of reflection in the following time, a time we could call the *otium* – to use the Latin concept opposed to that of *negotium* – is constitutive of the learning processes of singing : there is no *negotium* without an intelligent *otium* (Vitale 2007b: 107). A cyclical alternance has to be envisaged between on the one hand experimental activity, and on the other an inhabited silence which allows the process of synthesis to operate while the perceptive sensations sediment in time and in the memories. A time organised in a cyclic manner alternating periods of activity followed by periods of reflection. A time of

silence during which the sound of the musical experience is lived through again in a reflective mode, accompanied by the sound of the voice of the maieutic teacher.

The real learning process consists of living through the experience again to enrich it *a posteriori* with reflections aiming precisely at discovering the keys of understanding for the tasks remaining to be resolved. The student thus elaborates personal solutions, resolutive hypotheses which he will want to try out at his next experience.

SENSITIVE EXPERIENCE -> REFLEXION + ELABORATION +  
ABSTRACTION -> SENSITIVE EXPERIENCE  
(Vitale 2007b)

This reflective phase is also the phase during which questions are formulated, to be put to the maieutic teacher during the next meeting to clear up doubts and to confirm the student's personal intuitions.

SEDIMENTATION -> FERMENTATION -> CONNECTIONS  
(Vitale2007b)

The learning processes of the incorporated instruments, dancing and singing, thus continually and simultaneously solicit the "body sensitive structure" (Vitale 2007b: 108; 2009a: 448) and "the body musical instrument" (*ibid.*) ; in this way the singer aims at realising sound-aesthetic ideals, and these bodies collaborate intimately to create them, in a process of gestation and complete artistic birth.

### **Physical space, psychic space**

The singing lesson, as a space which is at the same time physical and psychic (Vitale 2007c; Winnicott 1971), is a protected space, a place where personal as well as social and anthropological knowledge is transmitted. It is a place which should be familiar and intimate enough to allow the student to "open up" and "let himself go to singing", leading to "drawing the voice" out of his deepest self, and letting himself be

touched by weighty texts which he is preparing to present to an audience. All this requires a space sufficiently protected for it to be possible to attain an intense condition of learning. This learning process also passes through a relation to the body-musical-instrument, and through languages, often foreign languages...

*Using a comparison it can be said that the human being is made up of superimposed psychic layers. During first phase of the singing lesson – the phase I have distinguished as that of decontraction* (Vitale 2007c: 50), the films of outer protection are removed. If it is true that these protect, it is also true that they also isolate and render impervious the person who is preparing for a learning situation in which corporeity links up with the synesthetic world of senses and memories (the past and the present).

The relation to space (scenic, theatrical – understood here as a space of sincere “resonance” and not as “stagecraft” – in any situation and whatever the repertoire) is always very important for the singer. The voice could not exist without Space and Time. Merleau-Ponty expresses this, when he writes *“It must not (thus) be said that our body is in space nor that it is in time. It lives in space and time.”* (Merleau-Ponty 1945: 162)

The voice lives, travels, dances in space, it “draws” space through its curves, its projections, its silences...The voice penetrates and frames space by the projection of internal and external vocal gestures (Vitale 2007b: 108-112 ; 2007c: 162 ; 2008a: 123-125) through its aerial embroideries. “Singers throughout their lives are ‘living books’, living musical scores of a repertoire which is assimilated and lastingly available for others. Books made of flesh and blood which have sedimented and transmitted music, traditions, historical “gesture languages” of the bodies of others, and have thus built up a living intercorporeity (Vitale 2007b: 116).

The voice accomplishes the sortilege of “sliding” in Time in a bi-directional movement capable either of reliving the social past (history) and the private past (in psychoanalysis, for example), or of being in the present moment (*hic* and



*nunc*), or, like the voice of a sibyl, foretelling the future. The voice is the eternal presence persisting in Echo when Narcissus has vanished from her sight. Narcissus escapes from our sight forever while the voice of Echo eternally resounds in us (Vitale 2009d: 319).

The voice “opens” the game of Life with the first cry and “closes” it with the last sigh; the game of life in which we are all invited to take part, each according to his role, between the alpha and the omega which hold – through the voice - our whole life and all shared acts of transmission of Life. (Vitale 2007; 2009a:450).

## References

- Anzieu, Didier (1987). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.
- Astolfi, Jean-Pierre (1993). Styles d'apprentissage et modes de pensée, in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Houssaye, Jean (ed.). Paris : ESF Éditions.
- Dolto, Françoise (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris: Seuil (Coll. Points Essais, n°251).
- Dufrenne, Mikel (1991). *L'œil et l'oreille*. Paris : J. M. Place.
- Imberty, Michel (2005). *La musique creuse le temps*. Paris : L'Harmattan.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- (1961/1964). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.
- (1964). *Le visible et l'invisible* (Claude Lefort ed.). Paris : Gallimard.
- Pascal, Blaise (1670/1997). *Pensées*. (Édition de Michel Le Guern). Paris : Gallimard.
- Ricœur, Paul (1984). *Temps et récit*. Paris: Seuil.
- (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Stefani, Gino (1989). *Suonare uno strumento*. Cinisello Balsamo: Paoline.
- Valéry, Paul (1974). *Cahiers*, vol. I. Paris : Gallimard.
- (1974). *Cahiers*, vol. II. Paris : Gallimard.
- Vitale, Alessia (2003 a). *Dal silenzio al suono. Voce Corpo Sensi Memorie*. Roma: Borla.

- (2003 b). *La leçon de chant*. Masters thesis in Psychology and Pedagogy of Music, University of Paris IV - Sorbonne. Thesis directors: Michel Imberty and Jean-Pierre Mialaret.
- (2004). La voix et ses gestes, in *Abstracts du Huitième congrès international sur la signification musicale (ICMS)*, sous la direction de Costin Mioreanu, Paris I-Sorbonne, Paris 3-8 octobre 2004.
- (2006). The singing lesson. Learning and non verbal languages, in *Abstracts 9<sup>th</sup> International conference on Music Perception and Cognition (ICMPC) & 6<sup>th</sup> Triennial conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*. M. Baroni, A. Addressi, R. Caterina, M. Costa (eds), Bononia University Press. University of Bologna, Italy, 22-26 August 2006.
- (2007 a). The language of gestures in the singing lesson, in *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> Symposium on Cognition and Musical Arts - International (SIMCAM)*. D. Santiago (ed.), Federal University of Salvador, Bahia, Brazil, 21-25 May 2007.
- (2007 b). Gestes et mémoires dans l'apprentissage du chant, in *Temps, Geste et Musicalité*, M. Imberty & Maya Gratier (eds.). Paris : L'Harmattan (p. 101-125).
- (2007 c). *La leçon de chant. Temps, espace, transitionnalité*. Doctoral thesis in Psychology and Pedagogy of Music, University of Paris IV-Sorbonne. Thesis director: Michel Imberty
- Corps de la transmission-Transmission du corps. Parallèles entre l'étude du chant et l'étude de la danse*, 34<sup>e</sup> Congrès international du rythme et de la rythmique, Institut Dalcroze, Genève, 18-28 juillet 2007 (conférence).
- (2008 a). The singing lesson. Phenomenology of the non-verbal dynamics appearing in studying *l'instrument-voix* in *Musicae Scientiae, Special issue 2008* (p. 111-128).
- (2009 a). Learning processes in the study of the singing voice, in *Proceedings of the 4<sup>th</sup> European Network of Music*

- Educators and Researchers of Young Children (MERYC)*. Bononia University Press. University of Bologna, Italy, 22-25 July 2009 (p. 443-452).
- (2009 b). From the vocal gesture to the writing of music, in *Proceedings of the 7<sup>th</sup> Triennial conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, University of Jyväskylä, Finland, 12-16 August 2009 (p. 567-572).
- (2009 c). Towards a phenomenology of the *instrument-voix*, in *Analecta Husserliana*, vol. 104, A.-T. Tymienievska (ed.), Springer Publishing (p. 403-422).
- (2009 d). Temps et espace dans les processus d'apprentissage du chant, in *La coscienza di Gino. Essays in honour of Gino Stefani*. D. Martinelli, F. Spampinato (eds.), Umweb (p. 293-318).
- (Sous presse). Corps de la transmission - Transmission du corps. Parallèles entre l'étude du chant et l'étude de la danse, in *Journal of Cognition & Musical Arts*, Federal University of Paraná, Curitiba, Brazil.
- (Sous presse). The impact of vocal gestures within the dynamics of the learning process in singing and in the transitional process from oral musical culture to the writing of music, in *Philosophies of performance*, E. Tarasti (ed.), Acta Semiotica Fennica n° XXXIV, International Semiotics Institute, Imatra, Finland.
- Vygotski, Lev (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. Original title : *Myslenie y rec*.
- Winnicott, Donald Woods (1957-1971). *L'enfant et sa famille. Les premières relations*. Paris : Payot. Original title: *The child and the family*.
- (1957/1972), *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Payot. Original title: *The child and the outside world*.
- (1971/1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard (Coll. Folio Essais, n° 398). Original title : *Playing and reality*.
- (1987/1992). *Le bébé et sa mère*. Paris : Payot. Original title: *Babies and their mothers*.
- (1996/1999). *L'enfant, la psyché et le corps*. Paris : Payot. Original title: Thinking about children.



**SUENA LA FLAUTA EN... EL MAGREB  
CUENTOS MUSICALES PARA LA EXPRESIÓN Y LA  
CREATIVIDAD EN EL AULA**

Enrique Encabo Fernández  
Universidad de Murcia

[enrique.encabo@um.es](mailto:enrique.encabo@um.es)

Berta Rubio Faus

Universitat de Barcelona

[bertarubiofaus@gmail.com](mailto:bertarubiofaus@gmail.com)

## **I. Introducción**

En un momento en que el uso de conceptos como contenidos transversales u objetivos globalizadores devienen cada vez más comunes en las escuelas, cabría preguntarse si la lógica inherente a los contenidos educativos no reclama, *per se*, esta interdisciplinariedad. Dicho de otro modo, conocemos nuestro entorno de forma global y no de manera parcelada; es únicamente en el campo del aprendizaje formal en el que asistimos a la división y parcelación del conocimiento con el objetivo, en principio nada desdeñable, de facilitar su aprendizaje.

Partiendo de la tradición oral, el fomento de la expresión y la creatividad y las teorías lúdico-pedagógicas que en los últimos años han cobrado fuerza, reflejamos en este texto una propuesta de trabajo basada en la musicalización y sonorización de textos de otras tradiciones, en este caso, del Magreb.

Nuestro proyecto educativo está presidido por dos ideas fundamentales: por una parte, la convicción de que a través del cuento musical, dado su carácter lúdico, el aprendizaje del alumno se ve reforzado al ser protagonista en la construcción de la historia, al tiempo que desarrolla diversas competencias tales como la lectora o artística; por otra, la necesidad de potenciar la presencia de la interculturalidad en las aulas (en un mundo donde los flujos

migratorios y el acceso inmediato a los medios de comunicación hacen que el concepto de aldea global sea ya una realidad), de un modo natural, desde la infancia, mediante el conocimiento de la cultura del otro, a menudo imaginado como diferente, lejano, pero con el que, una vez conocido, es mucho más lo que une que lo que separa.

## **II. La tradición del Magreb**

Como apunta Creus, «las necesidades de la escuela del s. XXI pasan por la aceptación de la pluriculturalidad, que es una parte de la aceptación de la diversidad y que no implica ninguna renuncia, sino más bien un fortalecimiento de la cultura de nuestro país». Ello significa, por un lado, que los alumnos de procedencia externa puedan encontrar en la escuela las «claves principales para explicar su manera de ser y su origen» pero, también, que los alumnos autóctonos adquieran un «conocimiento suficiente de los otros que les permita un respeto fundamentado y sincero» (Creus, 1993:11).

En un contexto educativo en el que el número de alumnos de procedencia extranjera roza el 10%<sup>1</sup>, nos parece fundamental la incorporación de materiales que permitan trabajar este aspecto integrador y transcultural, en cualquiera de las asignaturas curriculares.

En este sentido, consideramos el trabajo con cuentos de distintos orígenes en la infancia y preadolescencia como la posibilidad de provocar un cruce de culturas que, como apunta Merino (2002) citando a Bastide, debería evitar posibles posturas xenófobas de los hoy estudiantes en su futura vida de adultos.

---

<sup>1</sup> Cifra que podría ser incluso superior si se tiene en cuenta que, según la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística, la población inmigrante del total del Estado Español era ya del 10% en el año 2007. Esto, en ocasiones, ha llevado a los docentes a situaciones como la reflejada por Juan Manuel Rodríguez Miller en su artículo “¿Cómo enseñar música en un colegio de educación primaria donde más del 60% del alumnado es extranjero?” (Revista *Eufonía*, nº 42, Enero 2008, pp. 59-66).

Así, teniendo en cuenta que el cuerpo de alumnado procedente del Magreb es más que significativo en las aulas de nuestro país, hemos considerado interesante empezar nuestro proyecto trabajando narraciones tradicionales de esta región del norte de África<sup>2</sup>.

Ciertamente, hablar de Magreb es intentar unificar en una sola etiqueta una enorme multiplicidad de realidades lingüísticas, sociales y culturales. El término, que significa “lugar por donde se pone el sol” (Al-Magrib), es el nombre que dieron los árabes a la región que hoy comprendería los países de Marruecos, Túnez y Argelia (y también Mauritania, Sáhara Occidental y Libia, según las denominaciones); sin embargo, tal nomenclatura, engloba una gran diversidad. Como apunta Ben Jelloun:

« (...) cuando se habla de sociedades magrebíes, es difícil “meterlas en un saco con un cordelito” y decir: “He aquí la sociedad magrebí. Se trata de sociedades muy complejas, muy diferentes entre sí. Entre los diversos países hay diferencias históricas, lingüísticas y, además, en el interior de cada uno, distintos niveles culturales. A menudo se olvida señalar que la sociedad magrebí es tanto árabe como berebere (...)» (Roque, 1994:141).

La elección y adaptación de los cuentos<sup>3</sup> se ha hecho sin voluntad alguna de simplificar este contexto social y

---

<sup>2</sup> *La flauta suena en... el Magreb* es, de hecho, el primero de los títulos de una colección de cuentos musicales (basados en tradiciones de diversas procedencias) para trabajar en el aula (o en el ámbito familiar) que pretende casar, como se explica, objetivos curriculares referidos a las competencias lectora y artística, con los propios de la educación para la diversidad, en un marco pedagógico lúdico-creativo.

<sup>3</sup> Tal recopilación no se ha hecho de un modo directo, sino aprovechando las compilaciones de relatos de origen magrebí ya existentes (publicadas en formato papel o web) que serán detalladas en su momento. Aún sabiendo los problemas derivados de la traducción (no trabajamos con los relatos originales sino con su traducción al francés, catalán o español), dadas las adaptaciones lingüísticas que realizamos para acercar las narraciones al aula, no consideramos estos problemas un impedimento para nuestros objetivos.

cultural de por sí nada simple, y siguiendo las necesidades propias de la actividad musical para la que están previstos y las características de cada grupo de edad que, siguiendo las pautas establecidas por Lluch (2002: 232-236) en relación al uso pedagógico de los cuentos populares, serían las que siguen:

- Para los alumnos de entre 3 y 5 años se han buscado historias con un argumento sencillo, pocos personajes (preferiblemente animales) y estructuras repetitivas que permitan fijar el argumento y proporcionen seguridad al niño. Un claro ejemplo de ello es el primero de los cuentos propuestos (*Las dos cabritas*<sup>4</sup>) con solo dos personajes y una estructura muy simple y reiterativa (-¿Quién es más fuerte que X? -Z porque...) y que viene a ser una versión más (aunque simplificada) de un cuento (o más concretamente, fábula) que podemos encontrar en otras culturas<sup>5</sup>.

- Para los alumnos de entre 5 y 7 años se han elegido cuentos un poco más complejos, con más personajes y más variados, posibilitando la incorporación del humor o la burla, pero siempre manteniendo bien definidos los roles. Así, se ha planteado trabajar los cuentos *Cuatro, cinco o seis*<sup>6</sup>, que incorpora el contexto burlesco y *El mono y la tortuga*, narración que, nuevamente mediante animales, desarrolla los valores de la verdad, la amistad y la generosidad.

- En la etapa siguiente, entre 7 y 9 años, hemos escogido narraciones con más motivos y más elaboradas, teniendo en cuenta que el alumno se encuentra en un momento de gran capacidad perceptiva que no debe menospreciarse (Abd El-Halim, 1972: 24). Es en este sentido que se proponen *El*

---

<sup>4</sup> Fuente: Cuento tradicional de Marruecos recogido en IBN'AZZUZ, Muhammad y GIL, Rodolfo. Que por la rosa roja corrió mi sangre. Ed. Instituto Hispano-Árabe de Cultura. Madrid, 1977.

<sup>5</sup> Como, por ejemplo, *La formigueta que anava a Jerusalem* (cuento típico catalán) o *El ser más poderoso* (cuento de tradición hindú).

<sup>6</sup> Fuente: Cuento tradicional de Argelia. Recogido en MUZI, Jean. 30 cuentos del Magreb. Ed. Bakeaz, Bilbao, 2006



*cuento de la ceniza* o *Miloud el leñador*<sup>7</sup>, un cuento en el que se incide sobre valores como la sinceridad, la avaricia o el respeto hacia los otros y hacia el entorno, y en el que entra en juego la magia al estilo de otros cuentos probablemente conocidos por el alumnado como *La lámpara de Aladín* o *El pescador y su mujer*.

- Finalmente, para la última franja de edad, de 9 a 12 años, se ha intentado buscar cuentos con argumentos singulares, con un claro componente exótico y cierto contenido moral, con el objetivo de interesar a unos alumnos que suelen considerarse mayores para los “cuentos”, pero para quienes las narraciones orales y los valores universales que suelen transmitir (valor de la amistad, del esfuerzo, del respeto al prójimo, etc. que ya hemos visto en algunos cuentos de la etapa anterior) les abren las puertas a una serie de conocimientos que les van a permitir «enfrentarse con la nueva sociedad en la que comienzan a ser miembros de cierta importancia» (Abd El – Halim, 1972: 25). Así, nos hemos decantado por cuentos nada o poco conocidos en nuestro entorno, en los que la presencia de lo exótico es ligeramente destacable, y en los que el mensaje transmitido es claro pero bastante más elaborado que en los cuentos propuestos en las etapas anteriores. Los cuentos elegidos para esta etapa son *La fuerza de la palmera*<sup>8</sup> y *La flauta de hueso amazigh*<sup>9</sup>.

Así, vista la distribución temática y estructural por edades y las posibles actividades ya apuntadas, hay una serie de objetivos claramente accesibles desde la perspectiva de la educación para la diversidad y la tolerancia. En este sentido,

---

<sup>7</sup> Fuente: Cuentos de Marruecos. Recogidos por la profesora Montserrat Cendra en su blog “Contes del Marroc” (<http://contesdelmarroc.blogspot.com/2008/12/el-conte-de-la-cendra.html>).

Nótese la similitud de la estructura narrativa de *El cuento de la ceniza* con otros cuentos de nuestra tradición como *Pulgarcito*, *Hansel y Gretel* o *Cenicienta*, aspecto que podría ser aprovechado en el aula por el docente para llevar a cabo un trabajo comparativo entre tradiciones.

<sup>8</sup> Fuente: cuento magrebí. Recogido en [www.cuentosaffricanos.com](http://www.cuentosaffricanos.com)

<sup>9</sup> Fuente: AMROUCHE, Taos, *Le grain magique*. Citado por Montserrat Cendra.

son interesantes las propuestas de trabajo de Creus que, en su obra *Vers una educació intercultural*, describe una serie de actividades a llevar a cabo en el aula (en el terreno de la literatura comparada); actividades «que no tienen como objetivo específico los alumnos africanos, sino precisamente los no africanos que, a través de un conocimiento más profundo de aquella realidad, pueden ampliar sus horizontes humanos y académicos y sentirse, mediante el reconocimiento mutuo, más cerca del compañero» (Creus, 1993:12). La dirección inversa (centrada en la integración del alumno extranjero y en su papel activo dentro del aula) es la que recorre Decourt en sus artículos “Fonction Mediatrice du conte en Pédagogie Pluriculturelle” (1989) y “Les contes immigrés: apports et limites de la pédagogie interculturelle” (1991), en los que apunta la importancia de la función mediadora del cuento (que permite dar la palabra al alumno en vistas a alcanzar la paridad cultural en el aula), a través del cual el grupo clase no solo aprende y conoce el relato del *otro*, sino que lo integra y lo compara con el relato de la propia cultura que, a su vez, es sometida a revisión. En ambos casos, el profesor propone a sus alumnos el estudio de la estructura del cuento y la búsqueda de referentes similares en otras representaciones culturales, porque, por encima de todo, es la gran cantidad de variantes y variaciones de un cuento, lo que lo convierte en un puente hacia la diversidad<sup>10</sup>.

Vistas las distintas posibilidades de los relatos de origen magrebí en el ámbito de la pedagogía intercultural, pasamos a detallar las características de la musicalización de estos cuentos, aspecto que supone el eje de nuestro proyecto de trabajo, al conseguir mediante esta metodología la

---

<sup>10</sup> Como recuerda Decourt citando a Abdallah-Pretceille: «L'éducation à la diversité, point d'appui aux Droits de l'Homme, se nourrit de l'imaginaire et réciproquement. En conséquence, il convient de développer toutes les situations éducatives, Tous les enseignements qui enrichissent l'imaginaire. L'éducation artistique constitue, en ce sens, un lieu privilégié d'intervention (...). Le conte représente aussi un excellent support de manifestations de l'imaginaire et, par ses multiples variantes et variations, il facilite l'approche à la diversité» (Decourt, 1991 :155).

participación activa y toma de decisiones por parte del alumnado respecto a las narraciones propuestas.

### **III. El cuento musical**

En un principio, un cuento musical es algo tan sencillo como una narración musicalizada, es decir, un relato que cobra mayor fuerza expresiva mediante la sonorización y/o expresión de determinadas acciones y sentimientos a través de recursos sonoros. Sin embargo, una idea tan simple en principio, supone una herramienta metodológica de primer orden en el ámbito de la expresión artística en los primeros niveles de la educación formal. El hecho de que el niño tenga un protagonismo destacado en la musicalización de los cuentos (no solo como actor, sino también mediante la toma de decisiones sobre los recursos expresivos a emplear) entronca con las nuevas ideas sobre pedagogía musical; baste como ejemplo el pensamiento de David J. Elliot que, al volver sus ojos a otras culturas<sup>11</sup>, trató de “democratizar” la música al otorgar categoría de protagonista tanto al oyente como al ejecutante. En los cuentos musicales, al ser los alumnos los autores, adaptadores, actores y espectadores<sup>12</sup> del proceso sonoro, se les devuelve el protagonismo de la realidad musical, experimentándose una consecución de los objetivos perseguidos de modo más eficiente que si se relega al alumno al mero papel de receptor.

. Es obvio que la música no es patrimonio de unos pocos sino que pertenece a la colectividad. Y esto es aún más cierto en el caso de los niños, que “hacen” música cuando

---

<sup>11</sup> Para Elliot la concepción anterior sobre la música en la sociedad occidental, “tambalea de inmediato cuando se aplica a la música de otras civilizaciones avanzadas del mundo, a la música primitiva y a otros materiales occidentales. [...] la música es creada por la aplicación personal de un individuo de una constelación de metáforas a sonidos inertes” (Elliot, 1990:12-13).

<sup>12</sup> El primer actor espectador-autor dramático no es ni el brujo pigmeo ni el sacerdote griego, sino el niño que todos hemos sido. Es, en parte, por lo que nos referiremos a él en esta obra. Subrayaré que el niño es en primer lugar espectador; después autor – adaptador; deberíamos decir -, y finalmente actor (Lavandier, 1997:20).

escuchan, cuando cantan, cuando bailan,... acciones que se producen de manera casi ininterrumpida durante su cotidianeidad. La música es para ellos una actividad lúdica, una vía de expresión y comunicación que puede ser aprovechada por el maestro para comenzar a desarrollar la labor educativa dentro del marco recreativo que esta actividad propicia. Sabemos que los niños viven la música; y sabemos también que aman las historias. Continuamente piden cuentos, los escuchan y reelaboran, y en muchas ocasiones, les sirven para el conocimiento de la realidad desde presupuestos fantásticos. La fuerza surgida de la unión de dos lenguajes (el literario y el musical) provoca resultados educativos casi de modo inmediato. Los cuentos musicalizados pueden servir para el aprendizaje de las matemáticas, el conocimiento del medio físico y social, el conocimiento del propio cuerpo y la propia identidad,... por no hablar de la educación en valores (que ya hemos visto) y, por supuesto, del aprendizaje de la lengua y la literatura y el desarrollo de la competencia artística y de la creatividad.

La musicalización de cuentos puede realizarse de modo más o menos complejo. Pero, aun contando con el menor número de recursos materiales es posible, mediante la imaginación, musicalizar narraciones con resultados óptimos. Si optamos por musicalizaciones sencillas obtenemos un doble beneficio: por una parte, no es necesario contar con un gran número de materiales (por desgracia, no todas las escuelas están provistas de todos los recursos deseables para desarrollar las actividades); por otra, no es necesario que el niño tenga una especial destreza en el manejo de los instrumentos para poder musicalizar su cuento. Entre los objetivos propios del área de música que podemos alcanzar mediante esta metodología, podemos destacar:

- *Desarrollo de la audición activa*: al tener que intervenir los niños en determinadas ocasiones, tienen que permanecer atentos en todo momento a la narración para hacerlo en el momento oportuno. Es fundamental desarrollar en el niño la audición activa y la capacidad de atención y, en este sentido, la narración es una herramienta de gran utilidad; afirma Gianni

Rodari que la escucha es un entrenamiento: para el niño «la fábula tiene la misma seriedad y verdad del juego; le sirve para comprometerse, para conocerse, para medirse» (Rodari, 1979:163). En el ámbito musical, no podemos olvidar que cada persona que escucha produce su propia música, profunda o superficialmente – ya sea en forma voluntaria o no – tan pronto como sus propias imágenes, conceptos o metáforas se aplican, consciente o tácitamente, a los sonidos (Elliot, 1990:14).

- *Diferenciación tímbrica*: una de las grandes ventajas de los cuentos musicales reside en la familiarización con la pequeña percusión a través de sus particularidades tímbricas: a través de estas actividades se puede trabajar en la diferencia entre metal, madera y parche. Es importante trabajar la diferenciación tímbrica y que el propio niño proponga cual es el sonido más adecuado para cada situación; nos moveríamos en este caso en los parámetros del juego simbólico, en el universo que se encuentra a caballo entre realidad y fantasía; al fin y al cabo, lo que el niño hará será dramatizar, y, como afirma Lavandier, la dramaturgia se asemeja al juego infantil de “hacer como sí”. A este respecto, la diferenciación tímbrica no se realizará únicamente con los instrumentos, sino igualmente con la modulación vocal. Siguiendo a Pflederer, mientras el niño interactúa con los sonidos a través del movimiento, vocalizando y experimentando, debe ser guiado para tomar decisiones acerca de su timbre, intensidad, altura y duración (Pflederer, 1990:30).

- *Trabajo de pequeñas fórmulas rítmicas*: según la edad, podemos proponer pequeñas fórmulas rítmicas para percutir (bien por imitación, bien mediante lectura) con el objetivo final de fomentar la improvisación del niño mediante la fórmula imitar y repetir; imitar y elaborar; imitar e iniciar. A este respecto, no hay que tener miedo a la imprecisión o “error” del niño. Como afirma Rodari, muchos de los llamados “errores” de los niños después resultan ser algo muy diferente: son creaciones autónomas de las que se sirven para asimilar una realidad desconocida (Rodari, 1979:42). Olvidando la palabra

“error” las nuevas creaciones del niño pueden quedar incorporadas a la narración.

Además de estos objetivos y de los que ya han sido apuntados a propósito de la educación para la diversidad y la tolerancia, son muchos otros los que podemos perseguir mediante el cuento musical. No hay que olvidar que un cuento musical es una propuesta, es decir, la base de un trabajo que, según el momento y los intereses, puede ser mucho más elaborado. Por así decirlo, es una propuesta esquemática. Por tanto, no es difícil pensar que, a partir de la propuesta básica que ofrecemos, pueden surgir infinidad de actividades: trabajo del gesto, de la dramatización, del movimiento libre o coreográfico, de la voz cantada (mediante improvisaciones melódicas o interpretación de canciones ya conocidas), construcción de “cotidiáfonos”, realización de actividades plásticas (construcción de decorados, máscaras, disfraces),...

En el caso de los cuentos que proponemos en *La flauta suena en... El Magreb*, la musicalización de éstos está en consonancia con los niveles educativos a los que se dirigen. A continuación relatamos a modo de ejemplo alguno de los resultados sonoros derivados de la realización de estas musicalizaciones con grupos de alumnos de diferentes edades.

Como decimos, la musicalización de cuentos puede realizarse de modo más o menos complejo. En el caso de *Las dos cabritas*, ideado para las aulas de infantil, al aparecer cada uno de los animales el niño imita vocalmente el sonido que producen; este trabajo del gesto y la dramatización se enriquece mediante la sonorización con cencerros, cascabeles,... y otros instrumentos que el niño desee asociar a los personajes que figuran en la narración. Otro trabajo interesante se produce en *El mono y la tortuga* (pensado para el primer ciclo de educación primaria). En este caso combinamos musicalización y gesto; respecto al primer procedimiento, un recurso interesante es asociar sentimientos positivos y negativos a instrumentos de diferente timbre. Así, cuando hagan aparición sentimientos como la amistad, la

generosidad, la confianza,... se puede experimentar con los instrumentos de timbre de metal, mientras que cuando aparezcan los celos, la mentira, y la traición el sonido puede ser producido por instrumentos de timbre de madera (esta asociación puede partir de los alumnos, siendo éstos los que elaboren la propuesta). Respecto al trabajo de la dramatización y el gesto, éste se puede llevar a cabo mediante abrazos con el compañero cuando aparezca la amistad, la imitación de la acción de comer o del llanto en el momento del arrepentimiento. En *La flauta de hueso Amazigh* (en este caso, trabajado en el tercer ciclo de educación primaria) nuevamente podemos asociar timbres a personajes (puesto que esta historia, que recuerda al relato bíblico de Caín y Abel, establece claramente la oposición entre un protagonista y un antagonista), pero también podemos sonorizar el cuento con instrumentos que recuerden al ganado (en este caso tratando de establecer pequeñas fórmulas rítmicas como dos corcheas-negra<sup>13</sup>). Uno de los aspectos más interesantes de este cuento es la aparición de la flauta como instrumento “mágico”. En una edad en que el alumno ya posee destreza en el manejo de la flauta dulce, podemos aproximar, mediante este cuento, el instrumento de una manera atractiva al alumno, tocándolo libremente éste cuando al final del cuento suena la flauta o, en una propuesta surgida de una estudiante de magisterio, dramatizando el instrumento y dándole categoría de protagonista<sup>14</sup> al final de la narración. Situados en el tercer ciclo de educación primaria, podemos

---

<sup>13</sup> En una de las experiencias llevadas a cabo, los alumnos decidieron que no se establecería una diferencia tímbrica en los instrumentos empleados para Abderahman y Hacene, pero mientras el sonido para Hacene (portador de los valores positivos) sería ordenado (fórmula rítmica negra-dos corcheas), el sonido para Abderahman (el antagonista, representante de la envidia) sería descontrolado.

<sup>14</sup> En esta propuesta, al encontrar el pastor la flauta intenta tocarla pero no suena, y descubre un papel en su interior que obstruye la salida del aire (papel que previamente hemos colocado). Al sacarlo los niños, el profesor toca una alegre melodía con la flauta, mientras los niños descubren el verso que en el papel está escrito: «No envidies a nadie, mejor alégrate de contemplar a una persona tan hermosa»

realizar un trabajo en el que los alumnos tengan que incrementar su número de decisiones. A este respecto, es interesante destacar el gran número de propuestas surgidas de *La fuerza de la palmera* por parte de alumnos de entre 10 y 11 años. Tres son las que aquí reflejamos: la primera tiene que ver con la dramatización del cuento, representando varios de los niños las palmeras (en este caso, siendo varias para facilitar la participación de todos), y otro niño a Ben Sadok, identificando el oasis con el sonido de maracas, güiros (imitando el croar de ranas) y *glissando* de carillones; otra propuesta surgió nuevamente de asociar timbres a secuencias positivas (la palmera) y negativas (Ben Sadok), destacando el sonido producido por la agitación de placas de radiografía que asociaban a la maldad de Ben Sadok; finalmente, la tercera propuesta surgió, hacía referencia a la sonorización mediante músicas grabadas. A este respecto, es interesante observar que, de las músicas propuestas, los alumnos no necesariamente se inclinaron por aquellas que podríamos considerar “exóticas” o propias de la cultura a la que el cuento alude. Si bien hubo alumnos que escogieron músicas como las melodías andalusíes y tunecinas grabadas por Eduardo Paniagua, u otras procedentes de la banda sonora de la película *Kingdom of heaven*, hubo otros que consideraron más apropiadas músicas como *Indosesta* del grupo de folk gallego Berrogüetto o incluso *L’Inverno* de *Quattro Stagioni* de Vivaldi.

Destacamos del trabajo realizado la importancia del proceso vivido por los alumnos y la toma de decisiones por parte de éstos a partir de las propuestas indicadas por el profesor o guía de la experiencia. La aplicación de efectos sonoros (sonido del agua, imitación de sonidos de animales, golpes producidos por la caída de objetos) sin duda resulta la parte más divertida del trabajo, pero a partir de ésta se pueden trabajar aspectos como la audición activa de piezas musicales que, en el contexto de la tradición del Magreb, resultan adecuadas, el trabajo del vocabulario específico de algunas narraciones, o el gesto y la dramatización.



#### **IV. Aplicación de la experiencia con alumnado de magisterio**

Dentro de nuestro proyecto educativo, consideramos fundamental la opinión de los futuros docentes de infantil y primaria en relación al cuento musical y la interculturalidad. Por ello, la experiencia de musicalización de algunos de los cuentos que integran el volumen *Suena la flauta en... El Magreb*, se llevó a cabo con el alumnado de 2º de Magisterio (Especialidad Educación Infantil) de la Universidad de Murcia durante el curso académico 2009/10. Partiendo de ejemplos previos realizados en el aula, se solicitó a los alumnos que musicalizasen algunos de los cuentos de la tradición del Magreb para posteriormente reflexionar sobre su propia actividad. Trabajando con una muestra de sesenta y ocho alumnos, se posibilitó la elección de musicalización entre ocho cuentos de la colección. A continuación exponemos los datos más significativos derivados de la experiencia<sup>15</sup>.

La amplia mayoría de los alumnos consultados consideran el cuento musical como una herramienta metodológica a emplear en sus aulas. El grado de importancia que conceden a esta metodología va desde un genérico «buena» (31.8%) o «muy buena» (4.5%), hasta otros calificativos como «fundamental» (3%), «apropiada» (9%), «recomendable» (7.5%), «interesante» (9.2%), o «divertida y motivadora» (18.3%). De manera más concisa, un 16.7 % de los alumnos encuestados consideran el cuento musical «útil». De igual modo, al ser preguntados sobre las competencias a desarrollar en el alumnado mediante el cuento musical, consideraron que éstas principalmente eran las competencias musicales (33.3%), lingüísticas y literarias (22.7%), creativas

---

<sup>15</sup> La experiencia práctica se realizó mediante el procedimiento de trabajo en grupo. Constituidos los grupos de trabajo y repartidos los cuentos, una vez los alumnos tomaron sus decisiones respecto a los procesos de sonorización y musicalización de los textos, se pusieron en común en el aula. Una vez realizados, se procedió a recoger la información mediante un cuestionario (cuyas respuestas debían ser individuales) de preguntas abiertas.

(12.3%), comunicativas (10.6%), y referidas a la coordinación motriz y la expresión corporal (10.6%) (el 10.5% restante afirmó que desarrollaba todas las competencias en general). Respecto a las dificultades que la aplicación del cuento musical puede tener en las aulas, los consultados hicieron alusión a la dificultad en la organización de recursos temporales o espaciales (46.9%), a controlar los turnos de actuación de los alumnos (21.2%), o la escasez de recursos instrumentales en el aula (15.1%). El 16.8% restante no consideró ninguna dificultad a la hora de aplicar el cuento musical en las aulas. En relación a esta respuesta hay que recordar que los encuestados son futuros docentes del aula de infantil (de aquí el acento puesto en, por ejemplo, la dificultad de los alumnos para participar en el instante oportuno, aspecto que en edades más avanzadas dejaría de ser pertinente).

Concretamente, preguntados los alumnos sobre los cuentos musicalizados en el contexto de la tradición del Magreb, los más valorados fueron *La fuerza de la palmera* (33.3%), *El mono y la tortuga* (16.6%), *La flauta de hueso Amazigh* (15.2%), *Las pruebas* (13.8%), *Miloud, el leñador* (10.6%), *Cuatro, cinco o seis* (7.5%), *Las dos cabritas* (1.5%) y *El cuento de la ceniza* (1.5%). Sobre los valores que estas narraciones transmiten, más de la mitad del alumnado consideró que el principal valor de éstas reside en la amistad y el compañerismo (51.5%), mientras para el resto el valor a transmitir era el afán de superación (6.1%), las relaciones familiares (4.5%), el respeto a la naturaleza (3.2%), el desarrollo de la creatividad (3.2%) o el respeto a otras culturas (1.5%). El 30% restante respondió de una manera más abierta aludiendo a varios valores como el respeto, la sinceridad, la verdad, el perdón<sup>16</sup>,... Igualmente, se consultó a los alumnos sobre algunas cuestiones referidas al proceso de

---

<sup>16</sup> Obviamente, según la narración unos valores están más presentes que otros. Ofrecemos la información de manera global ya que muchos de los encuestados así respondieron, no especificando una narración concreta en relación al valor que ellos creían que el/los cuento/s transmitía.

musicalización de los textos. Respecto a la necesidad de adaptar el texto propuesto, el 31.8% de los alumnos consultados consideró que sí era necesario adaptar el texto al alumnado (en este caso, de educación infantil) frente a un 27.3% que no consideró que fuese necesario. El 40.9% restante consideró «a veces» necesaria esta adaptación (de este 40.9%, el 4.5% especificó que la adaptación sería referida al final de la narración, considerada en su forma original excesivamente cruenta). Al preguntar sobre las posibles actividades a desarrollar a partir del cuento musical, el 58% de los alumnos consultados consideró que se podrían realizar actividades de trabajo de la dramatización y gesto; el resto aludió a actividades relacionadas con la canción (6%), la danza y el movimiento (4.5%), actividades plásticas (4.5%), juegos de diferenciación tímbrica de los instrumentos (4.5) o relacionadas con la lengua y, especialmente, con la ampliación del vocabulario (6%) (el 15% restante o no contestó o lo hizo de modo excesivamente general). Finalmente, preguntados los alumnos sobre la dificultad de musicalizar un cuento y su posterior aplicación en el aula, el 94% de los encuestados no encontró dificultad en la musicalización de textos frente a un 6% que sí consideró que era una tarea dificultosa.

Por último, se incluyó en el cuestionario un bloque de preguntas referido específicamente a cuestiones de interculturalidad. Respecto al empleo de textos de otras tradiciones, el 57.5% del alumnado de magisterio consideró muy importante la inclusión de estos textos en las aulas, mientras un 18.2% declaró parecerle positivo, un 10.8% interesante y un 9% enriquecedor; únicamente un 4.5% consideró complicado incluir narraciones de otras culturas en las aulas (especificando en muchos casos que esta dificultad tenía que ver con los finales cruentos de éstas). Otra de las preguntas incluidas en el cuestionario hacía referencia a los posibles problemas surgidos del empleo de narraciones de otras culturas en las aulas; al respecto, aproximadamente la mitad del alumnado respondió que la principal dificultad podía

ser el no entender determinados matices o prácticas culturales ajenas a la propia (51.5%), mientras un 16.7% consideró que el problema podía radicar en la falta de comprensión del texto o el vocabulario, y un 7.5% reflexionó acerca de los problemas derivados de la traducción de estos textos. El 21.3% restante (un 3% no respondió la cuestión) no encontró ninguna dificultad digna de ser destacada. Finalmente, consultados acerca del trabajo en las aulas sobre cuestiones referidas a la interculturalidad, los resultados quedaron repartidos del siguiente modo: necesario (36.4%), positivo (19.7%), enriquecedor (18.2%), muy recomendable (16.7%) y fundamental (9%).

A la vista de los resultados obtenidos, podemos destacar la buena predisposición del alumnado de magisterio a incluir en su futura profesión cuestiones referidas a la interculturalidad, fenómeno valorado de modo muy positivo por ellos, entre otras razones, por la fuerte presencia de alumnado inmigrante en las aulas. En su amplia mayoría, los futuros docentes no consideran problemática la inclusión de textos de otras culturas en las aulas y, en los casos en que sí se observan dificultades, no creen que sean insalvables, sino que requieren un trabajo previo sobre cuestiones puntuales. Respecto a la musicalización de las narraciones, la valoración es sumamente positiva, considerando esta metodología motivadora, divertida,... en definitiva, útil. Desconocedores de esta metodología, al entrar en contacto con ella la gran mayoría ha afirmado su interés por profundizar en ella, y su convicción de ponerla en práctica primero en sus futuras prácticas dentro del plan de estudios de la carrera, y, posteriormente, en su labor profesional. De modo anecdótico, cabe señalar que algunos textos considerados para edades superiores, fueron adaptados por los alumnos para el aula de infantil (caso de *La fuerza de la palmera*) con resultados interesantes. Asimismo, tras la experiencia, destacamos la petición de los alumnos por continuar trabajando en la asignatura “Desarrollo de la expresión musical y su didáctica” actividades en las que los lenguajes plástico, musical, literario

y dramático se dan de modo simultáneo, cuestión central en nuestras investigaciones en torno al cuento musical.

## **V. Conclusiones**

A partir de la experiencia propuesta, consideramos el cuento musical como una herramienta metodológica muy útil para conseguir un clima lúdico en el que alcanzar objetivos pedagógicos de una manera globalizada. En este caso, además del desarrollo de la competencia lectora, la iniciación a la música y el despertar del sentimiento artístico, perseguíamos la presencia de la interculturalidad en las aulas, fomentando los valores de respeto y comprensión hacia otras culturas. Nuestra experiencia, como parte del proyecto educativo *Suena la flauta en...* se centró en las narraciones propias de la tradición magrebí, pero ya estamos trabajando en otras colecciones de cuentos como, por ejemplo, aquellos relatos procedentes del África negra.

*Suena la flauta en...* es un proyecto por y para los niños. En este sentido, lo importante es la participación de todos los alumnos en la construcción de los cuentos musicales y las aportaciones e ideas que provienen de ellos, por disparatadas que nos puedan parecer. En el universo creativo del niño el absurdo encuentra su lógica; y esto es algo que, en determinados materiales didácticos se olvida. El niño encuentra placer en las situaciones irreales, las palabras de imposible combinación, los sonidos onomatopéyicos o aquellos apreciados únicamente por su sonoridad,... a menudo elaboramos materiales didácticos tan perfectamente lógicos que olvidamos el placer del niño por aquello que escapa al convencionalismo. Una mirada al surrealismo nos bastaría para darnos cuenta de la belleza contenida en la fantasmagoría de la sinrazón. No es que el niño no tenga sentido de la lógica, es que encuentra el placer de la lógica del sinsentido. Y en esta lógica es en la que residen las soluciones que algunos de los niños ofrecieron al sonorizar las narraciones. Instalados en el ámbito de la creatividad, utilizamos el texto como referencia, como excusa: a partir de un texto propuesto podemos cambiar, mezclar, hibridar,...

crear mil y un finales,... Las posibilidades son infinitas; lo que nos interesa es el proceso, no el resultado. Procesos creativos, procesos artísticos. Al igual que Gianni Rodari, partimos del convencimiento de que la imaginación debe ocupar un lugar en la educación y de la necesidad de desarrollar todas las potencialidades expresivas del niño:

«Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. “El uso total de la palabra para todos” me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo» (Rodari, 1979:9).

## **VI. Bibliografía**

- Abd El-Halim Wahdan, N. (1972). *Literatura infantil en Egipto*. Colección de autores árabes contemporáneos. Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
- Ben Jelloun, T. (1994). El imaginario en las sociedades magrebíes. En Roque, M. A. (ed), *Las culturas del Magreb*. Col. Literatura y pensamiento árabes. Madrid: Ediciones Mundo Árabe e Islam,
- Calvet, L-J. (1984). *La tradition orale*. Col. Que sais-je. Paris: P.U.F.
- Creus, J. (1993). *Vers una educació intercultural*. Col. Barcanova Educació. Barcelona: Ed. Barcanova.
- Decourt, N. (1989). Fonction mediatrice du conte en pédagogie pluriculturelle. En *Littératures Maghrebines, Colloque Jacqueline Arnaud. Tome 1: Perspectives générales*.(p.67-72) Col: Itinéraires et Contacts de Cultures Vol.10. Paris: Publication du centre d'études francophones de l'Université Paris XIII, Ed. L'Harmattan.
- Decourt, N. (1991). Les contes immigrés : apports et limites de la pédagogie interculturelle. En *Poétiques Croisées du*

- Maghreb* (p.151-162) Col: Itinéraires et Contacts de Cultures Vol.14. Paris: Publication du centre d'études francophones de l'Université Paris XIII, Ed. L'Harmattan.
- Elliot, D. J. (1990). El papel de la música y de la experiencia musical en la sociedad moderna: hacia una filosofía global de la educación musical. En V. Hemsy de Gainza (ed.), *Nuevas perspectivas de la educación musical* (pp. 11-25). Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Ibn Azzuz, M. y Gil, R. (1977). *Que por la rosa roja corrió mi sangre*. Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
- Lavandier, Y. (1997). *La dramaturgia. Los mecanismos del relato, cine, teatro, ópera, radio, televisión, cómic*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Lluch, G. (ed.). (2002). De la narrativa oral a la literatura per a infants, Invenció d'una tradició literària. Alzira: Ed. Bromera.
- Merino, L. (2002). Fábula, mito, ficción, tesoro intercultural en la oralidad magrebí. En *Sociedad española de Literatura General y Comparada* (pp.117-123). Madrid: Ed. Caballo Griego para la poesía.
- Muzzi, J. (2006). *30 cuentos del Magreb*. Bilbao: Bakeaz.
- Pflederer, M. (1990). Importancia de la teoría de Piaget en la educación musical. En V. Hemsy de Gainza (ed.), *Nuevas perspectivas de la educación musical* (pp.25-33). Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ferran Pellisa.
- Roque, M. A. (dir.) (1998). *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*. Barcelona: Institut Català de la Mediterrània d'Estudis i Cooperació.
- Sall, M. (2001). The importance of oral tradition for children: the case of the countries of the Sahel. En McIlwaine, J. y Whiffrin, J. (2001). *Collecting & Safeguarding the oral traditions: an International conference*. Saur: IFLA Publications.
- Valriu Llinàs, C. (2008). *Paraula viva. Articles sobre literatura oral*. Col. Biblioteca dels Sants Oliver, núm. 31. Palma

de Mallorca: Edicions UIB, Institut d'Estudis Balears,  
Publicaciones de l'Abadia de Montserrat.



## "FLAMENKÓPOLIS", INTERCULTURALIDAD Y FLAMENCO EN EL AULA

Benjamín Perea Díaz  
C.E.I.P Ntra Sra del Amparo  
[benagostini@hotmail.com](mailto:benagostini@hotmail.com)  
Rosario Gutiérrez Cordero  
Universidad de Sevilla  
[rosaqu@us.es](mailto:rosaqu@us.es)

### Introducción

El área de educación artística y específicamente la música viene siendo considerada tras el nuevo axioma científico concedido en el II congreso sobre pedagogía musical de la UNESCO en 1958 como poseedora de un gran potencial. Dicha asamblea nace con el objetivo de revalorizar el papel de la educación musical en los colegios aduciendo los siguientes argumentos:

**a) La práctica musical crea una serie de lazos afectivos y de cooperación importantísimos para lograr la integración de grupo.**

**b) El canto es un medio excelente para el desarrollo de la capacidad lingüística del niño y de la niña, en su doble vertiente comprensiva-expresiva.**

**c) La actividad rítmica del niño y la niña vivida a través de estímulos sonoros de calidad, favorece el desarrollo fisiológico y motriz, así como la memoria musical.**

**d) En el área afectivo social conduce al alumno a la autoexpresión y a la espontaneidad, vehemencia y deleite propio de los niños al involucrarse en la actividad musical.**

**e) Propicia la adaptación social y el sentido de responsabilidad dentro de un grupo, sobre todo en actividades de conjunto como canto coral, orquesta infantil, etc.**

**f) Ofrece al niño la oportunidad de descubrirse como productor**

*de sonido y con ello de disfrutar al expresarse y comunicarse por medio del sonido.*

***h) Favorece la afirmación de opiniones propias y la aceptación de opiniones ajenas.***

Si nos detenemos ante estas premisas podremos observar como la mayor parte de ellas constituyen la esencia misma para el desarrollo de la interculturalidad. Tanto es así que música, comunicación e interculturalidad se conforman como un trinomio del que se extraen otros muchos valores como cooperación, solidaridad, integración o diversidad, hoy presentes en cualquier discurso político y, ni que decir tiene, educativo.

De otra parte, los llamados fenómenos de globalización, localización o glocalización (Robertson, 2003), han colocado a los procesos musicales a la vanguardia tanto de la recuperación como instrumentalización de los mismos para las identidades culturales. Lejos de ver la música como un aspecto anquilosante, se refleja en ella la modernidad de conocer, comprender y valorar al otro a través su expresión artística.

La escuela no ha de estar ajena a estos procesos por lo que se hace necesaria una inclusión crítica y contextualizada de estos como base para un real trabajo intercultural. Más aún teniendo en cuenta la realidad actual, marcada por la riqueza étnica en las aulas pero vista en demasiadas ocasiones como lastre para la labor educativa.

Es en esta vía donde este trabajo pretende concienciar de lo contrario, haciendo referencia además que el término interculturalidad no sólo refiere a la interacción entre un marroquí y un español, sino también entre un hombre y una mujer, un chico y un anciano, un rico y un pobre...

Pero si hablamos de música, interculturalidad, expresión artística y además lo hacemos desde Andalucía, una palabra rápidamente asalta nuestro imaginario común, el Flamenco.

En efecto, en el nacimiento y formación de este género confluyen diversas culturas y pueblos que a lo largo de siglos

han contribuido en mayor o menor medida a que esto ocurra (Utrilla, 2007):

a) Conjunción previa de elementos musicales de las dos grandes culturas que dejaron su impronta en Andalucía, la grecobizantina propia del Mediterráneo y la árabe-andaluza original de nuestra región:

- Los tetracordos helenos.
- Jarchas, zéjeles y zambras, canciones mozárabes.
- Cantos sefarditas.
- Cantos y músicas de origen indo-persa y musulmán.

b) Importante contribución de la música popular española, elementos del folclore nacional y andaluz reflejados en fandangos, seguidillas y romances, el vito, tiranas, jotas aragonesas, polos y peteneras, bailes de candil y bailes boleros...

c) Decisiva intervención del pueblo gitano-andaluz en la recreación e interpretación de estas formas preexistentes.

d) La destacada influencia del folclore y la música latinoamericana.

*“Sean cuales sean las diversas procedencias de las remotas músicas que sirvieron para la formación del cante, lo decisivo fue la mezcla; y esa mezcla sólo ocurrió en Andalucía”* (Grande, 1999). Es imposible monopolizar el origen del Flamenco en una única cultura, civilización o influencia musical. Es esa mezcla lo que hace que estemos ante el Flamenco y lo identifiquemos como una pieza de gran potencialidad de trabajo intercultural en el aula.

La experiencia presentada se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la didáctica del flamenco por Benjamín Perea Díaz bajo la tutela de D<sup>a</sup> Rosario Gutiérrez Cordero y dentro del programa de doctorado de la Universidad de Sevilla *Artes Visuales y Educación, un Enfoque Construccionalista*.

Parte de una visión científica de la educación en la que las teorías del aprendizaje no se consideran un corpus teórico ajeno a la praxis educativa, sino que nos dan las claves mismas para el trabajo real en el aula. Así interdisciplinariedad y programación globalizada cobran especial sentido

justificando la necesidad de estas dos premisas a la hora de ser exitosos en cualquier propuesta didáctica.

En efecto, música, plástica, lengua, conocimiento del medio y educación física quedan unidas por el trabajo interdisciplinar en este trabajo, y todo bajo la justificación curricular del Plan Anual de Centro, al globalizarlo y temporalizarlo dentro de las actividades desarrolladas y aprobadas por el Claustro en torno a este.

La experiencia se desarrolla con niños/as de segundo y tercer curso de educación primaria del C.E.I.P. Nuestra Señora del Amparo de Dos Hermanas (Sevilla), dirigida por su maestro de música y con la colaboración de una alumna de Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Adopta forma de cuento dramatizado musical por diversas razones:

- Este formato permite potenciar el hábito lector y competencia lingüística entre los niños/as, preocupación fundamental tras las últimas evaluaciones de diagnóstico llevadas a cabo por la administración educativa en Andalucía al finalizar el segundo ciclo, y cuyo resultado mostró importantes carencias en esta importante área instrumental. Es una forma de relacionar el área de lengua, ecuación artística e interculturalidad.

- Permitted introducirlo dentro del Plan Anual de Centro en una de sus actividades complementarias más importantes; "La Semana del Cuento". En ella se realizan diversas actividades en torno a la lectura y en la cual se implica toda la comunidad educativa además de otros Centros de la localidad. De esta forma dotamos a la experiencia de significatividad y relación con la programación general docente.

- Se convierte en uno de los programas de atención a la diversidad como así lo indica la ORDEN 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la ecuación básica en los en los centros docentes públicos de Andalucía. En dicha orden, en su artículo 8 apartado 2, se cita a la dramatización como una actividad motivadora que debe ser incluida en los programas de refuerzo como alternativa motivadora al aprendizaje del

programa curricular de las materias instrumentales. Así conseguimos relacionar además de una forma lógica y legislativa atención a la diversidad e interculturalidad con la materia de música, pues la dramatización es además uno de los núcleos contenidos en su estructura curricular.

La elaboración de la experiencia constó de varias fases.

a) Fase previa.

En ella nos marcamos unos objetivos específicos;

- Aprender interculturalidad desde la interculturalidad.
- Valorar la producción artístico-musical de diferentes culturas.
- Participar de la interculturalidad en la elaboración de una obra dramático-musical común.
- Identificar calidad y equidad en la enseñanza a través de la integración de niños/as con necesidades educativas especiales.
- Conocer el Flamenco e identificarlo como crisol de convivencia musical de diferentes culturas.

Nos detenemos en el primer objetivo pues nos merece especial atención. Su definición parte de la realidad ordinaria del aula puesto que contábamos con diferentes nacionalidades (venezolana y boliviana), niños/as de etnia gitana y niños con necesidades educativas especiales. En este sentido Miquel Rodrigo Alsina afirma que *toda cultura es básicamente pluricultural, se formó y sigue formando a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar* (Alsina, 2003).

En esta fase decidimos además los cursos en los que la vamos a trabajar (2º y 3º) por ser donde nos encontramos más representatividad de esta diversidad, así mismo proponemos la actividad al Claustro para ser aprobada e incluida en el Plan Anual de Centro. Marcamos la temporalización, que será durante el tercer trimestre haciéndola coincidir con la semana del cuento. Su responsable será el maestro de música pero contará con la ayuda de los de plástica, lengua, educación física y conocimiento del medio.

## b) Fase de desarrollo.

Desde la clase de conocimiento del medio se partió de una tormenta de ideas en torno a las características de las diferentes nacionalidades y culturas existentes en el aula; gastronomía, lengua, ciudades, tradiciones, fiestas... En la clase de educación física se hizo lo propio pero con las danzas, tanto andaluzas como flamencas, españolas, bolivianas y venezolanas.

El texto del cuento se trabajó como lectura en el área de lengua con lo que se conseguía una mayor significatividad así como comprensión de todos los valores que este pretendía desarrollar.

La asignatura de plástica colaboró realizando todo el material escénico necesario. Se intentó recrear un tablao flamenco situado en un patio andaluz, para ello se elaboraron ventanas con macetas de geranios, paredes encaladas típicas de Andalucía, recorte de telas de lunares para hacer pañuelos de cuello y el Sol tan presente en la cultura mediterránea. Todo con material reciclable como es el cartón y material de aula como las tómperas.

Con respecto a música conocimos canciones propias de Venezuela y Bolivia, aportadas por los propios alumnos/as, centrando el maestro la atención existente entre Flamenco y América a través de los cantes de ida y vuelta (guajira, colombiana, rumba,...). De esta forma ubicamos al Flamenco como hilo conductor, poseedor de características andaluzas, americanas y gitanas.

Trabajamos palos específicos del Flamenco a través de audiciones, vídeos y práctica de ritmos en el aula; alegrías, bulerías, soleá, rumba, tango y sevillanas.

Los niños aprendieron como una canción popular que conocían, la Tarara, podía ser interpretada a ritmo de tangos, o un poema de Federico García Lorca podía ser cantado por rumbas (Romance Sonámbulo). Todas estas conformarían la base musical del cuento.

Hemos de destacar que pese a la cercanía sentida por los niños/as andaluces ante el Flamenco, el desconocimiento

de él es grande, imponiéndose una reflexión acerca del tratamiento de este en las aulas andaluzas.

Por último y con respecto al baile contamos con una alumna que asistía a clases de Flamenco por las tardes, por lo que actuó como alumna-tutora enseñando a sus compañeros/as algunos pasos básicos.

c) Fase final

Esta consistió en la representación del cuento por parte de seis niños/as (venezolana, boliviano, etnia gitana y necesidades educativas especiales).

Se utilizó el material creado en educación plástica, imaginando así estar en un tablao flamenco, colocados en sillas, vestidos de negro y con el pañuelo de lunares al cuello.

Las actuaciones se llevaron a cabo en el Centro (para los padres/madres y el resto de alumnos/as), en la Biblioteca Municipal (con lo cual reforzábamos aún más el potencial lingüístico) y en un Centro de atención preferente situado en una barriada deprimida y con un alto número de familias gitanas. Esta última actuación fue la que más agradó a los alumnos/as, tanto actores como público, pues se produjo una química especial participando de forma espontánea los oyentes en la música que hacíamos, mostrando una gran habilidad ante esos ritmos que les traíamos: el Flamenco.

De esta forma conseguimos que esta experiencia no se quedara a nivel de aula.

A continuación presentamos el cuento trabajado:

## Flamenkópolis



(Cajón por alegrías)

Todo ocurrió en una ciudad situada muy pero que muy... al sur. Al sur de todos los países, al sur de las ciudades, al sur de las montañas y de los ríos... al sur de toda música conocida. Era Flamenkópolis. La ciudad de las casas encaladas, las macetas en los balcones y guitarras por todos los rincones. Una ciudad alegre, de ciudadanos divertidos, amables, con una sonrisa y un sincero saludo que ofrecer en cualquier momento;

- ¿Qué “jase” “miarma”?
- “Güenos” días tesoro
- “Shhhhiquillo” ¿”ande” va?
- “Ancá” mi abuela

Curiosa también era su forma de caminar; la llamaban el paso de bulería.



No eran gaditanos, jerezanos, granaínos ni sevillanos. Los habitantes de Flamenkópolis se hacían llamar Flamencos.

Sin embargo, algo terrible había ocurrido en la ciudad. Todos sus ciudadanos deambulaban tristes y afligidos de un sitio a otro preguntándose cómo podía haber sucedido. (Guitarra y baile por soleá).

Leían desesperadamente el periódico intentando encontrar una respuesta.



Y es que no os lo he contado antes, pero todos los habitantes de Flamenkópolis se dedicaban a la elaboración, a la creación de un curioso producto. Lo llamaban el compás.



Tenían encargos de todas las ciudades del mundo pues este producto era muy apreciado.

Para su elaboración no utilizaban esas grandes chimeneas que expulsan todo ese humo negro y que contaminan tanto nuestro precioso planeta.

(Verde que te quiero verde por rumbas)



Tan sólo necesitaban una canción, sus palmas y la alegría de sentir muy dentro de ellos la música. Era algo así. (La Tarara por tangos)

Sí, era un trabajo en equipo, pues los Flamencos habían aprendido lo importante que era convivir en armonía y las numerosas ventajas que tenía ofrecerse ayuda entre ellos.

Pero un día, los encargos habían dejado de llegar, las ciudades ya no pedían a Flamenkópolis que les creara nuevos compases. El compás dejó de fabricarse.

Tan complicada era la situación que la Faraona de la ciudad, así se le llamaba a la alcaldesa, tuvo que tomar parte para resolver el conflicto.

- Candela, toma esta caja. En su interior hay un trozo de compás. Llévalo al primer pueblo que encuentres y pregunta por qué ya sus habitantes no lo quieren.

Y eso hizo, a paso de tangos llegó al primer pueblo que encontró, un gran letrero anunciaba su nombre; Dos Hermanas.



Pasó por numerosas haciendas de ancianos olivos, por un gran parque con un estanque y patos en su interior, una gran plaza con jardines y otra que llamaban del arenal. Qué bello todo. Finalmente se acercó a un gran edificio con enormes cristales; Biblioteca Municipal Pedro Luis Entralgo decía en la puerta, subió por unas escaleras y entró en un gran sala con mucha gente en su interior, justo en frente un grupo de personas recibían las miradas y atención de todas ellas; estaban contando un cuento. Serían las .... horas. Candela se sentó y abrió su cajita.

(Canción libre)

Sí, somos nosotros, aquí y ahora. ¿Sabéis? Acabamos de entrar todos y todas en el cuento. Niños y niñas, papás y mamás, la magia de la lectura nos envuelve y por primera vez

en la historia hemos entrado dentro de un cuento y ahora formamos parte de él. Sólo podrá continuar con vuestra ayuda.

Candela necesita saber si os ha gustado el compás de su cajita... ¿Os ha gustado? Por qué creéis entonces que las ciudades han dejado de pedir compases a los Flamencos. ¿Preferirán otro tipo de música? ¿qué otras conocéis? ¿qué solución le damos a Candela?

(Se produce un debate con el público en el que aparezcan diferentes estilos musicales y se aporte como solución que todas las músicas pueden convivir)



Y eso hizo; Candela regresó a Flamenkópolis con la respuesta al gran problema que les apenaba. Al igual que entre las personas, las diferentes músicas y sus compases debían aprender a convivir y apreciar la riqueza de la diversidad, de las diferencias, ya que a través de ellas crece la imaginación, la creatividad y por supuesto la tolerancia.

El resto de ciudades pedían por miles esos nuevos compases que llamaban de fusión y que podían unirse a cualquier música.

Colorín colorado, este flamenco cuento se ha acabado.

Benjamín Perea Díaz

## **Conclusiones**

La elaboración de la obra supuso el conocimiento de las características culturales de la diversidad cultural con la que contamos en el aula. Junto a las piezas flamencas soporte de la historia fuimos aprendiendo otras de estos

niños/as, conociendo además aspectos sobre su gastronomía, fiestas, costumbres,....

Pero tras valorar y concienciar a nuestros alumnos/as de toda esta riqueza les planteamos un problema, la desaparición de todas estas expresiones, ¿qué haríamos?

Este es el punto de partida del cuento en el que valores como la convivencia, el cuidado del medioambiente, respeto e interculturalidad se entremezclan llegando a tener una significatividad real para los niños/as.

### **Bibliografía/Referencias:**

Alsina, M. (2003). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Antropos.

Grande, F. (1999). *Memoria del Flamenco*. Madrid: Alianza Editorial.

Robertson, R (2003). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. En Juan Carlos Monedero (Coord.). *Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización*. Madrid: Trotta, pp. 261-284.

Utrilla, J. (2007). *El flamenco se aprende*. Madrid: Toro Mítico.

**EL FLAMENCO EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES.  
APLICACIONES DIDÁCTICAS Y VALORES EDUCATIVOS  
DE ESTE NUEVO LENGUAJE**

Juan Pedro Escudero Díaz  
Universidad de Salamanca  
[jpescudero@usal.es](mailto:jpescudero@usal.es)

**Introducción**

Por todos es sabido el amplio folklore del que goza nuestro país a lo largo y ancho de todo su extenso territorio. Pero si hay uno que ha sobrepasado nuestras fronteras e identifica a España en el resto del mundo, ése es el flamenco.

Las primeras manifestaciones de lo que más tarde se conocería como “flamenco” en el siglo XVIII, suponen uno de los elementos culturales (no sólo musicales) que goza de una vitalidad y evolución hoy día sorprendente comparándolo con otros folklores. Está presente en multitud de ambientes cotidianos y cuenta con un gran número de seguidores. Su historia se ha ido forjando a través del cante, el toque y el baile y cada artista (dentro de su *palo*) ha ido impregnando al flamenco de técnicas y sutilezas diferentes hasta hacer de él un inmenso mundo de significaciones y sonidos que no dejan de atraer nuestra atención ante el *quejío* de un cantaor o la profundidad de una guitarra.

Sirviéndose del lenguaje propio utilizado por los medios audiovisuales, el flamenco ha ido adquiriendo una nueva forma que se ha ido extrapolando fuera de su lugar de origen gracias a los *mass media* y a los nuevos canales de comunicación. Esta nueva imagen del flamenco difiere mucho de aquella que fue su empuje, sin contar con todas las fusiones y mezclas que ha sufrido con casi la totalidad de estilos de música. Todo ello ha provocado una ilusión óptica del flamenco que se ha extendido más allá de nuestras fronteras provocando en numerosas ocasiones la

incongruencia entre la imagen del flamenco y lo que realmente es.

El valor didáctico de ambos universos (flamenco-audiovisuales) aún no ha recibido la atención que se merece y faltan estudios que investiguen en profundidad ambos conceptos y sus relaciones<sup>1</sup>. Si bien por separado encontramos infinidad de estudios y publicaciones, ya unido a la temática educativa y didáctica, los trabajos son muy escasos.

Las posibilidades que surgen del flamenco y los medios audiovisuales aplicados a la educación y a la didáctica debemos entenderlas como el reflejo de una sociedad en constante evolución y desarrollo. Los contenidos del área de Música muchas veces dan por sentado el supremo valor de temas decimonónicos de compositores así como el lenguaje musical, dejando de lado otros ámbitos mucho más atrayentes al alumnado como puede ser el flamenco, las nuevas tecnologías o los medios audiovisuales. Conjugándolos de una manera acertada junto a los valores y actitudes que se proyectan en el Currículum tendremos una gran probabilidad de éxito en la consecución de capacidades y competencias como el tratamiento de la información digital, la cultural o artística y el conocimiento y la interacción con el mundo que lo rodea<sup>2</sup>.

## **Orígenes y evolución del flamenco en los medios audiovisuales**

El hablar del origen y el germen de algún hecho histórico siempre entraña grandes dificultades. Un estudio que intente adentrarse en una parcela de la Historia, por pequeña que ésa sea, resulta tremendamente arduo. Pero si además

---

<sup>1</sup> Esta conferencia supone el punto de partida de mi Trabajo Fin de Master *Metodología para el estudio del flamenco en los medios audiovisuales. Una propuesta musicológica*, dirigido por la Dra. Teresa Fraile Prieto en la Universidad de Salamanca.

<sup>2</sup> ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria (BOE del 20 de julio de 2007).

se pretende indagar en los orígenes, la complicación aumenta hasta el infinito. Es fácil desviarse de la línea marcada en un análisis que tenga carácter investigador. En el caso de los orígenes del flamenco en los medios audiovisuales, el eje que vertebró todo el trabajo no ha de ser el mero relato de los sucesos, sino la *interpretación* de las pruebas históricas.

Los primeros acercamientos del flamenco a los medios audiovisuales se producen a finales del s. XIX y principios del s. XX. Esta aproximación se va sucediendo en diferentes ámbitos: reproducción sonora, cine, radio, televisión, etc. en un desarrollo muy veloz donde los cambios y los avances tecnológicos se suceden a un ritmo vertiginoso.

La primera aparición del flamenco en los medios audiovisuales se produce gracias a una grabación sonora. En 1878 Thomas Alva Edison patenta el primer prototipo de fonógrafo (sobre cilindros de cera). Justo un año después se produce en la academia Santa Cecilia de Cádiz la primera audición pública<sup>3</sup>. Esta audición se lleva a cabo sobre el soporte de cilindros comerciales y se escuchan varios de los palos más conocidos del flamenco, entre ellos malagueñas y tangos. Son varios los cantaores recogidos en estas grabaciones que pronto destacarán en el flamenco: Antonio Chacón, Juan Breva y el Mochuelo, entre otros. Rápidamente esta invención va a tener una cálida acogida en el mundo del flamenco, lo que provocará la difusión comercial de la música flamenca, gracias a dos hechos principalmente: por una parte la comercialización del gramófono inventado por Berliner en 1887 (comenzando la grabación sobre discos de pizarra): entre 1901 y 1902 son editados discos de flamencos de el

---

<sup>3</sup> Aix Gracia, F. (2004). Flamenco, tecnología y cultura de masas: impulsos y aversiones constitutivas. En Ruesga Bono, J. *Intersecciones. La música en la cultura electro-digital* (pp. 119-135). Sevilla: Área de Cultura del Ayuntamiento de Sevilla. Disponible en <http://www.parabolica.net/INTERSECCIONES.pdf> (Consultado el 29/11/2009).

Canario Chico, el Mochuelo, el Niño de Cabra y la Rubia, entre otros<sup>4</sup>.

Por otra parte, la comercialización de estas nuevas grabaciones flamencas fueron realizadas por discográficas extranjeras: la International Zonophone Company (entre 1903 y 1912), la francesa Gramophone La Voz de su Amo, y posteriormente Pathé, Dacapo, Talking Machine G.M.B.H, etc.

En cuanto al cine<sup>5</sup>, la primera aparición del flamenco (sin contar el rodaje de ambientes andaluces) se produce con el cante de el Mochuelo (primera década del s. XX), aunque encontramos a varios artistas en producciones cinematográficas: Angelillo, Pastora Imperio o La Argentinita (*La danza fatal*: 1914, *Gitana Cañí*: 1917).

El surgimiento (o mejor dicho, la escucha) en el mundo radiofónico del flamenco ha de esperar hasta los años treinta, provocando de una manera contundente una amplia difusión. Uno de los métodos (o producto) utilizados comercialmente tanto para la expansión del flamenco como para el deleite de los aficionados fueron las antologías flamencas que editaron varias compañías discográficas. En su día fueron una recopilación de cantes más o menos ortodoxos con las máximas figuras de la época. Hoy día pueden considerarse objeto de estudio por parte de la flamencología para adentrarse en el arduo mundo de la evolución de este arte. Destacarán las producciones *Antología del cante flamenco*, editada por Hispavox en 1954 siendo dirigida y comentada por Tomás Andrade de Silva y *Antología del cante flamenco gitano*, del sello Columbia en 1960 y dirigida por Antonio Mairena.

Habrá que esperar hasta 1971 para ver en televisión la serie documental *Rito y geografía del cante*, producida por TVE y dirigida por Mario Gómez.

---

<sup>4</sup> Washabaugh, W. (2005). *Flamenco. Pasión, política y cultura popular*. Barcelona: Paidós.

<sup>5</sup> Tenorio Notario, A. M. (2000). La documentación sobre el flamenco IV. *Revista Alboreá*, VI y VII. Disponible en [http://flun.cica.es/flamenco\\_y\\_universidad/alborea/revista.html](http://flun.cica.es/flamenco_y_universidad/alborea/revista.html) (Consultada el 29/11/2009).



Con la llegada de Internet, los contenidos “flamencos” se han expandido hacia todo el mundo. Los softwares para compartir archivos o el nacimiento de webs y radios dedicadas exclusivamente al flamenco han hecho del medio audiovisual un vehículo inestimable en la evolución y propagación del flamenco<sup>6</sup>.

Como vemos, la evolución y el desarrollo de los medios audiovisuales han servido al flamenco para amoldarse a las diferentes plataformas que han ido surgiendo gracias a los avances tecnológicos y del multimedia. Tan solo se ha ofrecido una pequeña lista para dibujar una línea cronológica en el proceso evolutivo de ambos mundos. Sin duda que se puede engrosar la lista con numerosos productos representativos que han ayudado a la difusión del flamenco a través de los medios audiovisuales.

## **El mundo del flamenco y los audiovisuales en la Educación**

Debido a la escasa (por no decir nula) bibliografía existente que aúne los tres conceptos (flamenco-audiovisual-educación), hemos de partir de una base para llegar, a través de distintas fases y niveles de concreción, a la unificación de los tres términos.

En primera instancia, deberíamos valorar qué contenidos de la historia del flamenco debemos enseñar en el aula sirviéndonos de los medios audiovisuales. Son numerosísimas las publicaciones que ahondan en la problemática del origen flamenco y su evolución. No sólo debemos centrarnos en la historia: los dos elementos más analizados y estudiados en las investigaciones del flamenco son los palos y los artistas. Para ello hay que remitirse a las grandes figuras que se han acercado al mundo de la flamencología entendida ésta como el conjunto de conocimientos, técnicas, etc. sobre el cante, (el toque) y el

---

<sup>6</sup> Sírvase de ejemplo, aunque comerciales más que de contenido científico, las webs [www.deflamenco.com](http://www.deflamenco.com) , [www.flamenco-world.com](http://www.flamenco-world.com) y la radio [www.canalflamencoradio.com](http://www.canalflamencoradio.com)

baile flamenco<sup>7</sup>. Entre los autores podemos destacar a Ricardo Molina<sup>8</sup>, Manfredi Cano<sup>9</sup>, Álvarez Caballero<sup>10</sup>, Gómez Pérez<sup>11</sup>, Blas Vega<sup>12</sup> y Ríos Ruiz<sup>13</sup>, entre otros. Esta escueta lista debe tomarse como una bibliografía orientativa y enfocada a dar una panorámica de los elementos más conocidos y generales del flamenco. Existen abundantes trabajos que estudian pormenorizadamente alguno de los rasgos y elementos concretos del flamenco así como su relación con alguna disciplina: Etnografía, Sociología, Antropología, etc.<sup>14</sup>.

En cuanto a los medios audiovisuales, éste lleva incorporado *per se* un lenguaje que lo diferencia del resto de lenguajes. Como afirma Michael Chion<sup>15</sup>, *los medios audiovisuales no se dirigen sólo a la vista (...) y en la combinación audiovisual, una percepción [imagen y/o sonido] influye en la otra y la transforma*. En este caso en concreto, el autor trata la música como objeto, como fenómeno. Es por ello que el lenguaje audiovisual debe ser estudiado con sus particulares características. Existe abundante bibliografía que se acerca al audiovisual, pero en nuestro caso, el lenguaje audiovisual lleva implícito una música. El tema de la música y los medios audiovisuales está teniendo poco a poco su lugar

---

<sup>7</sup> Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Disponible en: [www.rae.es](http://www.rae.es) (Consultado el 28/11/2009).

<sup>8</sup> Molina, R. (1989). *Cante flamenco*. Madrid: Taurus.

<sup>9</sup> Manfredi Cano, D. (1988). *Geografía del cante jondo*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

<sup>10</sup> Álvarez Caballero, A (1986). *Historia del cante flamenco*. Madrid: Alianza.

<sup>11</sup> Gómez Pérez, A. (2002). *Cantes y estilos del flamenco*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

<sup>12</sup> Blas Vega, J. y Ríos Ruiz, M. (1988). *Diccionario enciclopédico ilustrado del flamenco* (2 v.). Madrid: Cinterco.

<sup>13</sup> Ríos Ruiz, M. (2002). *El gran libro del flamenco* (2 v.) Madrid: Calambur

<sup>14</sup> En la bibliografía final incluiremos algunos de estos trabajos.

<sup>15</sup> Chion, M. (1990). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido* (p. 11). Barcelona: Paidós Comunicación.

en la musicología española. Tan sólo hay que echar un vistazo a bibliografía existente para darnos cuenta de ello<sup>16</sup>.

Aunque no se refiera directamente al ámbito del flamenco y los audiovisuales, la música de cine puede guiarnos en la elaboración de un discurso metodológico correcto, a la vez que facilitarnos el esquema de un posible análisis de música e imagen<sup>17</sup>.

Todo lenguaje audiovisual, así como su medio o plataforma, estará formado por unas características concretas que es necesario conocer y estudiar a la hora de llevarlas a cabo en el aula.

En el siguiente nivel de concreción hemos de centrarnos en las aplicaciones didácticas de los medios audiovisuales. Puesto que el profesor es una de las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje (la otra parte sería el alumnado) conviene diferenciar, según Roberto Aparici, tres tipos de concepciones que va a influir en el modo de trabajar los medios audiovisuales en el aula<sup>18</sup>:

- Concepción tecnicista: el profesorado utiliza estrategias y recursos tecnológicos pero sin reflexionar sobre ello.
- Concepción de los efectos: considera que los alumnos van a beneficiarse y aprender por el mero uso de los medios tecnológicos.
- Concepción crítica: se utilizan medios tecnológicos participativos que intentan basarse en paradigmas constructivistas.

---

<sup>16</sup> Olarte Martínez, M. (ed.) (2005). *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones. Recoge las aportaciones de numerosos musicólogos bajo la música y la imagen como tema especulativo. Véase también Olarte Martínez, M. (ed.) (2009). *Reflexiones en torno a la Música y la Imagen desde la Musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

<sup>17</sup> Fraile Prieto, T. (2005). Músicas posibles: Tendencias teóricas de la relación música-imagen. En Olarte Martínez, M. (ed.). *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

<sup>18</sup> Aparici, R (Coord.) (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (pp. 18-9). Madrid: Ediciones de la Torre.

Debemos entender y otorgar a los medios tecnológicos el correspondiente valor y función dentro del aula. Nunca pueden ser metas en sí mismo, sino medios o herramientas para facilitar el aprendizaje (documentales), vehículo para el desarrollo de competencias educativas (PowerPoint), instrumento para la búsqueda de información (Internet), plataforma para el intercambio de datos (correo electrónico), etc.

El mismo currículum de Educación<sup>19</sup> (tanto de Primaria como de Secundaria) contempla no sólo el uso de las nuevas tecnologías y los medios audiovisuales en el aula, sino que presupone la adquisición por parte del alumnado de la competencia del tratamiento de la información y de la competencia digital. Para ello, el alumno debe haber adquirido habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información transformándola en conocimiento. Por ello se considera el uso de las TIC's<sup>20</sup> como generadoras y transmisoras de conocimiento y comunicación.

La eterna discusión sobre si llevar los medios audiovisuales y tecnológicos al aula es de sobra conocida. Si en vez de lo anterior, les ofrecemos a los estudiantes un aula completa de ordenadores o la proyección de un vídeo sin más, estaremos fomentando, sin duda, un sentimiento de animadversión hacia todo aquello que sea tecnológico, además de hacer del aula un entorno con recursos pero sin resultados prácticos. Resulta inapelable que la programación didáctica haga referencia a los medios audiovisuales y a utilizarlos en el desarrollo de los contenidos del currículum. Estos medios han de adecuarse a las actividades a realizar y han de estar en consonancia con el nivel del grupo, los contenidos, objetivos, etc. previamente diseñados en la programación.

---

<sup>19</sup> ORDEN ECI/2211/2007, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria (BOE del 20 de julio de 2007) y ORDEN ECI/2220/2007, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria (BOE del 21 de julio de 2007).

<sup>20</sup> TIC's: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El penúltimo nivel de concreción estará fundamentado en la introducción del flamenco en el currículum escolar. Como afirma López Castro<sup>21</sup>, *es necesario y coherente llevarlo a las escuelas, porque supone encontrarse con las raíces de un pueblo y una cultura*. Podría entenderse esas raíces como las del pueblo andaluz, pero como hemos argumentado anteriormente, con el poder de difusión de los medios audiovisuales se ha extrapolado el flamenco en Andalucía para estar presente no sólo en España, sino en cualquier parte del mundo. Bien es cierto que es en dicha comunidad andaluza donde se están llevando a cabo lo más arduos intentos por conservarlo y difundirlo<sup>22</sup>, pero hoy día el flamenco podemos encontrarlo en cualquier lugar de la geografía española gracias al calado que ha ido adquiriendo este arte.

En esta misma razón reside la necesidad de llevarlo al aula. En la realidad cotidiana este interés raramente llega a materializarse en los colegios e institutos. Como afirma Rodríguez-Quiles y García<sup>23</sup>, *la música culta occidental marca el hilo conductor para la asignatura de Música, relegando todo lo demás a meras pinceladas de compromiso*. Tal es el caso del flamenco.

El flamenco, al ser un tipo de música (por no decir una *manifestación cultural*<sup>24</sup>, por lo que albergaría aún más características específicas) posee unos contenidos musicales común a otro tipo de música: lenguaje musical, historia, ritmo, agrupaciones, instrumentación, etc. Estos mismos contenidos,

---

<sup>21</sup> López Castro, M (coord.) (2004). *Introducción del flamenco en el currículum escolar* (p. 9). Madrid: Akal Ediciones

<sup>22</sup> Cabe destacar la inmensa labor de recogida de documentación sonora y musical tanto del Centro Andaluz del Flamenco, el Centro de Documentación Musical de Andalucía así como la Consejería de Cultura con las numerosas ayudas y subvenciones para el estudio e investigación del flamenco.

<sup>23</sup> Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2006). Flamenco, pedagogía de la diferencia y formación inicial del profesorado de música. *LEEME*, Revista electrónica, 18, 1-19. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/quiles4.pdf> (Consultado el 29/11/2009).

<sup>24</sup> López Castro, op. cit., p. 9

en el flamenco se tornan únicos y diferenciados de cualquier estilo de música: melodía oscilante entre tonalidad y modalidad, elementos armónicos basados en la escala frigia, importancia del compás (de 12 tiempos) así como los “cantes libres”, dinámica e instrumentación variable etc.<sup>25</sup>. Siguiendo a López Castro<sup>26</sup>, el hecho de llevar el flamenco a la escuela puede tener dos orientaciones:

*-Utilizar el flamenco como motivación para trabajar con cualquier área curricular como Sociales, Lenguaje, Música, etc.*

*-Utilizar cualquier área curricular para acercar el flamenco a los niños y niñas.*

En el segundo caso, la programación didáctica debe fundamentarse principalmente en la motivación del profesorado.

La enseñanza del flamenco en la asignatura de Música debe estar regida no sólo por la motivación (del profesor de música) sino por el conocimiento que el docente tenga del flamenco así como las herramientas y procedimientos para llevarlo al aula. En numerosos casos los profesores ni sienten interés ni han recibido la suficiente capacitación para llevar a cabo una didáctica del flamenco efectiva. Bien es cierto que últimamente están apareciendo multitud de recursos y soportes con el fin no sólo de aproximar el flamenco a los alumnos (como si de una cultura exótica y lejana se tratase) sino de introducirlo en el currículum escolar como uno de los contenidos propios de la asignatura de Música.

---

<sup>25</sup> Borrero Gaviño, V. (2003). El flamenco en la educación musical: entrevista a David Peña Dorantes. *EA, Escuela Abierta*, 6, 253-270. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=787706> (Consultado el 29/11/2009). Para adentrarse en las características de la música flamenca véase Hurtado Torres, A. y D. (2000). *El arte de la escritura musical flamenca. Reflexiones en torno a una estética*. Sevilla: Colecciones Bienal Flamenco.

<sup>26</sup> López Castro, M (2004). El flamenco y los valores: pertinencia de llevar el flamenco a la escuela. En López Castro, M (coord.) *Introducción del flamenco en el currículum escolar* (pp. 21-28). Madrid: Akal Ediciones

Si bien la mayoría de estos materiales didácticos han surgido en la comunidad educativa andaluza (conferencias, revistas, publicaciones, soportes multimedia), éstos pueden extrapolarse y adaptarse a otras comunidades<sup>27</sup>. El flamenco no es algo inerte, está en continua actividad intrínseca. El desarrollo al que ha sido sometido aún no ha terminado, y como elemento en movimiento está en permanente estado de cambio y transformación. Las actuales fusiones (que anteriormente, con la llegada del Nuevo Flamenco<sup>28</sup> fueron llevadas a cabo a través de la mezcla del flamenco con el *jazz*, el *gipsy rock*, el *tecno*, el *rock*, etc.) hoy día se basan en estilos tan presentes como el *raeggeton* o el *hip-hop* y el *rap*, músicas que gozan del beneplácito de la juventud adolescente. La educación no debe hacer oídos sordos a un alumnado que solicita la adecuación de unos contenidos a la sociedad multicultural que le rodea. Por supuesto, no estamos restando importancia o valor a la Historia de la Música que tradicionalmente se han venido impartiendo en los colegios e institutos, pero creemos que tanto la Música como la Educación no deben entenderse como cerradas. Los puntos de interés han ido cambiando a lo largo de la Historia y la sociedad demanda la contextualización de esos intereses en el ámbito educativo. Si además de ello, el flamenco es una de las manifestaciones culturales y artísticas más extendida y supone el reflejo de una historia de convivencia multicultural, de desarrollo tecnológico, de contenidos interdisciplinares y valores educativos, ciertamente se habrá acertado al pretender incluirlo dentro del currículum escolar.

A todo ello hay que unir la presencia y uso de los medios audiovisuales en la educación aplicado al flamenco. A este respecto la bibliografía es casi inexistente. Está en el

---

<sup>27</sup> En Extremadura, por ejemplo, está bien demostrado el interés por el flamenco. Aparte de las peñas flamencas, numerosos concursos tanto de aficionados como de profesionales dan prueba de ello.

<sup>28</sup> Berlanga Fernández, M. A. (1997). Tradición y renovación: reflexiones en torno al antiguo y nuevo Flamenco. *Revista electrónica Trans Iberia*, 1. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/berlanga.htm> (Consultado el 29/11/2009).

interés y empeño de cada docente el diseño de materiales curriculares que abarquen ambos mundos (flamenco y audiovisuales). De igual manera, y ante la omnipresencia de los medios audiovisuales en nuestra sociedad, los trabajos de análisis de los productos que se han servido del flamenco y las características de los medios audiovisuales (como por ejemplo, el videoclip<sup>29</sup>) tampoco deben pasarse por alto. Actualmente, softwares de producción y creación musical (por ejemplo el secuenciador FL Studio de la compañía Image-Line) pueden resultar muy interesantes en el aula al acercar cómo se crean las canciones de la mayoría de las producciones discográficas actuales. Además, hoy día cualquier ordenador doméstico con un mínimo de equipamiento multimedia (micrófono y altavoces) puede realizar grabaciones sonoras de una aceptable calidad

El mundo del cine y de los documentales sobre el flamenco ha dado lugar a un abarrotado número de producciones y series. Estas proyecciones (con una planificación y diseño anterior) serán inestimables a la hora de conocer cómo era la escenografía flamenca, su evolución, cómo han cambiado los ambientes, etc.

Por supuesto, la abundante discografía podrá ser utilizada en el aula no sólo para audiciones. En algunos casos el libreto que acompaña al CD resulta inestimable para conocer cómo se ha forjado esa grabación, las características técnicas, biografía del artista en numerosos casos, etc.

Internet supone una fuente de recursos inagotable. Ciertamente los motores de búsqueda puede acercarnos el conocimiento más o menos científico del flamenco, pero *webs* como *Youtube* quizá sea la herramienta más potente en el ámbito audiovisual. Alberga numerosos contenidos audiovisuales flamencos: videoclips, actuaciones, técnicas de

---

<sup>29</sup> Sedeño Valdellós, A. M. (2003). *Realización audiovisual y creación de sentido en la música: el caso del videoclip musical de Nuevo Flamenco*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Málaga. Disponible en: <http://www.sci.uma.es/bbldoc/tesisuma/16698496.pdf> (Consultado el 29/11/2009).



guitarra e interpretación, entrevistas, reportajes, etc. Supone una ventana a toda la evolución y desarrollo del tratamiento del flamenco a través de los medios audiovisuales.

La radio es otra de las herramientas a utilizar en el aula. Si bien en la actualidad existen pocas emisoras de carácter nacional dedicadas en exclusiva a la emisión de flamenco, sí encontramos algunos programas dedicados a este arte y gracias a la difusión a través de Internet puede llegar a todo el mundo.

Se trata por tanto no sólo de seleccionar los contenidos audiovisuales que emplea el flamenco y llevarlos al aula, sino priorizar la tarea de programar acerca de cómo van a ser utilizados y qué contenidos son extrapolables al ámbito de la música gracias a una metodología que respete el carácter multicultural del flamenco, además de promover valores y actitudes de tolerancia, uso responsable de las TIC's y principio educativo de interdisciplinariedad.

### **Consideraciones a las propuestas didácticas**

En las siguientes líneas vamos a intentar trazar una aproximación a lo que sería unas propuestas didácticas siendo el flamenco en los medios audiovisuales aplicados al aula el elemento central. Su carácter será abierto y no será concretado de modo alguno, dejando la posibilidad de adaptarlo a cualquier programación que verse sobre este tema.

En un primer momento nos centraremos, de acuerdo a Muñoz Muñoz<sup>30</sup>, en la metodología para el tratamiento del flamenco a nivel educativo. Resulta indispensable en un primer momento definir cuáles van a ser los principios que van a regir nuestra programación:

---

<sup>30</sup> Muñoz Muñoz, J. R. (1996). Estrategias didácticas para el tratamiento del flamenco en el aula (pp. 101-112). En Torres Cortés N. (coord.). *Los Cantes y el flamenco de Almería: I Congreso Provincial*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2246828> (Consultado el 29/11/2009).

*-Adaptación a las diferentes etapas educativas:* dado el carácter abierto de nuestra propuesta, hay que tener en cuenta cuáles son las características de la etapa en cuestión y a quienes va dirigida nuestra programación. El flamenco debe seleccionarse a la vez que *fundirlo* con el resto de materias, esto es, no aislarle sino relacionarle con las otras disciplinas del currículum. Dichos contenidos flamencos han de contextualizarse con la realidad educativa en la que se van a desarrollar<sup>31</sup>.

*-Nivel de relación con las Áreas de Currículum:* hay que aprovechar las relaciones con el resto de Áreas, aunque sin duda, la asignatura de Música tendrá la mayor responsabilidad en cuanto a los contenidos, procedimientos, etc. Ciertamente los valores y actitudes a conseguir tendrán más carácter interdisciplinar.

*-Utilización de recursos humanos y materiales:* quizá este apartado sea el más abierto. Hay que tener en cuenta que cada centro de enseñanza posee sus propios recursos humanos y materiales. Además, la importancia que se le da al Área de Música difiere en la mayoría de los casos. Por ello se debe recurrir a todo lo que esté disponible y sea funcional para nuestra programación, esto es: profesorado relacionado de una u otra manera con el flamenco, existencia de peñas en la localidad, medios audiovisuales del centro, instrumentación disponible, discografía, productos multimedia, etc.

## **Conclusiones**

El flamenco es uno de los elementos folklórico-culturales que ha sabido aglutinar multitud de influencias y estilos, dando como resultado un producto que ha ido evolucionando y adaptándose a través del tiempo.

Desde sus inicios tuvo un carácter popular –en oposición a lo culto– que marcó definitivamente su desarrollo posterior pues, si bien emanó del pueblo, hoy día lo sigue interpretando el pueblo. Ello no supone impedimento para que cada zona haya sabido infiltrar en el flamenco sus

---

<sup>31</sup> *Ibidem.* p. 105.

características esenciales pues no suena el mismo cante en Cádiz que en Granada, por ejemplo. La evolución nos ha permitido demostrar que los elementos que configuraron su génesis han llegado hasta nuestros días, pero desvirtuados. Si bien dicha evolución ha sido generada por la propia idiosincrasia de este arte, la importancia que han adquirido los medios audiovisuales en su implicación en el flamenco en la actualidad es de notable consideración. Si a ello le unimos el característico lenguaje flamenco, obtenemos como resultado una nueva asociación donde las imbricaciones entre ambos son evidentes.

Desde su nacimiento, los medios audiovisuales han sufrido una enorme evolución debido a diversos motivos. En la actualidad suponen una plataforma social que aglutina multitud de elementos, forjando una imagen interdisciplinar y multicultural. Su enorme extensión abarca diversas disciplinas y ámbitos de la sociedad. Es uno de los elementos con más presencia en la actualidad. Está formado por una gran cantidad de medios (cine, televisión, radio, videoclip, documental, Internet, productos multimedia, etc.), cada una con unas características concretas que utilizan la música de manera diversa.

Por otro lado, el flamenco, como elemento musical, artístico y cultural, no se ha mantenido ajeno a su influjo; es más, los medios audiovisuales han contribuido a formar un universo flamenco que ha traspasado nuestras fronteras. El mismo arte flamenco se ha servido de estas nuevas tecnologías para su difusión y expansión, adaptándose al mismo desarrollo que en ambas ha venido parejo.

Sus implicaciones didácticas y el valor educativo de esta unión entre el flamenco y los medios audiovisuales deben hoy tener su reflejo en las programaciones didácticas. El alumnado no puede encontrarse con el abismo cultural que se crea al no contextualizar los contenidos tratados en el aula. El hecho de no incluir el flamenco (como cualquier música de hoy día que tiene aceptación en el mundo de los jóvenes como el *pop*, *rock*, *hip-hop*, por ejemplo) denota una cierta

incongruencia entre lo que el alumno percibe fuera del aula y lo que se le enseña dentro de ella.

No estamos restando valor a la Historia de la Música Occidental ni a los grandes clásicos de la Escuela Vienesa. Hay que defender la adecuación de los contenidos al contexto cultural y no dar por hecho que la música sólo está en los libros. El alumnado debe sentirse cerca de la música, oyéndola, palpándola, formando parte de ella. Sin duda que la predisposición del profesorado a introducir nuevos contenidos y nuevas herramientas (como puede ser el flamenco y los medios audiovisuales) es uno de los pasos claves si se quiere abrir el campo de posibilidades a la enseñanza.

Poco a poco van surgiendo materiales y recursos para utilizar en el aula en referencia a la temática flamenco-audiovisuales en cuestión. La demanda por parte del alumnado parece clara, ahora hay que ver si el profesorado asume y atiende dicha necesidad buscando nuevos procedimientos, investigando nuevas pedagogías, acercando la realidad al aula...

Se trata, en definitiva, no de formar a grandes músicos o a especialistas en flamenco, sino de apostar por una enseñanza global, que considere el estado actual de la sociedad con sus avances tecnológicos y su desarrollo, que respete y valore otras manifestaciones artísticas y culturales, que asuma su papel catalizador de propuestas teóricas y prácticas, que abogue por la importancia del alumno dentro de la institución escolar y que refleje a la sociedad que la sustenta y patrocina.

Si al menos una parte de todo ello se consiguiese, un servidor se sentiría de lo más satisfecho.

## **Bibliografía**

Aix Gracia, F. (2004). Flamenco, tecnología y cultura de masas: impulsos y aversiones constitutivas. En Ruesga Bono, J. *Intersecciones. La música en la cultura electro-digital* (pp. 119-135). Sevilla: Área de Cultura del Ayuntamiento de Sevilla. Disponible en

<http://www.parabolica.net/INTERSECCIONES.pdf>

(Consultado el 29/11/2009).

- Álvarez Caballero, A (1986). *Historia del cante flamenco*. Madrid: Alianza.
- Aparici, R (Coord.) (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Bazalgette, C (1991). *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Berlanga Fernández, M. A. (1997). Tradición y renovación: reflexiones en torno al antiguo y nuevo Flamenco. Revista electrónica *Trans Iberia*, I. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/berlanga.htm> (Consultado el 29/11/2009)
- Blas Vega, J. y Ríos Ruiz, M. (1988). *Diccionario enciclopédico ilustrado del flamenco* (2 v.). Madrid: Cinterco.
- Borrero Gaviño, V. (2003). El flamenco en la educación musical: entrevista a David Peña Dorantes. *EA, Escuela Abierta*, 6, 253-270. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=787706> (Consultado el 29/11/2009)
- Chion, M. (1990). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cruces Roldán, C. (2003). *El flamenco y la música andalusí. Argumentos para un encuentro*. Barcelona: Ediciones Carena.
- Fraile Prieto, T. (2005). Músicas posibles: Tendencias teóricas de la relación música-imagen. En Olarte Martínez, M. (ed.). *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Gómez Pérez, A. (2002). *Cantes y estilos del flamenco*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- Gómez, A. (Coord.) (2002). *El flamenco como núcleo temático*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Hurtado Torres, A. y D. (2000). *El arte de la escritura musical flamenca. Reflexiones en torno a una estética*. Sevilla: Colecciones Bienal Flamenco.
- López Castro, M (coord.) (2004). *Introducción del flamenco en el currículum escolar*. Madrid: Akal Ediciones.
- Manfredi Cano, D. (1988). *Geografía del cante jondo*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Molina, R. (1989). *Cante flamenco*. Madrid: Taurus.
- Muñoz Muñoz, J. R. (1996). Estrategias didácticas para el tratamiento del flamenco en el aula. En Torres Cortés N. (coord.). *Los Cantes y el flamenco de Almería: I Congreso Provincial*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses. Disponible en:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2246828> (Consultado el 29/11/2009).
- Olarte Martínez M. (ed.) (2009). *Reflexiones en torno a la Música y la Imagen desde la Musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Olarte Martínez, M. (ed.) (2005). *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Pérez Rodríguez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ríos Ruiz, M. (2002). *El gran libro del flamenco* (2 v.) Madrid: Calambur.
- Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2006). Flamenco, pedagogía de la diferencia y formación inicial del profesorado de música. *LEEME, Revista electrónica*, 18, 1-19. Disponible en:  
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/quiles4.pdf> (Consultado el 29/11/2009).
- Sedeño Valdellós, A. M. (2003). *Realización audiovisual y creación de sentido en la música: el caso del videoclip musical de Nuevo Flamenco*. Tesis doctoral

presentada en la Universidad de Málaga. Disponible en:

<http://www.sci.uma.es/bbldoc/tesisuma/16698496.pdf>

(Consultado el 29/11/2009).

Tenorio Notario, A. M. (2000). La documentación sobre el flamenco IV. *Revista Alboreá*, VI y VII. Disponible en [http://flun.cica.es/flamenco\\_y\\_universidad/alborea/revisita.html](http://flun.cica.es/flamenco_y_universidad/alborea/revisita.html) (Consultada el 29/11/2009).

Washabaugh, W. (2005). *Flamenco. Pasión, política y cultura popular*. Barcelona: Paidós.

Xalabradar, C. (2006). *Música de cine. Una ilusión óptica*. Libros en red.





## MUJERES Y MÚSICA A TRAVÉS DEL TIEMPO Y EL ESPACIO. DE LA INVISIBILIDAD A LA REIVINDICACIÓN

Nieves Hernández Romero  
Universidad de Alcalá  
[nieves.hernandez@uah.es](mailto:nieves.hernandez@uah.es)

### Introducción

Un proyecto de escuela intercultural ha de promover la convivencia a través del conocimiento y la comprensión de las diferentes culturas y grupos sociales, haciendo hincapié en el respeto y la integración sin caer en el relativismo.

La música, como cualquier otra manifestación cultural, es producto y reflejo del entorno en el que se crea. Analizándola podemos conocer cuáles son los valores, ideologías y construcciones sociales que caracterizan a la sociedad en la que se gestan.

Hombres y mujeres son dos grupos diferenciados en cualquier entorno humano, sufriendo las segundas, en casi todos los casos, discriminación y desigualdades (Pandora, 2009, p. 7).

La música está presente en todas las sociedades y culturas. Y en ella se reflejan estas diferencias. Por lo tanto, la música, su creación y su práctica se convierten en herramientas para comprender los mecanismos que mueven a las primeras, cómo se construyen y perviven las segundas y cómo pueden ser transformadas. Es por tanto también un vehículo para el desarrollo de la capacidad crítica y la reflexión, objetivos prioritarios de la educación.

### Música y género. Marco teórico

Ya hace tiempo que se cuestionó la idea de la autonomía de la música. Como ya hemos dicho, esta, como manifestación cultural, reproduce y construye la sociedad en la que se desarrolla. Por tanto, ciñéndonos al tema que nos

interesa, existen en ella referentes patriarcales que hay que descubrir, analizar y sobre los que hay que reflexionar.

La teoría crítica y la musicología feminista, han puesto sobre la mesa cuestiones fundamentales. En el primer caso, las preocupaciones se centran en “la relación entre la música y los individuos socialmente organizados que la oyen” (Adorno, 1976, p.1). La música refleja las contradicciones de la sociedad y su historia. Las formas y las condiciones de escucha son factores significativos para estudiar su impacto.

En el segundo caso, son relevantes problemas como la construcción social de los géneros, la reproducción de la dominación femenina a través de la educación, la presencia de estereotipos y prejuicios de género en la música, su permanencia, reconocimiento y/o rechazo, las mujeres en su historia, etc. En resumen, el tema central que debe ser estudiado es la cuestión de las diferencias, lo que las construye y las fundamenta.

Aunque algunos de los argumentos esgrimidos por ambas disciplinas han sido rechazados o modificados a lo largo del tiempo, es indudable que han planteado un marco teórico y apuntado ideas imprescindibles.

El problema que tenemos para utilizar estas ideas en un trabajo como este es que la mayoría de los estudios se centran en la música occidental, bien culta o bien popular urbana. De hecho, uno de los principales obstáculos que encontramos es la idea bastante generalizada de la supremacía de esta música en detrimento de otras manifestaciones. Pero también hay que tener en cuenta que, en cierto modo, pueden ser consideradas internacionales, pues ya forman parte de la cotidianidad de casi todos los países. El estudio, la práctica y el consumo de la música clásica europea, el jazz o el rock se ejercitan ya de forma natural en casi todo el mundo (cfr. Martí, 2004).

Hay que distinguir, por tanto, cuándo nos referimos a determinadas prácticas que pueden ser más localizadas y cuáles más generalizadas, aunque hay que contar con que en este caso su desarrollo probablemente se verá condicionado

por la idiosincrasia de cada lugar (por poner un ejemplo, aunque partan de un mismo referente, no será lo mismo el hip-hop realizado en Paquistán que en España, ni en sus elementos intrínsecamente musicales ni en su relación con el contexto –creación, ideología, impacto, difusión, etc.-).

En cualquier caso, muchas de las cuestiones planteadas por estas disciplinas constituyen un punto de partida importante para analizar músicas y prácticas de cualquier cultura.

### **Música, interculturalidad y construcción de la identidad**

Desde el principio de los tiempos, la música está presente en todas las sociedades. Es un vehículo de expresión y de comunicación imprescindible. Es utilizada en ceremonias y ritos, festividades, trabajos, juegos, para aprender, para dormir, etc. A través de ella cada sociedad se expresa y manifiesta.

La música tiene un papel fundamental en la construcción de la identidad.

Por ejemplo, ya las canciones infantiles, en su aparente inocencia, inculcan a los niños costumbres y valores presentes en su sociedad, desde los modelos de poder a las costumbres amoratorias. En ellas aparecen comportamientos correctos o incorrectos y a menudo muestran funestas consecuencias para quien no se ciñe a lo convencional, aunque no son infrecuentes modelos de rebeldía y transgresión justificados.

En lo que se refiere al tema que nos afecta, los papeles que han de ejercer mujeres y hombres aparecen de forma especialmente explícita en las canciones infantiles. Se han hecho varios estudios sobre ello, los cuales van desde el vocabulario utilizado para referirse a cada sexo hasta las actitudes que han de mostrar en distintos campos, ya sea el amor, el matrimonio, los juegos, el trabajo, etc. (Por ejemplo, Berrocal de Luna y Gutiérrez Pérez, 2002; González Canalejo, 2005; Llamas, 2005; Fernández Poncela, 2005). Esas mismas características las encontraremos en otros estilos musicales.

Aunque ya hace más de más de cuarenta años que se planteó la necesidad de incluir en la educación musical músicas de distintas culturas y desde entonces se han multiplicado los estudios y los materiales, aún actualmente nos encontramos con problemas de conceptualización, comprensión y preparación del profesorado para incluirlas en su práctica docente. Es imprescindible el conocimiento de los elementos musicales que las caracterizan y sus entornos de creación y reproducción. También hay que ser muy cuidadosos con las versiones utilizadas.

Si hablamos de educación, es obvio centrarnos en los principales protagonistas: los alumnos. Para los jóvenes la música está presente en casi todas sus actividades. La música acompaña, cohesiona, crea conciencia de grupo, expresa sus sentimientos, en ella se ven reflejados... En definitiva, insistimos, es un elemento primordial en la definición de su identidad.

Hoy por hoy, este proceso se canaliza prioritariamente a través de la denominada música popular urbana. A pesar de las reticencias de muchos, hace tiempo que se ha incluido en el ámbito académico, aunque aún hay muchas dudas, como en el caso anterior, acerca de cómo enfocar su estudio y “dónde” situarla exactamente.

Es fundamental conocer los diferentes estilos, circunstancias de su nacimiento y desarrollo, características musicales, los contextos y formas de escucha, etc. Es un trabajo que aún está en desarrollo y para el que falta un marco teórico adecuado y una profunda preparación de los profesores. Flores (2007) enumera algunos de los enfoques desde los que acercarse a este tipo de música en el aula.

Por otra parte, si hablamos de educación musical, interculturalidad y, en este caso, estereotipos de género (o cualquier otro tema en el que centremos nuestra atención), además de las músicas propias de cada cultura, debemos observar cómo se expanden los diferentes estilos de música popular urbana en distintos países, en qué entornos sociales, cómo incluyen elementos musicales propios, los temas que

utilizan en sus letras, facilidades o dificultades para su desarrollo, influencia de los medios de comunicación, etc. La comparación de cómo se adaptan y transforman estos estilos aparentemente estandarizados es un campo de intercambio muy enriquecedor para los jóvenes, que permite observar similitudes y diferencias desde un entorno musical en el que todos, o casi todos, se sienten cómodos e identificados.

Por supuesto, no se puede simplificar. Esta música popular urbana abarca multitud de estilos que responden a lenguajes, filosofías vitales y presupuestos artísticos, personales y comerciales muy diferentes. Estas diferencias también nos resultan muy interesantes, porque la preferencia por uno u otro estilo nos aporta información relevante sobre la percepción y la vivencia musical que tienen los jóvenes y supone a su vez un espacio de intercambio y tolerancia.

### **Y entonces, ¿qué? Percepción de cuestiones de género**

En todas las épocas diferentes estilos y prácticas musicales han estado asociados, de una manera u otra, a un sexo u otro. Estas relaciones se crean a partir de las construcciones de género (conjunto de características adjudicadas social, histórica y culturalmente a cada sexo). Según estas, al género masculino le corresponden los atributos relacionados con la creación, la razón, la inteligencia, la fortaleza, el poder y el espacio público; y al femenino todo lo relacionado con el cuerpo, la maternidad, los sentimientos, la pasividad, la sumisión y el espacio privado (Citron, 1993; Digón, 2000; Green, 2001). De este modo, tanto los elementos propiamente musicales como sus usos y prácticas se unen a unos u otros.

En el caso de la música occidental, por ejemplo, los propios elementos musicales a menudo se nombran y relacionan con uno u otro género, siendo el femenino “el otro”, el peor considerado y el masculino “el ganador”, el término no marcado de la comparación. De esta forma, se crea una jerarquía entre los aspectos musicales aparentemente inocua, desapercibida para la mayoría de los oyentes o asumida como

natural, que ejemplifica la dominación patriarcal. Se representa la lucha entre el orden y el caos, la razón y el sentimiento, la fuerza y la delicadeza (es decir, masculino versus femenino), prevaleciendo el principio masculino.

Esta separación no sólo se produce en la propia música. Hay otros terrenos que donde ha sido siempre más visible, como la idea de la “incapacidad” de las mujeres para la composición en general y de ciertos géneros musicales en particular, la interpretación con determinados instrumentos, considerados inapropiados para ellas o su limitación a la práctica musical en determinados entornos.

Obviamente, en distintas épocas y culturas el protagonismo de las mujeres en la música ha ido variando, según las circunstancias sociales, culturales y políticas de cada caso. Pero las observaciones apuntadas arriba ilustran una realidad bastante generalizada.

Las mujeres han tenido una participación activa en la música siempre. Pero nos encontramos con varias circunstancias que las limitan o invisibilizan (Lorenzo Arribas, 1998).

Por una parte, en el aspecto interpretativo, en general su actividad se ha centrado en la interpretación vocal. El canto está ligado al cuerpo y no requiere la manipulación técnica de un instrumento, actividad esta que implica una dificultad y unas aptitudes, para muchos, masculinas (Green, 2001). De este modo, en la música de muchas culturas, a las mujeres se les encomienda la parte vocal, mientras los hombres se encargan de la parte instrumental.

En el caso de acceder a la segunda práctica, lo habitual ha sido permitirles la interpretación de instrumentos considerados femeninos, bien por su “facilidad” (idea discutible, tanto por la dificultad intrínseca de cualquier instrumento como por el ejemplo más claro en la música occidental, el piano, instrumento de indudable complejidad técnica. Ciertamente es en este caso, que además de las limitaciones de repertorio, servía para que, a menudo, acompañaran a cantantes o instrumentistas, en este caso,

mayoritariamente masculinos, por lo que su papel secundario se mantiene), bien por su timbre asociado a lo femenino o bien por su adaptabilidad física y postural a lo que se espera de una mujer. Por ejemplo, hasta no hace mucho no estaba bien visto que las mujeres tocaran instrumentos de viento, porque afeaban su rostro (además de otras consideraciones), perdiendo así una de sus cualidades más reclamadas: mantenerse bellas para ser contempladas.

Estos prejuicios se mantienen en la música popular urbana, a pesar de su, en principio, carácter transgresor. También existen estilos unidos a lo masculino, considerados superiores y “auténticos”, o a lo femenino, considerados blandos, “comerciales”, y, por tanto, inferiores. Tanto en unos como en otros existen “convenciones” en cuanto al género de sus intérpretes y el público al que van dirigidos.

Las mujeres suelen adoptar el papel de cantantes o coristas. Cuando se han creado grupos femeninos en los que ellas se encargaban de todos los instrumentos, frecuentemente han tenido (y tienen) problemas y, en algunos casos, se han visto obligadas a incluir hombres en la formación o, directamente, a disolver el grupo. El caso de las mujeres que tocan la guitarra eléctrica es especialmente significativo.

Las mujeres que osan utilizar instrumentos que no son los tradicionalmente adjudicados se enfrentan a descalificaciones que cuestionan su interpretación, por ser “femenina” (lo cual es un insulto a la autenticidad del estilo en cuestión, ya que lo femenino se asocia a una inferior calidad) o por ser “masculinas” (porque determinadas actitudes parecen ser que solo son propias de hombres y antinaturales en las mujeres, por lo que estas quedan en tierra de nadie, ya que obviamente, no son hombres, pero no responden a lo que se espera de ellas, por lo que, ¡tampoco son mujeres como deben ser!). El problema es que las imágenes tradicionales, aunque aún presentes en nuestro subconsciente, no son válidas (una imagen compacta de feminidad en términos de sentimentalismo, sumisión o pasividad y/o de provocación

sexual y exhibicionismo corporal, en mayor o menor medida, tampoco es aceptada generalmente) pero no somos capaces de construir otras nuevas sin caer de nuevo en los prejuicios existentes.

Otro campo importante es el que se refiere a los espacios de interpretación. Las mujeres juegan un papel fundamental en la transmisión de la cultura oral, a través de las nanas y otras canciones ligadas a la maternidad y la educación. También, a otro nivel, se les ha permitido cierta expansión en lugares más o menos limitados, como espacios de sociabilidad en los que su exposición es mínima, incluso propiciada por ciertas convenciones que las animan para ser observadas, evaluadas y consideradas potenciales esposas. Nos referimos, por ejemplo, a contextos en los cuales ciertas aptitudes musicales de las mujeres son valoradas como un aditamento para el matrimonio, como la burguesía europea del siglo XIX y principios del XX. También en la Edad Media hubo muchas mujeres trovadoras, pertenecientes a las clases altas, que mostraban sus obras en entornos más o menos cerrados. Es decir, se les permite su actuación en el ámbito privado o semi-privado. Tan solo con estos dos ejemplos, es interesante ver como estas prácticas, por el hecho de ser “femeninas”, se ven automáticamente devaluadas.

Otro aspecto fundamental es la composición. También en este terreno se ven constreñidas por convenciones que clasifican los géneros como masculinos y femeninos (por supuesto, los primeros mejor considerados que los segundos) tanto por las características de las piezas como por el público al que van dirigido. Esto ocurre tanto con las sinfonías y las romanzas, pongamos por caso, como en el rock y el pop.

Una cuestión trascendental es la ausencia de las mujeres en las fuentes que nos llegan. Ha habido y hay muchas mujeres en distintos campos de la música. El problema es que frecuentemente han sido y son omitidas o subestimadas, deslegitimando o minimizando sus trabajos o aportaciones, ocultando sus nombres (cuando no son ellas las que utilizan seudónimos) o diluyéndose en la colectividad.



La música, a través de las asociaciones que estamos repasando, referidas a estilos, géneros, instrumentos etc. contribuye, por tanto, a la pervivencia de estereotipos. Pero también se utiliza para luchar contra ellos y tratar de crear nuevas imágenes. El reto es reconstruir las ideas asumidas y redefinir la feminidad (como decíamos, crear nuevas imágenes de lo masculino y lo femenino).

Esta protesta se manifiesta tanto en las letras como en actitudes, elección de géneros, imagen, interpretación, etc. Los aspectos compositivos e interpretativos son centrales, por estar, como hemos dicho, profundamente marcados por cuestiones de género. El caso es que hombres y mujeres disponen de los mismos elementos. La cuestión radica en cómo los utilizan unos y otros y en el mensaje que transmiten. Como dice Viñuela (2003), “los grupos musicales no son subversivos en su utilización de las estructuras musicales sino en la forma en que dotan a esas estructuras, consciente o inconscientemente de una nueva significación de género”. A menudo esta rebelión se manifiesta en la parodia de actitudes masculinas y femeninas, en actitudes agresivas, en la ironía y en los mensajes más o menos directos a través de las letras de las canciones.

El problema central que nos preocupa es si todas estas ideas que hemos repasado son percibidas por los jóvenes, si reflexionan sobre el papel de las mujeres en la música (y, por extensión, en la sociedad), hasta qué punto están mediatizados por esas imágenes y estereotipos y si son conscientes de ello, si aceptan los nuevos modelos o los rechazan, si sus elecciones se ven influidas por sesgos de género, etc.

En este sentido, estamos realizando una investigación con jóvenes universitarios en varias etapas tratando de percibir estas cuestiones. Algunas de las conclusiones que hemos extraído hasta ahora nos reafirman en la importancia de insistir en estos aspectos, ya que la influencia de los estereotipos de género, más o menos inconsciente, sigue siendo muy significativa y, a la vez, la percepción de su

permanencia, relativamente escasa (Hernández y Maia, 2009a, 2009b).

### **Sugerencias didácticas**

A la luz de todas estas ideas (y muchas otras que, por falta de tiempo y espacio no podemos incluir aquí), se hace necesario plantear diversas actividades en el aula que conduzcan a la reflexión sobre esta problemática, sirviendo además de punto de unión entre todo tipo de músicas, culturas y sociedades, ya que la cuestión de género las cruza todas.

El objetivo es concienciar sobre la trascendencia de las imágenes, prejuicios, actividades transmitidas etc. Hay que preguntarse qué modelos transmiten las diferentes músicas y cuáles omiten, qué tipo de comportamientos e imágenes, qué tipo de sociedad y visión del mundo, qué ideologías legitiman, etc.

Para ello, las posibilidades son muchas y muy variadas. Apuntemos solo algunas.

En primer lugar, repasemos las recomendaciones que ya en 1966 hizo Egon Kraus, uno de los pioneros en la perspectiva multicultural en música. Estas abarcan la incorporación de la música de distintas culturas en la educación musical de todos los niveles, el replanteamiento de los contenidos y estrategias metodológicas, incluyendo el entrenamiento auditivo y rítmico, la revisión de todos los materiales didácticos y elaboración de materiales nuevos apropiados para este propósito, con especial hincapié en la grabación de materiales auténticos, etc. (Martín-Luengo, 2009).

Matizamos estas y añadimos otras consideraciones:

Para empezar hay que analizar los contextos y condiciones en los que se produce la escucha por parte de los alumnos, si es más o menos pasiva o participativa, a través de qué medios, las motivaciones para sus elecciones, la influencia de amigos, familias, centros de estudio o medios de comunicación, el poder de otros aspectos como las imágenes

u otros elementos extra musicales asociados a cada tipo de música, etc.

Se ha de pedir a los alumnos que piensen en los contextos y estilos en que participan las mujeres en las diferentes músicas a las que ellos tienen acceso y el papel que juegan en ellos. Previamente hay que comprender el entorno en el que se crean, la influencia de la música y su impacto social. Por otra parte, deben buscar nombres de mujeres, compositoras e intérpretes, presentes en esas músicas a lo largo de la historia y analizar su producción. Hay que resaltar la importancia de las aportaciones que pueden hacer las mujeres de sus propias familias.

Esta búsqueda es muy significativa en las músicas tradicionales, pero también en las músicas urbanas. Si en sociedades en las que las mujeres han alcanzado una considerable autonomía e igualdad de derechos (teóricamente al menos) aún tienen muchos problemas para acceder a ciertos campos, es especialmente ilustrativo ver cómo se desenvuelven en culturas en las que la dominación patriarcal es más evidente. Se deben analizar estos ejemplos de manera objetiva, para valorar en su justa medida todas las aportaciones de las mujeres.

Otro aspecto es el análisis de aspectos musicales y letras y su mediación en la construcción de estereotipos. Vemos así la imagen de las mujeres a través de la mirada del hombre y de otras mujeres, el mundo femenino y sus representaciones en distintas culturas, etc. Como en el caso previo, con anterioridad hay que entender las características musicales propias de cada estilo y todas sus ramificaciones culturales y sociales.

Una cuestión fundamental es el reconocimiento de la protesta, la subversión de patrones y la reconstrucción de imágenes, y cómo se llevan a cabo. Los casos observados hasta el momento nos han mostrado que es un campo especialmente relevante, en el que hay que hacer hincapié. Sorprendentemente, tanto en entrevistas realizadas a jóvenes como en medios de comunicación, es donde con más

intensidad se han mostrado los prejuicios latentes que aún existen (y decimos latentes porque hay afirmaciones vehementes y críticas contundentes sin una reflexión que las justifique).

En cuanto a la práctica musical en el aula, hay que incluir todas las manifestaciones musicales, dentro del rigor y el respeto, y promover la participación de todos y todas en cualquiera de las actividades propuestas, desechando cualquier prejuicio y haciendo entender que cualquier alumno o alumna puede expresarse con cualquier instrumento, en cualquier estilo musical y transmitir a través de la música, con cualquiera de sus recursos, todas sus inquietudes, pensamientos y sentimientos.

Todo este proceso conduce al conocimiento y reconocimiento de patrones comunes, tanto musicales como ideológicos, paralelamente al acceso a diferentes formas de ver el mundo y de hacer música, lo cual enriquece la comprensión de otras culturas a la par que proporciona nuevos recursos de expresión.

### **Recopilación, conclusiones y reflexiones**

El análisis y la comprensión de la pervivencia y transmisión de estereotipos de género a través de la música es una cuestión trascendental en la educación, que se convierte en un hilo conductor que nos permite acceder a distintas músicas de todos los tiempos, sociedades y culturas.

Hay que analizar el estado de la cuestión y crear estrategias metodológicas que puedan cubrir la necesidad de concienciar acerca este tema, consiguiendo eliminar barreras entre culturas y grupos sociales.

Es fundamental ser muy cuidadosos con las oposiciones binarias, evitando actitudes etnocentristas, considerando las músicas de otras culturas como marcadas, exóticas o excepcionales frente a las occidentales. En este sentido, debemos ser muy rigurosos con la terminología. El solo hecho de hablar de “música occidental” y “música no occidental”, como hemos hecho en este trabajo, ya puede

inducir, aunque no sea nuestra intención, a pensar en términos opuestos de los cuales uno puede ser considerado privilegiado.

Aún así, el problema no es tanto que haya distintas formas de expresión o de ser, sino que algunas se entiendan como superiores frente a otras. Es el caso de occidental vs. no occidental, culta vs. folclórica o popular urbana, rock vs. pop, música “masculina” vs. “femenina”, etc. El reto es apreciar el valor de todas ellas y su aportación por sí mismas, sin comparaciones ni jerarquías.

Esto no impide, por supuesto, la valoración de músicas de mejor o peor calidad dentro de cada campo, lo cual, dado el bombardeo de los medios de comunicación, es uno de nuestros retos con los alumnos. El desarrollo del sentido estético, la reflexión sobre la calidad de diferentes músicas, la percepción de los modos de escucha y la difusión musical a través de los medios, los intereses comerciales, etc. son temas fundamentales en la educación musical.

Debemos ser concienzudos con la elección del repertorio. Debe existir una profunda comprensión de los elementos musicales propios de cada música. Es necesario conocer el contexto en el que se crean, sus recursos musicales y su significado social (utilidad, situaciones de escucha, modos de práctica, etc.). Hay que ser rigurosos con las versiones utilizadas, su contextualización o descontextualización y los intereses comerciales (e ideológicos, a menudo difíciles de ver) que frecuentemente conlleva su expansión (no hay más que remitirse a la controversia producida por el concepto de *world music*).

Hay que concienciar para superar los estereotipos que, por un lado, limitan las actividades de mujeres y hombres, construyendo a unas y a otros dentro de ciertas prácticas y condenando a los que se salen de ellas, y por otro, como hemos dicho, para eliminar la jerarquía que coloca todo lo relacionado con lo masculino en un plano superior. En caso de existir diferencias, debemos entenderlas como

complementarias y necesarias, valorando la importancia de cada forma de expresión, visión, perspectiva o actitud.

Se requiere un profundo esfuerzo por parte de los profesores para formarse adecuadamente.

Debemos conseguir que lo oyentes sean capaces de discernir los mensajes que son transmitidos a través de la música, las ideas preconcebidas que tenemos incrustadas en el inconsciente y asumimos como naturales, y que sepan reconocer también las reutilizaciones y manipulaciones a las que podemos someter a la música para darle un nuevo significado.

A través del conocimiento de distintas músicas los alumnos y nosotros mismos accedemos a la comprensión de diferentes culturas, abriendo la percepción a diferentes formas de pensamiento, no limitándonos a la que rige nuestra tradición europea,

Este tipo de trabajo también facilita el aprendizaje y la práctica musical, al acceder a diferentes maneras de hacer música, multiplicando los recursos y habilidades de los alumnos y desarrollando una mayor disposición para la escucha de músicas a las que los alumnos no están habituados. Esto no solo incluye las de otras culturas, sino cualquiera que no sea la que habitualmente escuchan (normalmente, populares urbanas retransmitidas por los medios de comunicación), ya sea folclórica, erudita “clásica” o “contemporánea”, etc.

En definitiva, tomando las palabras de Siankope y Villa (2004), vivir la interculturalidad requiere el desarrollo personal, la adquisición de valores y el conocimiento de la cultura propia y ajena. La música nos permite acceder a estos tres grandes pilares.

### **Advertencia final**

Como ya hemos dicho, una de las razones por las que no se conoce el alcance de las mujeres en distintos campos es su invisibilidad. Un factor que influye en ello es el hábito, en los escritos científicos y académicos, de citar solo las iniciales

de los autores y autoras citados. En un gesto de coherencia científica, adjuntamos la bibliografía con los nombres completos. Siguiendo las normas, también se presenta con iniciales, pero llamamos la atención sobre este hecho, en principio irrelevante pero realmente significativo.

## **Bibliografía**

- Adorno, Th. W. (1976). *Introducción to the Sociology of Music*. New York: The Seabury Press.
- Berrocal de Luna, E. y Gutiérrez Pérez, J. (2002). Los roles sociales y el género en las canciones populares. *Eufonía. Didáctica de la Música*, (25), 100-108.
- Citron, M. (1993). *Gender and the Musical Canon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Digón Regueiro, P. (2000). Género y música. *Música y educación*, 41, 29-54.
- Fernández Poncela, A. M. (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos.
- Flores Rodrigo, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *LEEME, Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 19. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/flores07.pdf> (Última consulta 25/11/2009)
- González Canalejo, M. D. (2005). Las canciones españolas desde la perspectiva de género (1900-1950). *Revista de Musicología*, 28(1), 588-607.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández Romero, N.; Maia, A. F. (2009). Relaciones entre música y género y su percepción por los jóvenes: un análisis empírico. En E. Sebastián Heredero y M. Martín Bris (coords.), *Formación del ciudadano en un mundo global. Una mirada desde los contextos español y brasileño* (pp. 287-299). Alcalá de Henares (Madrid): Ed. Universidad de Alcalá.

- Hernández Romero, N.; Maia, A. F. (2009). A Compreensão de jovens brasileiros e espanhóis sobre questões de gênero na música popular. Ponencia invitada en el IV Encuentro Iberoamericano de Educación. Araraquara (Brasil), 18-21 noviembre 2009.
- Llamas, J. C. (2005). La violencia contra las mujeres en las canciones populares. Propuesta didáctica para el tercer ciclo de educación primaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 34, 111-122.
- Lorenzo Arribas, J. (1998). *Una relación disonante. Las mujeres y la música en la edad media hispana, siglos IV-XVI*. Alcalá de Henares: Excmo. Ayuntamiento de Alcalá de Henares, Centro Asesor de la Mujer.
- Martinengo, M. (1997). *Las trovadoras poetisas del amor cortés*. Madrid: Horas y Horas.
- Martí, J. (2004). Transculturación, globalización y músicas de hoy. *TRANS. Transiberia. Revista transcultural de Música*, 8. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/index.htm> (Última consulta 25/11/2009)
- Martinengo, M. (1997). *Las trovadoras poetisas del amor cortés*. Madrid: Horas y Horas.
- Martín-Luengo Guzmán, B. (2009). Interculturalidad en la educación musical. *Educación y futuro (digital)*. Disponible en <http://www.cesdonbosco.com/revista/numero.asp> (Última consulta, 25-11-09).
- Pandora. Género y Comunicación. (2009). *Feminismo, convivencia e interculturalidad*. Biblioteca Digital FETE-UGT.
- Siankope, J. y Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Viñuela Suárez, L. (2003). La construcción de las identidades de género en la música popular. *Dossiers feministes*, 7, 11-32.



## IDENTIDADES MÚLTIPLES EN UN MUNDO INTERCULTURAL: LA MÚSICA COMO ELEMENTO DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

Teresa Elvira Méndez García  
IES de PASTORIZA  
[tmgarcia@edu.xunta.es](mailto:tmgarcia@edu.xunta.es)

### El proceso de construcción identitaria

La construcción de la identidad “es un fenómeno eminentemente cultural”<sup>1</sup> que surge de la dialéctica, que se plantea en la vida social, entre el individuo y la sociedad para dar respuesta a una de las necesidades humanas básicas: tener una identidad. Esta necesidad representa una de las maneras de satisfacer uno de los deseos primarios del ser humano “el de pertenecer a un grupo, ser acogido por otro, ser aceptado, estar seguro de los apoyos con los que se puede contar, tener aliados”<sup>2</sup>.

Como producto sociocultural se define por su carácter cambiante y constantemente “sujeto a negociaciones en el seno de la dinámica social”<sup>3</sup>. Es decir, no es algo estático que se pueda explicar sin tener en cuenta la multitud de variables que intervienen en su configuración. Sin olvidar otro factor fundamental: la visión de los otros sobre nuestra propia identidad, tanto o más influyente, que nuestra propia percepción. El proceso de construcción identitaria se consolida al contrastarse con las visiones ajenas de los otros (personas no adscritas a la identidad que se intenta definir), estos otros adquieren una visión determinada, muchas veces estereotipada, de nosotros mismos, que incide en nuestra autoconcepción a veces de manera decisiva.

---

<sup>1</sup> Ángel Aguirre Baztán (1993) cit. en González Reboredo, Xosé Manuel (2000, p. 326).

<sup>2</sup> Bauman, Zygmunt (2002, p. 53).

<sup>3</sup> Claude Lévi-Strauss cit. en Fernández de Rota, José A. (2005, p. 52).

Normalmente, la identidad se define mediante un proceso de abstracción de los rasgos básicos de una comunidad cultural tales como la lengua, las tradiciones y ciertas conductas estereotipadas de comportamiento social, focalizándose la atención para su estudio, en lo que se consideran las producciones típicas de dicha comunidad o grupo identitario, y olvidando que a menudo esos rasgos, no son estáticos, sino fruto de una historia de evolución y mestizaje. En esta búsqueda de lo primigenio, podemos comprobar que muchas tradiciones que hoy asumimos como formando parte de la cultura popular desde tiempos inmemoriales, en realidad son de reciente creación, pues a menudo en la tarea de construir emblemas o símbolos “se producen reinterpretaciones, reubicaciones e incluso invenciones de la tradición hasta elaborar un imaginario étnico colectivo”<sup>4</sup>.

Por eso, “resulta poco efectivo determinar de modo absoluto una manera ortodoxa de hablar la lengua, de hacer música o de interpretar las tradiciones”<sup>5</sup>. Parece ser mucho más interesante asumir un discurso que contemple la heterogeneidad y el mestizaje como procesos que llevan a relativizar y enriquecer la noción de identidad, abriendo así nuevos caminos en el reconocimiento de la pluralidad cultural.

Este proceso de reinterpretación de las tradiciones es algo necesario para la adecuación de la identidad étnica a las siempre nuevas y cambiantes circunstancias sociales, y, de algún modo, es fruto de las teorías evolucionistas aplicadas al folclore por pensadores como Herbert Spencer o James George Frazer<sup>6</sup> que establecieron una evolución cultural semejante al evolucionismo biológico de Charles Darwin. Según estas teorías, del mismo modo que las especies animales evolucionan hacia formas más adaptadas al medio, también las comunidades humanas siguen un camino semejante. Esto explicaría “la existencia de un alma del

---

<sup>4</sup> González Reboredo, Xosé Manuel (2000, p. 334).

<sup>5</sup> García Canclini, Néstor (2003, p. 3).

<sup>6</sup> González Reboredo, Xosé Manuel (2000, p. 336)

pueblo, inalterable en su esencia a lo largo de los siglos, en la que se guardaban las supervivencias de la cultura popular”<sup>7</sup>; son las llamadas reminiscencias que constituyen la base de las teorías románticas del *volksgeist*.

Esta línea de análisis parte del principio de que los elementos que tomamos de la tradición popular están ahí desde siempre, son algo así como una constante que procede de ese marco temporal tan ambiguo que se viene llamando la noche de los tiempos.

Sin embargo, no debemos olvidar que junto a estas reminiscencias que están en la base de la identidad cultural, el aspecto que más interesa destacar en la actualidad, por las especiales características de la época en la que nos toca vivir, es sin duda el mestizaje, la heterogeneidad o “hibridación intercultural”<sup>8</sup>, propuesta por Néstor García Canclini.

Hoy en día la identidad ya no es unívoca sino múltiple, convirtiéndose la redefinición en algo consubstancial al hecho identitario, pues las categorías que surgen de la diferencia (etnia, género, clase social, edad, etc.) adquieren nuevos matices al considerar también los factores derivados de la desigual distribución de los recursos. Por eso creemos que considerar la identidad desde el punto de vista de la hibridación cultural, aporta un nuevo modo de situarse en medio de la diversidad. Como dice Néstor García Canclini, “en un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasisistas y transnacionales”<sup>9</sup>. Esto conduce a una visión más positiva de la diversidad dejando atrás posturas segregacionistas, presentes muchas veces, en las definiciones identitarias; sobre todo de aquellos grupos identitarios que detentan el poder hegemónico y que encuentran en el concepto cerrado y exclusivo de identidad, el modo de mantener su hegemonía.

---

<sup>7</sup> Ibidem, p. 337.

<sup>8</sup> García Canclini, Néstor (2003, p. 4).

<sup>9</sup> García Canclini, Néstor (2003, p.4).

Para comprender mejor como funcionan estos procesos de adscripción identitaria vamos a centrarnos en una realidad cultural concreta: la música popular.

### **La música popular como fuente de identidad**

Hablar de música como signo de identidad de una comunidad cultural está más de actualidad que nunca, en una sociedad como la actual, en la que las tendencias homogeneizadoras avanzan con gran fuerza expansiva, y conceden a todo los productos culturales un aire de semejanza. De tal modo que en poco tiempo, las personas se encuentran con que las pautas de referencia y las estrategias de manipulación del medio, ofrecidas por su cultura nativa, pierden utilidad cuando se trata de vivir en el nuevo estilo impuesto por la nueva sociedad tecnológica y de la información.

Frente a esto las músicas procedentes de alguna tradición particular pueden contribuir a la construcción de la identidad cultural de cada pueblo, ofertando una identidad alternativa a la norma. Mientras que los productos musicales producidos en masa se presentan como universales y estandarizados para todo el mundo occidental, la música basada en las tradiciones particulares “busca mostrar elementos que puedan ser percibidos como propios, con referencias a un territorio y a una comunidad cultural”<sup>10</sup>. Desde este punto de vista, la música puede desempeñar un papel privilegiado en la construcción de identidades sociales, convirtiéndose en un espacio virtual en el que las personas pueden expresar y vivenciar sus diferencias culturales.

Y es que la música posee una “poderosa capacidad de convocatoria y movilización”<sup>11</sup>, capacidad que se puede explicar porque en ella convergen, al mismo tiempo, factores afectivos y simbólicos que la dotan de una gran capacidad y poder, para influir en comportamientos diversos como “la elección de un producto, la eficiencia en el trabajo, los estados

---

<sup>10</sup> Néstor García Canclini cit. en Ayats, Jaume (2004, p. 7).

<sup>11</sup> John Baily cit en Costa, Luis (2001, p. 6).

emocionales de las personas y sus actitudes en diferentes ambientes”<sup>12</sup>.

Este poder de la música para influir sobre el ser humano es ampliamente conocido desde la antigüedad, como muestran numerosos ejemplos, “desde las famosas “Variaciones Goldberg” de Bach con propiedades somníferas, hasta el uso de la música militar o religiosa con funciones ambientales”<sup>13</sup> o el canto acompañando al trabajo, para motivar y aumentar la productividad. De hecho, observando nuestro entorno más inmediato, en seguida podemos hacernos conscientes de la significación de la música, pues todas las personas, independientemente de su edad, sexo y procedencia cultural y social se identifican con una serie de estilos musicales que pueden permanecer o cambiar a lo largo de su vida, y que contribuyen a la definición social de cada uno. Esto se hace especialmente notorio en algunas etapas vitales, como la adolescencia, en la que el poder de la música sobre la vida emocional y personal es enorme, influyendo incluso en la conformación de una imagen personal y constituyendo para muchos “una insignia de identidad”<sup>14</sup>.

Por todo esto no es extraño que los movimientos nacionalistas que apelan al concepto de identidad cultural como fundamento teórico, vean en la música “un medio privilegiado para llevar a cabo, de modo efectivo, su estrategia de interpelación social”<sup>15</sup>; sobre todo, en la música basada en una tradición particular que conserva una mayor capacidad de cohesionar a un grupo social “al contar con un largo aval de tradición histórica”<sup>16</sup>.

Cuando se habla sobre la música como fuente de identidad tenemos que buscar sus orígenes en el movimiento del nacionalismo musical que, a mediados del siglo XIX, surge como lógica consecuencia del valor dado por el romanticismo

---

<sup>12</sup> Hargreaves, David (2005, p. 5).

<sup>13</sup> Martí, Josep (2002, p. 2).

<sup>14</sup> Hargreaves, David (2005, p. 10).

<sup>15</sup> Nettl, Bruno (1996, p. 27).

<sup>16</sup> Martí, Josep (1997, p. 3).

a lo individual y distinto. En seguida, fue asumido por todos aquellos pueblos que durante muchos siglos estuvieron alejados de un protagonismo, siquiera relativo, en los grandes movimientos artísticos y culturales de Occidente; pueblos que ven en este movimiento, “la oportunidad de afirmar unos valores autóctonos, tanto formales como conceptuales frente al colonialismo que, sobre todo en el siglo XVIII, es fomentado por los propios gobernantes”<sup>17</sup>.

Este movimiento cultural tiene como primer resultado la selección de un conjunto restringido de tipos o géneros, según los criterios que gobiernan la acción del folclorismo en su vertiente más tópica: ruralidad y antigüedad, lo que comportaba una hipervaloración de la cultura de las clases campesinas, idealizadas en estos discursos como las genuinas depositarias del *volksgeist*<sup>18</sup>.

Mucho más operativo, en la conformación de una versión identitaria, es el criterio de especificidad. En este sentido, algunos géneros de la música popular y algunos instrumentos a los que les eran atribuidas estas cualidades y las anteriormente mencionadas (ruralidad y antigüedad), estaban destinados a convertirse en baluartes de la identidad propia. Fuera de estos géneros selectos, las actitudes hacia otros géneros de la música popular admitían sutiles matizaciones, que iban desde el reconocimiento moderado de algunos de ellos, hasta el rechazo de aquellos otros considerados como fallos de cualquier capacidad para expresar la identidad propia<sup>19</sup>.

De este modo, y bajo los criterios de ruralidad, antigüedad y especificidad, se fue elaborando un corpus particular al que pronto se dotó de la función simbólica de conformación de un discurso identitario adecuado a las estrategias del momento. Sin embargo, una acepción tan cerrada provoca una limitación de la identidad a aquellas formas de vida legadas por la tradición, impidiendo, en

---

<sup>17</sup> Carreira, Xoán Manuel (1979, p. 59).

<sup>18</sup> Calle, José Luis (1993, p. 24).

<sup>19</sup> Costa, Luís (2000, p. 258).

consecuencia, la maduración de un discurso acorde a las demandas y necesidades de una sociedad desarrollada.

Esta restricción del estatus identitario a un corpus muy concreto de entre la amplia realidad musical de una cultura, tuvo inicialmente dos consecuencias. Por una parte supuso “una agudización de los procesos de folclorización a los que las manifestaciones musicales de tradición oral venían siendo sometidas con la exclusión de los cancioneros de géneros altamente relevantes en la praxis musical popular de la época”<sup>20</sup>.

Por otra, esta restricción en clave tradicionalista terminó por generar una tensión entre el relato cultural tradicional y las nuevas demandas formuladas desde aquellos sectores que postulaban una relectura de la identidad capaz de conectar tanto con las demandas culturales de una sociedad urbanizada y cosmopolita, como con las estéticas de vanguardia.

### **Desafíos actuales**

En la actual sociedad tecnológica y global, definimos como músicas identitarias aquellas que tienen como elemento característico y diferenciador el hecho de que “les otorgamos en primer lugar y de modo claramente predominante sobre otras alternativas axiológicas, el valor de expresar identidad”<sup>21</sup>. Esto nos lleva a replantear viejos criterios de selección que no nos sirven para comprender los mecanismos que nos llevan a aceptar como conformadoras de nuestra base identitaria, a unas música frente a otras.

En primer lugar, el ideal romántico de lo rural que ha dejado de ser un referente para la mayor parte de la población que habita en la era de la información. Las investigaciones realizadas sobre las tradiciones particulares que, como ya vimos, fueron y son muchas veces reinterpretadas, y están, hoy más que nunca, sujetas a continuas influencias y misturas, no constituyen ningún aval fiable para una

---

<sup>20</sup> Martí, Josep (1998, p. 327).

<sup>21</sup> Martí, Josep (1996, p. 3).

identificación natural; si es que podemos hablar de identificaciones musicales naturales, en el sentido de no influenciadas por variables externas a nuestra voluntad; y, finalmente, la especificidad cobra un nuevo sentido en una sociedad plural e intercultural, sentido que resta importancia a este valor entendido como exclusividad.

En segundo lugar y como ya vimos al analizar el concepto de identidad, esta constituye un constructo social sujeto a múltiples variables: políticas, sociales, históricas, culturales y personales, que además, en la época actual puede ser y es, múltiple, y variable a lo largo de la vida de los seres humanos. Por eso, resulta más complejo delimitar aquello que pueda o no constituir, la identidad cultural de un grupo; por lo que se impone la prudencia y la relatividad en las afirmaciones, adoptando una postura integradora y amplia de la identidad.

Todo esto conduce a un replanteamiento del corpus decimonónico y a una nueva concepción de la música popular abierta a todo tipo de intercambios y mestizajes. Concebir la música como fuente de identidad en la época actual, implica hacerse eco de las influencias que inciden en las manifestaciones musicales, en nuestras percepciones y, por supuesto, tomar conciencia de multitud de factores extramusicales, como son: los mercados, la marginación en los medios de comunicación de unas propuestas musicales frente a otras y, por supuesto, los prejuicios educativos que construyen un currículo musical casi en exclusiva con las manifestaciones musicales propias de los grupos hegemónicos occidentales.

Tratando de dar respuesta a esta nueva cuestión que planteamos, lo primero es señalar, que no cabe duda de que algo tiene de cierto el concepto de que la música de una comunidad cultural guarda una relación especial con su cultura. “Es muy probable que las características generales de una lengua, sus pautas de acentuación y de entonación y, evidentemente, la estructura de su poesía, estén reflejadas en la música de su pueblo (...). Pero presumir que todos los



pueblos están ligados para siempre a un tipo de música es suponer que sus tradiciones nunca evolucionaron<sup>22</sup>.

Por eso podemos afirmar, que en contra de lo que se sostuvo desde las posiciones del esencialismo, “el valor simbólico que como referente identitario pueda tener una música, no mantiene una relación de dependencia necesaria con los aspectos formales que esa música tenga, a pesar de que el éxito de esta construcción referencial esté condicionado en mayor o menor medida por la credibilidad de la relación así construida. Por expresarlo con un ejemplo: que el *schotiss*, una danza de origen austriaco, se convierta en epítome del madrileñismo hacia finales del siglo XIX tiene lógicamente muy poco que ver con su raigambre histórica en esta Villa y Corte, y si mucho con el hecho de su integración dentro de las necesidades pragmáticas de diversión de una sociedad urbana, que construye un discurso identitario en el que el cosmopolitismo es un valor positivo<sup>23</sup>.

Josep Martí, analizando el proceso por el cual una manifestación musical adquiere una carga simbólica de representación identitaria, llama la atención sobre el carácter constructivo del valor referencial de las manifestaciones musicales que pueden<sup>24</sup>:

- Operar de un modo directo: a través de la evocación de lugares o tiempos perdidos (el país de origen, la niñez o la adolescencia). Este modo de evocación constituye un reflejo automático en el emigrante que escucha una melodía del país natal o en el adulto que se ve sorprendido por una canción que no escuchaba hacía años y que le trae muchos recuerdos.
- Operar de un modo indirecto: mediante una conformación de significación simbólica que es parte de una estrategia de construcción social de la realidad.

Lo que suele ocurrir realmente es que el valor identitario que una música tiene, surge de la combinación de

---

22 Nettle, Bruno (1996, p. 19).

23 Costa, Luís (2000, p. 255).

24 Martí, Josep (1997, p. 125).

los dos modos de interpelación: el directo y el mediatizado por el discurso.

Otro factor a tener en cuenta es que en este proceso de construcción del componente identitario de la música, es imprescindible satisfacer ciertas expectativas del receptor. Estas expectativas, además de depender de factores personales, están mediatizadas por múltiples circunstancias de tinte político, económico, sociocultural e histórico que cada grupo o persona, en función de su situación vital reinterpretan continuamente para dar significado y valor identitario a unas manifestaciones musicales frente a otras.

Por todo esto, creemos que el proceso de conformación de la identidad, que dota a unas manifestaciones musicales de mayor significación es, sin duda, una construcción de significación social de carácter mixto, donde los elementos formales o significados intrínsecos del hecho musical aportan un cierto componente de especificidad a una manifestación musical. Especificidad que no es suficiente para explicar el proceso de conformación identitario que sólo puede ser comprendido al ser completado por los valores o significados extrínsecos asociados al mismo; sin olvidar, que en la combinación de los dos procesos de significación, juegan un papel fundamental las expectativas del sujeto que, en última instancia es quien percibe y define a una manifestación musical frente a otras como conformadora de su identificación cultural, que hoy más que nunca es plural y abierta por lo que se constituye en un medio idóneo para el diálogo intercultural imprescindible en la sociedad actual.

## **Bibliografía**

- Adorno, T. W. (1990). *Filosofía de la nueva música*. Madrid: Alianza.
- Ayats, J. (2004). "Los grupos de música tradicional en la actual Catalunya o la construcción de una identidad alternativa". *Revista Transcultural de Música*, 8. Disponible [www.sibetrans.com/trans/trans8/aiats.htm](http://www.sibetrans.com/trans/trans8/aiats.htm)
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós Studio.

- Baily, J. (1994). *Musica studies and cultural difference*. London: London University Press.
- Calle García, J. L. (1998). “A música tradicional nos nomes propios”. En *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego*. Vol. 2. Primeira Sección. Pp. 101 – 116. Santiago de Compostela: A Editorial da Historia.
- Carreira, X. M. y Balboa, M. (1979). *150 anos de Música Galega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Chao Rego, X. (1988). *Para comprendermos Galicia*. Vigo: Galaxia.
- Connor, W. (1989). *Etnonacionalismo*. Madrid: Trama.
- Costa Vázquez-Mariño, L. (1998). “As bases no nacionalismo musical galego no entorno da música religiosa”. En: *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego*. Vol. 2. Santiago de Compostela: A Editorial da Historia (pp. 251 – 292).
- Fernández de Rota, J. A. (2005). *Nacionalismo, cultura y tradición*. Barcelona: Anthropos.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- García Canclini, N. (2003). “Noticias recientes sobre la hibridación”. *Revista Transcultural de música*, 7. [www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm](http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm)
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Madrid: Gedisa.
- González Beramendi, X. (2007). *De provincia a nación. Historia do galeguismo político*. Vigo: Xerais.
- González Reboredo, X.M. (2000). “Tradicións reinterpretadas e inventadas: os grupos étnicos de Europa e o papel do folklore na construción da súa identidade”. *Cuadernos de estudios gallegos*. Tomo XLVII. Fascículo 112. Pp. 325 – 347. Santiago de Compostela.
- Groba González, X. (1998). “A recompilación de música tradicional en Galicia”. *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego*. Vol. 2. Pp. 351 - 402. Santiago de Compostela: A editorial da historia.
- Habermas, J. (1994). *Ensaaios políticos*. Barcelona: Península.

- Hargreaves, D. (2005). "Whithin you without you: música, aprendizagem e identidade". *Revista Eletrônica de musicologia*. Vol. IX. Outubro. [www.rem.ufpr.br/REMV9-1/hargreaves.html](http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/hargreaves.html)
- Hobsbawm, E. (1984). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. México: Siglo XXI Editores.
- Labajo, J. (1998). "O coralismo: unha dinámica social de plural significado". *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego*. Vol. 2. Pp. 293 - 322. Santiago de Compostela: A Editorial da Historia.
- Lizerazu de Mesa, M. A. (1996). "Culturas e identidades: políticas actuais sobre el patrimonio etnográfico en España". *Complutum*, 6 (2), pp. 337 – 346.
- Lomax, A.(2001). En Francisco Cruces (Ed.) 2001: *Las culturas musicais. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta. Pp. 97-330.
- Martí i Pérez, J. (1996). *El folklorismo. Uso y abuso de la tradición*. Barcelona: Ronsel.
- Martí i Pérez, J. (1998a). "A tradición vista a través do folclorismo". En *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego*. Vol. 2. Pp. 323 - 350. Santiago de Compostela: A editorial da Historia.
- Nettl, B. (1996). *Música Folklórica y Tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza Música.
- Pérez Zalduondo, G. (1992). "La utilización de la figura y la obra de Felipe Pedrell en el marco de la exaltación nacionalista de postguerra (1939-1945)". *Recerca Musicológica* XI-XII, pp. 467 - 487.
- Seoane, A. (1998). "A mitomanía da mestizaxe. A globalización da cultura. *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego*. Vol. 2. PP. 198 – 210. Santiago de Compostela: A Editorial da Historia.

## **EMPODERAMIENTO, VISIBILIZACIÓN Y NORMALIZACIÓN: CANCIONES QUE HAN CONTRIBUÍDO**

C. Karen Villén Molina  
Técnica de Apoyo del Centro de Servicios Sociales  
Comunitarios Norte-Montes  
Excma. Diputación Provincial de Málaga  
[carmeneugenivillénmolina@yahoo.es](mailto:carmeneugenivillénmolina@yahoo.es)

### **Introducción**

La presente edición de CIMA tiene como lema “Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad”. Este trabajo trata de poner de manifiesto la forma en que muchos autores de canciones (y sus intérpretes, sin duda) han tenido la responsabilidad desde su arte de sacar a la palestra e incluso de reeducar a toda una sociedad acerca de grupos que se encontraban marginados en un momento histórico y en un contexto determinado. Consiguieron empoderar, visibilizar, normalizar e incluso modificar estereotipos preexistentes.

Se han seleccionado unas cuantas canciones, sobre todo en función del grupo al que se referían. No obstante, no se pretende aquí hacer un recorrido exhaustivo, sino señalar un hecho con algunos ejemplos.

Y antes de entrar en las canciones, se efectuará un breve recordatorio de lo que significan términos como empoderamiento, visibilización y normalización.

### **Empoderamiento**

Empoderamiento es una palabra tomada del idioma inglés que se ha adecuado al español. Su uso es cada vez más frecuente y aceptado al no existir un término equivalente en nuestro idioma.

Es la traducción del término sajón *empower*. Se usa con el sentido de conceder poder a un grupo de personas

desfavorecido con el fin de que mejore sus condiciones de vida a través de sus propias acciones.

Empoderamiento expresa a la vez un objetivo y un método de trabajo. Se trata de un proceso de emancipación en el transcurso del cual se capacita a los grupos desfavorecidos para ejercer sus derechos, acceder a los recursos y participar activamente en el proceso de concepción y de decisión de la sociedad. Se fortalece entre grupos, personas o comunidades que lo necesitan su autoestima e identidad, la confianza en ellos mismos y en su capacidad para analizar problemas y desarrollar vías de solución propias.

Según el diccionario, el verbo inglés "to empower" significa dar el poder, la autoridad, o incluso habilitar.

Consiste en ampliar las posibilidades de que disponen las personas desfavorecidas para actuar según sus condiciones de vida. Una forma de lograrlo es impulsar a esas personas para conozcan y hagan uso de sus derechos (si pueden, claro, si no pueden el tema a tratar es otro), el contexto de sus vidas, la necesidad de formación, de implantación y uso de estructuras comunitarias.

Se pueden distinguir básicamente cinco dimensiones en el empoderamiento:

- Psicológica: En la que se contemplan la autoimagen e identidad, el contar con un espacio propio, sentir aceptación, adquirir conocimiento, y obtener la sensación de futuro;
- Cultural: En la que hay que redefinir las reglas y normas, recrear prácticas culturales, e influir en los cambios culturales de manera activa;
- Social: donde deben obtener liderazgo en acciones comunitarias, se hace necesaria la inclusión social, es imprescindible la alfabetización (si no existía), y la incidencia y acción en Derechos;
- Económica: Hay que garantizar la seguridad y la decisión sobre el uso de ingresos, dotar de destrezas empresariales, y asegurar la propiedad sobre sus bienes productivos;

- Política: Han de tener identidad colectiva, participar en instituciones locales, crear organización representativa, negociar el poder político, generar liderazgo institucional, y finalmente, acceder al poder político.

### **Visibilización**

Es el proceso a través del cual se sacan a la luz pública, se hacen visibles, aquellos grupos, personas o colectivos que con anterioridad no se conocían, no se querían ver, o no se querían conocer.

Esta situación de “invisibilización” llega a darse incluso en gremios, etnias o profesiones completas, que se daban por desconocidas, se omitían e incluso se veían abocadas al ostracismo por parte del conjunto de la sociedad. “Lo que no se ve no existe”, “ojos que no ven, corazón que no siente”.

Con la visibilización se dan a conocer aquellas situaciones en las que se margina socialmente, y se ponen ante los ojos de la comunidad, con lo que, como mínimo, no puede seguir ignorando que las mismas existe.

### **Normalización**

La normalización consiste en hacer cotidianas, incluir en las rutinas y costumbres comunitarias a las personas, grupos o colectivos que con anterioridad no lo estaban al encontrarse en situación de marginación o desconocimiento social.

Es, simplemente, hacer “normales” a los que no lo eran.

Tanto empoderamiento como visibilización y normalización se encuentran inmersas en lo que constituye la integración e inserción social, podría afirmarse que constituyen patas de la misma mesa, pues sin alguna de ellas fallase, la totalidad no podría llevarse a cabo.

### **Las canciones**

Las canciones, la música en general, ha tenido siempre un gran poder comunicativo que llega, sobre todo en

el caso de la música “popular”, a la práctica totalidad de una sociedad, de una u otra forma.

Hoy ocurre, y probablemente aún más ocurría en épocas pasadas, cuando los medios de comunicación de masas quedaban reducidos a la prensa escrita y la radio. La radio era un agente socializador, adoctrinador, aglutinador, que se escuchaba durante todo el día y llenaba tiempos de ocio e incluso estaba puesta en numerosos casos en el trabajo. Y en la radio se emitían canciones: había programas donde se pedían determinadas canciones y se dedicaban, otros en los que se emitían novedades, los de canciones bailables, etc.

Y los mensajes que portaban esas canciones eran inmediatamente recibidos por el conjunto de la sociedad, que asimismo reaccionaba ante dichos mensajes a la vez, y, salvo excepciones, de la misma forma.

Es lo que ocurrió con algunas de las que se expondrán a continuación.

### **Ojos verdes**

Letra: Apoyada en el quicio de la mancebía  
miraba encenderse la noche de Mayo.  
Pasaban los hombres y yo sonreía  
hasta que en mi puerta paraste el caballo.  
“Serrana, ¿me das candela?”  
y yo te dije: “gaché, ven y tómalas en mis labios  
y yo fuego te daré”.  
Dejaste el caballo y lumbre te di,  
y fueron dos verdes luceros de Mayo  
tus ojos para mí.

Estribillo:

*Ojos verdes, verdes como la albahaca,  
verdes como el trigo verde y el verde, verde limón.  
Ojos verdes, verdes, con brillo de facas  
que se han clavaíto en mi corazón.  
Para mí ya no hay soles, luceros ni luna,  
no hay más que unos ojos que mi vida son.*



*Ojos verdes, verdes como la albahaca  
y el verde, verde limón.*

Vimos desde el cuarto despertar el día  
y sonar al alba la torre de la Vela.  
Dejaste mis brazos cuando amanecía,  
y en mi boca un gusto de menta y canela  
“Serrana, para un vestido yo te quiero regalar”.  
Yo le dije:”estás cumplido, no me tienes que dar nada”.  
Subiste al caballo, te fuiste de mí  
y nunca otra noche más bella de Mayo  
he vuelto a vivir.

Estribillo.

Esta canción ve la luz en España en el año 1940. Su autor es Rafael de León, y la interpreta Concha Piquer. La Guerra Civil había terminado en 1939. Se vivían momentos de enorme represión a todos los niveles: políticos, lingüísticos, sociales, religiosos, educativos, culturales ... hasta alimentarios.

Y llega una canción, que aún con la censura que se le impuso (el primer verso tuvo que ser cambiado y decía: Apoyada en el quicio de la casa mía), dejaba absolutamente claro que trataba de una prostituta que se había enamorado del galán de los ojos verdes que la llamaba serrana. En un momento en que las prostitutas “no existían”, y si había alguna escapada, seguro que era mala, lo peor, resulta que en esta canción se habla de una que se enamora perdidamente, que no le cobra a su cliente y que lo recuerda con nostalgia, hasta el punto de no haber vivido nunca más una noche de Mayo más bella que aquella. De pronto, vino a resultar que las putas no eran tan malísimas, que eran mujeres con sentimientos, como las “decentes”.

Y así, se “humaniza” y normaliza un colectivo execrado hasta aquel momento. Esto no quiere decir que a partir de la canción ya contasen con la aprobación general y fueran aceptadas, pero sí que hubo una contribución a la

normalización, así como un cambio en la forma de visibilizarlas.

### **Romance de la otra**

Letra: ¿Por qué se viste de negro, ay ,de negro,  
si no se le ha muerto nadie?  
¿Por qué está siempre encerrada, ay, por qué  
como la que está en la cárcel?  
¿Por qué no tiene familia, ni perrito que le ladre,  
ni flores que le diviertan, ni risa que le acompañe?  
Del por qué de este porqué la gente quiere enterarse,  
cuatro suspiros responden  
y no los entiende nadie. (bis)

Estribillo:

*Yo soy la otra, la otra  
y a nada tengo derecho  
porque no llevo un anillo  
con una fecha por dentro.  
No tengo Ley que me abone  
ni puerta donde llamar,  
y me alimento a escondidas  
con tus besos y tu pan.  
Con tal que vivas tranquilo,  
qué importa que yo me muera,  
te quiero siendo la otra  
como la que más te quiera.*

¿Por qué no fueron tus labios, ay, tus labios,  
que fueron las malas lenguas  
las que una noche vinieron, ay, ¿por qué?  
a leerme la sentencia:  
“el nombre que te ofrecía ya no es tuyo, compañera,  
de azahares y velo blanco se viste la que lo lleva.  
Como fue tu voluntad, mi boca no te dio queja.  
Cumple con lo que has firmado  
que yo no valgo la pena. (bis)

Estribillo.

Esta canción ve la luz en 1944. Vuelve a interpretarla Concha Piquer, y sus autores son Quintero y León.

La época es aún más represiva que cuatro años antes, y *el uso* para las clases media y alta era que los hombres tuviesen en casa una decentísima y amante esposa, madre de sus hijos y católica a ultranza, y en un piso de menor categoría a la que se solía llamar la “querida”, una amante a la que visitaban cuando les parecía oportuno y a la que a cambio mantenían económicamente, incluso en ocasiones acababan poniendo el piso a su nombre para que tuviesen un respaldo económico para la vejez.

Las “queridas” eran rechazadas en su barrio, por no ser “mujeres decentes”, y no podían tener relaciones sociales con otros hombres porque para eso las mantenía el suyo.

Esta canción cambió la perspectiva sobre estas mujeres, demostrando que sufrían, que estaban en esa situación por su historia y trayectoria personal, y que tampoco eran “malas”, sino que acataban el rol social que les tocó vivir. Modificó, en definitiva, la forma en que eran consideradas hasta el momento. Insisto en lo de la canción anterior: no las colocó en situación de poder ni las puso en proceso de toma de decisiones, pero sí contribuyó al cambio del estereotipo sobre la “querida”, a su visibilización como grupo social existente (y muy numeroso, por cierto), y a una relativa normalización de su situación personal, familiar y social.

### **Angelitos negros**

Letra: Pintor nacido en mi tierra  
con el pincel extranjero.  
Pintor que sigues el rumbo  
de tantos pintores viejos.  
Aunque la Virgen sea blanca  
píntame angelitos negros,  
que también se van al Cielo  
todos los negritos buenos.

Estríbillo:

*Pintor que pintas con amor,*

*¿por qué desprecias su color?  
si sabes que en el Cielo  
también los quiere Dios.*

Pintor de Santos de alcoba  
si tienes alma en el cuerpo,  
¿por qué al pintar en tus cuadros  
te olvidaste de los negros?.  
Siempre que pintas iglesias  
pintas angelitos bellos  
pero nunca te acordaste  
de pintar un ángel negro.

Este tema fue estrenado en España en 1947. Sus autores fueron Maciaste y Blanco, y su intérprete Antonio Machín. Como puede observarse, su letra es políticamente correcta, absolutamente: En una España ultracatólica, la que era autollamada por sus dirigentes “la reserva espiritual de Occidente”, se habla de ángeles, iglesias, el Cielo y la Virgen María. Perfecto. Y además, su intérprete es un señor de mediana edad, que siempre va impecablemente vestido con “smokin” y que es extranjero, de Cuba, y mulato, novedad en nuestro país en la época, en que no había negros prácticamente.

Pero lo que la canción viene a decir es: bueno, paso por el hecho de que la Virgen de ustedes sea blanca, paso porque los mejores pintores cubanos tengan que venir a su país para ganarse la vida y hacerse un nombre, paso por el hecho de que nuestros pintores pinten sus iglesias, acepto sus normas, su sistema y su religión...¡pero téngannos en cuenta a los negros, que también existimos!. Y sobre todo, tú, pintor cubano que has vivido con negros toda tu vida ¡refléjanos, haz ver que existimos, que desde que viniste aquí pareces habernos olvidado!.

Este tema tuvo una enorme repercusión social, y aún hoy, 62 años después, es fácil encontrar personas de todas las edades que lo conocen. Incluso llegó a ponerse de moda

tener en casa (normalmente en el dormitorio) un cuadro en el que hubiera (como figuras secundarias o de relleno, eso sí) angelitos negros a los pies de la Virgen o el Niño Jesús.

Fue una magnífica forma de visibilización para las personas de raza negra y su igualdad con respecto a los blancos (“que también se van al Cielo los negritos que son buenos”). Y el hecho de que el intérprete fuese mulato también contribuyó, ya que era educado, dulce y simpático, lo que dio una imagen muy positiva de la gente de color, prácticamente desconocida hasta entonces en España.

### **Quién puso más**

Letra: Entre los restos del naufragio y la memoria  
como una sombra, se alza en sus vidas  
un tercero que no nombran, pero que estorba  
y pone hielo en esta historia.

Los dos pensaron que era un juego... en realidad  
después de casi treinta inviernos el final.

Estribillo:

*¿Quién puso más? Los dos se echan en cara  
¿quién puso más que incline la balanza?  
¿Quién puso más calor, ternura, comprensión?  
¿Quién puso más, quién puso más amor?*

Sigue poniendo dos cubiertos en la mesa  
y dos cervezas.

No existe noche que no sea un duermevela  
y los recuerdos son un gran rompecabezas.

Dos hombres solos y la gente alrededor...  
son treinta otoños contra el dedo acusador.

Estribillo.

El autor e intérprete de esta canción es Víctor Manuel. Hemos dado un salto considerable en el tiempo, ya que “Quién puso más” salió en 1978. Para entonces, España ya era un Estado Social y Democrático de Derecho, si bien la

actual Constitución Española no se aprobaría hasta unos meses después, en Diciembre del mismo año.

En aquel momento, y desde poco tiempo después de acabar la dictadura, este país vivía una especie de adolescencia, envuelta en aires de libertad: proliferaban las revistas con señoras desnudas, en el cine se rodaban películas con múltiples escenas de “destape” (nuevamente señoras sin ropa), el partido comunista había sido legalizado ya en 1977, los jóvenes empezaban a manifestar públicamente que mantenían relaciones sexuales antes del matrimonio, ya había parejas (sin ser algo aún normalizado) que convivían sin contraer matrimonio...todo era muy “progresista” y muy “moderno”.

Pero cuidado: los llamados “maricones” eran harina de otro costal, ya que el hombre español, el conocido “macho ibérico” (desconozco si este término incluía también a los hombres portugueses. Pido disculpas por mi ignorancia) era muy hombre y muy macho. Los homosexuales no existían en España, y si alguno había era un degenerado y un vicioso. Por supuesto, en aquel momento, las lesbianas ni remotamente eran tenidas en cuenta. El conjunto social en general hasta desconocía que pudiera haber mujeres homosexuales. La sexualidad femenina en toda su extensión aún era algo muy poco tenido en cuenta.

Y es en este momento en el que Víctor Manuel pone sobre la mesa la homosexualidad masculina, y no como algo esporádico o coyuntural, sino que su canción habla de una relación de treinta años entre dos hombres, y los sentimientos de uno de ellos (el que sigue poniendo dos cubiertos en la mesa y dos cervezas, el que no duerme bien, etc.) hacia la ruptura con su pareja. Su pena, su dolor, el mismo que siente cualquier persona ante una ruptura de pareja no deseada.

Considero que contribuyó a la normalización de las parejas de homosexuales masculinos, quizás no tanto como luego, ya en los 2000 lo hizo la televisión, pero claramente fue un primer paso importante.

## **Sólo pienso en ti**

Letra: Ella fue a nacer en una fría sala de hospital.  
Cuando vio la luz, su frente se quebró como el cristal  
porque entre los dedos a su padre  
como un pez se le escurrió...  
Hace un mes cumplió los veintiséis.  
Solo pienso en ti.

Estribillo:

*Hey, sólo pienso en ti.  
Juntos de la mano se les ve por el jardín.  
No puede haber nadie en este mundo tan feliz...  
Solo pienso en ti.*

Él nació de pie, lo fueron a parir entre algodón.  
Su padre pensó que aquello era un castigo del Señor.  
Le buscó un lugar para olvidarlo  
y siendo niño lo internó...  
Pronto cumplirá los treinta y tres.  
Solo pienso en ti.

Estribillo.

En el comedor los sientan separados a comer.  
Si se miran bien les corren mil hormigas por los pies.  
Ella le regala alguna flor y él le dibuja en un papel  
algo parecido a un corazón.  
Solo pienso en ti.

Estribillo.

Esta canción, también como la anterior escrita e interpretada por Víctor Manuel, sale en 1979. Relata la historia real de dos jóvenes discapacitados psíquicos residentes en PROMI, una residencia de la Asociación del municipio de Cabra (Córdoba), que se enamoraron y consiguieron contraer matrimonio tras años de trabas legales.

En 1979 los discapacitados en general, y los psíquicos en particular, estaban relegados al olvido y el ostracismo. A la familia que le tocaba en suerte correspondía cuidar de por vida a estas personas como mejor supieran o pudieran. No es

hasta 1986, con la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) cuando poco a poco se empieza a normalizar a este importante colectivo.

Las personas que padecían este tipo de hándicap eran en muchas ocasiones internadas en Instituciones psiquiátricas (frenopáticos o manicomios) y vivían y eran tratados como enfermos psiquiátricos, sin atención específica alguna ni intentos de inserción social, educativa ni laboral.

Este tema fue un gran éxito, y se mantuvo durante semanas en el número uno de las emisoras de radio.

Obviamente, consiguió cambiar los sentimientos del conjunto de la sociedad (que antes eran básicamente rechazo y miedo) hacia las personas con discapacidad psíquica, y normalizar en alguna medida a este colectivo.

### **¿A quién le importa?**

Letra: La gente me señala, me apuntan con el dedo,  
susurra a mis espaldas y a mí me importa un bledo.  
Qué más me da, si soy distinta a ellos.  
No soy de nadie, no tengo dueño.  
Yo sé que me critican, me consta que me odian.  
La envidia les corroe, mi vida les agobia.  
¿Por qué será?, yo no tengo la culpa.  
Mi circunstancia les insulta.

Estribillo:

*Mi destino es el que yo decido, el que elijo para mí.  
¿A quién le importa lo que yo haga?.  
¿A quién le importa lo que yo diga?.  
Yo soy así y así seguiré, nunca cambiaré.*

Quizá la culpa es mía por no seguir la norma,  
ya es demasiado tarde para cambiar ahora,  
me mantendré firme en mis convicciones,  
reforzaré mis posiciones.

Estribillo.



Este tema, compuesto por Nacho Canut e interpretado por Alaska, fue editado en 1986. Aunque con el tiempo se convirtió en el himno en castellano para gays y lesbianas (en inglés es *I will survive*, de Gloria Gaynor), también sirvió para hablar de la liberación de la mujer y para fomentar el posicionamiento de las mujeres en cuanto a hacer respetar su libertad en la toma de decisiones y su independencia a todos los niveles. Aún no existían políticas de género (sin entrar en la eficacia de las que luego hubo y hay, ese es otro debate), medidas de protección ni actuaciones concretas que realizar desde, por ejemplo, los Servicios Sociales. Salvo tímidos inicios por parte de alguna Comunidad Autónoma, en España se seguía pensando que en los temas de pareja no se debía interferir, aunque esos “temas” fueran palizas.

Con esta canción se insta a respetar la diferencia del otro, y se fomenta la individualidad de cada persona. Según se mire, puede verse como una canción “antiglobalización” anticipada en el tiempo.

No hay duda de que consiguió sus objetivos, sobre todo en el sector juvenil de la época.

### **Mujer contra mujer**

Letra: Nada tienen de especial  
dos mujeres que se dan la mano.  
El matiz viene después,  
cuando lo hacen por debajo del mantel.  
Luego a solas, sin nada que perder,  
tras las manos va el resto de la piel...  
Un amor por ocultar,  
aunque en cueros no hay donde esconderlo.  
Lo disfrazan de amistad  
cuando sale a pasear por la ciudad.

Estríbillo:

*Una opina que aquello no está bien,  
la otra opina: que qué se le va a hacer.  
Y lo que opinen los demás está de más.  
¿Quién detiene palomas al vuelo,*

*volando a ras de suelo?  
Mujer contra mujer.*

No estoy yo por la labor  
de tirarles la primera piedra.  
Si equivoco la ocasión  
y las hallo labio a labio en el salón  
ni siquiera me atrevería a toser,  
si no gusto ya sé lo que hay que hacer,  
que con mis piedras hacen ellas su pared.

Estribillo (bis).

Esta canción, aunque fue compuesta en 1986, no salió hasta 1988, ya que no se estimó conveniente por parte de la discográfica editarla con anterioridad. La compuso José María Cano y la interpreta el grupo Mecano, del que el compositor era componente.

Hay que destacar el hecho de que tuvieron que pasar diez años desde la canción de Víctor Manuel sobre homosexualidad masculina para que alguien se atreviese a tratar la femenina. En nuestra sociedad se tenía tan poco en cuenta que las mujeres también tenían sexualidad, preferencias, orientación sexual, que directamente se ignoraba el tema. De hecho, hasta pocos años antes, la mujer no tenía ni que sentir placer sexual ni saber siquiera qué era eso, en qué consistía.

Con este tema se contribuyó a visibilizar y normalizar a las lesbianas ante el conjunto social, si bien en esos momentos ya sí que había Asociaciones y movimientos de apoyo que trabajaban en el mismo sentido de empoderamiento, normalización y visibilización.

### **Malo**

Letra: Apareciste una noche fría  
con olor a tabaco sucio y a ginebra.  
El miedo ya me recorría  
mientras cruzaba los deditos tras la puerta.

Tu carita de niño guapo  
se la ha comido el tiempo por tus venas  
y tu inseguridad marchita  
se refleja cada día en mis lagrimitas.

Estribillo:

*Una vez más no por favor,  
que estoy cansada y no puedo con el corazón.  
Una vez más no, mi amor, por favor.  
No grites, que los niños duermen.  
Voy a volverme como el fuego.  
Voy a quemar tus puños de acero.  
Y del morado de mis mejillas  
sacaré el valor para cobrarme las heridas.  
Malo, malo, malo eres.  
No se daña a quien se quiere, no.  
Tonto, tonto, tonto eres.  
No te pienses mejor que las mujeres.*

El día es gris cuando tú estás  
y el sol vuelve a salir cuando te vas,  
y la penita de mi corazón  
yo me la tengo que tragar con el fogón.  
Mi carita de niña linda  
se ha ido envejeciendo en el silencio.  
Cada vez que me dices puta  
se hace tu cerebro más pequeño.

Estribillo.

Malo, malo, malo eres.  
Malo eres porque quieres.  
Malo, malo, malo eres.  
No me chilles que me duele.  
Eres débil y eres malo  
y no te pienses mejor que yo ni que nadie.  
Y ahora yo me fumo un cigarrito  
y te echo el humo en el corazoncito  
Porque... malo, malo, malo eres.  
Tú, malo, malo, malo eres.

Si. Malo, malo, malo eres.  
Siempre. Malo, malo, malo eres.

Esta canción está compuesta e interpretada por Bebe. Salió en 2004. Relata la historia de una mujer maltratada en primera persona, pero se trata de una mujer que se rebela ante su situación de maltrato.

El tema de la mujer maltratada ya había sido muy extendido, sobre todo desde la televisión. Empezó alrededor de 1995 con algunas mujeres, personajes conocidos y populares en los medios, que afirmaban haber sido maltratadas, y siguió siendo expuesto en los llamados “programas de testimonio”, a los que acudían mujeres realmente maltratadas que contaban su vida y sufrimiento ante las cámaras de televisión en horas de máxima audiencia.

Esta “moda” dio lugar al tristemente conocido caso de la granadina Ana Orantes, quemada por su marido al día siguiente de acudir a uno de estos programas, en Cullar-Vega el 17 de Diciembre de 1997.

No obstante, este tema aporta otro punto de vista al maltrato a la mujer, y tiende al empoderamiento de la misma lanzando un mensaje de que se puede salir del círculo de dependencia/miedo y amor/odio en que la mayoría de estas mujeres se ven atrapadas.

También contribuyó a la toma de conciencia de muchas mujeres jóvenes que, contrariamente a lo que se suele creer, viven el maltrato por parte de sus parejas, de que en sus manos está el cambiar su vida.

### **Soldadito marinero**

Letra: ...Luego pasa por la calle donde los chavales juegan.  
Él también quiso ser niño pero le pilló la Guerra.

Esta es una canción escrita y cantada por Fito Cabrales, alma de Fito y los Fitipaldis. Salió en 2004. Trata de un marinero que siempre se equivoca al elegir en el amor. Pero quiero destacar sólo la frase que figura como letra.

Llama la atención que en una canción de amores desgraciados pueda contribuirse de una manera tan acertada a que no se olvide (por parte de los más jóvenes, que ya empiezan a no saber que no hace tanto los españoles se mataron entre ellos en una guerra). Habla en diez palabras (él también quiso ser niño pero le pilló la guerra) de infancias perdidas, de deseos no cumplidos, de una guerra, de que hubo que madurar rápido, de que de chaval no pudo jugar...

Visibiliza a una generación a la que de forma injusta, porque se les robó la infancia, padecieron las carencias, pasaron hambre, sufrieron toda la represión, vivieron la dictadura entera y cuando llegó la apertura ya eran viejos, ya no se le presta atención. Los “niños de la guerra” ya son viejos, jubilados, no productivos, muchos dependientes. Ya son “desechos”, cargas, prestaciones económicas y sanitarias. Y parece que un recuerdo puntual como el de esta canción es una forma de reconocimiento a una generación entera.

### **Papeles mojados**

Letra: Miles de sombras cada noche trae la marea,  
Navegan cargados de ilusiones  
que en la orilla se quedan.  
Historias del día a día,  
historias de buena gente.  
Se juegan la vida cansados,  
con hambre y un frío que pela.  
Ahogan sus penas con una candela,  
ponte tú en su lugar.

Estríbillo:

*Del miedo que sus ojos reflejan  
la mar se echó a llorar.  
Muchos no llegan, se hunden sus sueños.  
Papeles mojados, papeles sin dueño.*

Frágiles recuerdos a la deriva desgarran el alma.  
Calados hasta los huesos,

el agua los arrastra sin esperanza.  
La impotencia en su garganta con sabor a sal.  
Una bocanada de aire les daba otra oportunidad.  
Tanta injusticia me desespera,  
ponte tú en su lugar.

Estríbillo.

Esta canción es de 2007. Compuesta por Tony Cantero e interpretada por el grupo malagueño Chambao y su cantante Mari.

Pone en el punto de mira a los inmigrantes ilegales que llegan a Andalucía desde África en pateras.

No es que se tratase, cuando salió el tema, de que la problemática fuera desconocida, pero sí se pone un punto de humanización de los que tratan de llegar a nuestra tierra, son personas. Y lanza también un intento de conseguir empatía con esos inmigrantes (“ponte tú en su lugar”). Ha contribuido a visibilizar y cambiar estereotipos acerca de los inmigrantes ilegales. Insisto, como en casi todos los temas anteriores, no es que se haya empoderado inmediatamente al colectivo, ni mucho menos, pero sí se ha puesto interés en ello, indiscutiblemente.

## **Bibliografía**

Boulding, K. (1993). *Las tres caras del poder*. Barcelona: Paidós.

Friedman, J. (1992). *Empowerment: the politics of alternative development*. Massachusetts: Blackwell Editions.

García de Cortázar, F. (1994). *Breve Historia de España*. Madrid: Alianza Editorial.

Hainard, F. (2006). *Ciudades y Empoderamiento de las mujeres. Luchas y estrategias para el cambio social*. Barcelona: Narcea.

Sarabia, B. (1983). *Perspectivas y contextos de la Psicología Social*. Barcelona: Hispano-Europea.

Letra de canciones: Internet. Wikipedia.

## LA MUJER EN EL ARTE. UN BINOMIO HISTÓRICO Y UNIVERSAL PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. POSIBLES APLICACIONES DIDÁCTICAS EN EL AULA DE MÚSICA

David de la Fuente García  
Universidad de Salamanca  
[davidfg86@gmail.com](mailto:davidfg86@gmail.com)

### Introducción

¿Por qué aprender música es aprender cultura? ¿Es la música un medio capaz de transmitir valores interculturales? ¿Podemos aplicar la “didáctica de género” en el aula de música? Estas son las tres preguntas que aparecen como germen de la presente investigación. Para poder dar una respuesta adecuada debemos enlazar y analizar, al menos brevemente, la correspondencia entre tres términos fundamentales, de lo general a lo concreto, son: Cultura, Arte y Música.

La UNESCO afirma que “la cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”<sup>1</sup>. Podemos entender, por lo tanto, que una de las formas en las que se manifiesta la cultura de un pueblo es a través del arte, y tomar esta afirmación como definitoria pero no definitiva del resultado de la relación entre arte y cultura. Por supuesto el tema ha sido, es y será objeto de un profundo análisis donde intervienen infinidad de factores históricos, políticos y sociales. Así podremos obtener una visión del papel irremplazable que desempeña la música dentro de la

---

<sup>1</sup> Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2 de noviembre de 2001.

cultura si la consideramos como el producto sonoro de la manifestación artística de un pueblo. No cabe duda, la música es cultura.

Merece la pena recordarlo y reafirmarlo porque como señala Encarnación López de Arenosa: “Se ha entendido erróneamente que aprender música es conocer unos signos gráficos. (...) Signos que no representan más que su propia forma. Algo similar a conocer las letras de un alfabeto que no se entiende”<sup>2</sup>. La nueva realidad social de los centros de enseñanza nos obliga a partir con ideas revisadas y actualizadas antes de entrar en el aula.

### **La asignatura de música en el nuevo panorama educativo**

El aumento de población inmigrante en nuestro país es un fenómeno que se refleja con mayor intensidad desde finales de los años 90 (En el año 1991 en España la población inmigrante no suponía ni el 1% del total mientras que las previsiones para el año 2009 son alcanzar el 12%)<sup>3</sup>. Este crecimiento demográfico tiene, evidentemente, una fuerte repercusión en factores económicos, políticos y sociales de los que el sistema educativo depende directamente. La sociedad española es ahora una sociedad mucho más heterogénea donde se entrelazan diferentes razas, religiones, lenguas y culturas, y nuestras aulas, los escenarios principales donde cada día se representa el cambio:

---

<sup>2</sup> López de Arenosa E. (2009) Qué es y qué entendemos por aprender música. *Revista Creatividad y Sociedad* nº 13. Disponible en <http://www.creatividadysociedad.com/nactual.html> (Consultado 24-11-2009).

<sup>3</sup> Fuente: Instituto Nacional de Estadística.



	<b>Cursos<sup>4</sup></b>			
	<b>1997-98</b>	<b>2002-03</b>	<b>2006-07</b>	<b>2007-08</b>
<b>TOTAL</b>	<b>72.335</b>	<b>307.151</b>	<b>609.611</b>	<b>695.190</b>
E.Infantil/Preescolar	12.260	60.042	104.207	118.007
E.Primaria	34.923	132.453	262.415	292.457
Educación Especial	235	965	2.205	2.760
E.S.O.	15.167	80.286	169.490	197.184
Bachilleratos	6.711	12.099	25.120	27.181
Formación Profesional	2.855	10.467	29.549	34.616

La comunidad escolar se ha visto obligada a asimilar, en tiempo record, todas estas transformaciones, y lo está consiguiendo en mayor o menor medida, aunque esta nueva realidad social nos plantea cada día nuevas cuestiones que resolver y nuevas metas que alcanzar.

La Ley Orgánica de Educación reconoce en su título preliminar “la pluralidad lingüística y cultural de España y la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”<sup>5</sup> y desde un punto de vista docente es importante encontrar elementos comunes con los que los alumnos se identifiquen y en lo que vean representada su cultura, que nos permitan, sin borrar su identidad, crear un ambiente de cooperación entre iguales, donde se descubran lazos de afinidad, acercamiento y unión, estableciendo vínculos afectivos culturales y personales. No se trata, por tanto, de imponer la cultura y el arte del grupo dominante obligando a las minorías a olvidar la suya originaria ni de compensar a un alumnado que se encuentra en “desventaja” por pertenecer a un grupo étnico diferente al “normal” si no de aprovechar esta confluencia para enriquecernos mutuamente.

Cada área curricular y cada asignatura, marca sus propias metas y objetivos y tiene su propia idiosincrasia; la asignatura de matemáticas es el mejor ejemplo de ciencia

<sup>4</sup> Fuente: Datos y cifras. Curso 2008-2009. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

<sup>5</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.(B.O.E. del 4 de mayo de 2006).

universal y exacta; aunque podemos caminar por diferentes senderos metodológicos, beber de diversas fuentes o nutrirnos de multiplicidad de factores externos, nuestro punto de llegada siempre será común. En el área de expresión artística, esa meta final tiene menos generalidad, es por consiguiente más particular de cada alumno.

En el aula de música los alumnos pueden y deben aportar sus propias experiencias musicales y compartirlas con el resto de compañeros para poder analizarlas y obtener un enriquecimiento mutuo. Este intercambio de conocimientos y vivencias se ve favorecido por la diversidad cultural, tanto nacional como internacional, de la que disfrutamos en nuestros centros. La música nos permitirá entonces entender el mundo de una manera global colectiva e integradora.

Este enfoque intercultural comporta cuatro aspectos fundamentales<sup>6</sup>:

- La interculturalidad implica extraer los valores de cada una de las personas.
- Es una educación centrada en la diferencia y la pluralidad cultural (no para el culturalmente diferente).
- Crea un clima propicio para las interacciones entre las personas.
- Pretende conocer gestos de otras culturas para valorarlas. Y los de la propia cultura.

A estos cuatro aspectos fundamentales se le puede añadir;

- Conocer, comprender y valorar el papel de la mujer en las diferentes culturas.

### **Las mujeres en la música. Una perspectiva intercultural**

¿Por qué la mujer ha tenido un peso menor que el hombre en la historia de la música y por qué ésta no refleja la

---

<sup>6</sup> Extraídos de: Montemayor Ruiz, S. (2007). El otro como destino: la interculturalización del currículo. Un caso práctico desde la lengua y la literatura españolas y desde las actividades artísticas. En Díaz Rodríguez, S. (Coord.) *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

aportación de las mujeres? Eva Rieger nos acerca una de las respuestas posibles y quizás una de las más aceptadas: “La musicología tiene la reputación de ser una disciplina extremadamente conservadora, más incluso que la teología.(...) La música, más que otras artes, estableció una alianza con los intereses del Estado y ha constituido una fuerza disciplinaria”<sup>7</sup> y aquel que considere la anterior afirmación demasiado dura o exagerada, seguro que se quedará sorprendido de las declaraciones con las que se despachó a gusto Herbert Von Karajan (uno de los más destacados directores de orquesta del siglo XX y director de la Filarmónica de Berlín durante 35 años) en una conferencia de prensa en Pekín: Cuando le preguntaron por qué no había mujeres en su orquesta contestó: “El lugar de la mujer está en la cocina y no en una orquesta sinfónica”<sup>8</sup>.

Pero no nos centraremos en exponer los innumerables casos en los que la mujer ha sido minusvalorada, y despreciada en muchos casos, a lo largo de la historia del arte y de la música concretamente, sí, en cambio analizaremos el papel que ha desarrollado ésta y en que situaciones ha recibido un justo reconocimiento.

Previamente debemos ser conscientes de la importancia y las responsabilidades que cada individuo adquiere a la hora de participar en las manifestaciones artísticas, rituales y en nuestro caso musicales de un pueblo, ya que estas definirán, o delimitarán, en muchos casos, el rol que más tarde desarrollarán en otras celebraciones sociales o políticas de su vida cotidiana. Algo común a todas las culturas es que, en ellas, la música se erige uno de los medios donde se refleja la autoridad social de unos individuos sobre otros, siendo en muchos casos una expresión de control social.

---

<sup>7</sup> Eva Rieger (1986). ¿«Dolce Semplice»? El papel de las mujeres en la música. En *Estética feminista* (pp.175-196). Barcelona: Icaria.

<sup>8</sup> Lorenzo Arribas José Miguel (2007). Del salón en el ángulo oscuro. *Centro virtual Cervantes*. (Consultado el 19-11-2009) Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/marzo\\_07/08032007\\_02.htm](http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/marzo_07/08032007_02.htm)

El papel que ha representado la mujer en las manifestaciones musicales es un tema de estudio contemplado desde hace ya bastantes años por la etnomusicología. Si bien sería interesante presentar aquí un análisis exhaustivo de la evolución de la mujer en la música a través de la historia y de las diferentes culturas, me centraré en presentar varios ejemplos que nos ayuden a comprender cómo se nos muestra la mujer y que papel juega en las manifestaciones culturales de una sociedad.

Un primer ejemplo conocido por todos, más si cabe por todos los pueblos mediterráneos que han bebido de las culturas clásicas griegas y romanas, es el de las “sibilas”, aquellas mujeres de las que nos hablaron los escritores griegos, aquellas con capacidad de predecir el futuro que eran elegidas sin distinción de clase y que eran únicas portadoras del oráculo de Apolo uno de los dioses de la música y la poesía y al que muchas veces se representa dirigiendo un coro de musas. Y es que muchas veces pasamos por alto o simplemente olvidamos que el término “Música” se remonta a la palabra griega *mousiké* que agrupaba el arte de las musas, poesía, música y danza, el arte de aquellas mujeres que eran inspiradoras de la música.

Pero sin dejar el Mediterráneo, encontramos otro ejemplo en el que la mujer se manifiesta ya no solo como inspiradora de la música si no como parte principal de la interpretación musical de una cultura completamente diversa, como es la árabe norteafricana: “La mujer hispanoárabe de los siglos X y XI gozó de unos privilegios culturales excepcionales, dado que el arte del amor suponía todo un ritual cuyas ceremonias se servían de todos los aderezos culturales y artísticos en los que el estilo de improvisar versos en cadena acompañados de música, llegaría a constituir una especie de juglaría hispanomusulmana”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Calvo Manzano M. R. (1992). La mujer música en la cultura Mediterránea. En *La mujer, creadora y transmisora de culturas en el área Mediterránea: El Mediterráneo como ágora de encuentro*. (pp. 267-268) Valencia. 1º Encuentro internacional de dones de la mediterrània.

No podemos olvidar que en el mismo lugar donde, como hemos visto, se expresó la mujer como parte fundamental de las manifestaciones musicales de los pueblos se vieron sometidas no mucho tiempo más tarde al yugo impuesto por las religiones con el que las mujeres se vieron privadas durante siglos no solo de la más mínima posibilidad de expresión artística, si no también de cualquier tipo de expresión social: “La mujeres callen en las Iglesias, porque no les es permitido hablar allí, sino que deben estar sumisas, como lo dice también la ley. Que si desean instruirse en algún punto, pregúntenselo cuando estén en casa a sus maridos. Pues es cosa indecente en una mujer el hablar en la Iglesia”<sup>10</sup>.

Comprobamos por lo tanto que con el discurrir de los tiempos la situación de la mujer con respecto al arte ha sido cambiante y en muchos casos opuesta. Pero no queda tan lejana la creencia de que las mujeres con sus bailes y cantos distraían y podían engañar y perturbar a los hombres. Este es el caso de *Mohini* una de las reencarnaciones o avatares de *Vishnú* el Dios más importante para los hindúes. *Mohini* que significa “mujer que atrae a aquel que la mira” aparece como una mujer bellísima que baila y canta de manera muy sensual y femenina. Y es que son muchas las culturas que delegan las labores espirituales, representadas por medio de rituales, a las mujeres.

Un claro ejemplo son las manifestaciones rituales de los pueblos *mapuches* en la zona de los Andes en Argentina donde las mujeres poseen en exclusividad la capacidad de comunicarse, según sus consideraciones, con sus antepasados a través de un fenómeno vocal conocido como *tayil*. El *tayil* es el medio en el cual se unen el presente y el pasado. Es imprescindible en las manifestaciones rituales entre los adultos y está únicamente en manos de las mujeres<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> (Corintios, XIV: 34-35).

<sup>11</sup> Carol E. Robertson (2001). Poder y género en las experiencias musicales de las mujeres. En Francisco Cruces y Otros. *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. (pp. 383-412). Madrid: Trotta.

Como vemos, se nos presenta la mujer como un icono común a los orígenes de todas las culturas presentes en mayor o menor medida en nuestras aulas y es por ello que desde el área de música podemos y debemos aprovecharlo tanto como un elemento etnomusicológico común entre nuestros alumnos, como también un ejemplo de respeto y admiración por el papel de la mujer en el arte.

Para que todo el trabajo investigador anterior no se quede en simples disertaciones estériles, presento en esta última parte dos actividades conjuntas que se ofrecen como ejemplos prácticos para llevar a cabo en el área de música. Muchas veces supone un quebradero de cabeza el adaptar todas estas ideas de una manera sencilla al currículo escolar, más si cabe en un momento de reciente implantación de una nueva Ley Orgánica de Educación que apenas inicia su andadura.

### **Aplicaciones Didácticas**

Estas dos actividades están extraídas de una unidad didáctica completa, (temporalización, contenidos, objetivos generales y específicos, metodología, evaluación...) aquí se presentan por separado para constituir un ejemplo de actividades complementarias o finales de cualquier unidad didáctica. Con ligeras variaciones metodológicas las actividades pueden adaptarse a todos los cursos de secundaria y bachillerato y a los últimos cursos de educación primaria. Ambas actividades comienzan con un trabajo previo de búsqueda de información por parte del alumno.

La primera actividad consiste en que cada alumno exponga una canción típica o baile (cualquier otro tipo de representación musical es válido) de su pueblo o de su país en la que las protagonistas sean mujeres ya sean cantantes, bailarinas o intérpretes. Deben comentar cómo visten, cómo se preparan, qué papel desempeñan, qué hacen especial y contestar a preguntas como: ¿Por qué crees que son mujeres? ¿Podrían hacerlos hombres? ¿Qué parecidos encuentras con otras culturas? Además de las que quieran hacer los compañeros. También es interesante, después de

las exposiciones, dar una visión general del material presentado y hacer una valoración global entre el profesor y los alumnos.

La segunda actividad es elegir una cantante, bailarina o instrumentista que les guste, independientemente de su procedencia y hacer una presentación de la artista indicándonos por qué la han elegido, qué les gusta de ella y si es posible mostrar un video o una canción suya.

Con estas actividades se cubren varias de las competencias contempladas en el nuevo currículo de educación<sup>12</sup>:

- Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

- Tratamiento de la información y competencia digital, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

- Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

- Competencia para aprender a aprender. Para desenvolverse ante las incertidumbres: tratando de buscar respuestas y admitiendo diversas soluciones ante un mismo problema.

- Autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad

---

<sup>12</sup> Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre. (Anexo I).

empresadora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

El profesor debe fomentar el diálogo y señalar los puntos de encuentro entre los ejemplos propuestos, alimentar el debate entre diversos puntos de vista y promover el interés de los alumnos en conocer diferentes culturas y nuevas manifestaciones culturales.

## **Conclusiones**

Vemos por tanto que con dedicación e interés se pueden acercar al alumnado gran variedad de propuestas educativas, unas tendrán mayor aceptación que otras, pero con el tiempo todos estos esfuerzos siempre se verán recompensados, tanto por los alumnos como personalmente.

Para terminar me gustaría apuntar que todo el trabajo que se desarrolla durante estos seminarios y conferencias debería tener una aplicación didáctica real, esto es, concienciarnos que debemos hacer propuestas de actividades que sean válidas, funcionales y flexibles para una buena puesta en práctica en el aula. Todos conocemos la gran diversidad de situaciones a las que cada día se enfrenta el maestro en el aula, un alumnado heterogéneo no solo en cuanto a su cultura si no con diferentes capacidades y habilidades, por lo que ninguna propuesta se puede adaptar, con éxito y exactamente igual, a dos grupos escolares.

No debemos olvidar que los principales destinatarios de todas estas investigaciones y trabajos son nuestros alumnos, aunque no son los únicos beneficiarios, sí debemos enfocarlos hacia un verdadero aprovechamiento en el ámbito escolar.

## **Bibliografía**

Chadwick, W. (1992). *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino.

Cruces, F. y Otros. (2001). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta.



- Díaz Gómez, M. y Riaño Galán, M. E. (2007). *Creatividad en educación musical*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Díaz Rodríguez, S. (2007). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López de Arenosa, E. (2009). Qué es y qué entendemos por aprender música. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13. Disponible en [www.creatividadysociedad.com/nactual.html](http://www.creatividadysociedad.com/nactual.html) (Consultado 24-11-2009).
- Lorenzo Arribas, J. M. (2007). *Del salón en el ángulo oscuro*. Centro virtual Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/marzo\\_07/08032007\\_02.htm](http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/marzo_07/08032007_02.htm) (Consultado el 19-11-2009).
- Malm, W. P. (1985). *Culturas musicales del Pacífico, el Cercano Oriente y Asia*. Madrid: Alianza Música.
- Rieger, E. (1986). ¿«Dolce Semplice»? El papel de las mujeres en la música. En *Estética feminista*. Barcelona: Icaria.
- Téllez, J. A. (2008). *Educación intercultural. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- VV.AA. (1992). *La mujer, creadora y transmisora de culturas en el área Mediterránea: El Mediterráneo como ágora de encuentro*. Valencia: 1º Encuentro internacional de dones de la mediterrània.
- VV.AA. (2005). *Cahiers de musiques traditionnelles. Entre femmes*. Genève: Ateliers d'ethnomusicologie.



**RESPONSIBILITY FOR PERFORMANCE IN ENGLISH  
LANGUAGE SKILLS: SOME EMPIRICAL EVIDENCE  
FOR PARENTAL INFLUENCE  
IN CHILDREN AND IN ADULTS**

Jean Stephenson

[jstephen@ugr.es](mailto:jstephen@ugr.es)

Elaine Hewitt

[ehewitt@ugr.es](mailto:ehewitt@ugr.es)

Universidad de Granada

**Introduction**

While many investigations have examined influences of family background, such as socio-economic levels, levels of parental education and supportiveness, on children's performance at school (Cano García, 1995; Entwistle, 1988; Elley, 1994; Marjoribanks, 1984; Rio Heller & Fantuzzo, 1993; Shriver, Kramer, & Garnett, 1991), much less research has been carried out into connections between family environment and success in foreign languages in children (Burstall, 1974; Hewitt, 2007). Similarly, very few studies (Onwuegbuzie, Bailey, & Daley, 2000; Stephenson, 2006) have paid attention to possible links between achievement in foreign languages and immediate family members' education levels and knowledge of other foreign languages. The authors of the present empirical study aimed to delve into these questions by examining, in children and in adults, the results of tests in the English language skills in relation to knowledge of English and to levels of education in parents.

**Review of the Literature**

As regards children's foreign language learning in general, parental influence as a determinant in achievement has barely been examined systematically, and in their learning of English as a foreign language, even less so.

A recent international empirical investigation into children's overall scholastic performance which took into account data on parents was carried out across Europe in 2003 by the Organisation for Economic Co-Operation and Development (OCED). Sixty countries took part, 30 of which were members of the OCED. The International Socio-economic Index of Occupational Status (ISEI) was employed to gather information about parents, using answers given by pupils. In the past, parents' help and participation have traditionally been assessed either directly or indirectly, through children's perceptions. Both methods are very highly regarded and have long been used in many areas of research. Not only the OCED, but also other investigators have favoured the garnering of information through children's perceptions (Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Keith, 1993).

The ISEI scale converts the educational status of parents into income. In the OCED study, even after controlling for the influence of other socio-economic factors, it was reported that each additional year of a parent's formal education added on average 5 points to the child's attainment score. Not only parental educational status, but also helpfulness towards their children was deemed to be another essential element of scholastic attainment. When parents communicate regularly with their children and show their involvement, they can contribute to their children's advancement, both inside and outside of school.

In the same OCED study, the mother's education was investigated, as the literature in this field has revealed strong links between this factor and children's performance at school. The connection between the mother's education and school performance was found to be similar to the father's when his education was taken into account. When the father had completed secondary education, pupils scored an average of 40 points more on the scale than children whose fathers had not. Across countries, it was also found that pupils scored on average 24 additional points in mathematics if their mother had a university degree.

Also on the mother's help, Cano García (1995) found calculations that gave a negative coefficient. This may possibly be explained by the fact that the mothers give most help to those children who have the most problems.

In the field of educational psychology, family variables have been examined widely on their own and in relation to scholastic achievement in children, and have been found to be of key importance. Even in this field, however, research into connections between non-school factors and academic attainment is still quite sparse. According to Elley (1994), the extensive International Evaluation and Assessment (IEA) project, conducted in over 30 countries between 1989 and 1992, examined links among the family's socio-economic level, parental help, and academic achievement in primary children's reading and writing in their first language. The association between socio-economic status and performance was not linear, but presented a bell-shaped curve. However, the relationship between the father's academic level and pupils' performance in reading and in writing was indeed linear.

IEA results for 2003 are available and downloadable from the Internet. The report (Martin, Mullis, Gonzalez & Kennedy, 2003) shows Progress in International Reading Literacy (PIRLS) data, which is a replication of the 1991 IEA study. This time 35 countries took part in the investigation, which involved principally 10-year-old pupils (fourth grade). It gathered data directly from the children. Results showed that children's reading ability was highest when both parents were in full-time employment, and lowest when both parents were in part-time work. Reading ability varied depending on type of occupation, with highest achievement seen in pupils whose parents were in professional categories, and lowest achievement found in pupils whose fathers were skilled workers and in those whose mothers had never been in paid employment.

In an investigation involving primary school children, Rio Heller and Fantuzzo (1993) randomly assigned pupils to the Parental Involvement condition, and reported that these

children received from their teachers higher ratings of academic performance and social behaviours than the control groups in mathematics.

Marjoribanks (1984) asserted that greater perceived supportiveness from the mother was linked to higher scores on the pupil-aspiration scale. If the occupational status of the father was working class, no links were found between maternal support and pupils' aspirations until a pupil's level of aspiration reached a certain point on the said scale. Perceived paternal support was observed, therefore, to have a curvilinear relationship with academic ambition. The degree of this relationship varied according to the occupational status of the father.

Most of by Olneck and Bills's (1980) data concerned the father. A significant effect was encountered for pupils' academic level with fathers' higher education, with the father being a "white collar" worker.

In the area of foreign language, which is the same field as those of our original study described below, hardly any studies exist. Burstall (1974) looked into pupils learning French and found that the domestic scene influenced pupils' motivation and therefore also influenced academic attainment: "children with parents in higher-status occupations receive greater parental support when they approach new learning experiences than do those with parents in lower-status occupations" (1974, p. 31). In the same longitudinal study, Burstall also looked at the same pupils' perceptions of their parents' opinions once they had gone on to secondary school. A growing conviction was seen that parents thought the boys were unlikely ever to speak French in after-school-life. This was part of the dwindling conviction that their parents supported them in continuing lessons in French.

There were no empirical studies encountered into parental knowledge - nor any existence was found of regular data collection by schools on parents - and their link to their children's schoolwork on English as a foreign language.

Very few researchers have delved into the possible influence of family members on language performance in

adults. Onwuegbuzie, Bailey, and Daley (2000) investigated cognitive, affective, personality, and demographic variables in relation to foreign language achievement in college students. Participants were students of Spanish, French, German and Japanese in beginning, intermediate and advanced university courses at an American university. In order to gather information about the students, the authors designed a Background Demographic Form, in which students were asked about their age, ethnicity, degree programme, year of study, native language, countries visited, and proficiency in foreign languages of family members. Each student's average course score was used as a measure of foreign language achievement. The authors pointed out that marks were not arrived at from "letter grades", but from "overall percentages according to both achievement measures (quizzes and examinations) and proficiency measures (oral interviews, compositions)". Percentages were obtained from the average scores given in "examinations, quizzes, dictations, oral interviews, homework, compositions and participation" (p. 13). Pearson's product-moment correlations were employed, and the association between foreign language proficiency of immediate family members and language achievement was found to be non-significant.

Stephenson (2006) in a study involving Spanish-speaking English for Specific Purposes students, examined demographic, academic, cognitive, and affective variables in relation to overall English proficiency, to oral performance, and to foreign language anxiety. She found a statistically significant link between father's educational level and scores on an oral exam, but no associations were found between this variable and overall English performance, or between this variable and foreign language anxiety. All correlations for mother's educational level were observed to be non-significant.

### **Our Empirical Study**

Of necessity, the present study research involved two distinct investigations (one with children, and the other with adults). Our Research Questions, Method, and Results

therefore describe and report on these two separate investigations, while in the Discussion and Conclusions we draw together the threads of our researches and address common issues emerging from them both.

## **Research Questions**

Our first research question referred to primary school learners of English as a foreign language:

1) Is perceived parental knowledge of English significantly related to language attainment in two skills (listening and writing) in Spanish primary school learners of English?

Our second research question referred to adult learners of English as a foreign language:

2) Does the educational level of parents influence attainment in the four language skills (listening, speaking, reading, writing) in Spanish university students of English?

## **Method**

### ***Participants***

Children Thirty-five children (18 boys and 17 girls), who were in their third year at a primary school in the south of Spain, made up our first sample. They were chosen from 42 children, because this final group had no previous knowledge of English according to pre-test and base-line data. These children were approximately eight years old. The pupils' families were of middle and of lower socio-economic status. The school provided education for children of pre-school age up to thirteen years.

Adults Forty Spanish university students participated in this investigation, 28 (70%) of whom were women, and 12 (30%) of whom were men. Their average age was 21.27 years ( $SD = 1.76$ ), and they were all taking the *Diplomatura de Relaciones Laborales* degree course at the Faculty of Work Sciences, University of Granada, Spain. Twenty-nine students (72.5%) were in the second year of this course, and 11 (27.5%) were in the third year. Thirty-nine (97.5%) students stated that their first language was Spanish, and one (2.5%) participant said that it was Portuguese. All the students were enrolled in an



elective, English-for-Specific-Purposes subject, which lasted for one academic year. The level of the course was intermediate, and the four language skills (listening, speaking, reading and writing) were developed and tested at the end of both semesters of the academic year.

### ***Instruments***

Children Two instruments were used in the part of the study involving children: a Children's Questionnaire (Hewitt, 2007) and an English Language Test (Abbs, Ward, & Warrall, 1993).

1) *The Children's Questionnaire* (Hewitt, 2007). This gathered information on the independent participant variable: Perceived parents' knowledge of English (father and mother). In our study, parental support was that *perceived by the pupil*. This is a traditionally accepted practice in the field of educational psychology, for example. In our case it was chosen because the research took place within the classroom, not outside of it. Permission was obtained to carry out research in the school for a year but not to the testing of the families involved.

The current second author designed and wrote the Children's Questionnaire and it was field-tested beforehand with subjects similar to the target population. The pilot subjects were of the same age and came from a private primary night-school close to the present school. The results from the pilot study were not calculated, as the aim at that stage was only to facilitate subsequent successful completion of the questionnaires. After the piloting phase, some modifications were made to the wording, mostly due to age of the pupils. The Questionnaire was of a general nature into the background of any previous experience of learning English that the subjects may have had. This was because although the pupils had not had any instruction at school in the foreign language, it was felt necessary to find out about their earlier private learning. The Questionnaire was written in the pupils' mother tongue in order to collect reliable data, not to examine them on their level of English as a foreign language.

Only a few of the many items on the questionnaires are relevant here, i.e., those specifically connected to family influence. The present study is taking into account two family independent variables altogether:

1. The perceived knowledge of English of the father (Perceived father's knowledge),
2. The perceived knowledge of English of the mother (Perceived mother's knowledge).

The precise questions were:

- a) ¿Tu padre sabe inglés? Sí/No
- b) ¿Tu madre sabe inglés? Sí/No

The English translations of these questions are:

- Does your father know any English? Yes/No
- Does your mother know any English? Yes/No

2) *The English Language Test*. The dependant variables were obtained with Abbs, Ward and Worrall's (1993) test of English. It had two components: a written and a listening one. The inter-rater reliability statistics were very reliable, specifically the Pearson correlation coefficients ( $r$ ) were .978 and .985 for the listening tests and the written tests, respectively. Directions for these tests were also added in Spanish. This element was found to be fundamental with children, especially as the test was of English as a Foreign Language (EFL), and not of their ability to comprehend the instructions. Accordingly, no child had problems understanding the tests and every child knew what to do.

Adults Five instruments were used in the part of the study involving adults. They were the Background Questionnaire (Stephenson & Hewitt, 2006), the Listening Test (adapted from Naunton, 2000), the Oral Test (based on Phillips, 1992), the Reading Test (Naunton, 2000), the Writing Test.

1) *The Background Questionnaire* (Stephenson & Hewitt, 2006, pp. 373-376). This questionnaire gathers demographic, academic, cognitive, and affective data. Its 36 items inquire

into demographic characteristics (for example, age, age, sex, nationality, the social and linguistic background of the family, and parental professions and education), into academic history (for example, grade point average at university, length of time spent learning English at primary and secondary levels, and visits to English-speaking countries), and into perceptions, attitudes, and expectations about language learning and about themselves as language learners. The Spanish version of the Background Questionnaire was piloted at two Faculties before being used in the present study.

Specifically, item 10 of the Questionnaire asks about parental education : *¿Qué nivel educativo tienen tus padres (Graduado Escolar / Bachillerato / Licenciatura / Doctor etc.)? padre ...../ madre ..... (What educational level do your parents have: Primary school certificate / Secondary school certificate / University Degree / Doctorate, etc.? father ..... / mother .....)*

2) *The Listening Test* (adapted from Naunton, 2000b, p. 7). Two telephone messages about future arrangements left on an answering machine are heard. The messages have been noted down, but contain six mistakes. Test candidates listen to the messages and correct the mistakes on the written notes.

3) *The Oral Test* (based on Phillips, 1992, p. 26). This test has two parts. In the first, candidates speak about a cultural topic (for example, geography, industry, or tourism). The second part of the test is a role play between the candidate and the examiner, in which the candidate takes the leading role in one communicative situation selected out of three. (The original instrument was devised in French for Anglophone learners, and the authors of the present study translated it into English for Spanish learners. They verified it by back-translation, following a recommendation by the American Psychological Association (2001, p. 20).

4) *The Reading Test* (Naunton, 2000c, p. 79). Candidates read a text about typical work situations in today's society and

about their possible negative effects on personal and family relationships. Candidates answer ten true/false items about the reading passage.

5) *The Writing Test*. Candidates write a formal letter to a language school in Britain, in which they accept a place on a language course, and enquire about accommodation and cultural activities.

6) *The Education Scale from the Hollingshead Index of Social Position* (Hollingshead, 1957). This scale offers a hierarchy of seven education levels (with highest education level, represented as 1, the second highest level as 2, and so on).

### ***Procedure***

Children On the first day of class the Children's Questionnaire was distributed to the pupils. They completed it individually with the teacher nearby to answer any queries about instructions.

The English Test was given on four separate occasions throughout the school year. The intervals between tests were of two months minimum, and a maximum of three. This measure of controlling the time between tests was to ensure that students would not be able to recall items on them. The tests were carried out in each of the two groups of pupils that comprised the third school year. The students completed them individually. During the completion of the tests students were permitted to ask the teacher any questions or doubts about the test organisation. However, they were not allowed to ask about the English language content. Homework was intentionally not given in order to avoid increasing parent influence on the variables related to family help. The intention was to maintain the 'naturalness' of these factors.

Adults The students completed the Background Questionnaire at the beginning of the semester (October), and did the listening, speaking, reading, and writing tests at the end of the semester (February). These constituted the regular university "partial" exams.

### **Data analysis**

Children The replies from the Children's Questionnaire were converted in the following way so as to provide numerical scores that could be entered into the data analysis: a positive answer scored one point and a negative answer was given zero points.

We then used Pearson correlations (two-tailed) in order to ascertain associations between Father's Perceived Knowledge of English and the scores on the Listening and on the Writing Tests, and between Mother's Perceived Knowledge of English and the scores on the Listening and on the Writing Tests.

Adults In order to convert our adult participants' parental education levels into numerical scores, we employed the Education Scale from the Hollingshead Index of Social Position (Hollingshead, 1957). Then, to determine relationships between Father's Education Level and results on the four skills tests (Listening, Speaking, Reading, and Writing), and between Mother's Education Level and results on the four skills tests (Listening, Speaking, Reading, and Writing), we used Pearson correlations (two-tailed).

### **Results**

Children Table 1 presents Pearson Correlations between Perceived Father's Knowledge of English and children's scores on the English Test (four parts in Listening, and four parts in Writing). Correlations for Perceived Mother's Knowledge of English were not statistically significant, and so are not reported here.

Table 1

*Pearson Correlations between Perceived Father's Knowledge of English and English Language Skills Variables (Listening and Writing) in Children*

Variables		<i>r</i>		<i>p</i>
<i>Perceived Father's Knowledge of English Listening</i>				
1) Test 1		Not		NS

	Significant	
2) Test 2	.544	.001**
3) Test 3	.488	.003**
4) Test 4	NS	NS
<i>Writing</i>		
1) Test 1	NS	NS
2) Test 2	.360	.034*
3) Test 3	.498	.002**
4) Test 4	.519	.001**

Note. \* $p < .05$ .; \*\* $p < .01$ .

Correlations for two of the Listening tests taken by the 35 children were positive and statistically significant: Test 2 ( $r = .544$ ,  $p = .001$ ), and Test 3 ( $r = .488$ ,  $p = .003$ ). As far as the Writing tests were concerned, three positive and statistically significant associations were found: Test 2 ( $r = .360$ ,  $p = .034$ ), Test 3 ( $r = .498$ ,  $p = .002$ ), and Test 4 ( $r = .519$ ,  $p = .001$ ).

Adults Results for our 40 adult participants' parental education levels are presented in Table 2.

Table 2

*Raw Scores for Parental Education Levels*

Education Scale Description	Father		Mother	
1. Professional (MA, MS, ME, MD, PhD, LLD, and the like)	1		-	
2. Four-year college graduate (BA, BS, BM)	4		1	
3. One to three years college (also business schools)	2		3	
4. High school graduate	8		8	
5. Ten to 11 years of school (part high school)	21		25	
6. Seven to nine years of school	4		3	
7. Less than seven years of school	--		--	

Note. Adapted from *Hollingshead Index of Social Position* (Hollingshead, 1957).

Table 3 shows Pearson correlations between Father’s Level of Education and scores for the four skills Tests (Listening, Speaking, Reading, and Writing). Correlations between Mother’s Level of Education and scores for the four skills Tests were non-significant, and are not reported here.

Table 3  
*Pearson Correlations between Father’s Level of Education and Scores on the Four Skills Tests (Listening, Speaking, Reading, and Writing)*

Variables	<i>r</i>	<i>p</i>
Listening Test	-.272	.090
Speaking Test	-.349	.028*
Reading Test	-.091	.577
Writing Test	-.415	.008**

Note. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Table 3 reveals that Father’s Level of Education was negatively and significantly correlated with two of the skills test scores: with the Speaking Test ( $r = -.349$ ,  $p = .028$ ), and with the Writing Test ( $r = -.415$ ,  $p = .008$ ).

## Discussion

As regards the *primary learners of English*, the fact that the 35 children were total beginners of EFL meant that they gave us a clearer picture of their progress on the English tests, and especially of any possible association with their parents’ knowledge of English. Indeed, results revealed that the father’s knowledge of English, as perceived by the children, was significantly linked to their performance in two language skills: the more English the father knew, the higher scores the children tended to obtain on both the listening and the writing tests. This is particularly true of the writing tests, in which three out of the four correlations not only proved to be statistically

significant, but gained in strength as the school year progressed. This may have been due to advancement which would have occurred in any case over time, but the father's English knowledge seems to have played a positive role here. Thus, we can answer affirmatively to the first research question.

Elley (1994) discovered that the link between the academic level of the father and children's literacy achievement was direct and linear. The fathers in the study by Olneck and Bills (1980) were also revealed as important when having studied up to and including further education. Gardner and Smythe (1975) uncovered data showing that pupils' motivation was regulated through parental influence. Maybe the father's knowledge functioned here in a similar indirect way.

It is interesting that the mother's knowledge of English, as perceived by the children, was not seen to be significantly connected to the children's performance in either the listening or the writing tests at any time over the school year. It would seem logical to expect that in such young children (of approximately 8 years), the mother's knowledge of English would have some statistically significant bearing on their skills performance, but this was not the case. Children's perception that their father knows English may be reflective of homes in which language study is also perceived to be of importance motivationally, and this may result in the children putting extra effort into their language studies. Cano García (1995) detected something similar with 10-year-old primary pupils of the same nationality as the subjects in this study. He found that the mother helped the child that most needed it. Probably, it took time therefore for this help to be reflected in improved marks as these children were starting with a disadvantage anyway.

In the *university students of English*, performance in two skills was also found to be linked to the father: in this case, their speaking and writing scores were seen to be negatively correlated with his education level. On the Education Scale of the Hollingshead Index of Social Position (Hollingshead, 1957), number 1 is assigned to the highest education level,



number 2 is assigned to the second highest level, and so on, so the *higher* the education level, the *lower* the score. The statistically significant and negative correlations observed, therefore, mean that the higher the education level of the father, the better the participants tended to score on both the speaking test and the writing test. The correlation for the writing test was found to be stronger than the correlation for the speaking test.

It is noteworthy that in both *primary learners and adult students* of English, the influence of English knowledge specifically, or of the education level in general of the father was associated with better performance in the language skills. In the children, only two skills were tested (listening and writing), and the father's English knowledge was apparent in enhanced performance in both. In the adults, his education was connected to higher attainment in speaking and in writing. One reason for this may be that the father's knowledge and education is simply reflecting a superior socio-economic status of the family, in which students are better supported and more encouraged to study, with resulting higher grades in language tests.

In both sets of participants, the writing skill was the one which was seen to be linked most strongly to the father's influence. It is interesting that this productive skill was the one that was most firmly associated with the father. From the students' point of view, this skill is perhaps the most 'impressive' one, and the one which perhaps displays, as far as they are concerned, greatest 'mastery' in the foreign language, so it is possible that this skill merited more sustained work on their part, in a (surely subconscious) effort to impress their fathers or fall in line with the high level of his demands about their schooling.

It is of interest that in neither children nor adults the mother's knowledge of English nor her general education level was found to be significantly related to performance on any skill. However, perhaps the mother is spending time with the children that most need help and the marks take longer therefore to reflect this (Cano García, 1995).

As far as the adults were concerned, the general education level of the mother was slightly lower overall than the father's (as revealed by the Hollingshead Education Scale results), but this would not seem to explain the absence of any statistically significant effect of her education on the skills test results. Perhaps Spanish society is still predominantly patriarchal, in which the father's influence dominates over the mother's to a large extent in many areas, including attainment in foreign language study, even in adult learners. Alternatively, perhaps the mother is still helping the adult students that most need it, and this is not yet revealed in the marks as in the case of Cano García's (1995) findings with children.

Our study has several shortcomings. The number of participants was small ( $N = 75$ ) and therefore results are difficult to generalise to the population as a whole. Due to administrative circumstances, random selection of participants was not possible at either the school or the university where our research was carried out. Data about parents' English knowledge and education levels were reported by the participants themselves, and so they may not have been altogether accurate, and we had no means of checking the veracity of this information.

In conclusion, our study has broken new ground in the area of parental influence on achievement in language learning. Specifically, our results have pointed towards links between the father's knowledge of English and better performance in listening and writing in children, and towards the father's general educational level and enhanced attainment in speaking and in writing in adults. We would recommend that other researchers continue to examine associations between parents' linguistic and general education with language achievement in both children and adult learners. They could investigate students of other mother tongues and with different target languages, and conduct larger-scale studies with random selection of participants, including control and experimental groups, which would lend more reliability to results. Our study has in reality only just scratched the surface

of this area, and we hope that other investigators will pursue this theme and deepen our knowledge of this intriguing topic.

## References

- Abbs, B., Worrall, A., & Ward, A. (1993). *Splash 1*. Essex: Longman Group Ltd.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., & Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the Balance*. Windsor: National Foundation for Educational Research (NFER) Publishing Company.
- Cano García, F. (1995, August). Parental involvement in child's study and home learning. 6th European Conference for Research on Learning Instruction, Nijmegen, Holland.
- Elley, W. B. (1994). *The IEA Study of Literacy: Achievement and instruction in 32 school-systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Entwistle, N. J. (1988). *Understanding Classroom Learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). Second language acquisition: A social psychological approach. (Research Bulletin No. 332). University of Western Ontario, Department of Psychology. In R. Gardner (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Grolnick, W. S, Ryan, R. M, & Deci, E. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Hewitt, E. (2007). Estudio empírico sobre los padres y el aprendizaje del inglés de sus progenitores en la escuela primaria. In Aguilera Linde, D. Mauricio, R. Morillas Sánchez, & P. Villar Argáiz (Eds.), *Entre la creación y el aula: Estudios en honor de Manuel Villar Raso*, Granada: Editorial Universidad de Granada. (pp. 259-270).
- Hollingshead, A. B. (1957). *Two-factor index of social position*. Unpublished manuscript. Yale University.

- Keith, T.Z. (1991). Parent involvement and achievement in high schools. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction*, 15, (pp. 125-141). Greenwich, CT; JAI Press.
- Marjoribanks, K. (1984). Occupational status, family environments and adolescents' aspirations: The Laosa Model. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 690-700.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991-2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College. Accessible online at [http://isc.bc.edu/pirls2001\\_Pubs.html](http://isc.bc.edu/pirls2001_Pubs.html)
- Naunton, J. (2000a). *Head for business. Intermediate. Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Naunton, J. (2000b). *Head for business. Intermediate. Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Naunton, J. (2000c). *Head for business. Intermediate. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). Programme for International Student Assessment: Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. 2003. Paris, OECD: [\[http://www.oecd.org/document/55/0,2340,en\\_3225235\\_1\\_322\\_36173\\_33917303\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html\]](http://www.oecd.org/document/55/0,2340,en_3225235_1_322_36173_33917303_1_1_1_1,00.html)
- Olineck, M. R., & Bills, D. B. (1980). What makes Sammy run? An empirical assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory. *American Journal of Education*, 27-61.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.

- Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). (2001). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rio Heller, L., & Fantuzzo, J. W. (1993). Reciprocal peer tutoring and parent partnership: Does parent involvement make a difference? *School Psychology Review*, 22(3), 517-534.
- Shriver, M. D., Kramer, J. J., & Garnett. (1991). Parent involvement in early childhood special education: Opportunities for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 10, 264-273.
- Stephenson, J. T. (2006). Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with participant variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test. Doctoral thesis on CD-ROM. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 2006. ISBN: 978—84-338-4101-8.
- Stephenson, J. T., & Hewitt, E. C. (2006). Background questionnaire. In J. T. Stephenson. Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with participant variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test. Doctoral thesis on CD-ROM. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 2006. ISBN: 978—84-338-4101-8.



## MARIA MAGDALENA: MUSICA Y EXTASIS, GÉNERO Y BARROCO<sup>1</sup>

Rosa Tamarit Sumalla  
Universidad Rovira Virgili  
[mariarosa.tamarit@urv.cat](mailto:mariarosa.tamarit@urv.cat)

### Introducción

Esta aproximación a María Magdalena, que nació de la música y se extendió a través de diversos itinerarios artísticos hasta ver esbozado su perfil entre el Renacimiento y el Barroco, pretende poder compararse a una composición poli coral. Sus primeras células melódicas arrancarían de las representaciones del llanto y el éxtasis, para crear acordes consonantes con diversos motivos temáticos sobre el arte del Barroco, su contenido teatral y su especial capacidad para dar espacio y tiempo a las intensidades más efímeras. El litigio o *concertare* de las voces se ha querido orquestar con una aproximación al contexto cultural (a modo de continuo), contexto que ha llevado a enriquecer tímbricamente el conjunto sonoro con diversas consideraciones de género.

### María Magdalena: identidad y mitificación

Antes de penetrar propiamente en las obras, me parece necesario despejar una serie de incógnitas vinculadas al personaje central de este estudio: porque acercarse a María Magdalena por diversos caminos ha significado desentrañar, como ya expresé en las conclusiones de mi tesis doctoral, los diferentes rostros de un personaje metamórfico y mítico. Se podría contemplar así su perfil artístico a las puertas del Barroco como un rico continente de elementos culturales, heredados por una parte de la tradición medieval, llegados por otra a un punto de humanización (entendida también como

---

<sup>1</sup> Este trabajo se inserta en los Proyectos del Grupo de Investigación TEATRESIT, dirigido desde la UAB por el Dr. Rossend Arqués.

aproximación afectiva a su carnalidad) y concreción del mito que me atrevo a señalar como una de las características del periodo. No debemos olvidar, además, que el arte sacro del Barroco se encuentra inmerso en un proceso de asimilación o codificación en clave cristiana del ancestral vínculo entre tránsito extático, dolor extremo y sacrificio (léase como vestigio anímico de paganismo), codificación que se materializa en representaciones que recrean y retienen con morbosa intensidad los momentos más horripilantes de auto-punición o martirio, empapándolos de sensualidad. En el caso concreto de María Magdalena, mujer excepcional y privilegiada porque accede al estadio teopático sin llegar al sacrificio extremo, dichos parámetros nos llevarán a contemplarla desnudada (y no simple y estáticamente desnuda, como puntualiza Simon Schama analizando la *Danae* más conocida de Rembrandt<sup>2</sup>), para poder penetrar en las voluptuosas amplificaciones del temblor carnal y extático que se produce en cada rincón de su piel en el momento más intenso de su dolor y de su llanto, llanto que se confunde con el tránsito.

Ha sido la capacidad camaleónica del personaje, igual a pozo de significados, el que me ha sugerido constantemente nuevos campos de estudio e interpretación; a la vez, esta naturaleza rítmica (utilizando la palabra como sinónimo de sensualidad, ductilidad y movimiento) me lleva a incidir una vez más en una aparente paradoja que ya he expresado en otros trabajos: la misma curiosidad traducida en deseo de llegar al fondo de un equívoco perfil de mujer a rebosar de magia y contenido erótico, conlleva, desde la perspectiva de un estudio profundo de interpretación cultural y artística, tomar una perpleja distancia ante el frenesí mediático que ha despertado (especialmente en los primeros años del nuevo siglo) el personaje “historizado” y sus supuestas andanzas... Porque tal como aparece ante mis ojos la simbiosis de identidades y metáforas que confluyen y dan consistencia

---

<sup>2</sup> Schama, S. (2002/1999). *Los ojos de Rembrandt*. Barcelona: Areté - Plaza & Janés.



cultural a María Magdalena, no existen sensacionales secretos ni posibilidad de escándalo que no se sustente, precisamente, en dicha amalgama de mitos, convertidos hábilmente en episodios de su biografía. En todo caso, a aquéllos que han afabulado y pretendido descubrir “incómodas verdades” les debería bastar un superficial paseo por las imágenes y las fuentes artísticas para comprobar que dichos “enigmas” se iban ya labrando en el imaginario colectivo desde los primeros siglos de la era cristiana. Creo por lo tanto poder afirmar que, de hecho, con su propia excitación y curiosidad no han conseguido mucho más que contribuir a alimentar una idea: María Magdalena es un conglomerado de todo lo que nos vincula a las creencias ancestrales referidas al sentido más primitivo del ciclo de muerte y regeneración de la naturaleza, donde el erotismo y la fertilidad se funden, entendido aquél como un impulso de prolongar la vida más allá de la muerte (tal como expresa la idea Bataille<sup>3</sup>); o también apuntando en la dirección simbólica de Stefano Zuffi, quien señala el intercambio que se produce en todas las grandes culturas del Mediterráneo entre cotidianidad y cosmología, concluyendo que en ellas “el elemento erótico, fundador de la existencia misma del cosmos, se convertía en vínculo, por analogía, entre el plano humano y el divino.”<sup>4</sup> Dicha fusión entre palpitación humana y divinidad cuaja perfectamente en el perfil barroco de María Magdalena.

Más allá del espacio cronológico que nos ocupa, es todo aquello que la convierte en el eslabón de una cadena mítica cuyo principio se remonta a épocas anteriores a su propia vida lo que diluye una vez más la consistencia histórica de las acciones concretas que nutren las páginas de autores mediáticos como Dan Brown o sus predecesores. No debemos olvidar además, como escribe Lluís Busquets desde

---

<sup>3</sup> Bataille, G. (2007/1957). *El erotismo*. Barcelona: Tusquets.

<sup>4</sup> Zuffi, S. (2001). *Arte y erotismo*. Milano: Electa (Grijalbo-Mondadori), p.13.

su profundo conocimiento de los textos primitivos<sup>5</sup> y de las filosofías que los alimentaron, la fragilidad de los diferentes evangelios (canónicos y extra canónicos), cuando pretenden utilizarse como fuentes históricas. Además de los añadidos y las mutilaciones señalados por los estudiosos, es necesario trasladarse a un paisaje religioso tremendamente cromático y admitir estar atravesando terreno movedizo. Porque Busquets nos recuerda y analiza minuciosamente hasta qué punto el cristianismo nace en un espacio geográfico helenizado, zona periférica del imperio romano donde convivían diversas filosofías.

En consonancia con lo expuesto, el perfil de la Magdalena se podría insertar en una cadena mítica que intenté resumir así en los primeros capítulos de mi tesis:

Tant a Mesopotàmia, com a Egipte, com a les terres de Canaan (Palestina), en els relats vinculats a les deesses de la fertilitat i la saviesa, es repeteix sovint el motiu de l'amant, mare, germana que cerca l'espòs i és testimoni del seu segon naixement, com ho fou Myriam, la germana de Moisès, trobat entre les canyes per la filla del faraó. Myriam, associada a la imatge de la pecadora/Magdalena rentant els peus de Jesús amb la qual comparteix la degradació que les duria al penediment, enllaçaria en la cadena mitològica amb Isis/Asherat: quan Osiris (germà/marít) és assassinat pel seu germà Set, Isis en reuneix els trossos mutilats i escampats en un vast territori i d'aquest cos n'engendra Horus. En un sentit mític, es tracta també d'un segon naixement i enllaça amb la idea de ser testimoni de conduir la vida més enllà de la mort, com ho fou de la resurrecció de Jesús a l'hort de Getsemaní Maria Magdalena<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Busquets Grabulosa, Ll. (2009). *Els evangelis secrets de Maria i de la Magdalena. La història amagada*. Barcelona: Ara Llibres. Busquets oferec, en un llibre cuyo títol no fa honor a la riquesa de su contenedo, un profundo estudio sobre la presencia de María Magdalena en los textos canónicos y extracanónicos. Es excelente el cuadro esquemático de las páginas 166 a 171.

<sup>6</sup>Tamarit Sumalla, R. (2009). *Plor, èxtasi i contingut dramàtic, Itineraris artístics de Maria Magdalena entre el Renaixement i el Barroc*. Tesis doctoral, (dir. Ximo COMPANYY I Xosé AVIÑOÀ) Lleida UDL, p. 56.

Este resumen partía de diversos trabajos de referencia sobre el tema: además de Susan Haskins<sup>7</sup> y Marilena Mosco<sup>8</sup>, los estudios de Marjorie Malvern<sup>9</sup>, y, en una línea más ideológica, los libros publicados en los últimos años por Margareth Starbird<sup>10</sup> o Lynn Picknett<sup>11</sup>, así como la aportación de Juan Arias<sup>12</sup> (entre otros) me han ayudado a encadenar las raíces mitológicas con los relatos evangélicos. A la vez, las aportaciones de Esther de Boer<sup>13</sup> contribuyen, en relación con Malvern, a entender la transformación de la figura en mito. Excelentes recorridos a través del personaje, centrados en periodos concretos como los realizados por Víctor Saxer<sup>14</sup> o, a

---

<sup>7</sup> Haskins, S. (1996/1993). *María Magdalena, mito y metáfora*. Barcelona: Herder.

<sup>8</sup> Mosco, M. (1986). "La Maddalena, una identità velata e violata", *La Maddalena, tra sacro e profano*. Milano: Mondadori/ Firenze: La Casa Usher, p.23,: "Iside è ricordata come sorella e sposa di Osiride che viene da lei resuscitato con un soffio, protettrice dei difunti e dea universale, detentrica del segreto della vita, della morte e della resurrezione."

<sup>9</sup> Malvern, M. (1975). *Venus in Sackcloth. The Magdalen's origins and metamorphoses*. Southern – Illinois: University Press.

<sup>10</sup> Starbird, M. (2004/1993). *María Magdalena y el santo Grial. La verdad sobre el linaje de Cristo*. Barcelona: Planeta.

<sup>11</sup> Picknett, L. (2005/2003). *María Magdalena, ¿el primer papa?* Barcelona: Robinbook.

<sup>12</sup> Arias, J. (2006) *La Magdalena, El último tabú del Cristianismo*. Madrid: Aguilar.

<sup>13</sup> De Boer, E. (2000/1996). *María Maddalena: oltre il mito alla ricerca della sua vera identità*. Torino: Claudiana, p.27: "La Malvern giunge alla conclusione che la metamorfosi di María Maddalena non ha un carattere caricaturale, ma mitico. Un mito sorge quando diventa difficile o pericoloso parlare apertamente di determinati concetti sociali o religiosi, pur persistendo la necessità di custodire e di preservare questi concetti. L'immagine di María Maddalena rachiude reminiscenze di divinità femminili dell'amore, della sapienza e della fertilità".

<sup>14</sup> Saxer, V. (1959). "Le Culte de Marie Madeleine en Occident. Des origines à la fin du moyen âge" *Cahiers d'Archéologie et d'histoire*, n 3. Paris : Auxerre.

Saxer, V. (1975). « Le dossier vézelien de Marie Madeleine: Invention et translation des reliques en 1265-1267. Contribution à l'histoire du culte de la Sainte à Vézelay à l'apogée du Moyen Age » *Subsidia Hagiographica n 57*. Bruxelles : Société des Bollandistes.

través de la literatura medieval, por Elisabeth Pinto Mathieu<sup>15</sup> han aportado información sobre la historia de su contexto devocional. Además, existen serios estudios sobre los orígenes del cristianismo y excelentes trabajos arqueológicos llevados a cabo a través de los textos antiguos que merecen mi admiración y mi respeto: entre ellos, destacar, además de los ya citados, la rica aportación de Antti Marjanen<sup>16</sup>.

De la bruma histórica que no me corresponde disipar, surgen el mito y el personaje artístico, pues el perfil de María Magdalena asimilará diversas figuras de mujer presentes en los evangelios canónicos, unidas a través de los actos de unción operados en la persona de Jesús: una pecadora anónima presente en casa de Simón el Fariseo<sup>17</sup>, María de Betania hermana de Lázaro<sup>18</sup> y la llamada María Magdalena curada de siete demonios y primer testimonio de la Resurrección<sup>19</sup>. Sobre la citada asociación, que no fue negada oficialmente hasta el Concilio Vaticano II (1969), se sustenta toda la carga sensual y mágica que conllevan sus homenajes perfumados a Jesús; asimismo, la leyenda posterior sobrevive gracias a la identificación con María de Betania. El relato, recogido por Jacoppo da Varazze (1230-1298) durante el último tercio del siglo XIII en su *Legenda Aurea* a partir de una rica tradición de textos anteriores, incluye un viaje imposible desde Galilea a las costas de la Camarga (acompañada de sus hermanos Marta y Lázaro y de un nutrido grupo de cristianos) y narra los años de vida eremítica de la Magdalena, su penitencia, sus elevaciones asistida por los ángeles, sus éxtasis. Un marco escénico que

---

<sup>15</sup> Elisabeth Pinto-Mathieu (1997). *Marie-Madeleine dans la littérature du moyen age*. Paris: Béauchesne.

<sup>16</sup> Marjanen, A. (1996). *The Woman Jesus Loved. Mary Magdalene in the Nag Hammadi Library & Related Documents*. New York-Köln: Board Leiden.

<sup>17</sup> Lucas 7, 36-50.

<sup>18</sup> Juan 11, 2a; 12, 3-7. En Marcos 14,3-9 y Mateo 26,6-13, se relata un acto de unción similar sin nombrar a María de Betania.

<sup>19</sup> Juan 20,1ss. La llegada al sepulcro vacío se narra también, dando nombre a María Magdalena, en Marcos 16, 1-8, Mateo 28,1-7 y Lucas 24,1.

continuará sirviendo como fuente de inspiración, tres siglos más tarde, a los creadores de las representaciones más emblemáticas entre el Renacimiento y el Barroco.

### **Conversión y lágrimas: los precedentes**

Es necesario recordar que la utilización del mito y el personaje como espejo de vicios y, a la vez, inductor de sacrificios encaminados a culminar con éxito la dura peripecia de su ascensión moral, no es patrimonio exclusivo del periodo barroco. La fusión entre María Magdalena y la mujer anónima y llorosa del evangelio de Lucas, que en el siglo IV autores como Agustín de Hipona (354-430) no consideraban, se consolida a finales del siglo VI a través de los sermones del papa Gregorio Magno (540-604). La condición de “pecadora evidentemente carnal” impuesta a dicha mujer, utilizada por el Papa como bandera de su exégesis del arrepentimiento, recrea entonces la ciudad de Magdala como un pozo de perdición y contribuye a fundamentar las leyendas posteriores sobre la rica heredera de Betania caída en la lujuria y la desgracia.

Del mismo modo, su mecanismo más poderoso para inducir a la identificación, el que puede desencadenar una devoción catártica y el que durante el Barroco provoca tan a menudo el acceso al éxtasis, enzarza sus raíces en el perfil medieval de la Santa. Me refiero a sus lágrimas, utilizadas por Pierre de Blois o el mismo Bernard de Clairvaux (1090-1153) como imágenes evocativas de conversión, llanto fructífero capaz de regar un jardín perfumado, a la vez destinado a la unción y a la cauterización del alma perdida.

Si el valor curativo de las lágrimas de la Magdalena sirve como imagen inteligible a las bases teológicas del contriccionismo durante el siglo XII, las leyendas sobre su estancia en Provenza, vida eremítica y elevaciones mágicas, contribuyen a dibujar un perfil preciosista y luminoso que sólo más tarde (a pesar de su desnudez cubierta de largos cabellos) se irá carnalizando. Al mismo tiempo el teatro religioso medieval le restituirá, a través de los ritos de la mañana de Pascua, la asociación con una diosa regeneradora

del círculo estacional de la tierra y la irá convirtiendo, prostrada e individualizada ante la tumba vacía de Jesús, en la “*Dulcis Amica Dei*”<sup>20</sup> de los tiempos de Petrarca i Giotto. Será un primer paso hacia la asimilación de caracteres dramáticos y, a la vez, sexuales, que le restituirán por una parte su esencia erótica; por otra, María Magdalena deberá soportar a partir de los albores de la Edad Moderna el peso de todas las miserias asociadas al género femenino.

En cierto modo, durante el siglo XV, esta progresiva sexualización, unida al tremendismo y a la condena de la figura de la *Vanitas*, va ganando terreno al contenido mágico del mito. Figuras como la del predicador Vicenç Ferrer, quien dedica entre 1407 y 1419 (según Elisabeth Pinto-Mathieu) dos sermones panegíricos a la Santa, consiguen, escribe la autora, dar espesor real a una biografía que apenas se esbozaba en los evangelios; cuando más tarde Roís de Corella (1443-1497)<sup>21</sup> o, desde una posición completamente antagónica Isabel de Villena (ca.1430-1490)<sup>22</sup> recrean literariamente el personaje, cuentan ya en su imaginario con un rico repertorio de episodios añadidos, episodios que permiten mostrar sobre el papel una mujer de carne y hueso.

Durante el siglo XVI, María Magdalena se va empapando de nuevos ideales estéticos de sabor clásico; la filosofía neoplatónica la convierte en imagen de la *Venus Púdica*: sin llegar aún a ser un objeto palpable de deseo, todo tiende a embellecerla. Además, sus largos y ondulados cabellos dejan de cubrir su desnudez y se transforman en un poderoso atributo, capaz de suscitar la ilusión (lo que Schama

---

<sup>20</sup> Es el título de un *Carmen* dedicado a la Santa que reproduce Giovanni Battista Andreini como preámbulo de *La Maddalena, Sacra rappresentatione*, publicada en Mantova en 1617. He consultado la edición antigua en la Biblioteca Marciana de Venecia: se encuentra en DRAMM.1484.002/ R 010876. A pesar de la tradicional atribución, petrarquistas como R. Arqués dudan de la filiación.

<sup>21</sup> En Se puede consultar su *Historia de Santa Magdalena en* <http://ghostchild.org/>

<sup>22</sup> He trabajado sobre su *Vita Christi* a partir de la edición de Lluïsa Parra (1986), Valencia Alfons el Magnànim.

describe como “la lujuria de las ensoñaciones de Ovidio”<sup>23</sup>, en contraposición a la inmediatez de obras posteriores, ya plenamente barrocas) de llegar a todos los rincones de su cuerpo. Si Donatello o Filippino Lippi<sup>24</sup> recreaban el extremismo enjuto y castigado de la figura, mostrando la dureza de los años de su vida como penitente (dureza comparable al ideal de existencia de la “buena mujer” defendido por Vicenç Ferrer), pintores como Giampetrino<sup>25</sup> la muestran envuelta en una atmósfera leonardesca que endulza los contornos de su piel. Una piel que no llega a temblar aún, pues serán las últimas versiones de Tiziano (ca.1490-1576)<sup>26</sup> las que nos irán acercando a una palpación tangible, a este nuevo tratamiento de la luz dirigido a empapar una carne más accesible, una carne que contiene y anuncia la explosión de las lágrimas.

### **Música: el éxtasis como perífrasis o como síntesis**

Mi primer contacto con el perfil barroco de María Magdalena surgió de la interpretación y el estudio de diversas composiciones dedicadas (durante las primeras décadas del siglo XVII) al personaje. Me será imposible mostrar un panorama extenso de obras en estas páginas, tal como ya había hecho en diversos puntos de mi tesis a través del análisis de las partituras de Antonio Cifra, Girolamo Frescobaldi, Heinrich Schütz o Domenico Mazzocchi, entre otros; me refiero a los ejemplos que pudieron ser estudiados “en música” (a menudo, incluso, a partir de impresiones

---

<sup>23</sup> Schama, S. Op.cit. p. 432.

<sup>24</sup> Lippi pinta entre 1498 y 1500 una ténpera mixta sobre tabla que representa a Santa María Magdalena en toda su decrepitud, a la manera de la famosa escultura de Donatello. *Se conserva en la Galleria dell'Accademia de Firenze.*

<sup>25</sup> Me refiero al pintor Giovanni Pietro Rizzoli y a su Magdalena conservada en la catedral de Burgos, un óleo sobre tabla del primer tercio del XVI.

<sup>26</sup> Un óleo del Paul Getty Museum de New York de 1560 es quizá su versión más carnalizada, a pesar de no estar completamente desnuda como sus magníficas Magdalenas del primer tercio de siglo.

antiguas originales), porque a ellos debe añadirse un repertorio mucho más extenso de textos impresos de *libretti* de oratorios y cantatas sobre el tema, textos que, sin poder considerarse un mapa de la actividad musical de los círculos más importantes de las ciudades italianas durante el siglo XVII, me ayudaron a configurar el perfil de María Magdalena en relación a la Conversión y al Éxtasis, sus estancias más significativas en el edificio del arte y la cultura barrocas; había señalado también como una de las características de la imaginería teatral dedicada al personaje la posibilidad de fundir ambos estados, pues no es extraño encontrar, en dichos textos, arrebatados instantes de dolor ante la culpa devenidos arrebatos extáticos.

Debo limitarme aquí, no obstante, a mostrar brevemente la posibilidad de llegar a la descripción del instante extático en música. Y lo haré dando relieve a dos obras concretas que tienen en común una concepción dramática basada en el uso del soporte armónico como lenguaje capaz de expresar la modulación afectiva; a la vez, es interesante contraponerlas, pues el procedimiento utilizado en ambas para recrear o mostrar el tránsito es muy diferente: nos moveremos, de hecho, entre perífrasis y síntesis.

Me referiré, en primer lugar, al soneto del cardenal Ubaldino “La Maddalena ricorre alle lagrime” que Domenico Mazzocchi (1592-1665) incluyó en sus *Dialoghi e soneti sacri* de 1638. En cuatro dilatadas secciones, el compositor consigue congelar el paisaje interior de María Magdalena en los instantes previos y posteriores a la explosión de su llanto. No quisiera insistir de nuevo en un análisis minucioso, pues dicha obra fue ya una de las piezas angulares de mi tesis; asimismo, *Itamar*<sup>27</sup> acaba de publicar un artículo donde vuelvo a incidir sobre ella. También existe un trabajo de referencia de

---

<sup>27</sup> Tamarit Sumalla, R. (2009). “María Magdalena entre el Renacimiento y el Barroco: dos ejemplos musicales para trazar un personaje catártico”, *Itamar* n. 2 Valencia: PUV.



Claudio Gallico<sup>28</sup> exclusivamente dedicado al soneto, además de estudios muy completos sobre Mazzocchi que incluyen referencias a esta cantata. Me parece no obstante interesante, para llevar a un terreno concreto el discurso, destacar los recursos sonoros empleados por el compositor para representar el éxtasis en los dos últimos versos. Porque la frase “*Diré de vosotras que sois aquella agua que brolló con la sangre de Jesús herido*” se sostiene sobre el siguiente cojín armónico:

***FaM-SibM-FaM-La#m-sim-la#m-Sol#M-Do#M-LaM-rem-SibM-DoM-FaM***

(dirò di Voi che Voi quel acqua siete ch'uscir col sangue da Giesú ferito)

El cromatismo de la melodía juega con el viaje hacia tonalidades muy alejadas para simular el tránsito: lo que el mismo autor identifica en sus propias explicaciones como modo enarmónico para defender su superioridad expresiva frente a los modos llamados en la época diatónicos o cromáticos le permite aquí, precisamente, ir más allá de las figuras retóricas y rítmicas recurrentes: Mazzocchi muestra la explosión del torrente desbordado de lágrimas en forma de gratificantes cascadas de melismas pero, además, llega a amplificar a través de este recorrido delirante el mismo instante de la transubstanciación de dichas lágrimas en el líquido emanado de la herida del costado de Jesús. Por último, recordar que toda la cantata es, de hecho, la amplificación de un solo instante real, una verdadera perífrasis del momento más intenso de dolor convertido en llanto que Es, a la vez, tránsito. Así pues, lo que Phillippe Béaussant ha denominado desde el análisis iconográfico la capacidad de retener y captar “*La démie-séconde du miracle*”<sup>29</sup> propia de la

<sup>28</sup> Gallico C. (1966). “La ‘Querimonia’ di Maddalena di D.Mazzocchi e l’interpretazione di L. Vittori”, *HISTORIAE MUSICAE CULTORES XXII*, Firenze Leo Olschki, pp.133-147.

<sup>29</sup> Béaussant, Ph. (2007). *Passages. De la Renaissance au Baroque*. Paris: Fayard.

obra de arte entre el Renacimiento y el Barroco es también posible en música y se puede abordar a partir de procedimientos, en cierta medida, opuestos.

Un segundo ejemplo se refiere a un instante concreto de la Historia de la Resurrección de Heinrich Schütz (1585-1672)<sup>30</sup>. Aquí el compositor nos muestra, como recoge Lorenzo Bianconi, hasta qué punto las verdaderas células de dramaturgia sonora se encuentran en lo que el musicólogo denomina la “función poética de la tonalidad”; dicha función es para él “netamente preponderante respecto a las figuras retórico-musicales”<sup>31</sup>. Me refiero a la pequeña secuencia del Reconocimiento en el huerto de Getsemaní basada en el relato de Juan.

Para analizar dicho pasaje, vuelvo a remitirme parcialmente a lo que ya expuse en el capítulo XI de mi tesis doctoral, añadiendo, no obstante, nuevas apreciaciones sonoras: así pues, el esqueleto armónico se sostiene sobre dos palabras, “Maria” y “Rabbuni”. La última, pronunciada como es sabido por una Magdalena llorosa en el instante de la revelación, (instante que la convierte en apóstol de apóstoles y en primer testimonio de la Resurrección) consigue suspenderse sobre una sutil cadena de acordes que, según mi opinión, transforman el llanto y la zozobra de la Magdalena narrados en la *Historia* hasta el momento en una sugestión extática. Expresado en términos musicales, un luminoso tríada sobre *La M* encadena con una sexta disminuida capaz de mantener la tensión del tránsito gracias también al efecto producido por un *fa #* en la segunda voz de soprano que finalmente resolverá de forma ascendente; acariciando el *sol*, el acorde se convierte en segunda inversión para volver por fin a un *fa#* expectante; de hecho, la palabra anhelante de la Magdalena se detiene en este falso reposo sobre el acorde de

---

<sup>30</sup> La *Historia der Auferstehung Jesu Christi* SWV 50 se imprimió por primera vez en Dresden en 1623. He trabajado sobre la revisión de Fritz Stein (1935). London: Ernst Eulenburg.

<sup>31</sup> Bianconi, L. (1986/1982). *El siglo XVII*. Madrid: Turner, p. 39.

*Re M.* La suspensión que se ha producido aquí provocará un efecto de contraste aún más intenso porque no le seguirá una resolución conclusiva. Le sucede de hecho un desenlace que debe ser fiel a uno de los instantes más cargado de elementos dramáticos del evangelio según Juan: las voces de Altus y Tenor, que representan la figura de Jesús, abordarán el *Rühre mich nicht* (Noli me tangere), resuelto en la propuesta de Schütz desde un principio de movimiento que rompe en un instante la sugestión de tránsito.

Más allá de la vivencia sonora del éxtasis, es importante subrayar que dichos procedimientos muestran la necesidad de construir, de nuevo en palabras de Bianconi, “una oratoria musical que no se limite a ilustrar musicalmente las imágenes verbales sino que sepa graduar el discurso”<sup>32</sup>, es decir, articulación de todos aquellos elementos sonoros destinados a dotar de intensidad afectiva la palabra a partir de un principio extensivo. Se trataría de ir más allá del ornamento retórico y amanerado que tan a menudo viste y embellece las monodias, usado hasta la saciedad. Quizá Claudio Monteverdi, Heinrich Schütz, Giacomo Carissimi o, más adelante, Henry Purcell se elevan por encima de algunos de sus contemporáneos por haber sabido utilizar los principios de la llamada *seconda prattica* sin caer en el minimalismo decorativo de autores menores. Este deseo de ir más allá de la atomización de las palabras tiene un punto álgido en 1624 con la representación ante la flor y nata de la aristocracia veneciana de *Il Combattimento di Tancredi e Clorinda*<sup>33</sup>. Pero sus precedentes se encuentran ya, como apunta Bianconi, dentro de algunos de los madrigales del cuarto o quinto libro, anteriores a 1600. Los pioneros de la nueva música defendían un “prima le parole...”. La palabra, no obstante,

---

<sup>32</sup> Bianconi, L. Op. Cit. p. 24.

<sup>33</sup> Es imprescindible hacer referencia a la obra ya citada de Béaussant. A través de su excelente análisis, he podido profundizar en el contenido dramático de la música del *Combattimento*, espectáculo que parece haber causado conmoción y lágrimas.

adquiere sus verdaderos significados, en manos de “dramaturgos musicales” como Monteverdi o Schütz, a partir de la alquimia sonora que la sostiene. Y es solamente a través de esta alquimia intangible como se puede producir el milagro de la representación “en música” del tránsito extático.

The image shows two systems of a musical score. The first system is for the character 'Jesus', with vocal parts for Alt (Alto), Tenor, and Bassus gen. ohne Viola d.g. IV. The lyrics are 'Ma-ri-a!'. The instrumental parts include Viola d.g. I, II, III, and IV, and an Evangelist. The second system is for 'Maria Magdalena', with vocal parts for Sopran I, Sopran II, and Bassus gen. ohne Viola d.g. IV. The lyrics are 'Rab-bu-ni!'. The instrumental parts include Viola and Bass.

**HEINRICH SCHÜTZ *Historia der Auferstehung Jesu Christi*  
Instante del Reconocimiento**

**Las otras Magdalenas**

Cerrar estas páginas con el epígrafe dedicado al éxtasis no permitiría mostrar un perfil completo de María Magdalena en la época que nos ocupa. Más allá de las lágrimas como vehículo del tránsito, es necesario interpretar también el importante volumen de obras dramáticas (oratorios, cantatas, poemas y representaciones sacras, etc.) dedicadas al tema de la Conversión y relacionarlas, en el campo concreto de la iconografía, con los diferentes marcos escenográficos (privado o público) destinados a cobijar la escena que reproduce el punto de inflexión más importante de la peripecia vital del personaje. Explicado a grandes rasgos, María Magdalena se humilla públicamente en el marco del ágape en casa de

Simón, a menudo a la manera de los animales que merodean las mesas (así la representa el Moretto en su *Cena in casa di Levi, il Fariseo*<sup>34</sup>). Suele sufrir, en cambio, en un espacio doméstico los ardores del momento más intenso, el del despojo absoluto, acompañada (en una alegoría de la Modestia y la Vanidad) por su hermana Marta o en un estado de contemplación o arrebató solitario que tiene muchos matices y variantes; incluso, como sucede en el caso de *La Maddalena a mezza figura*<sup>35</sup> de Caravaggio (1571-1610) la Conversión llega a fusionarse con la histeria extática o con una apacible contemplación ante calavera y espejo, a la manera de las diferentes versiones de Georges de La Tour (1593-1652).

La apología del arrepentimiento y el deseo de encontrar procedimientos efectivos para inocular un sentido colectivo de temor y culpa (Délumeau<sup>36</sup> lo llama “culpabilización de las masas”) encaja a la perfección con el perfil más característico de la Magdalena que el Barroco primitivo nos presenta como icono artístico y cultural. La figura será utilizada como espejo y como aviso; a la vez, conceder relieve a su insólita ascensión moral servirá para airear pública e impúdicamente todo el repertorio de debilidades y vicios asociados tradicionalmente a la condición femenina: porque, vistiendo de contenido teatral y elementos espectaculares la biografía de la Magdalena, muchos escritores y predicadores a lo largo de la Edad Moderna consiguen, por una parte, dar rienda suelta a sus fantasías eróticas, encarnadas en los turgentes atributos corporales de las representaciones más características de la Santa; por otra, incidir una vez más en el juicio y en la crítica

---

<sup>34</sup> Alessandro Bonvicino, Il Moretto. Se trata de una pintura al óleo sobre tabla que se conserva en Santa Maria in Calchera, en Brescia.

<sup>35</sup> Michelangelo Merisi da Caravaggio. Es un lienzo al óleo conservado en una colección privada romana atribuido al pintor que servirá de modelo a diversas versiones posteriores, hasta llegar a las Magdalenas de Georges de La Tour.

<sup>36</sup> Delumeau, J. (1989/1978). *El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII)*. Madrid: Taurus.

sobre el conjunto del género femenino, que, en su gran mayoría, no podrá superar las duras pruebas asociadas a los procedimientos habitualmente utilizados en la época para conseguir la Conversión y alcanzar la gloria extática.

No deseo desarrollar aquí un tema estudiado hasta la saciedad. Ya mostré recientemente a través del estudio de sermones y panegíricos hasta qué punto era posible descifrar, a través de las obras dedicadas a María Magdalena, la imagen de una sociedad enquistada aún en la visión aristotélica sobre el género femenino. Me remito a José Eduardo Franco y María Isabel Morán, cuando definen en profundidad, estudiando los sermones del predicador Vieira, la dicotomía que pesaba en la época sobre la imagen de la mujer:

O mito barroco da mulher encerra uma pletora de projecoes e significações. No estrutural carácter janiforme que o caracteriza, é o lugar conceptual da demonização do negativo e da sublimação do positivo. Comporta ao mesmo tempo tanto um ideário de perfeição espiritual como projecta os piores medos resultantes da dificuldade de gestão dos impulsos do universo masculino em sintonia com a moral dominante<sup>37</sup>.

Más allá de la retórica, la preocupación por acordar la atracción con el temor al universo femenino sería reflejo, si nos guiamos por los autores citados, de otros miedos y desajustes entre interioridad y un espacio social dominado por la impulsividad y la angustia. Sin posibilidad, en este pequeño recorrido a través de los rostros barrocos de María Magdalena, de profundizar mucho más en el tema, cabe escribir a modo de punto final que las fuentes históricas nos muestran hasta qué punto la apología de la Conversión podía resultar un peligro real para muchas mujeres de a pie, obligadas a iniciar

---

<sup>37</sup> Eduardo Franco, J. / Morán Cabanas, M. I. (2008). *Ó Padre António Vieira e as Mulheres. O mito barroco do universo feminino*. Porto: Campo das Letras, p.197.

incierto y durísimos caminos de ascensión moral en instituciones concebidas por personajes como Magdalena de San Gerónimo, cuyas ideas y escritos<sup>38</sup> fueron piezas angulares para organizar el régimen de vida de las nuevas Galeras<sup>39</sup>.

Gema Martínez Galindo<sup>40</sup> y María Helena Sánchez Ortega<sup>41</sup> me han ayudado, desde perspectivas de estudio muy distintas, a adquirir una visión más global y sintética de la historia real de la Conversión en los dos últimos siglos de la Edad Moderna... Me permito añadir aún a modo de coda que, por desgracia, el fenómeno no se erradicaría de toda Europa con la llegada de la modernidad: diversos conventos irlandeses funcionaron, hasta finales del siglo XX, a la manera de los antiguos recogimientos de mujeres perdidas, reteniendo 'pecadoras', obligadas a trabajar sin apenas derechos en las lavanderías, sin identidad... Son "las otras Magdalenas", condenadas a un llanto sin acceso al éxtasis.

---

<sup>38</sup> San Gerónimo, M. (1608). *Razon y forma de la Galera y casa real, que el rey nuestro señor manda hazer en estos reynos, para castigo de las mugeres vagantes, ladronas, alcahuetas y otras semejantes*, 1 de octubre de 1608. Editado por Francisco Fernandez de Córdoba en Valladolid (BN R. 8812) y por Artus Taberniel en Salamanca (BN R. 29697).

<sup>39</sup> De Córdoba, C. (1857). *Relaciones de las cosas sucedidas en la Corte de España. Desde 1599 hasta 1614*, Madrid, pp.342-343. Escribe el 5 de julio de 1608: "y han puesto nombre de Galera a una casa donde se recogen las mozas que no quieren servir y otras amancebadas, y las mudan de vestido con un saco de sayal, y las quitan el cabello y las cejas, y las hacen trabajar a la labor, hilar, coser y otras cosas que saben ó las enseñan. Dánlas limitadamente de comer y castigo ordinario, si lo han menester, hasta que las vean reformadas, y que darán mejor cuenta de sí que antes" (citado por Martínez Galindo, p. 62).

<sup>40</sup> Martínez Galindo, G. (2002). *Galerianas, corrigendas y presas: nacimiento y consolidación de las cárceles de mujeres en España (1608-1913)*. Madrid: Edisofer.

<sup>41</sup> Sanchez Ortega, M. H. (1995). *Pecadoras de verano arrepentidas en invierno*. Madrid: Alianza Editorial.





## INTERCULTURALIDAD Y VIRTUDES SOCIALES: EL TALLER DE ÓPERA COMO EXPERIENCIA FORMATIVA

Ana Costa París

[acosta@unav.es](mailto:acosta@unav.es)

Milagros Altarejos Martínez

[maltarejos@unav.es](mailto:maltarejos@unav.es)

Universidad de Navarra

### 1. Introducción

La educación formal, no formal e informal, es uno de los elementos básicos de acceso a la cultura, proporcionando herramientas para la comprensión de las artes y la sociedad. Así lo reconoce el Parlamento Europeo en el 2006 en las “Competencias clave para el aprendizaje permanente”, de las que se desprende que el acceso a la cultura proporciona herramientas para lograr competencias genéricas, entre ellas, las competencias cívicas, afirmando que la educación “contribuye a mantener y renovar el común contexto cultural en la sociedad y el aprendizaje esencial de valores sociales y cívicos como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y respeto, y es particularmente importante en un momento en que todos los Estados miembros afrontan la cuestión de cómo tratar la cada vez mayor diversidad social y cultural” [1].

En este sentido, desde la formación estética a través de la ópera, genéricamente considerada e independientemente del nivel y contexto educativo, se pueden desarrollar también competencias relativas al aprendizaje de estos valores o virtudes sociales, tanto por el contenido temático de la propia ópera como por los mecanismos necesarios para su puesta en escena. Así, a través de la experiencia estética concreta se puede orientar a los alumnos en la forma de conocer la realidad y reaccionar ante ella.

## **2. Ópera, interculturalidad y virtudes sociales**

En el marco de la conferencia de Reseo (European Network for Opera and Dance Education) en junio de 2007, Dragan Klaic apela a la sociedad a revalorizar el género de la ópera buscando nuevas estrategias de conexión con las necesidades sociales actuales. Refiriéndose a estas nuevas necesidades referidas a los jóvenes, Klaic apunta que “mezcla, contaminación, mestizaje, parafrasear, deconstruir, reconstruir serán sus estrategias y con ellas se deberá explorar cómo la ópera puede integrarse con la diversidad cultural y mejorar las relaciones interculturales” [2].

Prosigue su discurso afirmando que “el futuro de la ópera no sólo depende de los riesgos que tomen los artistas en su laboratorio de ensayos y en el escenario sino que también depende de vosotros, los educadores, tomando vuestros propios riesgos descubriendo y creando medios y puntos de encuentro para conseguir y captar futuras audiencias” [3].

El panorama actual insta de este modo a tomar los riesgos a los que se refiere Klaic desde un punto de vista educativo.

La visión de Klaic se dirige a las relaciones entre la sociedad actual y la ópera, partiendo del supuesto que son éstas las que pueden dar vida nueva a la ópera, pero sin tener en cuenta en este caso, que también es la ópera la que puede revitalizar aspectos de la misma sociedad. Mientras que siguiendo el desarrollo de la ópera desde sus inicios se observa cómo el pensamiento filosófico de las distintas épocas, así como determinadas condiciones sociales, han influido en este género, observamos en la actualidad cómo es esta manifestación artística la que puede influir positivamente en la sociedad y sus nuevas necesidades, en concreto aquellas a las que se refiere Klaic: la integración con la diversidad cultural y las relaciones interculturales.

Para la comprensión de este enfoque y las posibilidades de formación en competencias sociales que se dan en la ópera, hay que remitirse al valor que posee una obra de arte en sí misma y en relación al hombre como

integrante de un sistema social vivo. Éste último es un sistema abierto en continuo cambio pero basado siempre en la dignidad del hombre. Existe por tanto en la sociedad una tendencia natural hacia el comportamiento ético pero también existen situaciones sociales que desdican la dignidad humana. Cuando el comportamiento social va en contra de esta dignidad surge la no cooperación, la insolidaridad, la falta de tolerancia, la enemistad, la ingratitud, en definitiva un debilitamiento de todas las relaciones entre las personas integrantes del sistema social.

Contrariamente a lo anterior, la culturización advierte un fortalecimiento de la veneración al propio origen y la consiguiente gratitud y responsabilidad para con el mismo: “lo que se debe al pasado, obliga a dar razón de él” (Polo, 2007, 133).

La educación y formación estética a través de la ópera es una forma de culturización que se nos presenta como una posibilidad real para la realidad social de la interculturalidad. Es decir, puede vehiculizar y formar en virtudes sociales para las nuevas necesidades que proyecta la interculturalidad.

Parece pues deseable que para el fortalecimiento de la sociedad y para poder dar respuesta a sus necesidades, la educación ofrezca también desde la formación estética, una educación en virtudes sociales que puedan maximalizar la tendencia al comportamiento ético de la sociedad.

De esta forma, se entiende al arte como agente social y educativo que nos enfrenta a la dualidad entre el mundo exterior e interior. Constituye una forma de comunicación, un lenguaje que revela al artista y en el que se hace explícita una forma de conocimiento y crecimiento personal.

### **3. Ética social y formación estética a través de la ópera**

La relación entre la formación estética a través de la ópera y la ética social se establece a través la consideración de la experiencia estética de la ópera como experiencia dirigida a percibir y apreciar la belleza. Este encuentro personal nos permite saber “leer” sin tener en cuenta si lo que

leemos se ajusta a la realidad como tal, es decir, saber captar el verdadero significado de lo que transmite el artista [4].

Según lo expuesto, ser capaces de interpretar una obra de arte es ir más allá de la fiel reproducción de la obra, es decir, transmitirla realmente con fidelidad y verdad sería reproducir desde el momento presente el verdadero sentido de la obra artística en cuestión. Una interpretación exclusivamente formal de la obra según la técnica artística correspondiente a la misma, nos dejaría en el plano histórico del arte, sin captar su sentido pleno.

Pero el desarrollo de esta reflexión, siempre experiencia personal e intransferible como lo es la experiencia estética, lleva consigo un uso de la propia libertad que debe asentarse en el conocimiento de la verdad de la obra. Y es en este sentido donde debe actuar el educador, dicho de otro modo, en ayudar a que el espectador pueda encontrar por sí mismo esta verdad. Sólo así su reflexión sobre la obra será libre, pues sin verdad no hay libertad [5].

En el caso de la ópera, los lenguajes artísticos que se articulan en torno al tema convienen primero en la formación del mismo y después en su recepción, mediante la puesta en escena. La falta de comprensión de este tema distorsionaría su verdadero sentido e impediría la experiencia estética deseada. Es decir, la articulación de estos lenguajes debe realizarse en una única dirección para ser eficaces en su finalidad, que no es otra sino la de dar a conocer al espectador la expresión del compositor.

La identificación del tema de una ópera mediante el propio libreto y la dramaturgia musical de la composición nos permitirá ver y escuchar exactamente su contenido y significado, la esencia de lo que es. Por tanto, el tema constituye la verdad de esta obra artística puesto que es quien habla de lo que es dicha obra y conforma a través de ella el pensamiento del artista que la crea.

Para el director de escena Giorgio Strehler, la relación del teatro con la sociedad se basa precisamente en este servicio a la verdad:

“Evolución hacia el conocimiento de la poesía, entendida como una verdad no para crear, sino para servir lo mejor posible. Conocimiento del teatro, entendido no como un lugar abstracto lejos del mundo, lejos de la historia, como evasión fuera de lo real, sino como una manera de estar siempre en la historia, en la realidad” (Strehler, 1980, 44).

Desde la formación estética al servicio de las virtudes sociales que se quieren poner de relieve, el servicio del teatro (ópera) al mundo desde la propia obra de arte, se asienta en dos pilares fundamentales: la programación de estas óperas dentro de un marco de actuación específico y las actividades didácticas con los propios temas de las óperas.

En cuanto a la programación, es necesario que el espectador descubra a través de ella la relación entre la ópera y el mundo, mediante aquellas obras que expliciten mejor los problemas universales en los que los problemas sociales actuales puedan verse reflejados y con los que el espectador pueda sentirse identificado. La programación es una declaración de intenciones a través de un programa o repertorio artístico destinado al servicio humano. En ella descubrimos la intención formadora global y en la particularidad de cada ópera, el tema esencial que nos comunica su compositor.

Existen muchas obras en el repertorio operístico con estas finalidades que en la actualidad ya se están realizando en algunos grandes teatros de ópera. La actividad de sus equipos pedagógicos se está llevando a cabo a través de talleres prácticos donde trabajar este tipo de experiencias [6]. La tendencia general en las políticas educativas es potenciar este tipo de experiencias en mayor o menor grado [7].

En cuanto al segundo de los medios que ofrece la ópera, la propia actividad en el taller de ópera, ésta debe centrarse en una programación específica para poder desarrollar unas competencias sociales determinadas. Como ejemplo, podríamos citar la obra de Benjamin Britten, *El pequeño deshollinador* [8] en la que el propio tema del

maltrato infantil sitúa a los personajes de la ópera frente a un problema social, en relación al cual cada personaje desarrolla una virtud social diferente con la que identificar distintas actitudes cívicas.

De esta forma, como explica Isabelle Mili, a través de la actividad colectiva en el taller de ópera, ésta se convierte en un medio y un fin social:

“La concepción histórico-cultural defiende la idea de las prácticas didácticas en el campo artístico como *procesos de transmisión*: existen suficientes obras, instrumentos, modos operativos, lenguajes, formas y géneros, en definitiva, *mecanismos* de naturaleza social, cultural e histórica que forman parte de un patrimonio cultural que los niños heredan de las generaciones precedentes (Vygotski, Meyerson). La transmisión cultural escolar así descrita es al mismo tiempo la fuente de la formación intelectual y de la socialización. Dicho de otro modo, el niño se culturiza con estos *mecanismos* gracias a su participación en situaciones de utilización de la *herencia cultural*. Así, es mediante las actividades conjuntas (profesor-alumno y/o alumno-alumno), en las que a menudo hay situaciones de trabajo en común y momentos de trabajo individual, que el alumno se *apropia* de los mecanismos culturales que son, al mismo tiempo, el *medio* y el *fin* de la actividad colectiva. En estos procesos, se da una nueva representación de la subjetividad: no se trata de la subjetividad interior y esencialista que lucha contra la normatividad alienante del grupo, sino aquella que emerge del cambio social. Lejos de ser negada por las situaciones de enseñanza, la subjetividad del alumno encuentra en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, a través de la co-construcción de un marco cultural, los *espacios*, las *herramientas* y *materiales* para expresarse, para ser reconocido y para transformar, en su momento, la práctica educativa” (Mili, 2006).

El taller de ópera posee pues este potencial como agente social y educativo, gracias al cual puede dotar al

espectador-alumno de las estrategias y herramientas necesarias para formarse en las competencias sociales que demanda la realidad intercultural actual, y simultáneamente, revelarse como una forma de conocimiento y crecimiento personal.

#### **4. Conclusiones**

Sobre los mecanismos metodológicos del relato dramático, Yves Lavandier explica que las intenciones de la historia que se quiere presentar pueden mostrarse a través del diálogo que hay en la historia o bien a través de la estructuración de la misma [9]. No cabe duda de que en la obra dramática subyace la intencionalidad del autor y que en consecuencia, ésta puede ser claramente didáctica. Lavandier prosigue afirmando que “la experiencia y, en particular, la emoción transforman a un ser humano más que un discurso. Una «toma de conciencia» emocional es mucho más eficaz que una toma de conciencia racional” [10]. Ambas afirmaciones demuestran que la emoción estética que provoca un espectáculo como la ópera puede posibilitar la transformación, o por lo menos, la influencia del autor y su intencionalidad sobre el espectador.

En el caso de la ópera, la evolución histórica de su dramaturgia corrobora que los cambios que se han producido en ella obedecen al deseo de perfeccionar la expresión del mensaje que el compositor dirige al espectador, es decir, acercarse cada vez más a la verdad del tema de la obra. En él se constituye en definitiva la intencionalidad que hay detrás de la obra de arte. Se trata pues de un acto comunicativo entre autor y espectador que se convierte así en una forma de conocimiento e interpretación del mundo.

Las distintas artes que se articulan en una ópera se han ido incorporando de manera constructiva, no independiente ni aislada, de forma que la interrelación entre todas ellas ha generado una sólida estructura dramática en cuyo núcleo se encuentra el tema de la obra. En la actualidad todos los elementos que conforman una puesta en escena se articulan alrededor de una coherencia dramática orientada a

presentar la unidad de la obra, de forma que como afirma Giorgio Strehler la honestidad del artista sea “comprender lo real, elevarlo a arte, para divertir, es decir, para hacerlo querer, con sinceridad, sin artificios, sin recurrir a los recursos maravillosos, pero buscando la simplicidad, la naturaleza del calor, de la participación afectuosa, del destino de los otros, que es el carácter fundamental del lado creativo” (Strehler, 1995, 17).

Desde esta honestidad del artista se busca la verdad de la obra, que situada en el contexto social actual, puede constituirse como el núcleo de la lectura propia y personal que hace el espectador-alumno. Esta honestidad, garantiza la transmisión del mensaje de la obra pues la multiplicidad de interpretaciones que pueden surgir no excluyen de su verdad, sino que resultan ser “el verdadero conocimiento de la esencia de la obra” (Plazaola, 1991, 550).

La formación en virtudes sociales que pueda ejercerse mediante la dramaturgia de una ópera, máxime si ésta ya contiene una intención clara en el mismo libreto y en su partitura, se puede realizar así tanto desde una programación del repertorio como en el trabajo didáctico con la propia ópera.

Los temas que la ópera nos propone son temas que afectan directamente a la vida del ser humano, en un contexto u otro, al margen de la determinación que ejerce el tiempo y la cultura. Su actualidad y universalidad sólo dependen de saberlos captar y comunicar.

## Notas

- [1] Cfr. European Parliament and the Council of the European Union (2006). “Recommendation of the european parliament and of the council of 18 december 2006 on key competentes for lifelong learning”. Official Journal of the European Union. 30/XII/2006. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (Consultado el 23/XI/2009).
- [2] Cfr. Klaić, D. (2007). “Opera: a feast of interculturalism”. Conferencia inaugural de Reseo (European network for



- opera education). Belgrado. 1/junio/2007. Disponible en [http://www.reseo.org/UserFiles/File/events\\_en/documents/KlaicReleospeech.pdf](http://www.reseo.org/UserFiles/File/events_en/documents/KlaicReleospeech.pdf) (Consultado el 20/XI/2009).
- [3] Ibidem.
- [4] Cfr. Woodfield, R. (ed.) (1997). Gombrich esencial. Textos escogidos sobre arte y cultura. Madrid: Debate, p.90.
- [5] Cfr. Polo, L. (2007). Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo. Madrid: Rialp, pp. 249-253.
- [6] A este respecto pueden consultarse las referencias disponibles en: <http://www.reseo.org/site/index.php?lg=en&pg=research> y <http://www.reseo.org/UserFiles/File/Research%20papers/WG3ReportNov15%2002.pdf> (Consultadas el 26/XI/2009).
- [7] Sobre este tema se puede consultar las referencias disponibles en: <http://www.reseo.org/UserFiles/File/Platform%20Access%20to%20Culture%20-%20Policy%20guidelines%20-%20Final%20Unabridged%20-%20July%2009.pdf> (Consultadas el 26/XI/2009).
- [8] Sobre las posibilidades educativas de esta ópera puede consultarse las referencias disponibles en: <http://www.brittenpears.org/?page=britten/repertoire/opera/sweep.html> (Consultadas el 26/XI/2009).
- [9] Cfr. Lanvander, Y. (2003). *La dramaturgia. Los mecanismos del relato: cine, teatro, ópera, radio, televisión, cómic*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, p. 437.
- [10] Ibid. p. 439.

### **Referencias bibliográficas**

European Parliament and the Council of the European Union (2006). "Recommendation of the european parliament and of the council of 18 december 2006 on key competences for lifelong learning". *Official Journal of the European Union*. 30/XII/2006. Disponible en:

- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (Consultado el 23/XI/2009).
- Klaic, D. (2007). "Opera: a feast of interculturalism", conferencia inaugural de Reseo (European network for opera education). Belgrado. 1/junio/2007. Disponible en:  
[http://www.reseo.org/UserFiles/File/events\\_en/documents/KlaicReseospeech.pdf](http://www.reseo.org/UserFiles/File/events_en/documents/KlaicReseospeech.pdf) (Consultado el 20/XI/2009).
- Lanvander, Y. (2003). *La dramaturgia. Los mecanismos del relato: cine, teatro, ópera, radio, televisión, cómic*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Mili, I. (2006). "Cómo puede la evaluación valorizar la enseñanza de la ópera y contribuir a mejorar su práctica educativa?", conferencia dictada en Reseo (European network for opera education). Tallin. 9/junio/2006. Disponible en  
[http://www.reseo.org/UserFiles/File/events\\_fr/documents/RESEOIIsabelleMili.pdf](http://www.reseo.org/UserFiles/File/events_fr/documents/RESEOIIsabelleMili.pdf) (Consultado el 20/XI/2009).
- Plazaola, J. (1991). *Introducción a la estética*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Polo, L. (2007). *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*, Madrid: Rialp.
- Strehler, G. (1995). "Goldoni ed il teatro", discurso leído en la ceremonia de investidura como Doctor Honoris Causa, celebrada en la sala de actos del Rectorado de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. 26/VI/1995.
- Strehler, G. (1980). *Un théâtre pour la vie. Réflexions, entretiens, notes de travail*. Paris: Fayard.
- Woodfield, R. (ed.) (1997). *Gombrich esencial. Textos escogidos sobre arte y cultura*. Madrid: Debate.

## LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA: ACERCAMIENTOS A LA DIVERSIDAD MUSICAL DESDE LA ENSEÑANZA DE INSTRUMENTOS MUSICALES

Mery Israel Saro

[mery@us.es](mailto:mery@us.es)

Alejandra Pacheco Costa

[apacheco@us.es](mailto:apacheco@us.es)

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

### Introducción

Desde hace varios años, la convivencia de ciudadanos de diferentes nacionalidades es una realidad en la sociedad española y, por extensión, en las aulas de los diferentes niveles educativos. La llegada de alumnos de orígenes muy diversos está constituyendo un reto, en ocasiones complejo, para los docentes, no sólo españoles, sino europeos en general. En el caso de España, la presencia de estas diferentes nacionalidades dentro del aula viene condicionada por diversos factores que determinan el grado y la tipología de la inmigración, tal y como se observa en la vida cotidiana de colegios e institutos. Por una parte, España es paso obligado de todo el continente africano camino de Europa. Por otra, el idioma en común facilita la opción de España como destino para numerosos emigrantes hispanoamericanos. Por último, y pese a la relativa mejora en la situación económica de sus países de origen, la presencia de ciudadanos de la Europa del Este, especialmente rumanos, sigue siendo muy alta en nuestro país.

La presencia de alumnos inmigrantes es más evidente en la educación primaria y en ESO que en otros niveles de enseñanza, o que en las enseñanzas de régimen especial. Así, en las aulas universitarias su presencia todavía no es

significativa, al menos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Los pocos alumnos inmigrantes (de primera o segunda generación) que ha habido en nuestras aulas no han sufrido problemas de integración, y han aportado, por su parte, una riqueza cultural que enriquece cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, nuestra intención no es tanto abordar la interculturalidad en la enseñanza musical a nivel universitario buscando la integración de unos posibles alumnos de diferentes culturas, como proporcionar herramientas a nuestros alumnos, futuros maestros, para su posterior labor profesional.

No consideramos necesario recordar que la música es un fenómeno artístico presente en todas las culturas desde hace milenios, y que está estrechamente vinculada a los diferentes contextos culturales y sociales de las civilizaciones y culturas en las que se manifiesta. Por ello, es importante aprovechar la riqueza que puede aportar y, a través de ella, conseguir su integración dentro de la formación musical de los alumnos universitarios, y de los propios alumnos de los niveles de primaria y secundaria. Éstos, a través de esta integración, pueden pasar a convertirse en los agentes de su propia inserción en un medio en principio extraño.

Hemos de recordar que, en esencia, la interculturalidad es un proceso de integración<sup>1</sup>, a través de la mezcla de elementos musicales provenientes de diferentes culturas. Estos elementos son de muy diversa índole, y pasan por repertorio, ritmos, cadencias, diseños melódicos, instrumentos, danzas, etc. Su presencia en las actividades planteadas determinará necesariamente su resultado final.

En base a todo lo dicho, nuestra propuesta se presenta como una experiencia desarrollada en las aulas universitarias, una exploración de las posibilidades de la interculturalidad aplicada a la docencia de los futuros maestros de música.

---

<sup>1</sup> Kimberlin y Euba, 1995: 2.

El ámbito de actuación es la enseñanza de la asignatura “Formación Instrumental”, de la especialidad de Maestro en Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta materia ofrece un gran número de posibilidades para abordar el entorno multicultural al que nos referimos, ya que el estudio de diferentes instrumentos musicales, con una gran diversidad de repertorios, y su carácter eminentemente práctico, permite abrir vías a la integración de músicas provenientes de diferentes culturas, y al desarrollo de diferentes herramientas y estrategias docentes que ponemos, así, a disposición de nuestros alumnos, futuros profesionales de la docencia.

Los ámbitos en los que se desarrollan estas experiencias son los siguientes:

- El repertorio trabajado en las clases. No se trata solamente de utilizar en la clase un repertorio originario de diferentes culturas, ya que esto no pasaría de ser un simple “muestrario” de piezas musicales, sino de integrarlo mediante su mezcla con otros elementos propios de nuestra cultura y de nuestra tradición docente. De este modo, pretendemos combinar ritmos, diseños melódicos y rítmicos, y piezas musicales de diferentes culturas, incluyendo la española.

- Los instrumentos con los que trabajamos en el aula. En la asignatura de “Formación Instrumental” se estudian los instrumentos utilizados en el ámbito escolar, como el instrumental Orff, además de un instrumento armónico como es el piano. Desde sus orígenes, el instrumental Orff ha sido especialmente permeable a los instrumentos provenientes de diferentes culturas<sup>2</sup>. Aprovechamos esta circunstancia como

---

<sup>2</sup> Un ejemplo es la inclusión de las castañuelas: “Kastagnetten. Diese uralte Klapper ist heute vor allem als spanisches Volksinstrument bekannt” (“Castañuelas. Este antiguo instrumentos de percusión es hoy día conocido sobre todo como un instrumento popular español”, Keller, 1963: 11). Otro caso temprano fue el del xilófono: “The arrival in 1926 of a xylophone (“Kaffernklavier”) crudely fashioned after African models caused great excitement at the Güntherschule” (Warner, 1991: 3).

punto de partida para integrar, dentro de la orquesta utilizada en el aula, instrumentos de muy diversa procedencia, unidos al *instrumentarium* Orff (y, por tanto, integrados en nuestra particular orquesta), en la interpretación de un repertorio derivado del primer modo de aplicación de nuestra experiencia.

- La creación aplicada a la música. Esta creación se centra, por una parte, en la construcción de instrumentos musicales que respondan a los que los alumnos han podido observar en el apartado anterior. Por otra, en la creación de piezas musicales que integren elementos provenientes de diferentes culturas. A través de estas dos vías, los alumnos adquieren las herramientas necesarias para dar cabida a la música de diferentes culturas dentro de su propia experiencia musical y creativa.

### **Hacia la interculturalidad a través del repertorio**

Uno de los aspectos principales en la clase de formación instrumental es la selección de música con la que trabajamos. Es indudable que partimos de un determinado repertorio para insertar en él a nuestros alumnos, de tal modo que desde nuestras clases conformamos lo que posiblemente será la base de sus propias lecciones en el futuro. Por este motivo, somos de la opinión de que la interculturalidad en la clase de música debe contar, necesariamente, con el repertorio elegido<sup>3</sup>.

En este sentido, si consideramos la interculturalidad como una integración, no deberíamos circunscribirnos solamente a una interpretación de piezas de diferente origen

---

<sup>3</sup> La importancia de una cercanía entre el repertorio elegido y su aceptación y aprovechamiento por parte del alumno es algo indiscutible hoy día. Sobre los orígenes de esta concepción, véase Mark, 2008: 50: "it is the simple and untaught grace of melody which speaks to the heart of every human being".

en la clase de música<sup>4</sup>, sino que podemos transformar ese repertorio en una suma de realidades nuevas, a través de la mezcla con otras sintaxis musicales de diferente origen. Algunas de estas técnicas han sido ya desarrolladas mediante la mezcla de diferentes elementos, partiendo de una música que forma parte de nuestra tradición, y moviéndose de forma progresiva hacia tradiciones musicales diferentes, manteniendo ese nexo común que era la obra musical inicial. Es lo que proponen Ulrich Kaiser y Carsten Gerlitz (2005), cuando, en su capítulo “Am Anfang war der Rhythmus” (“Al principio fue el ritmo”), convierten un Minuetto de Mozart en un vals al estilo de Brahms, a través del ritmo del acompañamiento, para después mezclarlo con una zarabanda, un tango, una *bossa nova* y una balada pop.

El camino, por tanto, se abre hacia la creatividad mediante la mezcla e integración de diferentes estilos.<sup>5</sup> Tomemos, por ejemplo, la melodía de “La pupusera”, canción salvadoreña<sup>6</sup>:

La pu - pu - se - ra, jun - to al co - mal, ha - ce pu - pu - sas de chi - cha - rrón. Tam - bién de que - so, de buena -

7 bor ¡ay! lo - ro con chi - le y de fri -jol. Y po - ne siem - pre jun - to al co - mal, de ca - fé ne - gro un gran ja -

13 rrón. Pu - pu - sas ri - cas de El Sal - va - dor. a dos por cin - co, a tres y a dos.

<sup>4</sup> En este sentido, existen numerosos materiales que recogen repertorio musical de diferentes culturas. Véase, por ejemplo, Asselineau, Bérel y Chappier (1995).

<sup>5</sup> “Es kann über die Komposition mit verschiedenen musikalischen Materialien eine Vielzahl von Stilen entdeckt und kennen gelernt werden”, (“Sobre la composición con diferentes materiales musicales se puede descubrir y conocer una diversidad de estilos”) (Kampelmann, 2002: 169).

<sup>6</sup> De Ceá, 1997: 86.

El ritmo ternario favorece la creación de ostinatos con diferentes estructuras rítmicas. Un acento en el primer pulso de cada compás señalaría este carácter ternario, aunque un acento secundario en la tercera parte del compás permitiría asimilarlo a un ritmo de vals. Otra posibilidad, aprovechando el contexto cultural y musical de Andalucía, es realizar improvisaciones rítmicas para hacer el acompañamiento, similares a las que se realizan en las sevillanas. A partir de ahí, es posible modificar la estructura de la canción para asimilarla a la de las sevillanas. Esta unión de estilos, reforzada por el acompañamiento, sería un ejemplo de nuestra consideración de interculturalidad. Son los propios alumnos los que, a través de un material culturalmente ajeno, y unos elementos que tienen perfectamente interiorizados, crean una obra musical híbrida, que integra aspectos musicales de distinta procedencia.

Considerando que la interculturalidad no se refiere solamente a la diversidad que se produce mediante la integración de realidades de diferentes orígenes geográficos, sino que también da pie a la mezcla entre la tradición popular y la culta<sup>7</sup>, podemos trabajar este tipo de recursos con músicas propias de Andalucía que no forman parte de la tradición considerada “cultura”. La incorporación de diferentes palos flamencos al aula, su interpretación con instrumentos que son ajenos a su estilo, como el instrumental Orff, y su transformación mediante recursos procedentes de la tradición “cultura” se insertan dentro de este ámbito de experiencias.

Los elementos de que nos servimos para realizar esta transformación integradora son, principalmente:

- Elementos rítmicos. Dado que el ritmo es el elemento musical más característico de la mayor parte de los estilos con

---

<sup>7</sup> En este sentido lo señalan Cynthia Tse Kimberlin, y Akin Euba, (1995: 3), cuando comentan que en Europa occidental, la separación entre música “cultura” y folklore ha llevado a considerarlas como dos manifestaciones culturales completamente diferentes.



los que trabajamos en el aula, la identificación de sus características por parte de los alumnos y su migración a entornos musicales que en principio les son ajenos suponen el punto de partida de nuestro trabajo.

- Tonalidad y modalidad. Es evidente que uno de los rasgos que más diferencian la música de diferentes entornos culturales es la diversidad de tonalidad y modalidad. Un ejemplo muy cercano lo tenemos en la música flamenca, y en entornos algo más alejados, en la modalidad del este de Europa, o en algunos giros cadenciales de la música de Hispanoamérica. Es importante, en este sentido, que nuestros alumnos sean conscientes de la “contaminación” que se ha producido en estos ámbitos por la fuerte presión ejercida por la música “culta” y su lenguaje. Resulta muy revelador analizar las causas de esta contaminación, y ponerla en correlación con la indudable presión de lo establecido sobre lo diferente, de la mayoría sobre la minoría.

### **Hacia la interculturalidad a través de los instrumentos**

Speziell im Falle der percussiven Instrumente ist diese verständlich, da man auf den neuen Wegen, die hier beschritten wurden, das gesamte Spektrum auch in Zusammenspiel mit anderen Instrumentengruppen erst vor Ort bei den Orchesterproben klanglich erfassen und verarbeiten konnte<sup>8</sup>.

La inclusión de instrumentos de diversos orígenes ofrece recursos de indudable utilidad para el trabajo de la interculturalidad dentro de la clase de música. Esta vía, que se puede aplicar de manera general en las clases de música, es especialmente significativo en una asignatura que, como

---

<sup>8</sup> “Especialmente en el caso de los instrumentos percusivos es evidente que, a partir de los nuevos caminos que se describen aquí, se puede crear y trabajar todo el espectro de la práctica en grupo con otras familias instrumentales de las de las pruebas de orquesta” (Möller, 1995: 7).

“Formación instrumental”, se basa precisamente en el estudio de los instrumentos musicales.

Ya hemos comentado, y consideramos que es algo suficientemente conocido, cómo la práctica instrumental es uno de los pilares sobre los que se asentó la metodología Orff y, junto a ella, las diversas metodologías musicales desarrolladas a lo largo del siglo XX. En el seno mismo del instrumental Orff se encontraba una semilla que habría de prosperar más adelante, la inclusión de diferentes instrumentos musicales, de procedencia muy diversa, como la cabasa, las castañuelas o los bongos, dentro del aula de música. Esta diversidad de orígenes no ha hecho sino enriquecerse con el paso del tiempo, y hoy día encontramos, recogidos bajo el lema de “instrumentos Orff”, otros de origen muy diverso, principalmente sudamericano y africano<sup>9</sup>.

El trabajo que proponemos con estos instrumentos parte, en primer lugar, de aquellos que nuestros alumnos van a encontrar habitualmente en el aula, es decir, los instrumentos Orff. Proponemos a nuestros alumnos indagar en el origen de estos instrumentos, y en su inclusión dentro de la orquesta escolar. A partir de ahí, buscamos identificar las connotaciones extramusicales de estos instrumentos. Los crócalos nos pueden llevar a Oriente, las castañuelas a España, la cabasa o las maracas a Centroamérica, pero estas no son las únicas posibilidades. Consideramos importante que este trabajo se realice de manera intuitiva, mediante la exploración sonora y la asociación libre de los diversos referentes culturales de nuestros propios alumnos.

Una vez realizado este proceso de contextualización, proponemos a nuestros alumnos el paso contrario, es decir, la descontextualización de esos mismos instrumentos. ¿Cómo

---

<sup>9</sup> Sobre el origen de diferentes instrumentos, especialmente de percusión, véase Aragu Rodríguez 1995: 159 y ss. entre otros materiales.

llevamos a cabo esta descontextualización? Principalmente, mediante la interpretación de música de una determinada tradición, con instrumentos que en principio le son ajenos.

Es evidente que la interpretación musical en la clase se realiza con unos materiales concretos, que no siempre responden a las intenciones originales de los compositores de dicha música. Sin embargo, incluso en las versiones facilitadas que se emplean en las clases de música de los diferentes niveles, tanto en la enseñanza obligatoria como en nuestras propias aulas universitarias, procuramos en la mayoría de ocasiones mantener una cierta conexión entre las piezas que interpretamos y su instrumentación original, o buscamos proporcionar unos referentes extramusicales a la música que interpretamos, a través de la incorporación de determinados instrumentos muy marcados en determinadas tradiciones culturales. Es el caso de la percusión de parches en adaptaciones de música de cine, o los crótalos en las numerosas versiones del “Mercado persa” de Ketelbey, por citar algunos de los ejemplos más recurrentes. Qué duda cabe de que este planteamiento no sólo es válido, sino necesario. Pero también proponemos, con vistas a integrar los instrumentos provenientes de otras culturas, menos conocidos por lo general, su empleo en la interpretación de música adscrita de manera continuada a una determinada tradición cultural y musical.

El acceso a estos instrumentos puede resultar complicado, dependiendo de la cultura musical sobre la que estemos trabajando. Sin embargo, consideramos que hoy en día internet ofrece suficientes posibilidades, no sólo para localizar y obtener instrumentos de muy diversa procedencia, sino incluso para fabricar réplicas como una actividad más dentro del aula, aspecto éste que abordaremos a continuación. Otra consideración a tener en cuenta es la misma que encontrábamos en el caso del repertorio, esto es, tener en cuenta el hecho de que en nuestra cultura occidental la música tradicional y el folklore pueden ser considerados, en no pocos casos, como una cultura diferente. Teniendo esto en

cuenta, los instrumentos tradicionales de nuestro entorno geográfico, algunos de los cuales han caído en un completo olvido, pueden ser una buena fuente de materiales para utilizar en el aula.

El paso final en este proceso sería la integración última de los instrumentos de tradiciones culturales menos conocidas con los que se emplean habitualmente en el aula. En este momento, la integración pasaría también por unir ambos corpus instrumentales en la interpretación de música proveniente de diferentes culturas, siguiendo los mismos modelos que proponíamos en el apartado anterior.

### **Hacia la interculturalidad a través de la creación**

Como señalamos en la introducción a este trabajo, la tercera vía para trabajar la interculturalidad con nuestros alumnos es la que les permitirá desarrollar su creatividad en relación con las actividades planteadas anteriormente.

Mediante la interpretación de música proveniente de otros contextos culturales, ya sea en cualquiera de las variantes que hemos expuesto anteriormente, los alumnos han tenido oportunidad de tomar contacto con una serie de elementos musicales que definen la sintaxis musical de las variedades estudiadas. A través de ellas, los alumnos pueden realizar las siguientes prácticas musicales:

- Improvisación a partir de determinados elementos característicos de los estilos practicados anteriormente: secuencias rítmicas, giros cadenciales, o empleo de determinadas escalas o modos.
- Creación de partituras musicales propias a partir de los elementos musicales practicados. Dichos elementos pueden ser de tipo rítmico, melódico o armónico, dependiendo del estilo sobre el que se haya venido trabajando, o incluso sobre estructuras musicales o danzas. No se trata de copiar un estilo musical determinado, sino de asimilar algunas de sus características a través de la creación.
- Creación de instrumentos de fabricación casera a partir de los instrumentos con los que se ha practicado en la clase.

Dado que uno de los objetivos de la educación musical a nivel primario es el conocimiento de las posibilidades musicales del entorno, y que esta cuestión se trabaja en nuestras aulas universitarias mediante la creación de instrumentos con materiales de desecho y su exploración sonora, este mismo aspecto del currículum puede ser abordado desde la organología de los diferentes entornos culturales abordados.

## **Conclusiones**

Las conclusiones de nuestro trabajo tienen lugar en dos momentos diferentes. Por una parte, a través del estudio de música de procedencia cultural diversa en nuestras aulas, contribuimos a integrar esta diversidad en el acervo cultural y en las herramientas prácticas de nuestros alumnos. Es un trabajo complementario al de otros tipos de repertorio y de instrumentos musicales trabajados en nuestras aulas y, como hemos señalado en páginas precedentes, lo planteamos como una integración de esta variedad cultural junto con elementos pertenecientes a nuestra cultura.

El segundo momento de nuestras conclusiones es más bien una proyección hacia el futuro. Somos conscientes de que en nuestras aulas estamos formando a los maestros de música del futuro, y que buena parte de las herramientas, del repertorio y de los medios con los que van a trabajar dependerán de lo que nosotros les proporcionemos en nuestras clases y en sus estudios universitarios. Por tanto, si tenemos en cuenta que en su vida profesional se van a encontrar con una amplia diversidad cultural entre sus alumnos, y van a tener necesidad de integrarla en sus aulas, debemos proporcionarles los medios necesarios desde su formación como maestros. Esperamos que, a través del trabajo que estamos llevando a cabo, esta integración sea posible en un futuro no muy lejano.

## **Bibliografía citada**

- Aragu Rodríguez, D. (1995). *Los instrumentos de percusión*. Madrid: Música Mundana.
- Asselineau, M., Bérel, E., y Chapgier, C. (1995). *Músicas y danzas tradicionales de Europa*. Courlay: ed. J. M. Fuzeau.
- De Cea, L. (1997). *Guía didáctico-musical enseñanza secundaria*. Madrid: Mundimúsica.
- Kaiser, U., y Gerlitz, C. (2005). *Arrangieren und Instrumentieren. Barock bis Pop*. Kassel: Bärenreiter.
- Kampelmann, A. (2002). Elementare Musikpädagogik und Komposition. En J. Ribke y M. Dartsch (eds.), *Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen. Verbindungen. Hintergründe* (pp. 168-183). Regensburg: ConBrio Fachbuch.
- Keller, W. (1963). *Einführung in "Musik für Kinder"*. Mainz: Schott.
- Kimberlin, C. T. y Euba, A. (1995). Introduction. *Intercultural Music*, 1, 2-5.
- Mark, M. ed. (2008). *Music education. Source readings from ancient Greece to Today*. New York: Routledge.
- Möller, G. (1995). *Das Schlagwerk bei Carl Orff. Aufführungspraxis der Bühnen-, Orchester- und Chorwerke*. Mainz: Schott.
- Warner, B. (1991). *Orff Schulwerk. Applications for the Classroom*. New Jersey: Prentice Hall.

## COORDINACIÓN ENTRE LITERATURA, MÚSICA Y PLÁSTICA PARA UN MONTAJE ESCÉNICO EN LOS ESTUDIOS DE MAESTRO: UNA NUEVA METODOLOGÍA

Antonia Dolç Company

[antonia.dolc@uib.es](mailto:antonia.dolc@uib.es)

Noemy Berbel Gómez

[noemy.berbel@uib.es](mailto:noemy.berbel@uib.es)

Pere Vicenç Miró

[pere.vicenc@uib.es](mailto:pere.vicenc@uib.es)

Facultad de Educación  
Universitat de les Illes Balears

### **Antecedentes y finalidad del proyecto**

La experiencia en el campo de la enseñanza a todos los niveles, muestra que las actividades que más favorecen la coordinación de diversas materias son los trabajos por proyectos y los montajes teatrales o poéticos.

La coordinación entre diversas materias, a partir de la puesta en marcha de trabajos por proyectos y de montajes teatrales y poéticos, puede alcanzar metas educativas nuevas que incentivan, como ninguna otra actividad, la interrelación grupal y una implicación de los estudiantes no solamente conceptual sino más práctica y vital. Si vamos a la etimología de la palabra *educación*, que quiere decir *sacar fuera* lo que el estudiante lleva dentro, la actividad teatral y poética cobra un papel preponderante para conseguirlo.

Centrándonos en los estudios de Magisterio impartidos en la Universitat de les Illes Balears, las cooperaciones teatrales y poéticas hechas con anterioridad, por un lado entre las materias de Literatura y de Plástica, y por otro lado entre las materias de Literatura y Música, nos animan a proyectar un montaje teatral que implique las tres materias: Literatura,

Plástica y Música. Se trata de hacer un montaje escénico, en concreto, la comedia griega de Aristófanes, *Els ocells*.

Los antecedentes y resultados previos que avalan la validez de la hipótesis de partida son los que a continuación exponemos. Las actividades teatrales en Magisterio en la Universitat de les Illes Balears se iniciaron, ni más ni menos hace 42 años, en el curso 1967-1968, con Encara Viñas, y entre las obras que se montaron destaca *L'amor de les tres taronges*, en el año 1970. Al cabo de años Pere Noguera y Guillem Cabrer hicieron teatro en Magisterio durante unos cuatro años. En 1993 Magisterio Teatro – Mag Poesia empezó sus montajes teatrales y poéticos que duran hasta hoy en día. Sin entretenernos en las múltiples colaboraciones de las materias de Música, Plástica y Literatura en todos los montajes realizados, citamos dos relevantes antecedentes.

En el curso 1998-1999 los profesores de Plástica, de Danza y de Literatura llevaron a cabo un montaje poético: *Bestiari*., con el que se alcanzaron los objetivos propios de cada asignatura: en Plástica trabajando con diversas técnicas cabezudos, marionetas, animales esculpidos...; en Literatura trabajando los poemas y la dicción; en Danza trabajando la postura corporal, los movimientos de los animales, la danza...También se consiguió un exitoso montaje, que fue representado durante el mismo año tres veces en el Campus de la UIB y también en S'Excorxador de Palma, como se ve en la crónica del Diario de Mallorca del 8-3-99: "Un mundo lleno de animales, una alegoría feroz, el *Bestiari*, ayer tomó forma en S'Excorxador gracias a los alumnos de Magisterio Teatro". Con este montaje poético, se alcanzaron en mayor o menor medida los objetivos que queremos obtener con el proyecto de *Els ocells*.

Durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009 llevamos a cabo una coordinación entre un profesor de Literatura y dos de Música (asignaturas de Lenguaje musical II y Agrupaciones musicales I) para montar *Joanot Colom* de Llorenç Moyà.

El trabajo realizado hasta ahora y las expectativas sobre el resultado, hacen pensar que son un buen aval para



llevar a cabo un proyecto todavía más ambicioso desde el punto de vista de materias implicadas.

Además, actividades como estas en los estudios de grado, son una buena preparación para implantar los créditos ECTS, ya que es necesario que el alumno que participa en un montaje teatral, además de aprender la interconexión entre teoría y práctica, aprende que el trabajo autónomo entre sesiones presenciales es del todo imprescindible para el resultado final, y aprende que cada sesión es una evaluación del proceso, y además participa en un trabajo real externo, ya que al final el trabajo es representado en público.

Este proyecto también es una buena preparación para la asignatura *Representación escénica en la primera infancia*, que se impartirá en segundo curso en los estudios de Grado de Educación Infantil, en la Universitat de les Illes Balears, materia compartida entre Música, Plástica y Expresión corporal.

### **Objetivos del proyecto**

Muchos años de experiencia de combinar teoría y práctica en las materias de Literatura, Plástica y Música, incentivando la creatividad, nos ha hecho ver el mayor rendimiento que se alcanza en estas materias, a veces demasiado teóricas. Y sobretodo si tenemos en cuenta que los futuros maestros no solamente obtienen conocimientos de sus profesores, sino también hábitos y formas de trabajar.

Cabe resaltar que las expectativas de coordinación entre materias, que tienen tanto en común, han dado unos resultados muy satisfactorios tanto para los estudiantes implicados, como para los profesores, en lo referente a los objetivos alcanzados.

La hipótesis de partida, que da sustento a los objetivos del proyecto, es que se pueden alcanzar en mayor medida los objetivos propios de cada materia y además se pueden conseguir los objetivos que expondremos a continuación, si estas tres materias se trabajan conjuntamente, ya sea en su totalidad o parcialmente.

Los objetivos concretos que se persiguen con este proyecto son los siguientes:

1. El objetivo final es el montaje de la comedia de Aristófanes, *Els ocells*, con la participación de profesores de diversas materias: Literatura, Plástica y Música. Alcanzando este objetivo pretendemos haber alcanzado también estos otros.
2. La consecución de los conocimientos teóricos y de las técnicas y habilidades propias de cada una de las materias; Literatura, Plástica y Música.
3. El aprendizaje de trabajar en equipo, ya que en un trabajo como este cada uno es imprescindible para alcanzar los resultados previstos.
4. El aprendizaje del trabajo autónomo, que si no se lleva a cabo repercute en el trabajo de todo el grupo.
5. La autoevaluación continua que esto supone.
6. La participación en un trabajo real externo, en una praxis, que es la representación con público de la obra.

### **Metodología empleada y planificación temporal de las actividades**

El proyecto se ha realizado a lo largo de dos cursos académicos, 2008-2009 y 2009-2010. A continuación especificaremos el plan de trabajo llevado a cabo, desglosando las actividades y trabajos realizados y fijando los objetivos que se han pretendido alcanzar en cada uno de ellos.

Durante el primer semestre del curso 2008-2009, se ha confeccionado el libreto para el montaje de *Els Ocells*. El profesor responsable ha sido el profesor de teatro y el resto de miembros del equipo han estado involucrados en el proceso. Se ha diseñado el libreto del montaje, en primer lugar, en base a las primeras traducciones catalanas (la versión literal de Manuel Balasch publicada por la Fundación Bernat Metge en 1973, y una versión libre hecha por Cristián Carandell publicada por el *Institut del Teatre* de Barcelona en 2002), se ha realizado una versión reducida, con el fin de hacer posible el montaje con el tiempo disponible. Se han

versificado los pasajes que han sido musicalizados y cantados. Se han preparado los comentarios básicos para el montaje: autor y contexto, argumento, tema, personajes, estilo, interpretación, escenario, indicaciones para la música, información gráfica y auditiva de los pájaros.

Durante el segundo semestre del mismo curso académico, los alumnos han musicalizado los pasajes del coro y de los personajes que cantan, los instrumentos musicales que participan y el diseño de la percusión. El profesor responsable ha sido la profesora de la asignatura de Lenguaje Musical II y el resto de miembros del equipo han estado involucrados en el proceso. En una primera sesión, de esta asignatura, todos los miembros del equipo presentaron la obra a los estudiantes. Durante el transcurso de la materia, la clase dividida en diversos grupos, ha musicalizado los pasajes indicados, bajo la supervisión de la profesora responsable, al igual que se han preparado los diversos cantos con el que se presenta cada pájaro. A lo largo del semestre se han realizado varias audiciones en clase para comprobar la evolución de la composición musical llevada a cabo por los alumnos. Antes de finalizar el curso se ha realizado una sesión con todos los miembros del equipo en la cual los estudiantes han presentado sus composiciones, realizando las propuestas de mejora oportunas. Todo el alumnado que ha participado en la asignatura de Lenguaje Musical II ha realizado un trabajo reflexivo sobre el trabajo llevado a cabo por su propio grupo, evaluación intragrupal, como del trabajo realizado por el resto de grupos, creando una dinámica interactiva y participativa entre toda la clase.

Al final de curso se ha repartido a todos los participantes un libreto con todas las partituras y un cd en formato audio con todas las partes musicalizadas. La presentación del material se ha llevado a cabo mediante la aplicación de recursos informáticos musicales.

La metodología que se ha utilizado en este proceso ha sido necesariamente activa y participativa, relacionado la teoría y la práctica. Tiene que reflejar la asimilación de los fundamentos didácticos y no ser meras intuiciones empíricas;

tiene que atender tanto a los aprendizajes individuales como a los colectivos, cooperativos (diversificando los agrupamientos), tiene que ofrecer situaciones de experimentación y de expresión individual y colectiva en las cuales se haga necesario tomar decisiones en grupo, tiene que fomentar las responsabilidades y potenciar el diálogo como instrumento para llegar a acuerdos y para planificar trabajos. Las actividades como, componer, cantar, escuchar, representar, observar, tocar, construir, etc. Implican procesos experimentales, cognitivos y actitudinales. La presentación de actividades creativas es el punto de referencia para la mejora de las capacidades comunicativas y expresivas de los alumnos.

Durante el primer semestre del curso 2009-2010, se han llevado a cabo las siguientes etapas del proyecto:

En primer lugar, el diseño general de la escenografía, cuyos responsables han sido los profesores de plástica y el resto de miembros del equipo también han estado involucrados en el proceso. En las asignaturas de Educación Artística y su didáctica de Educación Infantil y de Educación Primaria, se ha trabajado lo que hace referencia a volumen del espacio escénico. Previamente, los miembros del equipo asistieron a una sesión informativa del tema, antes de acabar el semestre. En el guión de la obra se prevé la aparición de 32 personajes (21 caracterizados de pájaros y los 11 restantes pertenecen a las caracterizaciones de dioses y humanos). La escenografía será la misma durante los diferentes actos y estará marcada por la presencia de un arbusto de grandes dimensiones. Los cambios encima del escenario se realizarán mediante recursos lumínicos.

En segundo lugar, la confección de los vestuarios y de los pájaros, siendo el responsable el profesor de plástica con la participación del resto de miembros del equipo. En la asignatura de Educación Artística y su didáctica de Educación Primaria, se ha trabajado el vestuario y se ha realizado la caracterización de los pájaros. Previamente a la representación de *Els ocells*, todos los miembros del equipo han participado en la presentación del trabajo realizado.

En tercer lugar, el trabajo de la parte musical: de canto coral, de los solistas y del canto de los pájaros, con la incorporación de los instrumentos musicales y de la percusión que corresponda. En esta parte del proceso, el profesor responsable es la profesora de la asignatura de Agrupaciones Musicales I junto a la participación de todos los miembros del equipo. En esta asignatura, se ha trabajado la parte vocal y la música en general, incluido el canto de los pájaros, del montaje. La metodología ha sido eminentemente práctica, con la participación activa y vivencial del alumnado. Básicamente el trabajo se ha centrado en el montaje de las partes vocales y musicales de la obra. Es necesario tanto el trabajo personal como el colectivo del grupo para que el resultado resultante sea satisfactorio. Se ha llevado a cabo una evaluación inicial, con la presencia de todo el profesorado implicado en el proyecto, que ha consistido en una primera lectura musical de la obra, con tal de extraer las primeras impresiones, posibilidades de distribuciones de las voces, algunos cambios en las partituras,... A la mitad del semestre se ha llevado a cabo otra audición para ver la evolución de la interpretación musical y el carácter que va adquiriendo.

Finalmente, el montaje de la obra, en cuanto a dicción e interpretación. El responsable del mismo, ha sido el profesor de teatro y el resto de miembros del equipo también han estado involucrados en el proceso, al igual que en el resto de fases. En la asignatura de Lengua y Literatura Catalana y su didáctica II, el trabajo, a parte de lo correspondiente a dicción e interpretación, es conjugar todo el trabajo hecho con vistas a la representación pública de *Els ocells*. Es obvio que en este punto del proceso más que en ninguno otro, es básica la participación de todos los miembros del equipo, que, de manera regular, han controlado el proceso de la obra.

## **Conclusiones**

Algunas de las reflexiones, a las que hemos llegado tras la implantación del proyecto, son las siguientes:

1. Las actividades que más favorecen la coordinación de diversas materias son los trabajos por proyectos y los montajes teatrales o poéticos.

2. La coordinación entre diversas materias puede alcanzar metas educativas nuevas que incentivan, como ninguna otra actividad, la interrelación grupal y una implicación de los estudiantes no solamente conceptual sino más práctica y vital.

3. Actividades como estas se ajustan a las nuevas metodologías que se tiene que aplicar en los nuevos estudios de grado. Con esta clase de proyectos, el alumno además de aprender la interconexión entre teoría y práctica, aprende que el trabajo autónomo, es del todo imprescindible para el resultado final, al igual que el trabajo en equipo y aprende que cada sesión es una evaluación del proceso, y además participa en un trabajo real externo, ya que al final el trabajo es representado en público.

4. Este tipo de actividades, incentivan la creatividad de los alumnos, así como un mayor rendimiento en estas materias, adquiriendo el alumnado nuevos hábitos y formas de trabajar en su futura práctica docente.

5. Podemos afirmar que la coordinación entre materias han dado unos resultados muy satisfactorios, tanto para los estudiantes implicados, como para los profesores, en lo referente a los objetivos alcanzados, en la consecución de los conocimientos teóricos y de las técnicas y habilidades propias de cada una de las materias; Literatura, Plástica y Música.

6. La presentación de actividades creativas es el punto de referencia para la mejora de las capacidades comunicativas y expresivas de los alumnos.

7. Este tipo de iniciativas favorecen la inclusión de contribuciones desde perspectivas artísticas multidisciplinares y su contribución en las diferentes artes.

8. Según la temática entorno a la que gire el proyecto, el argumento teatral, se crea un espacio para intercambiar puntos de vista, conocimientos, experiencias y prácticas sobre las diversas artes interculturales, al igual que se fomentan los valores de cooperación, solidaridad y las relaciones humanas,

como punto de partida para promover la identidad intercultural de la música y las artes.

### **Bibliografía/References**

- Aizpurua, P. (1986). *Conjunto Coral*. Madrid: Real Musical.
- Alegre, Ll. (2003). *Llenguatge Musical. Grau Mitjà 1*. Barcelona: Dinsic.
- Allés, E. (2003). *La Educación física desde una perspectiva interdisciplinar*. Barcelona: Graó.
- Azabal, M. (1993). *Música, movimiento y dramatización: 22 canciones sobre los bloques temáticos de la educación infantil y ciclo inicial*. Barcelona: Díaz-Britos.
- Blanch, T. (2003). *100 juegos de teatro en la educación infantil*. Barcelona: CEAC.
- Cantos Ceballos, A. M. (1997). *La expresión dramática en el aula: una metodología creativa fundamentada en el legado histórico-cultural de la Antigüedad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Chacón, M. A., Molina, E. (2004). *Musicalización de textos*. Madrid: Enclave Creativa.
- Gasull, C., Godall, P., Martorell, M. (2005). *La veu. Orientacions pràctiques*. Barcelona: Publicacions de l'abadia de Montserrat.
- González Martínez, J. M. (1999). *El sentido en la obra musical y literaria: aproximación semiótica*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gras, R. V. (1997). *L'actor i la dicció*. Barcelona: La busca.
- Lia Sormani, N. (2004). *El teatro para niños. Del texto al escenario*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Lips, H. (1977). *Iniciació a la tècnica vocal*. Lleida: Orfeo Lleidatà.
- Llort, V. (2005). *Ensayos de estética comparada: el diálogo entre las artes: reflexiones alrededor de música, literatura y pintura*. Barcelona: Tizona.
- Mamet, D. (1999). *Veritat i mentida. Heretgia i sentit comú per a l'actor*. Barcelona: Columna.
- Oliva, S. (2006). *Tractat d'elocució*. Barcelona: Empúries.

- Piston, W. (1998). *Armonía*. Barcelona: Labor.
- Ramírez, R. (1998). *De la novel·la al teatre*. Barcelona: Edicions 62.
- Segarra, I. (1997). *La veu del noi cantor*. Barcelona: Amalgama.
- Segarra, I. (2004). *El meu llibre de música. Llenguatge Musical/Armonía. Grau Mitjà (1,2)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Stanislavski, C. (1984). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza.
- Tega Catejón, J. F. (2005). *Formación coral (Guía Didáctica)*. Murcia: Diego Marín.
- Wagner, CH. (1966). *Aprenquem a fer cantar*. Barcelona; Hogar del libro.
- Zamacois, J. (1986). *Teoría de la música, libros I/II*. Barcelona: Labor.



## LA MÚSICA Y SUS CONTEXTOS CULTURALES EN LA PROGRAMACIÓN INFANTIL DE TVE

Amparo Porta Navarro  
Área de Didáctica de la Expresión Musical  
Departamento de Educación  
Facultat de Ciències Humanes i Socials  
Universitat Jaume I – Castellón  
[porta@edu.uji.es](mailto:porta@edu.uji.es)

### Introducción

La presencia de la música en el mundo infantil es un hecho indiscutible, los estudios realizados sobre el tiempo de exposición televisiva de la población infantil indican una media de 3 horas al día o más. Este trabajo, de carácter descriptivo, realiza un recorrido por la música del programa infantil mayoritario en España: *Los Lunnis*, producido por televisión española y que cuenta con una programación diaria de 2 horas en horario de mañana, de 7:30 a 9:30 con episodios que se repiten los sábados. Nuestra intención ha sido conocer qué escuchan los niños en el canal público de televisión española. Hemos querido conocer las características de la música que escuchan, desde la oferta televisiva y crear un sistema de codificación y categorización para que pueda ser clasificada para su estudio, revisión y búsqueda de alternativas. La muestra se compone de las diez horas de grabación de la programación completa de una semana en la que no hubiera acontecimientos especiales, y que hemos situado en el mes de febrero de 2008. Para ello, hemos sometido el estudio del programa al procedimiento analítico desarrollado en el proyecto de investigación realizado, aplicando la herramienta de análisis de la escucha ya validada (Porta, A., Ferrández, R., 2009). Sin embargo, no todo puede ser contestado desde un procedimiento cuantitativo basado en la pertenencia o no a determinadas categorías, por ello, este texto se sumerge

dentro de la programación televisiva para estudiar de forma pormenorizada su banda sonora y así conocer la música y sus contextos culturales en la programación infantil de TVE

La música de la vida cotidiana del niño tiene uno de sus referentes, junto a su experiencia real, en la banda sonora de la televisión. Por ello es imprescindible conocer desde el entorno educativo académico e investigador qué escuchan los niños en la televisión para: 1) adecuar el currículum, también a estos modos, soportes y contenidos musicales 2) asumir el compromiso educativo por los contenidos que la televisión propone, a veces, de forma un tanto borrosa, otras, de forma sesgada o la mayoría, una mezcla de ambas tan sutil como influyente 3) crear las vías para producir una televisión de calidad y, finalmente, como consecuencia de todo ello 4) ofrecer alternativas tanto educativas como de la producción musical y audiovisual. Por todo ello, coincidimos con Wolfe en considerar que, dado el sistema de muestreo como la metodología de análisis empleada, esta observación sistemática, descripción y clasificación de la banda sonora de la programación infantil de televisión pueden funcionar como catalizador en posteriores investigaciones, tanto propias como ajenas (Wolfe,D, 1993) .

*Los Lunnis* es el programa contenedor de TVE, está formado por dibujos animados, publicidad y programación propia. El estudio ha sido realizado, durante la semana del lunes 18 a viernes 22 de febrero de 2008. Su franja de edades potenciales es relativamente amplia por la temática y tratamiento de sus contenidos, natural, por otra parte, en una televisión generalista. Este programa contenedor está formado en la muestra analizada por dibujos animados españoles y de Estados Unidos, en cuanto a la publicidad, lo ocupan de forma exclusiva los anuncios de comida y juguetes, y por último, la programación propia, está formada por dramatizaciones, reportajes, canciones, noticias y entrevistas.

## Los contenidos musicales de la programación infantil de TVE

### Selección de la muestra

Para contestar a esta cuestión es preciso realizar un estudio pormenorizado de los tres apartados que componen la programación televisiva: la programación propia, los dibujos animados y la publicidad. En diferentes trabajos han sido mostrados sus resultados cuantitativos pero ahora queremos adentrarnos en su urdimbre musical y comunicativa. El análisis de la banda sonora ha sido desarrollado por medio de una muestra representativa para su análisis, que hemos estudiado por medio de 94 plantillas con la siguiente distribución:

Distribución de la muestra.

Sección			
Programación Propia	Publicidad	Dibujos	TOTAL
64 (75'6%)	8 (4'4%)	18 (20%)	<b>90</b> <b>(10'4%)</b>

### *Las categorías musicales*

De forma resumida podemos decir que la programación de *Los Lunnis* tiene una banda sonora que utiliza mucho el sonido musical y un porcentaje elevado de sonido no musical, formado por ruidos y efectos sonoros. En cuanto al tipo de sonido es predominantemente electrónico, con un reparto similar entre instrumental y vocal por grupos de voces. La música es binaria, popular, anacrúsica, de dinámica plana, sin variaciones en la velocidad, tiene una textura de monodía acompañada, modo mayor con modulaciones a otras tonalidades, resolución por cadencia conclusiva y predominancia de la música como figura.

## **Selección de contenidos**

En este apartado queremos señalar aquellos contenidos musicales destacados. En primer lugar queremos conocer cuáles son las opciones musicales de televisión española en su programación, y qué elementos musicales ha considerado para construir su banda sonora. Ello nos hablará del lugar desde donde habla la música (Porta, 2004), aunque no será la única opción a tener en cuenta, porque el niño-espectador escucha la programación e incorpora sus efectos independientemente de la intención inocente o no de sus programadores. Por todo ello hemos seleccionado cinco canciones diegéticas, interpretadas por los propios personajes en escena que tiene la propia canción y su interpretación como elemento central de la secuencia televisiva, es decir en la posición de protagonista. De ahí hasta las leves colchas de fondo o los acompañamientos de música incidental hay todo un recorrido musical, cognitivo, cultural y social cargado de significados entrecruzados que demandan interpretación analítica, crítica, semiótica y, como consecuencia de todo ello, educativa. El segundo grupo lo componen tres anuncios, uno de juguete de niño, uno de juguete de niña y uno de comida, que son las tres variedades de productos que se ofrecen en todas las programaciones infantiles de televisión. Para romper el efecto de intencionalidad en la selección de la muestra, hemos seleccionado, además, 10 cortes de una hora del inicio del programa, después de la cabecera.

## **Canciones**

Existen muchas canciones y melodías en el programa, en este apartado hemos querido rescatar aquellas que tenían un papel protagonista y eran presentadas como tales al niño, de esta forma nos hemos adentrado a las opciones estilísticas intencionadas del programa. Por ello hemos seleccionado las canciones que se han escuchado los cinco días de la semana, interpretadas por sus personajes en diferentes escenarios espectaculares que las destacan, como teatrillos, pubs, platos de televisión o decorados virtuales. Durante la semana del 18

al 22 de febrero de 2008 se han escuchado como protagonistas con sonido diegético de la secuencia televisiva las siguientes canciones: *Un mundo mejor*, *Oh, Lulu*, *Estoy como un queso*, *Rancherita* y *Que me fallen las palabras*. El estudio de cada una de las canciones se ha realizado por medio de cinco plantillas correspondientes a la primera y última frase musical de la canción, una valoración de la pieza completa y dos cortes intermedios

*Un mundo mejor*

TEMA.- La solidaridad

RESUMEN

Duración: 2:32''

Se trata de una canción pop estrófica en Sol Mayor a 168 negras por minuto. Cantada con voz de niño y hombre con acompañamiento electrónico de imitación. En la última frase se escucha ruido de fuegos artificiales.

FORMA MUSICAL

Introd A B C :/ Intr A' B C C'

A 8 susp 8 concl

Estrillo 8 susp 2 resol cadencial

C' polifónico rittardando

LETRA

Sólo una palabra  
debes reconocer,  
la digo del derecho  
se sienta al revés.  
Con la letra "s"  
de solidaridad,  
escribe algo bonito  
como sensibilidad.

Cantemos todos juntos  
por un mundo mejor.

Sólo hay que intentarlo,  
lo haremos tu y yo (bis).

Sólo una palabra  
debes reconocer,  
la digo del derecho  
se sienta del revés.

Con la palabra somos  
seremos muchos mas,  
si estamos todos juntos  
seguro que cambiará.

Cantemos todos juntos  
por un mundo mejor.  
Sólo hay que intentarlo,  
lo haremos tu y yo (bis).

Sólo una palabra  
debes reconocer,  
la digo del derecho  
se sienta al revés,  
es la palabra ama  
y ayuda a los demás,  
no hay nada imposible....

Cantemos todos juntos  
por un mundo mejor,  
sólo hay que intentarlo,  
lo haremos tu y yo, (bis).

### *DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA*

Delante de un panel de letras en el que van destacando las palabras claves a las que hace referencia la letra de la canción. Se alternan los planos a la voz solista y al grupo de Lunnis multiracial que canta sobre un fondo del planeta Tierra.

## LA MÚSICA EN LA ESCENA

La canción es interpretada en una especie de play back en el que las voces son en directo, pero no se ve el acompañamiento instrumental.

Los Lunnis cantan la canción mientras la cámara enfoca al cantante solista, los diálogos musicales entre personajes y conjuntos vocales en cada momento. El movimiento de la cámara es sincrónico con la secuencia musical que se interpreta cambiando en función de los motivos musicales. La vocalización de los muñecos es correcta e incluso aparecen los efectos de polifonía repartidos de los diferentes personajes. Al final hay un castillo de fuegos artificiales con música e imagen sincronizada.

*Oh Lulú*

*TEMA.* La leyenda del héroe

*RESUMEN*

Duración: 2:18''

Canción Country que alterna estrofa con estribillo que repite al final. Cantada con voz de hombre con acompañamiento acústico de banjo, percusión y coro polifónico de niños, acompañamiento.

### *FORMA MUSICAL*

Intr A B Intro A B:

A Frase 8 susp 8 concl

B Frase 8 susp 8 concl

Repite el estribillo 2 veces al final

### *LETRA*

Intentando ser valiente  
he aprendido la lección,  
si confías en ti mismo  
serán tu campeón,  
para combatir el miedo,  
para demostrar valor,  
no hace falta ser vocero,

temerario y fanfarrón.

Oh Lulu,  
no hay ser como tú,  
todos cuentan la leyenda  
del famoso y gran Lulu (bis).

Los bandidos me respetan  
y se entregan sin temor  
mientras Castel me recuerda  
como ser más bonachón.

Para combatir el miedo  
para demostrar valor  
no hace falta ser vocero,  
temerario y fanfarrón.

Oh Lulu  
no hay ser como tú.  
Todos cuentan la leyenda  
del famoso y gran Lulu (4 veces).

#### DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA

Comienza la escena con Lulu a caballo por el desierto. La escena refleja la leyenda del héroe de boca en boca, desde una tribu de indios, los colonos y vaqueros hasta un *saloon* del Oeste con su pequeño cabaret en el teatrillo en el que cantan las cabareteras acompañadas de un pianista en un ambiente lleno de humo.

#### LA MÚSICA EN LA ESCENA

El movimiento del caballo y el jinete sigue el acento de la música. Existe correspondencia entre las imágenes del solista y los coros. El movimiento de la cámara es coherente con los motivos musicales. Se observa una incoherencia en la interpretación del pianista en el *saloon* con enfoque de la cámara en primer plano mientras se escucha el intermedio



instrumental de la canción con sonido de banjo, contrabajo y percusión. La métrica y acentuación de la letra de la canción está correctamente colocada en música. Como instrumentos aparece un piano y una guitarra. La canción termina con un relincho del caballo y ruido de tiros que escriben el nombre del héroe en la pared: *Lulú*.

*Estoy como un queso*

**TEMA.** Imagen propia y autoestima

**RESUMEN**

Duración 3:39”

Canción blues. Alterna estrofa con estribillo. Cantada con voz, piano y batería y coro de hombres, hacen eco en el estribillo.

**FORMA MUSICAL**

Introd A B Intr A: B coda A: B cod

A 4 susp 4 concl

CODA “más que eso”

**LETRA**

Atrás guapas, ya he llegado,  
todas sois feas a mi lado.  
Tengo magia, tengo encanto  
y a los príncipes convierto en sapos.

Tengo encanto, tengo magia,  
brujería y elegancia,  
desde arriba y desde abajo  
leo libros.

Ni top models ni actrices,  
a mi lado son lombrices.

*Estoy como un queso,  
ni soy buena ni soy mala*

*soy más que eso (3 veces).*

Tengo encanto tengo magia,  
*estilencia y kiromancia,*  
soy Lubina, soy mortal.

#### DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA

Lubina sale de detrás de un mostrador, retirando a la competencia. Después aparece en un certamen de miss universo en el que interpreta la canción con un micrófono en la mano, mientras los coros están a cargo de muñecos haciendo una parodia de los Blue Brothers.

#### LA MÚSICA EN LA ESCENA

La música está interpretada por todos los personajes, existe una buena correspondencia entre la imagen y las voces y su vocalización es correcta. La canción funciona como un play back en el se escucha el acompañamiento de forma no diegética y las voces en directo.

Y como objetos sonoros aparece un micrófono.

La prosodia de la letra está bien acoplada a la música, tanto en distribución fonética como en acentuación rítmica.

*Soy rancherito*

*TEMA Imagen propia y Autoestima*

#### RESUMEN

Duración 2'38''

Canción estilo mejicano, acompañamiento de mariachis, cantado por un hombre como solista.

#### FORMA MUSICAL

Introd A:Intr A: Intr A: Intr A: coda 2 rittard

A 4 susp 4 concl

Repite letra como cierre

Última frase + coda (3 veces)

Misma frase repetida, intermedio instrumental.  
Final: frase más coda, rittardando, final instrumental.

### LETRA

Soy rancherito vengo de lejos  
traigo rancheras a mogollón,  
hay para todos ricas y tiernas,  
las que yo traigo con mucho amor.

*Pues la ranchera es la cantinela  
que mejor sienta al corazón.*

Hechas a mano con mucho amor  
las canto siempre con mi guitarra,  
las canto siempre con emoción.

*Pues la ranchera es la cantinela  
que mejor sienta al corazón.*

Si hace calor canto rancheras  
de mañanitas  
y también al salir el sol.

*Pues la ranchera es la cantinela  
Que mejor sienta al corazón.*

### DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA

Un mejicano con micrófono y traje charro interpreta en un escenario la canción y con un mariachi al fondo.

El escenario está iluminado con focos y el público, unos de pie y otros sentados siguen con los movimientos la canción.

### LA MÚSICA EN LA ESCENA

El manejo de las cámaras es dinámico y con movimiento en el que va recorriendo todos los personajes, desde los cantantes hasta el público que baila la ranchera mientras la escucha. Los instrumentos que se ven en escena son un

guitarra, dos trompetas y un contrabajo. En algunos momentos la cámara enfoca a las trompetas cuando suenan.

Como objeto sonoro hay un micrófono de pie en el centro del escenario con el que canta el solista.

La canción termina con el griterío del público que aclama la actuación.

*Que me fallen las palabras*

*TEMA. El valor de la palabra en la comunicación y la expresión*

*RESUMEN*

Duración: 3'46''

Pertenece al estilo de los blues. ¿Modula? Termina en cadencia conclusiva.

*FORMA MUSICAL*

Cinco Variaciones de A. A actúa de estribillo, repitiendo la misma letra de forma alternada.

*LETRA*

*Pero ay, que triste, triste,  
que me fallen las palabras (bis).*

Si me fallan las palabras  
ya no puedo cantar nada,  
nada de lo que me pasa  
si me fallan las palabras.

Te diría muchas cosas  
si tuviera más palabras,  
te daría una canción.  
*Pero ay, que triste, triste...*  
*Si me fallan las palabras.*

Ya no sé como explicarme,  
ya no sé contar un cuento  
o inventar un simple juego, no, no.

Ya no puedo escribir nada,  
Si no encuentro las palabras.

No podré escribir poemas,  
ni canciones ni novelas.

*Pero ay, que triste, triste,  
que me fallen las palabras...*

## DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA

Todo transcurre en un escenario de un club de blues o jazz. En el escenario aparece el pirata cantante, que lo hace a pie de micrófono, junto al guitarra y el batería. En la parte alta del escenario aparecen dos pantallas de vídeo como en un concierto de rock.

En el centro de la canción aparece una secuencia onírica en la que amigos y conocidos aparecen como destinatarios de las palabras que se buscan y no siempre se encuentran.

## LA MÚSICA EN LA ESCENA

Perfecta sincronía entre música e imagen, la mejor sin duda de todas las observadas. Al mejor estilo de los blues, utilizando su escala, y modulaciones, esta canción triste, interpretada en Re m se coloca en la posición del niño y habla del valor de la palabra como forma de comunicación y la sensación de soledad que puede producir, en ocasiones, el no tener el dominio de ellas para explicar a los demás historias, sentimientos y acciones. Así como tampoco crear cosas nuevas porque las necesitan.

Entre las formas de creación que describe la letras incluye las canciones que también necesitan de las palabras para contar sus historias. Destacamos la digitación del guitarra que interpreta con precisión el *riff* y el punteo. La prosodia del texto está correctamente acoplada a la música y el contenido de la letra se corresponde con el estilo elegido, así como la

instrumentación seleccionada t la voz desgarrada del cantante-pirata.

En este caso la melodía es vehículo de la expresión de sentimientos e ideas.

### **A modo de conclusión**

De toda la música que se escucha, como ya hemos mencionado en el apartado correspondiente, el estilo que predomina es el popular. Sin, embargo esta categoría alberga géneros y estilos tan variados como las rancheras, la música country, músicas tradicionales de transmisión oral, el rock y el jazz. La apuesta de la televisión prescinde de manera clara de la música anterior al s. XX en toda su programación, tanto infantil como adulta. Existen aparecen algunas excepciones, especialmente en publicidad, como el caso del anuncio de pantalones vaqueros *Lois*, cuya banda sonora es un zarabanda de Haendel. En otros casos, algunas referencias a músicas clásicas y románticas de la publicidad considerada de alto consumo como perfumería, parque automovilístico o formas de energía. Sin embargo, todo un mundo de opciones surgen cuando nos adentramos dentro de ellas. La programación propia de la televisión infantil en su propuesta intencionada de canciones sitúa cinco de ellas, cada una para uno de los días de la semana, todas de carácter popular: se trata de una ranchera, una canción country, dos blues y una canción popular al estilo de los movimientos cristianos americanos de los años 70.

La presencia de la música popular española no existe en ninguna de sus variadas formas en la selección analizada. La explicación que encontramos a este hecho es política. Televisión Española representa el café para todos de una organización política y cultural basadas en autonomías culturales e históricas que disponen de características lingüísticas, musicales, culinarias y narrativas propias que la cadena generalista no parece saber resolver a la vista de los resultados de su selección estilística. Posiblemente por mantener una neutralidad que, por omisión, condena a la gran

riqueza de diversidad cultura española a ser la más extranjera de todas. Este no posicionamiento ante la diversidad musical produce en el programa una pérdida expresiva y de contenidos de la proximidad. La consecuencia es la creación de un espacio multicultural que ha perdido lo propio para llenarlo sólo con lo exótico.

La selección estilística utiliza una tímbrica que si bien a veces peca en exceso de electrónica utiliza elementos acústicos de referencia, así como sus estructuras armónicas y melódicas que igualmente lo reflejan y muchas veces lo acompañan con movimientos coreográficos que refuerzan la propuesta cultural. Todo ello desde una ambientación musical coherente por vestuario y escenografía. Pero ni rastro de los contenidos de la proximidad, es decir la lengua materna del niño que escucha siempre la música de otros pero no la que a él le proporcionan las señas de identidad de su paisaje, lengua, entorno próximo, contacto de personas y costumbres, aprendizajes de su propia lengua y tantos otros aspectos que la música transporta en el mejor vehículo posible el de la comunicación sin palabras y el sentimiento sin barreras.

Sobre la identidad (Porta, 2007) la música habla de uno mismo, de los otros y con los otros. La mejor forma de valorar la diversidad, es decir, la diferencia como valor es el reconocimiento de lo propio en edades tempranas (Vygostki, 1981). Como resumen podemos decir que la selección estilística de la programación infantil de televisión española opta por canciones populares del mundo sin presencia española, de inicio anacrúsico, resolución por cadencias conclusivas y uso de codas con tempos que oscilan entre 78 y 168 negras por minuto, utiliza las tonalidades de Do M, Sol M y Re M que modulan a otras tonalidades en ocasiones, sin variaciones en la agógica ni la dinámica.

### **Referencias bibliográficas**

Chion, M. (1997). *La música en el cine*. Paidós. Barcelona: Buenos Aires y México, p. 32.

- De Pablos, J. (1986). *Cine y enseñanza*. Madrid: C.I.D.E. (MEC).
- De Moragas, M. (1991). *Teorías de la comunicación*, 5ª ed., Barcelona: Gustavo Gili.
- Del Río, P.; Alvarez, A. y Del Río, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- Eco, U. y F. S. Cantarell (1978). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica*. Madrid: Lumen.
- Gómez-Ariza, C. (2000). Determinants of musical representation, *Cognitiva*, vol. 12, no. 1, pp. 89-110.
- Porta, A. (2004a). Contenidos musicales buscan curriculum, en *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, pp. 31-36.
- (2004b). Musical expression as an exercise in freedom, en *ISME 26 International Society for Music Education World Conference*. Tenerife: España.
- (2007). Hablemos de educación, hablemos de música, *Eufonía: Didáctica de la música*, pp. 87-98.
- Porta, A. & Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *RELIEVE*, v. 15, n. 2.  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_6.htm).
- Reyes, J. (2006). *Perpendicularidad entre arte sonoro y música*. Palermo: Universidad de Palermo. Facultad de diseño y comunicación.
- Vygotski, L. (1981). The instrumental method in psychology. En J. Wertsch: *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, New York: Sharpe.
- Zamacois, J. (1986). *Curso de formas musicales*, 10ª ed., Barcelona Lábor.



## Capítulo 41

# LA MÚSICA DE ZIRYÁB, PUENTE CLTURAL ENTRE BAGDAD Y CÓRDOBA

Muhsin Ismail Mohammad  
Universidad De Granada  
[mismail@ugr.es](mailto:mismail@ugr.es)

“Hemos hecho de vosotros pueblos y tribus  
para que os conozcáis unos a otros”  
(*El Corán 49/13*)  
[Versión de J. Cortés]

### Introducción

La música entre los persas, según el célebre autor al-Yáhiz, formaba parte de la literatura, mientras que para los griegos era filosofía; en cambio, los árabes la consideraron como ciencia.

Sin duda, la música es un lenguaje universal, con el cual se comunican todos los pueblos. Transmite un mensaje que se dirige sobre todo a los sentimientos. A través de la música, durante largo tiempo, dialogaron las culturas y se influyeron mutuamente, incluso durante las guerras y bajo las ocupaciones. Por eso, podemos afirmar que la música ostenta un papel fundamental y crucial en la cultura y la civilización universal, ya que el arte musical es un medio para transmitir la cultura a sus oyentes, y abre una puerta hacia el otro para entender su historia y su tradición, para dialogar con él. Con el desarrollo de la civilización, la música ocupó un puesto de vital importancia tanto en la vida religiosa como en la vida profana, considerándose un arte elevado e incluso sagrado, que ayuda al ser humano a sentir la grandeza de aquél adora. También se la considera como un arte para la diversión, que anima el ser humano a sentir la felicidad y la sensibilidad.

Esperemos de nuestro encuentro, en este sentido, que se transmita un mensaje de diálogo y esperanza ante los innumerables sufrimientos de los seres humanos a lo largo de todo el mundo.

### **Bagdad y el Diálogo Cultural de la época Abasí**

Tras derrocar a los omeyas, los abasíes gobernaron desde Bagdad a partir del siglo IX. Esta dinastía se mantuvo en el poder hasta el año 1258. En esa fecha fue tomada su capital por los mongoles y ejecutado el último de sus califas.

La característica más importante que define a esta dinastía es el aperturismo cultural: al contrario que los árabes de la península de Arabia que, en la época anterior, se habían mantenido en parte ajenos a las culturas de los alrededores, en el primer periodo abasí se demuestra un gran interés por las culturas circundante.

Los califas abasíes desde el principio decidieron integrar estas culturas favoreciendo la educación y los estudios. Hay que tener en cuenta que estas culturas integradas en la sociedad árabe-islámica son herederas de ricas culturas como la helenística y la persa.

La primera época abasí se consideró como uno de los períodos más fructíferos para el renacimiento cultural, gracias a que se cimentaba en una economía floreciente. Esta época supuso un avance en todos los campos del saber y una acelerada propagación de la cultura, gracias a los medios económicos de que se disponía. La conciencia de los gobernantes, así como su valoración de la ciencia, el arte, y la literatura, tuvo gran influencia para animar a los científicos, artista, literatos y poetas a asumir un papel determinantemente creativo, no sólo en las tierras del califato, sino en toda la sociedad. Este interés por parte de los califas y los gobernantes en el progreso de las ciencias hizo florecer un gran número de científicos y artistas que llevaron el peso y la gloria del renacimiento cultural. Empujaron la rueda de la cultura árabe-musulmana con tal fuerza y dinamismo, que el carro de la vieja Europa despertó de su somnolencia y se fue disipando su oscurantismo mágico.

Bagdad<sup>1</sup>, capital del estado abasí, indiscutiblemente lideró la ciencia en el mundo, llegando a ser la ciudad más prestigiosa y erudita de la época. Prevalció culturalmente sobre el resto de culturas del mundo, tanto en Oriente como en Occidente, otorgando a Irak, con el conjunto de sus ciudades: Kufa, Basora, Mosul, Erbil y Wásit, un importante peso en la civilización de la humanidad.

## El Diálogo Cultural entre Bagdad y Córdoba

La Casa de la Sabiduría de Bagdad tuvo un papel preponderante en la difusión del movimiento cultural por las tierras de al-Andalus, apoyándolo y fomentándolo con un gran contingente de libros y hombres de ciencia y arte, mediante la creación y traducción de dichas obras. Todo esto fue posible gracias a los lazos y la comunicación cultural entre ambos califatos: Bagdad y Córdoba.

El gran mérito de transportar la civilización iraquí a al-Andalus fue de Abd Al-Rahmán II (821-852)<sup>2</sup>. Era contemporáneo del califa abasí al-Mamún (813-833)<sup>3</sup>. El

---

<sup>1</sup> La construyó el califa Abu Yafar al- Mansur en el año 762, y la convirtió en la capital de su país y un lugar para el califato abasí, cerca de Babilonia, dueño del poder legislado sobre todos los países musulmanes. Pues no era como el viejo Cairo o Damasco o Córdoba, capital del país en sí, sino que era la capital de todo el mundo islámico.

Por eso se convirtió en una ciudad estatal, mereciendo el calificativo de internacional. Se denominó Bagdad con muchos nombres como “la ciudad de la paz”; “la ciudad de al-Manusur”, “La ciudad de los califas, y de la caza, porque caza los corazones”. Ninguna ciudad musulmana tuvo la suerte de Bagdad, la antigua ciudad de historiadores, arqueólogos, literatos y artistas, fomentando la pasión de los autores por las traducciones y biografías. Se apartaron para su renovación durante un tiempo, contribuyendo después eficazmente en la sólida construcción de una cultura verdaderamente humana, gracias a sus escritos. Véase: al-Jatib al-Bagdadí, *Tarj Bagdad*; al-Himyari, *al-Rawd*. pp. 109-112.

<sup>2</sup> Se trata del refinado y generoso mecenas para impulsar importantes cambios culturales en al-Andalus y orientalizar la administración cordobesa. Véase: Arie, R., *España musulmana* (siglos VIII-XV), p. 21.

<sup>3</sup> Consideraba a los sabios como seres designados por Dios para perfeccionar la razón; teniéndolos por las lumbreras del mundo, por los guías del género humano, sin cuyo concurso la tierra caería de nuevo en su primitiva barbarie. Véase: Kahhála, *Murúy*, IV, pp. 7-30.

orientalista francés Lévi-Provençal, aseguró que el príncipe Abd al-Rahman II fue quien dio al reinado de Córdoba el sistema cultural abasí<sup>4</sup>.

Córdoba, en el esplendor del califato omeya, llegó a ser culturalmente un claro trasunto de Bagdad, lo mismo que Sevilla, Málaga, Granada y otras ciudades de al-Andalus.

El historiador andalusí al-Razí (m 955) asegura que el pueblo de al-Andalus recibía con interés y respeto todo lo que venía de Bagdad, ya fueran libros, joyas preciosas o telas finas<sup>5</sup>. Los grandes comerciantes asumieron serios riesgos hasta hacer llegar cosas preciosas y únicas a Córdoba, gracias a la pasión que tenían los príncipes y califas omeyas por las obras y las joyas. Esto nos lo asegura el artista iraquí Ziryáb, cantante de la corte del califa abasí Harún al-Rashid en la corte de Córdoba en la época del príncipe Abd al-Rahmán II.

Por su parte, los califas de Córdoba atraían a hombres de letras de Bagdad, como el famoso filólogo y literato Abu Alí al-Qálí<sup>6</sup>, que introducía diversas obras en el califato, sentando las bases de la escuela lingüística andalusí en Córdoba; lo mismo que Sáid de Bagdad<sup>7</sup>, poeta hábil y filólogo audaz, autor del libro *al-Fusús*<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> Véase: Lévi Provençal, *La civilización árabe en España*, pp.63-67.

<sup>5</sup> *Idem*, p. 66.

<sup>6</sup> Llegó a Córdoba en el año (942) como preceptor del entonces príncipe al-Hakam II. Desempeñó un papel fundamental en el desarrollo cultural de al-Andalus. Hasta su muerte, ocurrida en Córdoba, dejó para la posteridad una impresionante obra llamada *Kitab al-Amalí*. Fue un conjunto de comentarios lingüísticos y literarios que dictó a la manera de lecciones en la mezquita de Córdoba, que era el lugar donde impartía sus enseñanzas. Véase: Ibn al-Faradí, *Tarij ulama al-Andalus*, I, pp. 65-66: n. 221.

<sup>7</sup> El célebre filólogo iraquí, tras superar duras pruebas, entró en la corte de Almanzor de quien era poeta protegido, en donde desempeñó un papel muy importante. Véase: Ibn Jallikan, *Wafayát*, II, pp.488-490; al-Maqqari, *Nafh*, II, p. 465.

<sup>8</sup> Se trata de una obra que representó un papel fundamental en la animación del movimiento lingüístico-literario en Al-Andalus. Personalizando, yo fui uno de los que tuve el privilegio, la suerte de beber de las fuentes de la dicha Casa Bagdadí, de poder hacer uso de su patrimonio para la investigación y trabajo que materialicé en un tesis doctoral titulada "*El kitab al-Fusús de*

Los tres eruditos anteriores son claros ejemplos de la participación de La Casa de la Sabiduría en el renacimiento cultural andalusí. Como es lógico, en los primeros años, la educación de los andalusíes estuvo en manos de maestros orientales, que eran intelectuales llegados de Oriente que se encargaban de transmitirles sus conocimientos.

Irak, con Bagdad, representa para los andaluces el lugar ideal donde el talento y el genio son siempre reconocidos y donde están definitivamente consagrados; es una especie de Parnaso que ejerce una atracción irresistible sobre los espíritus occidentales, una especie de Edén terrestre para los poetas y grandes hombres<sup>9</sup>.

En la época del califa al-Hakam II (961-976)<sup>10</sup> se dieron progresos culturales, gracias a sus desvelos, ya que también él tenía una gran participación en el movimiento cultural. Promovió la creación de una impresionante biblioteca de palacio imitando el califa abasí al-Mansur, donde atesoraba cuatrocientos mil libros, fuentes originales de las diversas ciencias, obtenidas a toda costa en cualquier parte del mundo.

Como muestra, basta citar el famoso *kitáb al-Agání* (el libro de Canciones) de Abu l- Faray al-Isfahání, cuyos primeros ejemplares habían sido adquiridos por al-Hakam II.

En consecuencia, hubo un gran número de andalusíes que se decidieron a viajar a Oriente, especialmente a la Bagdad abasí. Unos lo hicieron para cumplir con la obligación religiosa de peregrinar a La Meca; otros, además de eso, añadieron a su periplo expectativas culturales y científicas.

---

*Sáid al-Bagdádí: edición crítica, presentación e índices*". Fue presentada en la Universidad de Granada el 3-XII-1985.

R. Blachère, "Un pionnier de la culture arabe orientale en Espagne au X siècle. Sáid de Bagdad", en *Hespéris*, 1930, 15-36.

<sup>9</sup> E. García Gómez, "Bagdad y los reinos de Taifas", en *Revista de Occidente*, t. CXXVII, enero de (1934), pp. 1-22.

<sup>10</sup> Se trata del ilustre lector y un empedernido bibliófilo, a los ocho años fue nombrado sucesor de su padre Abd al-Rahmán III. Le Sucedió a los 46 años y nueve meses de edad, continuando la política de su padre y manteniendo la paz y la prosperidad en Al-Ándalus. Véase: *España musulmana*, pp. 24-25.

El viaje intelectual arraigó entre los grupos instruidos de la Península. Como resultado de ello, muchos personajes, tras un tiempo en Oriente, volvieron a al-Andalus con abundante material científico y literario entre su equipaje. Allí, principalmente en Córdoba, convertidos ya en maestros, se dedicaron a formar a nuevas generaciones de discípulos. De ellos destacaría: Abbás ibn Násih al-Yazirí (m. 821)<sup>11</sup>, Abd al-Malik ibn Habib (m. 853)<sup>12</sup>, Abu Bakr ibn al-Qutyya (m. 977)<sup>13</sup>, Baqqí ibn Majlad al-Qurtubí(m. 989)<sup>14</sup>, Abu l-Walid Sulaymán al-Báyí(m. 1081)<sup>15</sup>, Abu Abdullah al-Humaydí (m. 1095)<sup>16</sup>, Abu Bakr ibn al-Arabí (m. 1148)<sup>17</sup> entre otros.

También el rey Alfonso el Sabio acogió y se dejó influenciar por la cultura oriental, a través de la escuela de

---

<sup>11</sup> Célebre literato, poeta y cadí. Fe uno de los protagonistas del florecimiento cultural en al-Andalus. La Corte de Córdoba le envió a Irak para conseguir valiosos y bellos manuscritos y libros antiguos. Véase: *al-Mugrib*, I, p.84; J. Vernet, Historia de la ciencia española, p. 57.

<sup>12</sup> Se trata de uno de los más destacados representantes de la escuela malikí en al-Andalus. Fue además historiador, lingüista, literato y médico. Se convirtió en máxima autoridad en los campos del derecho y la cronología. Autor de numerosas obras. Véase: *GAL*, I, p.150, SI, P.131.

<sup>13</sup> El famoso cronista, filólogo y tradicionista andalusí. Escribió una serie de obras de gramática, filología e historia, que fueron especialmente apreciadas por las generaciones posteriores. Véase: *España musulmana* (siglos VIII-XV), pp.172, 363.

<sup>14</sup> El célebre tradicionista y alfaquí cordobés. Recorrió las principales ciudades del Oriente, para oír a los representantes más cualificados de las diversas escuelas, especialmente de Bagdad. Volvió al Andalus cargado de libros y de ciencia, se dedicó a la enseñanza. Véase: Yaqút, *Muyam al-udabá*, VII,pp. 75-85; *GAL*, I, p.164.

<sup>15</sup> Se trata de uno de los cadíes del Levante de al-Andalus. Fue literato y teólogo que destacó y dejó escritos en todas las ramas de la ciencia religiosa. En el año 1035 viajó al Oriente, en donde permaneció tres años en Bagdad, donde se ganó la vida como guardia nectorno. Véase: Ibn Saíd, *al-Mugrib*, I, P.404; Kahhala, *Muyam*, IV, pp. 261-62.

<sup>16</sup> El célebre literato, historiador y tradicionista mallorquín. Emigró a Oriente, y escribió de memoria en Bagdad su famosa obra "*Yadwat al-muqtabis*". Véase: *España musulmana* (siglos VIII-XV), p. 345.

<sup>17</sup> El famoso filósofo, teólogo y literato. Era de Sevilla, viajó al Oriente el año 1092, entró Bagdad dos veces, y acompañó a Abu Hámid al-Gazálí y otros ulemas y literatos, de los que recibió conocimientos. Véase: Ibn Jallikán, *Wafayat*, IV,pp. 296-97; al-Maqqrí, *Nafh*, II, pp. 25-43.

traducción toledana, erigida a imagen y semejanza de La Casa de la Sabiduría de Bagdad.

Toledo compitió con Bagdad en el campo de la traducción, en tiempos del célebre traductor Don Raimundo, arzobispo de Toledo (1126-1152) quien organizó precisamente lo que se ha dado en llamar La Escuela de Traductores de Toledo, para llevar a cabo las traducciones al latín de los libros científicos y filosóficos árabes y musulmanes demandados en la Europa cristiana. En estas traducciones colaboran eruditos musulmanes, judíos y cristianos, que trabajaban juntos en las bibliotecas y en la catedral de Toledo. Los textos árabes que se traducían eran valiosos porque transmitían el pensamiento de los grandes autores griegos, como Platón, Aristóteles, Ptolomeo, que tanto influiría más tarde en el Descubrimiento de América, a través del judío genovés Cristóbal Colón.

El rey Alfonso el sabio se enamoró de la cultura árabe-musulmana, y, apasionado por el arte, la literatura y la misma traducción, fue autor de la *Crónica general de España*, además del precioso libro de las Cantigas, incluyendo numerosas y bellas ilustraciones propias del legado árabe-musulmán. Podemos observar en algunas pinturas la influencia directa del arte iraquí a través del famoso pintor Yahyá ibn Mahmúd al-Wásití (S.XIII)<sup>18</sup>; así como las “*maqáma*”<sup>19</sup> de al-Harirí (m.1122)<sup>20</sup>; indicios claros de la vida

---

<sup>18</sup> Se trata del pintor más famoso de los ilustradores de la Casa de Sabiduría de Bagdad. Fue el fundador de la Escuela de miniatura bagdadí, autor de 99 láminas que ilustran las “*maqamát*” de al-Harirí. Véase: Balqis Muhsin, *Tárij al-fan al-arabí al-islámí*, pp. 137-139.

<sup>19</sup> Las *maqamát* eran relatos escritos en prosa rimada que tenían cierta carga dramática. Iban dirigidos a un público al que gustaba escuchar historias cortas narradas con elegante estilo. Dichas *maqamát* encontraron amplia recepción en al-Andalus y contaron con el favor incondicional del público andalusí. Éste, no obstante, mostró mayor inclinación por las de al-Harirí. Su estilo era sumamente apreciado por los grupos de escritores andalusíes de entonces. Las *maqamát* de al-Harirí llegaron a al-Andalus cuando su autor aún vivía y el responsable de introducirlas fue un intelectual de Onda llamado Abu l-Hayyáy al-Qudaí, quien, tras conocerlas en Bagdad y una vez de regreso a su país, las difundió entre su círculo de seguidores.

oriental y sus tertulias literarias. Al parecer, trabajaban conjuntamente pintores tanto de Oriente como de Occidente, de Bagdad y del califato andalusí, que empezaba ya a declinar política, religiosa y culturalmente, por falta de entendimiento y diálogo fructífero entre las más avezadas civilizaciones, desmoronándose una vez más la ingente torre de Babel.

### **La historia de la música árabe- islámica**

Es algo universalmente aceptado que el pueblo árabe goza de una particular predisposición y gusto por el arte de la música. No es de extrañar que esto sea así. Desde los tiempos preislámicos, numerosos testimonios escritos dan fe del entusiasmo que despertaba esta disciplina, aunque el nacimiento del Islam complicó bastante su aceptación. Aun así, no se consiguió en ningún momento acabar con este arte y, por el contrario, incluso se llegó a propiciar el nacimiento de un nuevo fenómeno artístico-musical como fue la *salmódia del Corán*.

Resulta llamativo cómo una música de procedencia tan pagana, la de origen preislámico, se fue introduciendo, paulatinamente, en la vida religiosa del musulmán. La más antigua manifestación de música específicamente musulmana fue, sin duda, la llamada a la oración, es decir, lo que recita el almuédano desde lo alto del alminar de una mezquita. Esta temprana manifestación musical había sido instituida por el propio profeta Muhammad.

La poesía árabe preislámica estaba construida sobre un esquema musical. En las fiestas paganas siempre hubo música. Muchas de las composiciones de origen pagano se mantuvieron tal cual tras la aparición del Islam y otras, a partir de su contexto inicial festivo, llegaron a transformarse en religiosas. En todo ello, tanto en la oración o salmodia del

---

<sup>20</sup> Célebre literato, *sus maqamát*, constituyen un ejemplo y un clásico de la prosa árabe. Fue el máximo exponente de este género. Gracias, sobre todo a él, se popularizó en Oriente, pero también en al-Andalus. Véase: Baqaí, Yusuf, *Sharh maqamat al-Hariri*. Beirut, 1981.



Corán, como en los contextos profanos, la música destacaba como uno de los elementos de mayor protagonismo<sup>21</sup>.

Existe una estrecha relación entre el Corán y la música, pues *El Corán* no salió a la luz como texto escrito, sino que nació para ser transmitido oralmente. Con el tiempo, lo que en principio había constituido una simple labor de transmisión se convirtió en un verdadero arte: es lo que se conoce con el nombre *taywíd*. La recitación melódica del Corán llega a emocionar vivamente también a personas que no son musulmanas, o que ni siquiera conocen la lengua árabe. La explicación de este fenómeno está, sin duda, en la manera particular en que se ejecuta la recitación.

Entre los árabes-musulmanes, la música no ha dejado nunca de practicarse con asiduidad. Siempre se ha manifestado bajo múltiples y variadas formas. Por este motivo su cultivo ha ido cambiando según las épocas y lugares, o en función de las modas e inspiración de sus artífices. Desde la conquista de la península Ibérica por parte de los árabes y musulmanes, hasta aproximadamente el siglo XIII, la composición más cantada en las cortes andalusíes fue el clásico poema árabe monorrímo. Este tipo de poema era una composición que después se adaptaba musicalmente por un compositor. Solía tratarse de un músico, un cantor, o de ambas cosas a la vez. La composición resultante era interpretada por cantores de gran formación, habitualmente solistas, que se hacían acompañar de tan sólo un laúd, o de un grupo algo mayor de instrumentos.

Respecto a la moaxaja y el zéjel, creaciones típicamente andalusíes, fueron resultado de combinar, con mucha originalidad y acierto, la poesía árabe clásica con canciones muy populares de los nativos peninsulares. Ambos géneros andalusíes llegaron a ser considerados el núcleo fundamental de la tradición músico-poética andalusí. La moaxaja y el zéjel estuvieron muy difundidos entre los mozárabes, y lo mismo ocurrió entre beréberes y árabes<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Véase: J.C. Brazales, *Andalusíes*, Vol ,I, p. 469.

<sup>22</sup> Idem, p. 470.

Los nobles árabes, del mismo modo que trasladaron las tradiciones orientales a otros ámbitos culturales, llevarían también consigo de vuelta a sus zonas de origen el bagaje musical aprendido en las regiones de la expansión.

Entre los intelectuales que entraron en al-Andalus en los primeros siglos, figuraba un número considerable de músicos y cantores. En concreto nos constan los nombres de algunos cantores de finales del siglo VIII y comienzos del IX, que llegaron a la Península Ibérica y alcanzaron fama en ella. Es el caso, por ejemplo, de Qamar, una cantora formada en Bagdad. O también conocemos a Qalam, otra cantora, que era de origen cristiano. Fue capturada y luego enviada a Medina para que recibiera allí instrucción. Fue formada en música, baile, caligrafía y recitación poética en lengua árabe. Posteriormente, la compró Abd al-Rahmán II, y por tal motivo, fue llevada de vuelta a la Península, debido a que los soberanos omeyas fomentaban las tradiciones musicales importadas de oriente.

También de principios del siglo IX conocemos los nombres de tres cantores que gozaron de una gran notoriedad en Córdoba. De dos de ellos, llamados Alún y Zarquín, sabemos que entraron en al-Andalus durante el periodo de gobierno del príncipe al-Hakam I. Ya en su momento, fueron considerados como los primeros cantores de importancia venidos de oriente. El tercero ha trascendido no sólo por su actividad musical, sino también por otras muchas innovaciones que introdujo en al-Andalus. Es esto último todo lo que vamos a desarrollar a continuación.

## **Ziryáb, Alí Ibn Náfi<sup>23</sup>. Resumen Biográfico y Personalidad**

Ciertamente, los datos biográficos que nos transmiten quienes redactaron su vida no son muy precisos, pues presentan algunas contradicciones y ambigüedades. No obstante, todo parece indicar que el maestro oriental que lo instruyó fue el conocido Isháq al-Mawsilí. Con ese maestro tuvo algunos conflictos por lo que decidió marcharse de Bagdad.

El viaje de Ziryáb de Bagdad a Córdoba, fue un punto crucial en la historia árabe-islámica en al-Andalus, puesto que sus creaciones y sus innovaciones no se limitaron al canto y la música, sino que se extendieron incluyendo la vida social de los andalusíes.

En la historia de la música árabe, Ziryáb ocupó un puesto fundamental, pues fue uno de los pocos artistas que se dedicaron al arte en general y a la música en particular, siendo capaz de innovar tanto en la música como en el canto, aumentando el prestigio y reconocimiento de los artistas.

En Al-Andalus encontró el caluroso recibimiento del príncipe Abd al-Rahmán II. Fue en el siglo IX cuando, junto con otros hombres doctos e ingeniosos de Bagdad, llegó a Córdoba este consumado cantor y poeta emigrado de la capital abasí. Ziryáb, manifestando una enorme personalidad, fue capaz de revolucionar la corte, la ciudad y las modas cordobesas. En Córdoba encontró la generosa protección de Abd al-Rahmán II, quien no sólo le proporcionó una mansión amueblada, sino que le ofreció ricos regalos y un salario mensual.

Su influencia no tardó en dejarse notar en la Córdoba del siglo IX. Comenzaron a estilarse incluso nuevos peinados, nuevas formas musicales, cambios en las normas de

---

<sup>23</sup> Sobre el célebre músico Ziryáb y su enorme influencia en al- Andalus, véase: al-Maqqarí, *Nafh al-tíb*, vol, III, PP. 122-133; González Palencia, Ángel, *El Islam y Occidente*, pp.48-49. ; Lévi- Provençal, *Histoire de l'Espagne musulmane*, I, Cairo, 1944, pp. 188-190; González Palencia, Ángel, *El Islam y Occidente*, pp.48-49; J. C. Brazales, *Andalusíes: la memoria custodiada*, vol. I, pp. 469-474.

protocolo, vestidos originales y hasta transformaciones destacables en la gastronomía de los andalusíes. Además de ser hombre versado en poesía, también se le atribuyen sólidos conocimientos en historia, astronomía geografía. Pero lo cierto es que el mayor mérito de Ziryáb estriba en su faceta de músico, de cantor y de maestro musical. Señalan sus biógrafos que sus habilidades vocales e instrumentales no tardaron en borrar toda huella de las formas musicales que, hasta su llegada a Córdoba, habían sido las tradicionales de la corte omeya. Fue también un preclaro innovador al que se le atribuyen varias invenciones de tipo técnico.

Para empezar, Ziryáb incorporó una quinta cuerda a las cuatro que hasta entonces eran las habituales en un laúd. Esta aportación, sin embargo, no encontró luego eco entre los músicos andalusíes posteriores. Asimismo, se cuenta que se sirvió de los intestinos de un cachorro de león para confeccionar las cuerdas inferiores. También se le atribuye el empleo de la seda para elaborar las superiores y el uso de una pluma de águila para tañer el laúd. Además creó en Córdoba una especie de conservatorio de música, en el cual el genial artista empezó a operar la transformación que conduciría a la música andalusí a separarse cada vez más de la tradición propia de la escuela oriental. La música andalusí adquirió entonces unos tintes muy personales. El resultado de esta transformación se trasladaría luego a regiones del occidente islámico e incluso a zonas de oriente, donde echarían raíces hasta el día de hoy.

Los especialistas coinciden en afirmar sin duda que Ziryáb creó un estilo musical característico y muy definido, que perduró tras su muerte en sus hijos. Algunos incluso relacionan a Ziryáb con la creación de la *nuba*<sup>24</sup>, la forma básica de la interpretación musical andalusí. Se trata de una música que solía tocarse en las grandes mansiones, con

---

<sup>24</sup> Se trata de un término derivado del vocablo clásico *nawba*, es un conjunto ordenado de canciones que constituyen la forma peculiar de la música andalusí. La voz *nawba* significa "serie" y traduce con bastante fidelidad la idea de "suite". Véase: *Andalusíes*, I, p. 473.

motivo de acontecimientos felices. Además, las investigaciones recientes apuntan a que la huella de Ziryáb se percibe incluso en la práctica y repertorios musicales más contemporáneos. El célebre cantor iraquí introdujo y perfeccionó un nuevo estilo que llegó a gozar de enorme popularidad. Hasta tal punto fue así, que terminó arrinconando, e incluso borrando, la presencia de lo que había conocido al llegar a Al-Andalus.

Ziryáb murió en el año 852, tras dejar un legado original y creativo en el arte y la vida. Por este motivo, no es de extrañas que figure como una figura brillante en la historia de la civilización. Después de su muerte, su familia, sus siervas, y sus discípulos desempeñaron un papel importante para reforzar las bases de su escuela musical y divulgar su legado tanto artístico como sus costumbres en la sociedad andalusí.

### **Bibliografía**

- Abu L-Fary Al-Isfahaní (1969). *Kitáb al-Agání*. Beirut: Ibrahim al-Abyarí.
- Arie, R. (1983). *España musulmana (siglos VIII-XV)*. Barcelona.
- Baqáí, Yusuf (1981). *Sharh maqamat al-Hariri*. Beirut.
- Blachere R. (1930), *Un pionnier de la culture arabe orientale en Espagne au X siècle. Sáid de Bagdad*, en Hespéris, 1930.
- Brockelmann, Régie (1943-1949). *Geschichte der Arabischen Literatur*. Leiden.
- Castilla Brázales, Juan. *Andalusíes: La memoria custodiada*. Sevilla: Junta de Andalucía - Consejería de Cultura a través de la fundación del Legado Andalusí.
- García Gómez, E. (1934). *Bagdad y los reinos de Taifas*, Revista de Occidente, t. CXXVII.
- González Palencia, Ángel (1933). *El Islam y Occidente*. Madrid.
- Al-Himyarí, Ibn Abd Al-Munim (1984): *al-Rawd al-mitár* (2ª, ed.). Beirut: Ihsán Abbás.

- Ibn Al-Faradí, Abu L-Walid Abd Alláh B. M (1966). *Tarij ulamá' al-Andalus*. El Cairo: Ihsán Abbás.
- Ibn Jallikan, Ahmad B. Ibrahim (1972). *Wafayát al-ayán*. Beirut: Ihsán Abbás.
- Ibn Al-Nadím. *Fihrist*. Beirut: Dár al-marifa.
- Ibn Saíd Al-Magribí, Alí B. Músá (1955-1978). *Al-Mugrib fí hulá al-magrib*. El Cairo: Shawqí Dayf.
- Al-Jatíb Al-Bagdadí, Abu Bakr Ahmad (1931). *Tárij Bagdad*. El Cairo.
- Kahhála, Umar Rida (1957-1961). *Myam al-mu'llifín*. Damasco.
- Lévi-Provençal, E. (1955). *La civilización árabe en España*. (6ª ed.) traducción del francés por Isidro de las Cagigas. Madrid.
- Al-Maqqari, Abu L-Abbás Ahmad (1968). *Nafh al-tíb*. Beirut: Ihsán Abbás.
- Al-Masudí, Alí B. Al-Husayn (1991). *Murúy al-dahab*. Beirut: Abd al-Amír Muhanna.
- Muhsin Hádí, Balqis (1990). *Tárij al-fan al-arabí al-islámi*, Bagdad.
- Al-Qalqashandi, Abu L-Abbás: *Subh al-ashá*, ed. Wizarat al-taqafa-al-muassasa al-misriyya al-ámma li-l-talif wa l-nashr. El Cairo.
- Vernet Cines, Juan (1975). *Historia de la ciencia española*. Madrid: Instituto de España "Cátedra Alfonso X El Sabio".
- Yaqút Al-Hamawí, Abu Abd Alláh (1936-1938). *Muyam al-udabá'*. El Cairo: A. F. Rifáí.

## **TRABAJAR LAS RELACIONES PERSONALES Y SOCIALES POR MEDIO DEL ARTETERAPIA PARA FAVORECER LA INTERCULTURALIDAD**

M<sup>a</sup> Dolores Callejón Chinchilla  
Universidad de Jaén. COLBAA. ASANART  
[callejon@ujaen.es](mailto:callejon@ujaen.es)

Isabel M<sup>a</sup> Granados Conejo  
CES Cardenal Spínola. F. San Pablo CEU- Andalucía  
(Sevilla) - ASANART  
[igranados@ceuandalucia.com](mailto:igranados@ceuandalucia.com)

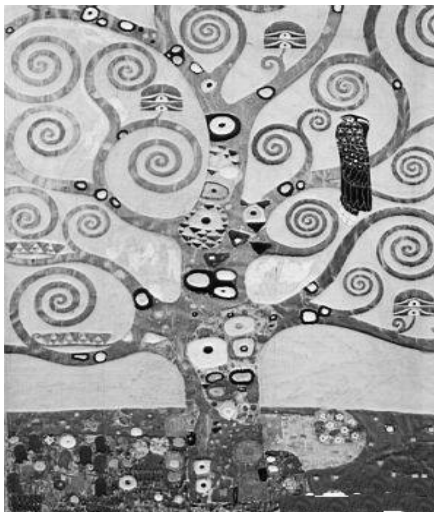
### **Arteterapia, imagen y metáfora**

El arte es expresión, de lo real o imaginario, expresión de pensamientos, sentimientos y emociones, constatación, reflexión, análisis de la propia vida y de la de los demás. Una de las características esenciales del arte es su polisemia, su capacidad metafórica y simbólica que nos permite acercarnos a la realidad, -aunque sea conflictiva o peligrosa-, “de otra manera”, fuera de contexto, sin temor. La creación artística procura así un espacio de reflexión, una forma de comunicación consigo mismo y con los demás, una excusa y un modo para compartir. El arte se convierte así, no solo en medio de representación y conocimiento sino en poderoso medio de transformación, pues a partir de ahí podemos -para a partir de ahí, se puede conocer (se), querer (se)... y crecer. Esto es arteterapia.

Hoy vivimos además en un mundo de imágenes, imágenes muy vinculadas a nuestras vidas, a nuestra historia, imágenes que se convierten en signo de lo real, marcando nuestras vidas, emociones y creencias (Morin, 2001; Aznárez: 2009), imágenes que nos seducen, afectan y conforman (Callejón y Granados, 2006). Sabemos que las imágenes llegan directamente a la amígdala cerebral produciendo respuestas emocionales inmediatas en el proceso del comportamiento (Goleman 1995, Damasio 1994).

Por eso queremos utilizar la imagen, lo icónico, por el valor simbólico que tiene para implicar el “acceso a mucha información”. Los iconos, son generativos, amplían los procesos de significación, pueden desplegarse y complicarse produciendo nuevas percepciones de su objeto y probablemente ésta sea su mayor fuerza.

Pero además proponemos además hacerlo desde la metáfora- recurso ampliamente utilizado como técnica terapéutica en psicología, orientación y counseling - como manera para definir la realidad. Las metáforas pueden llegar a proporcionarnos una nueva comprensión de nuestra experiencia, pueden dar un nuevo significado a nuestras actividades, y a lo que sabemos y creemos (Lakoff y Johnson, 1985). Willson y Luciano (2002), proponían por ejemplo, la metáfora del jardín, metáfora que equipara la vida con un jardín, y las plantas con los temas importantes de la vida (la familia, los amigos, el trabajo, etc.); a veces se utiliza el mapa como territorio, el laberinto como camino o el árbol para representar la vida; en este caso utilizamos un mapa de metro, con sus líneas y estaciones, con cruces, paradas y ensanches para dibujar los caminos de nuestra vida y en ella delimitar conexiones y nodos importantes.



"El árbol de la vida" de Gustav Klimt (1905)

Porque como dice Julián Marías (Marías, 2005: 139) “la zona personal tiene una ‘extensión’ variable, dentro de la cual se incluyen diversas trayectorias vitales”.

En otras ocasiones hemos planteado como punto de partida una visualización creativa: “la persona que me ama”



para comenzar a mirar nuestra vida y a nosotros mismos desde una mirada positiva. Pero en este caso proponemos pasar de la persona que me ama al complejo conjunto de todo lo que me rodea/ha rodeado, de un punto de vista más histórico, lineal a una visión más global, de conjunto.

Proponemos crear y recrearnos en una imagen que se convierta en relato, relato en la que contamos a nosotros mismos y con la que contar a los otros, unidad de significado como marco para interpretar nuestra experiencia vivida.

### **Viejos paisajes, nuevo ojos**

Siendo muy pequeño, mi tío fue por primera vez al País Vasco. Al ver las montañas cubiertas de verde, gritó impresionado: ¡mira que alfombra tan grande! Viniendo del norte de África, no podía concebir, espacios semejantes. Su mirada estaba acostumbrada al azul (verde, morado, etc.) del mar y al marrón de la tierra, marrón del desierto, de las ramas secas, de las palmeras.

Yo he tenido la suerte de que a mis padres les gustara viajar y que en los caminos nos enseñaran valles, ríos y montañas, marismas y gentes, espacios, costumbres... Sin embargo, a pesar de ello, me asombró la primera vez, que vi el suelo, en otoño, cubierto de hojas caídas de los árboles (en Melilla, la mayoría de los árboles eran de hoja perenne). Y aunque nevó en el monte Gurugú el día que nací, la única nieve que conocía “de verdad” era aquella que mi madre sacaba del frigorífico cuando lo limpiaba, nieve que colocaba por el suelo y con la que nos enseñaba a jugar con bolas y a hacer muñecos de nieve. Por eso, también disfruté ilusionada, ya con 17 años, en Granada..., al sentir por primera vez el suave manto blanco de copos de nieve cayendo sobre mí.

Jostein Gaarder en “El mundo de Sophia” comienza haciendo alusión a la capacidad de asombro: el niño que llega a un mundo extraño y todo lo mira con entusiasmo, ya sea un perro o un burro volando... lamentablemente, afirma, antes de que el niño haya aprendido a hablar bien, y mucho antes de que aprenda a pensar filosóficamente, “el mundo se ha convertido para él en algo habitual”. Habitados al mundo,

viéndolo todo normal, va dejando de sorprendernos y dejamos de “observarlo”, de “Vivir una vida despiertos” dice Gaarden. Creemos, sin embargo, que el problema no es de costumbre, de hábito, el problema, como decía Saramago es que sin ver, no vemos, es un problema de percepción, personal pero también social.

Nuestra cultura depende en gran medida de lo que vemos, y lo que vemos no depende exclusivamente de nuestros ojos sino de lo que culturalmente estamos condicionados para ver, de lo que somos capaces de ver.

Los familiares de una compañera de Malí no comprendieron lo que era un ascensor hasta que no lo vieron. No podían entender que uno se “montara en una caja” para subir “a los pisos de arriba de las casas”, ¿encima de la casa? ¿más arriba que la copa de un árbol? ¡Imposible! ¿Cómo podía ser eso? Cuando más tarde vinieron a Madrid a visitarla, fueron a ver el Palacio del Pardo. Estaban recorriéndolo cuando de pronto la madre se sentó en una silla y dijo: “Espera un poco, mis ojos están cansados, no pueden ver más”...

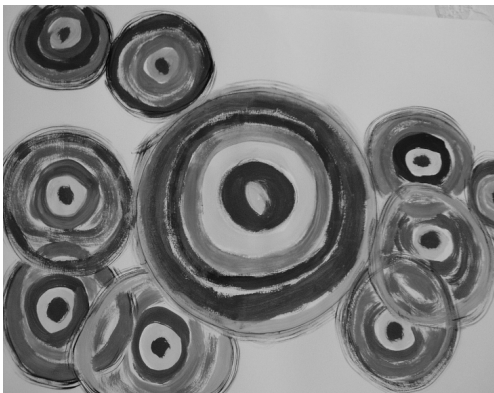
Cada uno mira (construye su realidad) desde su propia experiencia, desde los lugares que le son comunes, desde sus paisajes familiares...marcos de referencia, que comparten códigos compartidos, modelos del mundo... Por eso a veces no somos capaces de ver lo que tenemos delante de los ojos, porque filtramos y procesamos la información... según nuestras experiencias. Quizás la mirada no solo se aprende, también se acostumbra, se acostumbra a ver, a ver de determinada manera (Callejón y Granados, 2005).

Por eso es tan importante ser capaces de ver mas allá de lo que tenemos delante de los ojos, de lo que se nos presenta, mirar desde distintos lugares, en perspectiva... porque como decía Marcel Proust "El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes sino en tener nuevos ojos".

Con nuevos ojos, miremos los paisajes de nuestras vidas.

## Una vida de historias y encuentros

"El universo está hecho de historias, no de átomos" decía Muriel Rukeyser, historias personales entrecruzadas con otras historias, historias vividas en



determinadas situaciones, determinados contextos. Vidas complejas, en procesos, que se construyen en relación. Vidas en las que la pertenencia a una sociedad de referencia (un grupo con el que uno se identifica), y la identidad (como diferenciación) son parte importante.

Hoy la identidad es hoy un tema recurrente: individual o colectiva, cultural e idiomática, identidad plural, global, trans-identidad; es argumento de discusión y enfrentamiento, de reflexión filosófica y de manifestaciones artísticas. Porque este mundo cambiante, globalizado e intercultural, en el que todo se hace incierto, ambiguo, volátil, precario... -(sociedad líquida" (Bauman, 2007)- está dando lugar a identidades también fluidas, inestables y menos seguras que han de reinterpretarse continuamente (Chambers, 1994). Por ello se habla de "crisis generalizada de identidad". (Ghalioun, 1998) y se trata tanto.

Bauman (2005:32) indica en este sentido, que "hay que tener en cuenta que la identidad necesita de una cierta consolidación [...] si se quiere evitar el riesgo de individuos "fluidos" que, en última instancia, acaben no sintiendo la necesidad de arraigo, pertenencia o compromiso". (Alsina y Medina, 2006: 130-131).

Especialmente hoy vivimos una época en la que las "redes sociales" (entendidas generalmente como espacios virtuales, a veces ficticios, a veces, engañosos) están ganando terreno en nuestras vidas (en muchos casos siendo

aprovechadas por empresas para hacer negocio). Hoy parece que si no tienes “perfil” en Facebook, Tuenti, Twitter o MySpace por citar algunas redes, simplemente no existes.

Las redes están presentes y están dando que hablar. En sí no son malas, son una nueva forma de comunicación y de socialización.

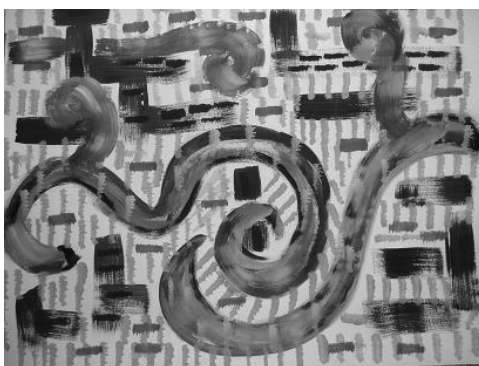
Hace unos años se discutía el uso de internet, -o entonces más bien, la necesidad de la presencialidad, la relación de contacto frente a frente más que frente a una máquina. Se decía que aquellos que estaban más tiempo delante de la pantalla tenían menos amigos reales, se convertían en asociales.

Sin embargo, hoy, muchas investigaciones demuestran que no es así; estudios como el realizado por This Pew Internet Personal Networks and Community (2009) <sup>i</sup> nos recuerda que el acceso a Internet no aísla físicamente a sus usuarios, sino todo lo contrario: les empuja cada vez más a espacios públicos, como librerías, parques, cafés o tiendas.

Las redes sociales –de un tipo u otro-, son importantes, necesarias, pues el hombre es un ser en relación.

Los vínculos afectivos cobran un papel importante en el desarrollo evolutivo de los seres humanos.

De pequeños son las figuras de apego las que van a proporcionar las necesidades básicas (seguridad, alimentación), facilitando el contacto con la realidad, las que les van a permitir empezar a



desenvolverse y adquirir experiencia, serán sus modelos de referencia, dejando huellas (positivas o no).

Estas experiencias primeras serán esenciales para definir en la persona su manera de afrontar la vida.

Aunque en principio el estudio del apego se centraba en el contacto madre-hijo/a, poco a poco se ha ido descubriendo que no siempre la figura de apego es la madre, que otro momento importante para la creación de vínculos afectivos es la adolescencia (del descubrimiento del grupo de los iguales, al acercamiento a la sexualidad a la búsqueda de pareja). Hoy sabemos que la creación de vínculos afectivos y las figuras de apego, significativas no se limitan a unos periodos



determinados. Hemos de reconocer la importancia de generar y mantener los vínculos afectivos en todas las etapas de nuestras vidas. Vínculos afectivos de apoyo sanos que posibiliten la seguridad, la autonomía, la pertenencia sin caer en la dependencia, vínculos personales y sociales de referencia, de compromiso y permanencia.

Hoy la psicología reconoce el papel de las relaciones interpersonales, la influencia del apoyo social como factor protector en el desarrollo de enfermedades mentales y en las formas de afrontamiento ante situaciones vitales. Caplan (1974, citado por Arango, 2003: 8) llega a decir: “así un individuo que tenga la suerte de pertenecer a diversos grupos de apoyo situados estratégicamente en la comunidad, en casa, en el trabajo, en la iglesia y en una serie de lugares recreativos, puede moverse de uno a otro durante el día y estar casi totalmente inmunizado ante el mundo estresante”.

Por ello la psicología actual pone énfasis en el acceso y mantenimiento de vínculos personales, familiares y sociales tanto para la prevención como para la intervención.

Las redes sociales son formas de apoyo mutuo, de interacción dinámica con los otros. Nos hacen romper nuestro aislamiento, nos permiten compartir intereses, preocupaciones, necesidades... Pero esto se ha sabido desde siempre. Estar en red, generando vínculos afectivos siempre ha sido un sinónimo de comunicación e interacción pero también cooperación, de fuerza de grupo. Redes que son ayuda para situaciones personales o grupales de necesidad y cuidado, básicamente cotidianas. Redes que nos sirven para apoyarnos en momentos de enfermedad, para el cuidado de los hijos, para las tareas domésticas, en la atención a los ancianos de la familia o incluso en el intercambio de bienes... Redes que se utilizado también para conseguir objetivos compartidos o comunitarios.

Siempre se han considerado a las mujeres grandes protagonistas de la relación en red. Desde la mitología universal se han representado a menudo a las deidades



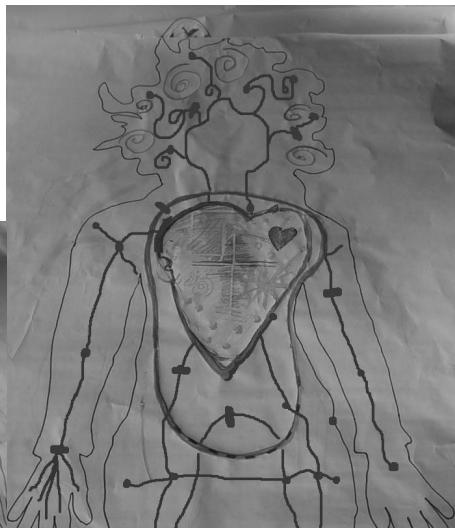
Las Hilanderas (Velazquez, 1657)

femeninas a junto a la rueca, entretejiendo la trama de la existencia humana, y uniendo a través de finísimos hilos los acontecimientos ocurridos en el pasado con los que

sucedarán en el futuro. Por ese motivo se consideraban diosas hilanderas, diosas del destino.

También con la excusa del tejido se reunían las mujeres en labores colectivas de creación para la comunidad, confección de un edredón nupcial, de una “colchas de libertad”, que se ofrecían a los varones cuando llegaban a la mayoría de edad, etc. encuentros de emociones, texturas y colores, como en la película “How to make an American Quilt” (1995), en la que varias generaciones de mujeres de una misma familia van entretejiendo lazos, compartiendo retazos de la vida, de lo que cada una es y posee, de las inquietudes y deseos, sanando recuerdos y emociones.

Decía Gergen (1992) que los individuos por sí mismos no pueden significar nada, que sus actos carecen de sentido hasta que se coordinan con los otros. Pero es hoy más que nunca ya que el yo, centro en torno al cual giraba la sociedad modernista, cae de su pedestal en la sociedad posmoderna, dándose nuevo énfasis y centro de acción en las "relaciones" que serían “el principal producto que permitiría la construcción del



yo en la interacción social y no al revés. Un individuo nace dentro de una relación y a la vez que es definido por ella, la define”. (Rozo, 2002)

Pero hoy en día, en esta interacción social, quedamos atrapados en una trama de conexiones, como decía Gergen (1992), relaciones que nos atontan por la cantidad (demasiadas) y falta de calidad (sin tiempo para detenernos ante ellas). Centrados en las relaciones, vivimos fragmentados entre una multiplicidad de contactos que se nos presentan en múltiples espacios, que nos hacen responder de manera distintas en cada uno de ellos y no nos dejan tiempo para ser nosotros mismos. Esto que puede ser una riqueza – de hecho los jóvenes son capaces de vivirlo, de pasar de un ámbito a otro sin fragmento (Aguirre, 2006)- puede convertirnos realmente en personas incapaces de ir al encuentro, al encuentro verdadero. Manuel Delgado (Delgado, 1999: 12 y 23 citado por Aguirre, 2006) define este tipo de sociedad como dispersa y múltiple, hecha de multitud de encuentros ocasionales, de relaciones transitorias, de encuentros fugaces, simultáneamente ritualizadas e impredecibles, protocolarias y espontáneas. Unas sociedades nómadas, caracterizadas por el cambio, el movimiento y la fluctuación constante de sus integrantes. Indicaba Aguirre (2006) que cada vez con más frecuencia nos encontrábamos “ante situaciones caleidoscópicas, prácticas que se configuran y refiguran a cada instante; difíciles de asir y contradictorias... contextos sociales y culturas donde la contingencia de la acción social es la norma que pone constantemente en tela de juicio sus verdades más enraizadas”; que nos enfrentábamos “a una configuración social deslocalizada”, en la que la identificación entre cultura y lugar era menos verdad que nunca:

“La sociedad urbana actual, indica Delgado, se configura mezclando lugares, para generar ámbitos o no-lugares (territorios), percibidos por grupos de individuos como espacios sociales y personales. Territorios que son interpretan como propios y en los que se articulan relaciones formales e informales autónomas [...] configuran canales de comunicación propios y dinámicas específicas de poder y



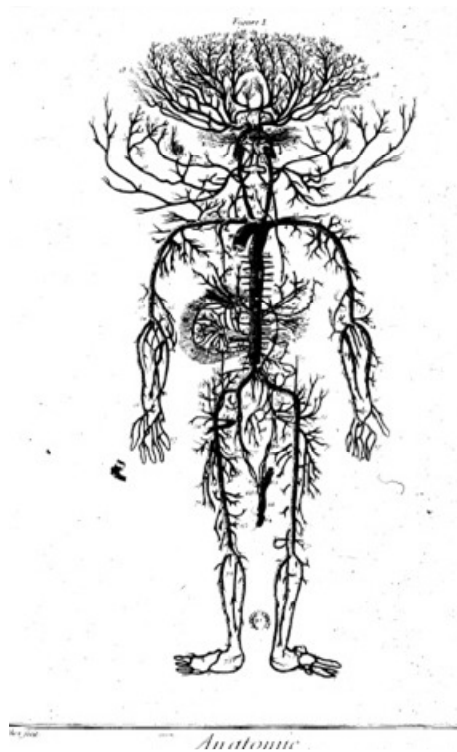
sometimiento, ajenas o menos a cualquier orden social general.

Sociedades, por tanto, donde los sujetos son nodos, cruces de territorios autónomos, con sus propios sistemas normativos, independientes entre sí, que sólo pueden percibirse como unidad en la medida en que se contempla la identidad del sujeto en el que confluyen". (Aguirre, 2006).

La vida es como un entretejido de hilos, lazos múltiples y flexibles, como una tela de araña. Una estructura de correlación, de compromiso, de contribución se compone de líneas orbitales y radiales que comprometen a todo el conjunto: cada punto de contacto es también un nexo de unión.

Esta disposición que se opone al organigrama, a la jerarquía, sabemos hoy que es la estructura de la mente y la mejor para las relaciones sociales es un sistema de inclusión., generan más satisfacción, y pueden resolver mejor tareas complejas. Un universo interconectado (Bertalanffy, Bronfenbrenner) y complejo (Morín)

De ahí la importancia de "tejer





es importante para vivir una vida consciente y madura, para vivir feliz, para vivir una vida mejor.

### **Bibliografía/References**

- Agra, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En Marín, R. *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. (pp. 127-150). Universidades de Granada y Sevilla.
- Arango, C. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social: una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación y desarrollo: revista del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano*. Vol. 11, nº 1 (pp. 70-103).
- Aznárez, J. P. (2009). Una vida de relatos. Realidad, narrativas y miedo a ser. *Red Visual. Revista digital de Educación Artística y Cultura Visual*, 9-10. COLBAA. Disponible en:  
<http://www.redvisual.net/pdf/9-10/a6.pdf> (Consultado 15/10/2009).
- Ballengue-Morris, C. & Stuhr, P. (2001). "Multicultural Art and Visual Cultural Education in a Changing World". *Art Education*. July (pp. 6-13).
- Bartolomeis, F. (1990). *El color de los pensamientos y de los sentimientos. Nueva experiencia de educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos Líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Berbel, S. (2008). "Creación de redes. Taller". Escuela abierta de feminismo. Disponible en:  
<http://www.escueladefeminismo.org/spip.php?rubrique76> (Consultado 14/10/2009).
- Boughton, D. & Mason, R. (1999). *Beyond multicultural art education: International perspectives*. Berlin: Waxmann.

- Callejón, M. D. y Granados, I. M. (2008). *Arteterapia. Recursos y dinámicas para la escuela*. Sevilla: F. San Pablo CEU- Andalucía.
- Callejón, M. D. y Granados, I. M. (2004). "Deslumbrados, atrapados, contruidos. Del diálogo y el tiempo para una mirada sana, para la construcción personal en la escuela". *Red Visual. Revista digital de Educación Artística y Cultura Visual*, 4. COLBAA: Disponible en <http://www.redvisual.net/n5/n2/art7.htm> (Consultado 8/10/2009).
- Callejón, M. D. y Granados, I. M. (2005). Experiencias de la mirada. Por una educación saludable. *Red Visual. Revista digital de Educación Artística y Cultura Visual*, 4. COLBAA Disponible en: <http://www.redvisual.net/n5/n4/art4.htm> (Consultado 9/11/2009).
- Chanda, J. (1992). Multicultural Education and the Visual Arts. *Arts Education Policy Review*, 94 (1), (pp. 12-16).
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Chambers, I. (1994). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deresiewicz, W. (2009). The End of Solitude. *The Chronicle of Higher Education. The Chronicle Review*. Volume 55, Issue 21, Page B6. 30 de enero de 2009. Disponible en: <http://chronicle.com> (Consultado 4/02/2009).
- Fernández, M. V. (1999). "Marcos y mapas de la identidad actual. Una aproximación". *Thémata. Revista de Filosofía*, 23. Sevilla, 1999. (pp. 303-312).
- Gaarder, J. (1994). *El mundo de Sofía*. Madrid: Siruela.
- Ghalioun, B. (1998). "Globalización, deculturación y crisis de identidad". *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 43-44 (diciembre 1998-enero 1999). (pp. 107-118).
- Gergen, K. J. (2003) *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, J. (2004). El Mercado de la Identidad Corpórea y sus Contornos Emocionales. *Razón y palabra*, 39: "La Nueva Sociedad del Espectáculo: los Media y el

- Mercado de la Experiencia". Junio-julio, 2004.  
Disponible en:  
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n39/index.html> (Consultado el 9/11/2008).
- López. F. Cao, M. (2000). Educación Artística y Educación para la Paz. En Belver, Sánchez Méndez (coord.) *Educación Artística y Arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- Reig, D. (2009). Facebook y Twitter: Convergencia y proceso de apropiación en las Redes sociales. *Blog El Caparazón*. Marzo, 2009. Disponible en:  
<http://www.dreig.eu/caparazon/2009/03/22/facebook-twitter-cultura-redes-sociales/> (Consultado el 13/08/2009).
- Stuhr, P. L. (1999). Multiculturalism art education: Context and pedagogy. *FATE, Journal of the College Art Association*, 22 (1) (pp. 5-12).
- Vazquez, A. (2005). La arquitectura de la memoria. Espacio e identidad. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 37. Disponible en:  
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vasquez37.pdf>  
(Consultado el 22/05/2008).
- Waisburd, G. (2005) *Creatividad y transformación. Teoría y práctica*. Alcalá de Guadaíra: Trillas. Eduforma.
- Wasson, R., Stuhr, P., Petrovich-Mwaniki, L. (1990). Teaching Art in the multicultural classroom: six position statements. *Studies in Art Education. A journal of Issues and Research*, 31 (4) (pp. 234-246).

---

<sup>i</sup> <http://www.pewinternet.org/Reports/2009/18--Social-Isolation-and-New-Technology/Executive-Summary.aspx?r=1>



**PRÁCTICA ARTÍSTICA Y ENSEÑANZA EN LA INDIA  
CONTEMPORÁNEA. ESTRATEGIAS Y DIÁLOGOS PARA  
LA INTERCULTURALIDAD**

Cayetana Ibáñez López  
Sergio Román Aliste  
Virginia Nieto-Sandoval  
Carlos Garrido Castellano

**Resumen General**

La contemporaneidad artística en la India surge del diálogo y de la interacción de una pluralidad de elementos que, mediante una alternancia de acercamientos y discrepancias, dieron lugar a un fenómeno esencial para comprender la cultura contemporánea. A lo largo del siglo XX, y en lo que ha transcurrido del presente, la educación artística en la India ha sido construida desde una posición intermedia, fruto de los contactos que han configurado la historia del subcontinente.

El arte indio contemporáneo, en este contexto, ofrece un marco inigualable para el estudio de valores relacionados con la interculturalidad. Construido en permanente intercambio (primero con respecto al sistema colonial; posteriormente con la problemática de una nación heterogénea, que bajo el lema de la “Unidad en la Diversidad” trata de articular identidades religiosas, comunitarias y regionales harto diversas; finalmente, en el momento actual, con los ritmos y los conflictos del mundo global), el sistema artístico indio se ha conformado como una propuesta abierta, que aúna y al mismo tiempo diversifica iniciativas aparentemente alejadas entre sí.

Esta iniciativa pretende recuperar desde una perspectiva abierta los contactos culturales y los diálogos que dieron lugar a los diferentes momentos de la enseñanza artística en la India, teniendo como especial preocupación aquellos aspectos relacionados con procesos de negociación

interculturales. El arte indio contemporáneo, así, surge como un modelo activo de participación social, capaz de dar respuesta a los conflictos de la modernidad, así como de generar posibilidades de encuentro entre posturas enfrentadas.

#### 45.1

### **LA FORMACIÓN EN LO AJENO Y LA RECUPERACIÓN DE LO PROPIO. ACADEMIAS DE ARTE DURANTE LA COLONIZACIÓN BRITÁNICA EN INDIA**

Cayetana Ibáñez López  
Universidad Complutense de Madrid  
[cayetanaibanez@gmail.com](mailto:cayetanaibanez@gmail.com)

“Las monstruosas imágenes de los dioses puránicos no son dignas de las formas más elevadas de representación artística; es por ello, posiblemente, por lo que la escultura y la pintura no son consideradas bellas artes en India.”  
Sir George Birdwood<sup>1</sup>

La lejanía de conceptos y sensibilidades artísticas de los británicos con el arte indio se hizo patente desde el primer momento. La plástica india fue identificada con figuras deformadas y monstruosas<sup>2</sup>, con una carga erótica que resultaba marcadamente obscena para el puritanismo de los colonizadores. No podía concebirse que semejantes iconos fueran elevados a la categoría de escultura, arte que los griegos dominaron como expresión máxima del mundo ideal platónico. De acuerdo con sus mentalidades y los conocimientos de la época, la única explicación podía radicar en la pérdida del gusto y la formación clásica que el contacto con Alejandro Magno generó en el Gandhara.

---

<sup>1</sup> Cit. en: Coomaraswamy, A. K. (2006). *La Danza de Siva*. Madrid: Siruela, Col. Biblioteca Azul, Serie Mínima, pp. 87 y 119.

<sup>2</sup> Ruskin, J. (1910). *The Two Paths*. London: Everett, p. 7.



Como dijo Sir Birdwood, ¿cómo iban a existir las Bellas Artes en India si su arte no es digno de ellas?, y Ruskin apuntó: “nunca representan los hechos naturales”<sup>3</sup>. Esta observación, que parece tan obvia ante las divinidades de muchos brazos y muchas cabezas<sup>4</sup>, esconde en realidad el motivo por el cual debían imponer una enseñanza artística de acuerdo a la Academia occidental. La visión europea del arte se fundamentaba en la imitación de la realidad según su apariencia sensible (*Natura naturata*); sin embargo el arte indio se ha expresado tradicionalmente según los engranajes internos de la naturaleza (*Natura naturans*), no según su apariencia formal<sup>5</sup>. De esta manera, el naturalismo artístico victoriano fue utilizado como el medio para corregir el gusto *mal formado* de los indios y, así, poder dotarles de aquellos valores morales y de progreso<sup>6</sup> que no poseían. Richard Temple lo expresó de la siguiente manera:

“Los indios aprenden a dibujar objetos correctamente, figuras, paisajes y arquitecturas. Tal ejercicio rectifica cuidadosamente las carencias mentales, intensifican sus capacidades de observación y obliga a un acercamiento analítico a esa naturaleza gloriosa que tanto aman.”<sup>7</sup>

Tras la Rebelión de los Cipayos en 1857, la Corona Británica disolvió la Indian East Company y, pasó a gestionar el país como un Virreinato dependiente del Ministerio de India en Londres. Su finalidad en ese momento era asentar su poder e influencia sobre todo el territorio. Para ello crearon

---

<sup>3</sup> Del original en inglés, en: Cit. en: *Ibidem*.

<sup>4</sup> El estudio más completo sobre esta cuestión fue abordado por Partha Mitter en su libro *Much Maligned Monsters*, cuyo título juega irónicamente con la problemática: ¿Monstruos muy malignos o Monstruos muy difamados?. Ver: Mitter, P. (1992): *Much Maligned Monsters. A History of European Reactions to Indian Art*. Chicago: The University of Chicago Press.

<sup>5</sup> Coomaraswamy, A. K. (1997). *La Transformación de la Naturaleza en Arte*. Barcelona: Kairós, p. 13.

<sup>6</sup> Mitter, P. (1994). *Art and Nationalism in Colonial India, 1850-1922. Occidental Orientations*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 32.

<sup>7</sup> Del original en inglés, en: *Ibidem*.

una serie de infraestructuras básicas, como el ferrocarril o la red postal, que aceleraron al máximo la mejora de las comunicaciones. Al mismo tiempo, la expansión de la lengua inglesa se incorporó a un amplio programa de renovación de la educación. Los colegios se convirtieron en centros de difusión de la cultura británica, bajo un sistema ajeno que arrancaba de raíz los conceptos y enseñanzas de la tradición india. De la misma manera, las escuelas de arte difundían un tipo de instrucción occidental basada en la copia de yesos de obras clásicas torpemente reproducidas, la utilización de técnicas tan ajenas a la tradición india como el óleo y la introducción de géneros pictóricos *extraños* como el retrato, el paisaje y el bodegón.

Podemos documentar la presencia de escuelas de arte desde finales del siglo XVIII<sup>8</sup>, pero fue a mediados del siglo XIX cuando se fundaron los principales centros de formación artística en Bombay, Madrás y Calcuta. Sólo los dos últimos gozaron de patrocinio por parte del gobierno británico, que controlaba los planes de estudio y la política artística de todo el territorio indio<sup>9</sup>. Se introdujo la costumbre de realizar Salones y Exposiciones Oficiales en las ciudades más destacadas, principalmente en Bombay y Madrás, que recogían obras de artistas occidentales invitados, así como de pintores indios que habían sido favorablemente valorados y admitidos<sup>10</sup>.

Los primeros líderes nacionalistas indios siempre vieron con recelo el arte que se difundía a través de las Academias coloniales, la llamada Occidentalización fue

---

<sup>8</sup> La Escuela de Arte de Pune se fundó en 1798 - *Op. Cit.*, p. 30.

<sup>9</sup> Fernández del Campo, E. (1997). Las Pinturas de Ajanta y la Reivindicación Nacionalista. En Fernández del Campo, E. (Coord.). *Homenaje a India: volumen conmemorativo del cincuenta aniversario de su independencia* (pp.69-73). Madrid: Embajada de India, p.72.

<sup>10</sup> *Ibidem* - Aún a pesar de que sus estilos fueran puramente académicos, el camino de un artista indio siempre sería más complicado. Existen casos como el de M. V. Durandhar, formado y vinculado a la J. J. School de Bombay que gozó de una elevada fama por sus pinturas naturalistas al modo occidental.

considerada un mecanismo para empobrecer material y espiritualmente a India<sup>11</sup>. La identidad nacional y la revitalización de los principios antiguos comenzaron a tomar forma, con una inevitable fascinación hacia los modelos británicos. Aunque defendían su propia cultura, también abogaban por una modernización conectada con las innovaciones importadas por los colonos. Tal vez fue esto lo que favoreció que varios intelectuales europeos se unieran a la defensa de la cultura india promovida por los nacionalistas<sup>12</sup>.

El primer pintor que alivió los anhelos de este sector ideológico fue Raja Ravi Varma (1848-1906), con sus cuadros de mitología hindú y de bellezas indias. De origen aristocrático, su contacto de juventud con pintores de estilo académico-naturalista en la corte de su padre, en Kerala, le sirvió para aprender la maestría de la pintura al óleo y lograr el *privilegio* de exponer sus obras en los Salones británicos, e incluso llegar a tener mención en premios internacionales. Sus logros fueron vistos como un pequeño triunfo de la cultura india, “un tímido enfrentamiento entre la sensualidad del arte tradicional y el realismo puritano”<sup>13</sup>. Sin embargo, los mismos nacionalistas que habían alabado su pintura no tardaron en tacharle de *producto colonial* bajo el gusto europeo conservador.

Estas reacciones fueron fruto de los movimientos anti-británicos producidos por la Primera Partición de Bengala en 1905. El nacionalismo arraigó con más fuerza en la sociedad india y contó con un grupo de celebridades intelectuales que dieron soporte a las reivindicaciones populares. Se ocuparon de restablecer el saber tradicional y de recuperar la memoria que tan obstinadamente había tratado de borrar los ingleses.

---

<sup>11</sup> *Op. cit.*, p. 16. No todos opinaban igual, otros sectores lo veían como algo inevitable para el progreso de India, en el devenir del contexto mundial. Aunque el descontento y la sensación de vulnerabilidad era generalizada.

<sup>12</sup> Subramanyan, K.G. (1978). *Moving Focus. Essays on Indian Art*. New Delhi: Lalit Kala Akademi, pp. 16 y 17.

<sup>13</sup> *Op. cit.*, p. 18.

Dentro de este panorama se debe destacar a la familia Tagore por su papel renovador en la corriente de pensamiento de la época, que no se agotó en la teoría, sino que llegó a desarrollarse plenamente a través de las instituciones que fundaron. En ellas la educación tradicional ocupaba un papel primordial en la recuperación de la identidad india.

La búsqueda de un arte que expresara el auténtico carácter, así como la búsqueda de la pureza plástica, se convirtieron en aspectos fundamentales para poder crear una fuerza conjunta que expulsara a los británicos. Fue entorno a la primera década del siglo XX, cuando una figura destacó como iniciador del renacimiento del arte indio, Abanindranath Tagore. Aunque su formación había sido académica, muy influido por el pintor italiano Olinto Ghilardi y por Charles Palmer (al que conoció personalmente)<sup>14</sup>, su temprano interés por la miniatura mogol le condujo hacia nuevos estilos inexplorados hasta aquel momento. Frente a las bellezas opulentas y temas indios representados de forma académica por Ravi Varma, Abanindranath partió de la miniatura mogol y las artes decorativas, con incursiones en las formas de perspectiva occidental, para reflejar momentos puramente indios o bellezas delicadas de las cortes del pasado.

Su amistad con Okakura Kakuzo, a raíz de su visita a India en 1902, fue fundamental para determinar el estilo inconfundible de sus obras de madurez, gracias a la técnica *lavada* que aprendió de la pintura japonesa. El texto *The Ideals of the East*, escrito por Okakura tras su viaje a India, introdujo al artista en la nueva corriente pan-asiática y se convirtió en el texto central del *Nuevo Orientalismo*. “Asia es Una”<sup>15</sup>, proclama Okakura en su libro. La acuarela que

---

<sup>14</sup> Dutta, E. (1997). A manifesto of the human spirit. On the trail of humanism. Search for a self image. En VV.AA.. *Indian Contemporary Art Post Independence*. New Delhi: Vadhera Art Gallery, p. 29.

<sup>15</sup> Okakura, K. (2007). *Ideals of the East: The Spirit of Japanese Art*. New York: Cosimo, p. 1.

representa a la *Bharat Mata*<sup>16</sup> (*Madre India*), realizada por Abanindranath en 1905, se encuadra dentro de estos nuevos conceptos que hicieron que la enarbolaran como estandarte de la lucha nacionalista, desde los disturbios de ese mismo año.

En 1902 Ernest Binfield Havell expresó su profunda atracción por la obra de Abanindranath Tagore y proclamó en la revista *The Studio*, con motivo del primer premio que el artista había recibido en la Exhibición de Delhi de 1902-03, que se había “restaurado la lengua perdida del arte indio”<sup>17</sup>. Havell había sido nombrado director de la Escuela Gubernamental de Calcuta en 1896<sup>18</sup> y siempre estuvo comprometido con el reconocimiento del arte indio ante los británicos, además de fomentar entre sus alumnos la búsqueda de un auténtico arte contemporáneo<sup>19</sup>. De las tres corrientes de pensamiento que existían en la mentalidad colonial sobre India: de barbarie y monstruosidad, de supremacía de la cultura clásica griega y de ruptura de la visión eurocéntrica<sup>20</sup>, Havell se inclinaba por la última.

Los métodos de enseñanza de Havell fueron cuestionados y atacados por algunos alumnos de la Escuela de Calcuta, incluso la prensa nacional se hizo eco de su falta de *ortodoxia*. En una ocasión trasladó todas las antigüedades

---

<sup>16</sup> Representa la Unidad de la Nación India bajo la apariencia de una diosa. Esta creación supuso dar forma a una idea que ya existía, pero que tendrá una vital importancia durante el proceso de Independencia y Post-Independencia, siendo versionado por múltiples artistas.

<sup>17</sup> Del original en inglés, en: Mitter, P. (1994). *Art and Nationalism in Colonial India, 1850-1922. Occidental Orientations*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30.

<sup>18</sup> *Ibidem* - Dutta, E. (2002). Abanindranath Tagore. A new Context. En Dalmia, Y. (Ed.). *Contemporary Indian Art. Other Realities*. Mumbai: Marg Publications, p. 22, Sitúa el comienzo de la dirección de E.B. Havell en 1897.

<sup>19</sup> Mitter, P. (1994). *Art and Nationalism in Colonial India, 1850-1922. Occidental Orientations*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30.

<sup>20</sup> Del cual destaca John Ruskin - Ver: Guha-Thakurta, T. (2004). *Monuments, Objects, Histories. Institutions of Art in Colonial and Postcolonial India*. Delhi: Permanent Black, p. 161.

clásicas de las aulas y reubicó las pinturas europeas entre las mejores pinturas de miniatura mogol<sup>21</sup>. Sentía que los alumnos debían familiarizarse con su propia tradición y aprender a valorar su legado artístico.

Consiguió incorporar a Abanindranath Tagore en la Escuela Gubernamental de Calcuta como profesor y subdirector, con la esperanza de que la institución fuera purgada de la enseñanza de arte occidental<sup>22</sup>. Esto coincidió con un notable ascenso de la influencia de la Escuela de Bengala, movimiento que encabezaba el pintor y que reunía a un variado grupo de artistas e intelectuales bajo la defensa de un arte puramente indio. Havell pertenecía a los círculos orientalistas que se enorgullecían de contar con Abanindranath por considerarlo “el vehículo idóneo para revivir la gloriosa visión del pasado indio”<sup>23</sup>, con toda la *espiritualidad y trascendencia* que se terminó relacionando con este país. Para el pintor, formar parte de la estructura interna de la Academia, suponía tratar con una audiencia refinada y culta, así como la posibilidad de contar con una infraestructura para la proyección de sus ideales.

Sentado en su sitio de trabajo en la escuela, los grupos de alumnos iban pasando por turnos a ver cómo trabajaba el maestro: sus trazos, su planteamiento en las composiciones, sus fallos, sus correcciones, la combinación de colores, las luces, las sombras, etc. Abanindranath trabajó sobre varios tratados de principios artísticos de la india clásica<sup>24</sup>, traduciéndolos con la finalidad de examinar y reinterpretar

---

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> Mitter, P. (2007). *The Triumph of Modernism. India's artists and the avant-garde 1992-1947*. London: Reaktion Books, p. 125.

<sup>23</sup> Del original en inglés, en: Dutta, E. (2002). Abanindranath Tagore. A new Context. En Dalmia, Y. (Ed.). *Contemporary Indian Art. Other Realities*. Mumbai: Marg Publications, p. 22.

<sup>24</sup> Este es el caso de su libro *Arte y Anatomía Hindú*, donde se alecciona sobre Sadanga o los seis principios de la pintura india, así como de Sadrisyam o la anaología de sensaciones. Ver: Tagore, A. (1965). *Arte y Anatomía Hindúes*. Buenos Aires: Schapire.

sus fundamentos desde la perspectiva actual<sup>25</sup>. Conocía, también, los últimos estudios de los descubrimientos arqueológicos de Ajanta, Bharhut y las Civilizaciones del Valle del Indo, que demostraban la antigüedad del arte indio y confirmaban la originalidad de su cultura con anterioridad al contacto con los griegos. Algunos de sus alumnos viajaron a las cuevas de Ajanta en 1909<sup>26</sup>, para poder observar de primera mano las pinturas murales.

En 1906, como resultado de su evidente indiofilia, calificado de “cruzado del arte indio”<sup>27</sup>, Havell fue forzado a volver a Inglaterra. Alejado del panorama artístico, su única arma contra la administración inglesa y los intelectuales occidentales fue la publicación de distintos libros, como *Indian Sculpture and Paintings* (1908) o *The Ideals of Indian Art* (1911), entre otros. En sus escritos se aprecia una notable defensa del *Nuevo Orientalismo* y de un Nacionalismo que rastrea su pasado. Estas publicaciones eran resultado de una profunda admiración por el arte indio y de la fructífera relación con Abanindranath Tagore (que ahora quedaba supeditado a las órdenes del nuevo director de la Escuela Gubernamental de Calcuta, Percy Brown). A pesar de la distancia, el antiguo director de la Academia de Calcuta, tuvo un papel activo interviniendo en el Ministerio de India en Londres para fomentar leyes artísticas respetuosas con la cultura nativa<sup>28</sup>.

Si Abanindranath fue inspirador y colaborador en los escritos de E. B. Havell, no podemos dejar de mencionar la importante influencia que ejerció Ananda K. Coomaraswamy

---

<sup>25</sup> Subramanyan, K. G. (1978). *Moving Focus. Essays on Indian Art*. New Delhi: Lalit Kala Akademi.

<sup>26</sup> Acompañados por Lady Herringham - Ver: Datta, S. (2003). The Bengal School. En Sinha G. (Ed.). *Indian Art, and Overview*. New Delhi: Tulshyan, p. 54.

<sup>27</sup> Del original en inglés, en: Guha-Thakurta, T. (2004). *Monuments, Objects, Histories. Institutions of Art in Colonial and Postcolonial India*. Delhi: Permanent Black, p. 156.

<sup>28</sup> Mitter, P. (2007). *The Triumph of Modernism. India's artists and the avant-garde 1992-1947*. London: Reaktion Books, p. 188.

sobre el pintor. Fue el soporte teórico e ideológico de sus obras, así como del pensamiento de la Escuela de Bengala y, por tanto, de lo que se transmitía en las aulas. Nacido en la antigua Ceilán y entusiasta del arte indio, en 1908 acudió al Congreso de Orientalistas en Copenhage donde refutó indiscutiblemente toda idea del origen helénico del arte budista<sup>29</sup>. Sus múltiples libros, ensayos y artículos se centraron en temas de estética y arte indio con una erudición aplastante. En 1910 viajó a Calcuta y conoció a Abanindranath, con quién fraguó una buena amistad propiciada por la similitud de sus inquietudes intelectuales<sup>30</sup>. Gracias al apoyo de Coomaraswamy y de William Rothenstein, Havell logró, desde su retiro en Inglaterra, fundar la Indian Society of Art en Londres, al poco tiempo de que se pusiera en funcionamiento la Indian Society of Oriental Art de Calcuta en 1907. Ambos organismos mostraron su permanente cercanía a la Escuela de Bengala de Abanindranath Tagore por su profundo trabajo en la revitalización del arte indio y la gran admiración que despertaba el artista.

Entre 1905 y 1915 se desarrolló la etapa de mayor auge de la corriente orientalista, coincidiendo con la actividad docente de Abanindranath en la Escuela Gubernamental de Calcuta. Su influencia se extendió por todo el país a partir de Bengala, gracias a la dispersión de sus numerosos alumnos por las ciudades de Lucknow, Lahore, Delhi o Jaipur. Su alumno más destacado fue Nandalal Bose, que terminó dirigiendo la facultad de Bellas Artes que Rabindranath Tagore fundó en Santiniketan.

Tras la renuncia de Havell al puesto de director, Percy Brown no tardó en suplantar a Tagore por su sobrino (Jamini Gangooly, pintor de paisajes), restaurando los procedimientos de la Academia occidental. Retirado de la docencia académica, Abanindranath volvió a su mansión

---

<sup>29</sup> Datta, S. (2003). The Bengal School. En Sinha G. (Ed.). *Indian Art, and Overview*. New Delhi: Tulsyan, p. 56.

<sup>30</sup> *Ibidem*.



Jorasanko. Ayudado moral y económicamente por su tío Rabindranath, creó en la galería sur una zona de reunión y creación artística conocida como el Club Bichitra<sup>31</sup>. En él, Ananda K. Coomaraswamy, Ganganendranath Tagore, Samarendranath Tagore, Nandalal Bose, Kamo Arai (un artista japonés) y él mismo, se reunían en largas sesiones de intercambio intelectual y artístico.

Abanindranath Tagore ha sido ensalzado por algunos como el Padre del Movimiento Moderno en India<sup>32</sup>, para otros se trata del escalón previo y necesario, “la pre-historia de la modernidad”<sup>33</sup>. Su labor como educador se centró en la actuación desde las academias occidentales, para adaptar las instituciones británicas a la demanda artística, de formación y creación, de un arte refinado y de valores puramente indios. Las tensiones políticas entre ingleses y nacionalistas sepultaron la gran labor como educador de Abanindranath, haciendo que quedaran en un segundo plano sus esfuerzos y logros en la enseñanza, especialmente desde el brillante despegue de la Escuela de Arte de Santiniketan.

## **Bibliografía**

- Dalmia, Y. (Ed.) (2002). *Contemporary Indian Art. Other Realities*. Mumbai: Marg Publications. Fernández del Campo, E. (coord.). *Homenaje a India: volumen conmemorativo del cincuenta aniversario de su independencia* (pp.69-73). Madrid: Embajada de India.
- Guha-Thakurta, T. (2004). *Monuments, Objects, Histories. Institutions of Art in Colonial and Postcolonial India*. Delhi: Permanent Black.

---

<sup>31</sup> Dutta, E. (1997). A manifesto of the human spirit. On the trail of humanism. Search for a self image. En VV.AA.. *Indian Contemporary Art Post Independence*. New Delhi: Vadhera Art Gallery, p. 33.

<sup>32</sup> Subramanyan, K. G. (1978). *Moving Focus. Essays on Indian Art*. New Delhi: Lalit Kala Akademi, p. 57.

<sup>33</sup> Del original en inglés, en: Siva Kumar, R. (2008). *Paintings of Abanindranath Tagore*. Kolkata: Pratikshan/Reliance, p. 23.

- Mitter, P. (1994). *Art and Nationalism in Colonial India, 1850-1922. Occidental Orientations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitter, P. (2007). *The Triumph of Modernism. India's artists and the avant-garde 1992-1947*. London: Reaktion Books.
- Okakura, K. (2007). *Ideals of the East: The Spirit of Japanese Art*. New York: Cosimo.
- Ruskin, J. (1910?). *The Two Paths*. London: Everett.
- Sinha, G. (Ed.) (2003). *Indian Art, and overview*. New Delhi: Tulshyan.
- Siva Kumar, R. (2008). *Paintings of Abanindranath Tagore*. Kolkata: Pratikshan/Reliance.
- Subramanyan, K. G. (1978). *Moving Focus. Essays on Indian Art*. New Delhi: Lalit Kala Akademi.
- Tagore, A. (1965). *Arte y Anatomía Hindúes*. Buenos Aires: Schapire.
- VV.AA. (2008). *India Moderna (Cat. Exp.)*. Valencia: IVAM Institut Valencià d'Art Modern.
- VV.AA. (1997). *Indian Contemporary Art Post Independence*. New Delhi: Vadhera Art Gallery.

## 45.2

### **PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DEL ARTE EN LA SANTINIKETAN DE R. TAGORE (1901-1941)**

Sergio Román Aliste<sup>34</sup>  
 Universidad Complutense de Madrid  
[sraliste@ghis.ucm.es](mailto:sraliste@ghis.ucm.es)

#### **1. La necesidad de educar desde el campo**

La India rural fue el espacio soñado e idealizado desde finales del siglo XIX por los intelectuales bengalíes, y en especial por Rabindranath Tagore (1861-1941), como

---

<sup>34</sup> Departamento de Historia del Arte III (Contemporáneo). Grupo de Investigación Complutense Arte de Asia.

depositario de los valores que debían cimentar la construcción de una nueva cultura propia. En contraste con la ruidosa urbe colonial, Tagore reclamaba una *vuelta al bosque*: “Ya he dicho en otros sitios que el medio en el que vemos el pasado de India es el bosque, el recuerdo que impregna nuestra literatura clásica y sigue frecuentando nuestras mentes”<sup>35</sup>.

Durante su prolongada estancia en la finca de Shelaidaha (actualmente en el distrito de Kushtia, Bangladesh), al cargo de las propiedades familiares, Tagore entró en contacto real con el campo indio. Su colaborador y amigo Leonard Elmhirst relató cómo en este lugar el poeta conoció de primera mano los problemas de los campesinos, y participó de su cultura, escuchando sus canciones y representaciones teatrales<sup>36</sup>.

Las obras literarias que Tagore escribió en Shelaidaha, entre las que destaca el grupo de poemas *Chaitali* (1896), contribuyeron a difundir la imagen de la India rural como el *auténtico* lugar de la nación<sup>37</sup>; espacio *virgen* que los colonos aún no habían corrompido plenamente. Allí se habían resguardado los mitos que daban sentido a India y allí debía buscarse la raíz de la nueva nación. El *bosque primitivo* retornaría para sustituir a la ciudad, centro de poder extranjero.

Pero, lejos de constituir una actitud escapista, esta mirada fue cristalizando paulatinamente en medidas y proyectos concretos. Por ejemplo, los principios del

---

<sup>35</sup> Cita proveniente del texto “The Message of the Forest”: Kumar Das, S. (Ed.) (1996). *The English Writings of Rabindranath Tagore. Volume Three, A Miscellany*. New Delhi: Sahitya Akademi, p. 386. Existe una temprana traducción española de este texto, adaptado a partir de una conferencia de Tagore en Ginebra en 1921. Ver Tagore, R. (1925). *La Religión del Bosque*. En E. Pieczynska. *Tagore, educador*. París: Agencia Mundial de Librería, pp. 143-163.

<sup>36</sup> Tagore, R. y Elmhirst, L.K. (1991). *Sriniketan*. Madrid: Etnos, p. 41.

<sup>37</sup> Ver Mitter, P. (2007). *The Triumph of Modernism. India's artists and the avant-garde. 1922-1947*. London: Reaktion Books, p. 29 y ss.

movimiento *Swadeshi*<sup>38</sup> se complementaban perfectamente con el impacto ideológico de esta valoración de la India rural. Desde el punto de vista económico, esta estrategia apostaba por el rechazo a los productos británicos y la recuperación de la artesanía y la fuerza motora del ámbito doméstico. Aquí se encuentra el punto de inflexión fundamental: Mahatma Gandhi lideró un auténtico movimiento popular y no una mera corriente intelectual.

Rabindranath Tagore contribuyó de manera fundamental a este movimiento con sus aportaciones en el campo de la educación<sup>39</sup>. Consideraba fundamental asentar una base social sólida, formada por sujetos con libertad de acción y criterio. Los campesinos de Shelaidaha acudían a él, “incapaces de valerse por sí mismos como individuos libres e independientes”<sup>40</sup>. Esta problemática impactó a Tagore, que tuvo muy claro que la auto-suficiencia económica y social propugnada por el movimiento *Swadeshi* no sería nunca verdadera sin su contrapartida moral en cada persona<sup>41</sup>. La propuesta educativa de Rabindranath Tagore se ubicó en pleno ámbito rural, pero no en Shelaidaha, donde ya había planteado sus primeros experimentos, sino en unos terrenos comprados por su padre en 1863 para su retiro espiritual, que recibieron el nombre de Santiniketan, “Morada de Paz”<sup>42</sup>.

---

<sup>38</sup> La doctrina *Swadeshi* fue un movimiento político enmarcado en la lucha por la independencia y encabezado por Gandhi. Su finalidad principal era lograr la auto-suficiencia.

<sup>39</sup> Como afirma Siva Kumar, para Tagore era impensable crear una nueva cultura sin un nuevo tipo de educación; sólo se podía resistir a la cultura colonial contrarrestando el sistema educativo impuesto desde fuera. Siva Kumar, R. (2003). *Santiniketan: A Community of Artists and Ideas*. En G. Sinha (Ed.). *Indian Art: An Overview*. New Delhi: Rupa & Co, p. 67.

<sup>40</sup> Tagore, R. y Elmhirst, L.K., *Op. cit.*, p. 41.

<sup>41</sup> Para Rabindranath era inútil, más allá del símbolo, incidir en la rueda de hilar o *charka*, como defendía Gandhi, como modo de autorrealización de la nación. Independientemente de su viabilidad económica como estrategia anti-británica, Tagore menospreciaba esta forma de movimiento popular; “la *charka* no exige pensar”, decía. Ver Sen, A. (2005). *India contemporánea. Entre la modernidad y la tradición*. Barcelona: Gedisa, pp. 133-135.

<sup>42</sup> Los terrenos sobre los que se levantó el complejo educativo de Santiniketan se sitúan aproximadamente a 140 kilómetros al norte de

## 2. La necesidad de la educación estética

El proyecto educativo de Santiniketan, iniciado en diciembre de 1901 con cinco alumnos de enseñanza primaria, fue construido en varias fases, en paralelo a las ambiciones pedagógicas —y posibilidades económicas— de Tagore, que dirigió y financió el centro hasta su muerte en 1941. El propio poeta confesó que en el momento de fundar la escuela no tenía experiencia educativa más allá de intuiciones sobre la práctica de la enseñanza. Únicamente contaba con la apreciación negativa de la educación, aquella que vivió de joven en los colegios británicos a los que asistió<sup>43</sup>. Tagore creía firmemente que los sistemas pedagógicos que sufrió en su infancia circulaban en dirección contraria al fluir natural de la Vida<sup>44</sup>.

Tagore concebía la educación como algo puramente vital, inviable sin el contacto con la Naturaleza. Por ello decidió romper las paredes del aula y salir al encuentro de los árboles. Recuperó con ello la tradición de las escuelas *Tapovanas*, pero aplicando disciplinas científicas y asignaturas modernas<sup>45</sup>:

“Nuestras *Tapovanas*, que fueron las Universidades naturales de otros tiempos, no estaban dissociadas de la vida. Profesores y alumnos hacían en ellas una vida completa, recogían frutos y leña para el fuego, llevaban el

---

Calcuta, en las inmediaciones de la localidad de Bolpur, actualmente en Bengala Occidental.

<sup>43</sup> Tagore, R. (1925). Mi pedagogía. En E. Pieczynska. *Op. cit.*, pp. 79-80.

<sup>44</sup> Varios textos del autor ahondan en esta cuestión. En “El arte del movimiento en la educación” Tagore abordó cuestiones de expresión corporal como traducción directa, espontánea y vital de los pensamientos: “En los niños, todo el cuerpo es expresivo. Es en el colegio donde damos nuestro primer paso en falso. Allí se nos pide que pensemos sentados. No debemos mover nuestros brazos. ¡Al profesor le ponemos tantas máscaras!”. Ver Tagore, R. y Elmhirst, L.K., *Op. cit.*, pp. 93-101.

<sup>45</sup> Ver Jha, N. (1994). Rabindranath Tagore (1861-1941). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, UNESCO, XXIV (3-4), 1994, pp. 617-634. Link: [www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/tagores.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/tagores.pdf) (consultado el 18/11/2009).

ganado a pacer [...]. Nuestro centro de cultura no debe ser sola mente [sic] para la vida intelectual de la India, sino también para la económica. Es necesario que en él se cultive la tierra y se críe ganado, y que se baste a sí mismo. Debe satisfacer todas las necesidades buscando los mejores medios y los mejores materiales para conseguirlo y apelando, si es necesario, a la ayuda de la ciencia"<sup>46</sup>.

En sus textos, Tagore no muestra diferencias de trato entre los diferentes centros y departamentos que formaban el gran complejo educativo de Santiniketan; solía referirse a ellos de un modo holístico. Podríamos enumerar, por orden cronológico de creación, los tres núcleos fundamentales en ese conjunto. En primer lugar, la escuela primaria, fundada en 1901 y ampliada posteriormente a secundaria, conocida en su origen como *Brahmacharyasrama* y actualmente denominada Patha-Bhavan. En segundo, la Universidad Visva-Bharati, establecida oficialmente en 1921, aunque dos de sus facultades —como luego veremos— ya funcionaban desde 1919. Y por último, el Instituto de Reconstrucción Rural, conocido como Sriniketan, abierto en 1922 y en el que Leonard Elmhirst tuvo un papel fundamental.

Los tres centros mencionados contaban con un eje transversal contemplado por Tagore desde la fundación de Santiniketan y que ha terminado por formar parte indisoluble de su identidad: la formación artística.

"en su experimento, la naturaleza iba a ser no sólo un entorno alternativo sino también un recurso educativo. Justo desde los inicios quiso dar un lugar al arte en su sistema [...]. Pronto se dio cuenta de que el arte, junto a la naturaleza, debía jugar un papel central en su programa educativo, porque combinados permitían una educación más completa"<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Tagore, R. (2004). Centro de la cultura india. En M. Gras Balaguer (Ed.). *Oriente y Occidente en la India de los siglos XX y XXI*. Daniélou. Santiniketan. Tagore. Barcelona: Casa Asia, p. 469.

<sup>47</sup> Traducción del original en inglés: Siva Kumar, R. (2003). *Op. Cit.*, p. 68.

Tanto los textos educativos de Rabindranath Tagore como los de sus colaboradores inciden muy a menudo en esta cuestión. “El arte en la educación no es sólo una cuestión estética. Es, en el más profundo sentido del término, una necesidad espiritual”, decía el poeta y profesor irlandés James H. Cousins en un artículo publicado por la principal revista de Santiniketan<sup>48</sup>.

Frente a la marginación de la enseñanza estética en las escuelas coloniales, en las que primaban los conceptos de “vocación” y “excelencia en las artes”, en la escuela de Tagore se promovía el aprendizaje y práctica de todas ellas como fomento de la creatividad y espontaneidad. Actividades como el canto, música, danza, teatro, pintura, modelado o artesanía formaban parte del currículum de las escuelas primaria y secundaria de Santiniketan con el mismo peso que el resto de asignaturas.

Tagore se mantuvo siempre muy atento a los avances educativos de Occidente, y este interés por la enseñanza estética —como componente básico de una formación integral— le conecta directamente con las corrientes renovadoras europeas<sup>49</sup>. José Paz ha trazado con claridad los paralelismos e influencias que unían a Rabindranath Tagore con los movimientos de la Escuela Nueva, pioneros en el campo que estamos abordando. De hecho, Santiniketan es considerada por muchos como la primera Escuela Nueva de todo el continente asiático<sup>50</sup>. La biblioteca personal de Tagore atestigua su sorprendente conocimiento de los progresos

---

<sup>48</sup> Cousins, J. H. (1935). Art and Education. *The Visva-Bharati Quarterly*, Vol. I, Part 1, New Series (mayo-junio), pp. 11-16.

<sup>49</sup> El artista y profesor de arte en Santiniketan Benodebehari Mukhopadyaya hablaba de inspiración directa en los modelos pedagógicos europeos. Ver Mukherji, B. (1947). Teaching art to children. *The Visva-Bharati Quarterly*, Vol. XIII (Education Number), Parts 1-2 (mayo-octubre), pp. 156-163.

<sup>50</sup> Ver Paz Rodríguez, J. (2002). Tagore y su relación con el movimiento europeo de la Escuela Nueva. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, IIª época, nº 47, pp. 123-133. Quiero destacar aquí mi más sincero agradecimiento al profesor José Paz por todo el apoyo prestado.

educativos en Occidente<sup>51</sup> y su agenda de viajes resulta, al mismo tiempo, una traducción clara de sus intereses. Participó en reuniones, seminarios y congresos por toda Europa junto a pedagogos y educadores. Conoció y trató a Paul Geheeb, creador de la Odenwaldschule, e incluso tenía proyectada una visita en 1921 a la Institución Libre de Enseñanza de Madrid que finalmente fue suspendida<sup>52</sup>.

Sin embargo, la relación que más nos interesa aquí es la que Rabindranath Tagore estableció con la Bauhaus, la escuela de arte, diseño y arquitectura fundada por Walter Gropius en 1919 en la ciudad de Weimar. Sólo dos años más tarde, en mayo de 1921, Tagore visitó las instalaciones de esta escuela a su paso por Alemania y apreció la proximidad de sus métodos de trabajo<sup>53</sup> con los que estaba intentando llevar a cabo en la recién creada facultad de artes plásticas de Santiniketan.

Podría resultar sorprendente la relación entre ambas, teniendo en cuenta que los planteamientos pedagógicos de Tagore centraban su crítica “en el colonialismo urbano occidental y basaban su fuerza en el antiguo pensamiento indio”<sup>54</sup>. Sin embargo, las diferencias residían en los resultados de las metodologías particulares y no en sus planteamientos ideológicos generales. Globalmente, ambas escuelas abogaban por la integración del arte en la vida y por el papel activo y comprometido del artista en la sociedad.

La clave se encuentra en la función de la artesanía en el nuevo entorno social, una problemática que arranca con el

---

<sup>51</sup> Preocupación que corría paralela a su interés por la tradición y la actualidad educativa en toda Asia. Sus viajes a China y Japón y su contacto con las universidades de estos países así lo atestiguan. Ver el texto “Talks in China”, Kumar Das, S. (Ed.) (1996). *The English Writings of Rabindranath Tagore. Volume Two, Plays · Stories · Essays*. New Delhi: Sahitya Akademi, p. 571 y ss.

<sup>52</sup> Paz Rodríguez, J. (2002). *Op. Cit.*, pp. 126-127.

<sup>53</sup> Mitter, P. (2007). *Op. Cit.*, pp. 16-17.

<sup>54</sup> *Ibid.* p. 79. Curiosamente, la vertiente mística de la Bauhaus, muy potente en los primeros años de vida de la escuela, bebía directamente de corrientes de pensamiento como la Teosofía, muy conectada a su vez con las fuentes religiosas y espirituales de la tradición India.



movimiento *Arts & Crafts* de John Ruskin y William Morris y que influyó indudablemente en los planteamientos de ambas escuelas<sup>55</sup>. La diferencia de contexto, industrial en un caso y colonial en otro, fue el principal condicionante de la práctica artística:

“La Bauhaus y Santiniketan eran mucho más parecidas en su intento por sintetizar el trabajo de los artistas y artesanos. Su diferencia radicaba en su aplicación. Mientras la Bauhaus desarrollaba y enseñaba una estética de la máquina orientada a la producción de masas, Santiniketan contempló el lenguaje manual más importante en el contexto indio y orientó su enseñanza hacia la producción artesanal.

En India, la artesanía no es cosa del pasado, sino algo propio del presente tanto como del futuro<sup>56</sup>.

El verdadero valor de la artesanía cobró protagonismo en Sriniketan, el centro de reconstrucción rural de Santiniketan, cuyo nombre se podría traducir como “Casa de la Abundancia”. Allí se llevó a cabo un programa de enseñanza de técnicas agrarias a los campesinos del entorno, con la intención de dotarles de herramientas que garantizaran la productividad de sus cultivos y explotaciones. Pero al mismo tiempo, el entorno de Sriniketan se convirtió en un centro de creación y divulgación de las artesanías locales, en todas sus variedades posibles: desde objetos cerámicos a instrumentos musicales. Tagore era consciente de que la

---

<sup>55</sup> En el caso de Bengala, la influencia del movimiento británico de *Arts and Crafts* ayudó a que E. B. Havell tratara de incluir a la artesanía en el currículum de la escuela oficial de Calcuta. Esta medida se sumó a la corriente de recuperación artesanal que estaba viviendo India desde principios del siglo XX. Para un análisis más extenso de estas cuestiones, ver: Som, S. (1983). Santiniketan and the Bauhaus. En VV.AA. *Nandalal Bose. A Collection of Essays. Centenary Volume*. New Delhi: Lalit Kala Akademi, pp. 51-58.

<sup>56</sup> El original en inglés: Balaram, S. (2005). Design Pedagogy in India: A Perspective. *Design Issues*, Vol. 21, nº 4, Massachusetts Institute of Technology, p. 13.

sostenibilidad del medio rural sólo era posible enriqueciendo todos los aspectos de su cultura de manera global<sup>57</sup>.

El ejemplo vivo de la actividad artesanal que irradiaba Sriniketan y el entorno rural en el que se encontraba la escuela fue un ejemplo permanente para el tercer centro de formación que quiero abordar aquí, el Kala-Bhavan de la Universidad Visva-Bharati.

### **3. La enseñanza del arte en el Kala-Bhavan**

En 1919, año de fundación de la Bauhaus de Weimar, abrió sus puertas el Kala-Bhavan (Facultad de Artes Plásticas) como centro independiente dentro del complejo de Santiniketan. Dos años más tarde, con la creación oficial de la Universidad Visva-Bharati, tanto el Kala-Bhavan como el Sangeet-Bhavan (Facultad de Música y Artes Escénicas) se integraron dentro de su estructura. Ambas fueron las dos primeras facultades creadas por Tagore, centradas en la enseñanza artística, a las que se fueron sumando otros centros orientados a las humanidades, ciencias sociales y estudios lingüísticos.

Las urgencias culturales de ese momento, marcadas por la búsqueda de las raíces artísticas y de un nuevo lenguaje plástico, pudieron favorecer la apertura de estos dos centros con un carácter prioritario<sup>58</sup>. En el caso del Kala-Bhavan esta problemática resulta evidente. Pionero en sus planteamientos dentro del panorama nacional, fue creado por y para un arte moderno indio.

---

<sup>57</sup> Tagore mostró en numerosas ocasiones su predilección por Sriniketan y la escuela infantil Siksha-Satra, orientada a la formación básica de los niños de comunidades rurales con pocas posibilidades. Ver Tagore, R. y Elmhirst, L. K. (1991). *Op. cit.*, pp. 41-63 y 75-91.

<sup>58</sup> “En el centro de la cultura que proyectamos, el arte y la música deben ocupar un puesto de honor y no ser objeto de una simple reverencia al pasar. Así es cómo [sic] llegaría a desarrollarse un auténtico ideal estético que hará florecer nuestras artes con fuerza y riqueza y nos permitirá juzgar las artes extranjeras con la debida ecuanimidad, asimilando sus ideas y formas sin temor a incurrir en la falta del plagio”, en Tagore, R. (2004). Centro de la cultura india. *Op. cit.*, p. 468.

Rabindranath Tagore tenía ambiciones claras con respecto a la escuela. Quería que el Kala-Bhavan se convirtiera en un centro de irradiación, origen de un movimiento de gran alcance<sup>59</sup>. Nandalal Bose, el alumno más destacado de Abanindranath Tagore, fue elegido por Rabindranath para hacerse cargo de la dirección de la facultad desde 1922. Admirado y cuestionado a partes iguales, Nandalal se ganó el aprecio y confianza de Rabindranath Tagore<sup>60</sup>, que delegó en él la aplicación de su programa didáctico. Formó a una primera generación de artistas en los años veinte, que adquirió visibilidad a finales de la década en las figuras de Benodebehari Mukhopadhyaya y Ramkinkar Baij. Ambos se incorporaron como profesores al Kala-Bhavan en 1929 y 1930 respectivamente, convirtiendo a Santiniketan en el principal centro de modernidad artística de India<sup>61</sup>. La anticipación de Santiniketan a los movimientos progresistas de los años cuarenta —en lo referente al lenguaje plástico vanguardista— no hubiera sido posible sin los planteamientos fomentados por Rabindranath en torno a la universalidad de la expresión artística. Como afirmó uno de los pasajes de su ensayo sobre el nacionalismo, “Ni el vago e incoloro cosmopolitismo ni la feroz idolatría que la nación se tributa a sí misma son la meta de la historia del hombre”<sup>62</sup>. En contraste, se dispuso a elaborar un programa formativo que contemplara todos los estímulos posibles:

---

<sup>59</sup> Siva Kumar, R. (2003). *Op. Cit.*, p. 69.

<sup>60</sup> “La compañía de Nandalal era educación en sí misma”, decía Tagore. Ver Tagore, R. (1969). On Nandalal. *The Visva-Bharati Quarterly*. Vol. 34 (Nandalal Number), nos.1-4, p. 6.

<sup>61</sup> Ambos artistas se habían adelantado mucho antes y sin estridencias a la modernidad “autoproclamada” de los grupos “progresistas” de Calcuta (1943), Madrás (1944) y Bombay (1947). Ver Siva Kumar, R. (1997). *Santiniketan: The Making of a Contextual Modernism*. New Delhi: National Gallery of Modern Art, s.p.

<sup>62</sup> Del texto original en inglés “Nationalism in the West”, en Kumar Das, S. (Ed.) (1996). *The English Writings of Rabindranath Tagore. Volume Two, Plays · Stories · Essays*. New Delhi: Sahitya Akademi, p. 419.

“El Kala-Bhavan inculcó no sólo la tolerancia sino la apertura de miras de sus estudiantes. Aprendieron a apreciar los valores estéticos de las cosas sencillas y a valorar el arte popular y tribal tanto como las formas clásicas indias. Los alumnos fueron animados a descubrir el arte de otras civilizaciones, en lo concerniente a la calidad, allí donde pudieran encontrarla”<sup>63</sup>.

Tagore era consciente de que los préstamos culturales no sólo son inevitables, sino que pueden y deben ser enriquecedores, en un contexto de cultura global en expansión: “Permitidme declarar abiertamente que no guardo reservas para con ninguna cultura por su carácter extranjero. Por el contrario, considero que el impacto saludable de las influencias exteriores nos es muy necesario para mantener nuestra vitalidad intelectual”<sup>64</sup>. Para favorecer el conocimiento de las distintas opciones artísticas, Rabindranath fue formando una importante biblioteca con los libros adquiridos en sus viajes por Asia, Europa y América. Tanto Benodebehari Mukhopadhyaya como Ramkinkar Baij se refirieron a ella, confirmando que, gracias a la variedad de sus publicaciones, pudieron profundizar en los “maestros” de la modernidad europea<sup>65</sup>. También debemos destacar aquí el papel de la historiadora austríaca Stella Kramrisch, que fue invitada por Rabindranath Tagore para impartir cursos sobre historia del arte europeo desde la Baja Edad Media hasta las Primeras Vanguardias<sup>66</sup>. Tagore buscaba, con iniciativas de este tipo, ampliar la perspectiva en la mirada al arte del extranjero, que hasta ese momento tenía un referente fundamental —y casi exclusivo— Extremo Oriente.

---

<sup>63</sup> Traducción del original en inglés. Appasamy, J. (1983). Master-Moshai: Nandalal as Teacher”. En VV.AA. *Nandalal Bose. Op. Cit.*, p. 62.

<sup>64</sup> Tagore, R. (2004). Centro de la cultura india. *Op. cit.*, p. 464.

<sup>65</sup> Bhattacharya, S. (Ed.) (2005). *Ramkinkar Baij. Self-Portrait. Writings & Interviews 1962-1979* (Translated from the original Bengali by Sudipto Chakraborty), Kolkata: Monchasha, pp. 71 y 89.

<sup>66</sup> “Llegó a ser una de las más destacadas figuras en la diseminación del arte moderno indio. En Santiniketan, su conocimiento personal de la vanguardia la convirtió en una realidad viva para los estudiantes”, (el original en inglés) Mitter, P. (2007), *Op. cit.*, p. 15.

Nandalal Bose nunca fue un defensor entusiasta de las opciones extranjeras, a lo sumo de las procedentes de China o Japón<sup>67</sup>. Incluso dejó patente en algunos de sus textos teóricos sus reservas a aceptar los conceptos estéticos de Occidente<sup>68</sup>. Sin embargo, en la práctica, Nandalal Bose favorecía las exploraciones personales de cada uno de sus alumnos, de acuerdo a los estímulos que fueran asimilando. Ramkinkar Baij aclaró que este procedimiento se basaba en las instrucciones directas de Rabindranath: “no enseñar a nadie, permitir a cada alumno descubrir sus propios recursos”<sup>69</sup>. El propio Nandalal Bose alababa esa actitud en Tagore: “Él era un maestro en el sentido de que nos inspiró sin interferir con nosotros”<sup>70</sup>.

Las trayectorias artísticas de Ramkinkar Baij y Benodebehari Mukhopadhyaya pueden ilustrar con claridad los resultados de este procedimiento educativo. En ambos casos, la búsqueda de estímulos plásticos más allá de la tradición india no tuvo como fruto la huida hacia formalismos foráneos. El conocimiento de modelos de la vanguardia occidental —como Picasso o Matisse— fue utilizado por estos dos artistas como “lente de enfoque” para contemplar y poder interpretar de modo más provechoso las formas plásticas del pasado indio, tanto en el campo de la escultura (Ramkinkar)

---

<sup>67</sup> También se ha destacado la presencia en su pedagogía de ciertas pervivencias de la enseñanza académica, como la geometría como fundamento del dibujo. Ver Mitter, P. (2007). *Op. cit.*, p. 80.

<sup>68</sup> Bose, N. (1936). Abstract Art. *The Visva-Bharati Quarterly*, Vol. I, Part III, New Series, pp. 58-59.

<sup>69</sup> Ramkinkar aclaraba que, en la “omisión de enseñar” no había que interpretar ningún tipo de irresponsabilidad docente, dado que el nivel del alumnado era alto. Todos los estudiantes eran graduados o post-graduados, con un buen nivel técnico. Ver Sen, S. C. (1969). An Interview with Ramkinkar. *The Visva-Bharati Quarterly*. Vol. 34 (Nandalal Number), nos.1-4, pp. 82.

<sup>70</sup> Ghose, S. (1969). Art, Patronage and Institution (Entrevista con N. Bose). *The Visva-Bharati Quarterly*. Vol. 34 (Nandalal Number), nos.1-4, p. 74.

como en el del mural (Benodebehari). Así lo atestiguan muchos de sus testimonios<sup>71</sup>.

Podríamos considerar que, con este tipo de recursos, se fomentaba un desarrollo autónomo, pero también individualista, del estudiante de arte. Sin embargo uno de los ejes pedagógicos de la escuela consistía en la “formación como creación colectiva”. Nandalal Bose contemplaba las obras de las catedrales medievales o de los templos indios como las mejores escuela de arte jamás conocidas: “Trabajos artísticos como la talla de esculturas en la roca o las pinturas de los muros, no tenían una existencia independiente para ellos. Todos pertenecían a esa gran unidad de iglesia, templo o cueva. Siempre parte de una gran totalidad”<sup>72</sup>.

Los alumnos y profesores del Kala-Bhavan formaban una colectividad similar. La escuela favorecía el contacto entre maestro y discípulo en una relación de igualdad marcada por los valores de cercanía, convivencia y estímulo mutuo. Nandalal Bose y el resto de profesores de arte, desarrollaban su actividad plástica junto a los alumnos, con la intención de favorecer el intercambio de ideas espontáneo. En este sentido, el tipo de actividad más destacable que se llevaban a cabo en el Kala-Bhavan tenía que ver con la creación de obras colectivas. Nos referimos principalmente a la pintura mural y la elaboración de escenografías para las obras teatrales de Rabindranath Tagore.

El capítulo de las pinturas murales es un apartado fundamental en la historia de Santiniketan<sup>73</sup>. Fue abordado como experimento por iniciativa de E. B. Havell en la escuela

---

<sup>71</sup> Benodebehari afirmaba: “Mucha gente hace comentarios acerca del cubismo desde diferentes puntos de vista. Pero debemos recordar que el cubismo no es una técnica, es un enfoque. Y eso es algo intelectual. La técnica no lo es” (El original en inglés): Bhattacharya, S. (Ed.) (2005). *Op. cit.*, p. 89. Ver también las opiniones de Ramkinkar: Sen, S. C. (1969). *Op. cit.*, pp. 82-83.

<sup>72</sup> Ghose, S. (1969). *Op. cit.*, p. 71.

<sup>73</sup> Ver Siva Kumar, R. (1995). The Santiniketan Murals. A Brief History. En VV.AA. *The Santiniketan Murals*. Calcutta: Seagull Books / Visva-Bharati, 1995, pp. 5-77.

de arte de Calcuta, aunque sin demasiadas consecuencias. Nandalal, que había visitado y estudiado las pinturas de Ajanta y Bagh, recuperó el proyecto para el Kala-Bhavan<sup>74</sup>. La experiencia mural estaba marcada por una triple finalidad: en primer lugar, promover la colaboración y trabajo conjunto de profesores y alumnos. En segundo término, llevar a cabo una actividad decorativa con carácter permanente, cuyo resultado final pudiera servir de satisfacción a los creadores y de estímulo a los nuevos alumnos. Por último, la experiencia del mural permitía el aprendizaje de una técnica compleja que, de otro modo, habría sido muy difícil de transmitir de manera práctica.

Nandalal asociaba este tipo de colaboración comunal con la construcción de un templo, y puede que fuera uno similar al que ilustraba el manifiesto fundacional de la Bauhaus. El texto de Lyonel Feininger exaltaba el modelo de trabajo gremial y una nueva condición del artista como artesano:

*“¡El objetivo final de toda actividad artística es la construcción!... Arquitectos, pintores y escultores tienen que conocer y comprender total y sectorialmente los diferentes aspectos de la construcción, pues entonces ellos mismos imbuirán de nuevo a sus obras el espíritu arquitectónico que perdieron en el arte de salón. Las antiguas escuelas de arte no podían crear esta unidad, y ¡Cómo iban a poder, si el arte no es susceptible de ser enseñado! [...] Entre artista y artesano no hay diferencias. El artista es una elevación del artesano”<sup>75</sup>.*

En Santiniketan la experiencia del trabajo artístico colectivo estuvo muy conectada con el programa de desarrollo artesanal. Nandalal animaba a los alumnos y profesores a acercarse a Sriniketan y a las comunidades tribales cercanas para colaborar aportando soluciones de diseño y aprender observando las manos expertas<sup>76</sup>.

Debemos volver a subrayar aquí el papel del trabajo artesanal como eje vertebrador de la actividad en el Kala-

---

<sup>74</sup> Mitter, P. (2007). *Op. cit.*, p. 85.

<sup>75</sup> Wick, R. (2007). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza, p. 33.

<sup>76</sup> Siva Kumar, R. (2003). *Op. cit.*, p. 70.

Bhavan. En esta escuela, más allá de consideraciones sobre la asimilación de técnicas populares o tribales, la artesanía era elevada al grado de *mecanismo de enseñanza*. Para Tagore la educación no era otra cosa que una labor artesanal, y saber modelar al alumno permitiendo que él mismo se de forma era la finalidad creativa por excelencia. Por esta razón, la enseñanza del arte no se podía regir por patrones mecánicos<sup>77</sup>. Ante esto, Nandalal sentenciaba<sup>78</sup>: “rutina de instrucción no es educación de arte”.

### **Bibliografía**

- Balaram, S. (2005). Design Pedagogy in India: A Perspective. *Dessign Issues*, Vol. 21, nº 4, Massachusetts Institute of Technology, pp. 11-22.
- Bhattacharya, S. (Ed.) (2005). *Ramkinkar Baij. Self-Portrait. Writings & Interviews 1962-1979*. Kolkata: Monchasha.
- Bose, N. (1936). Abstract Art. *The Visva-Bharati Quarterly*, Vol. I, Part III, New Series, pp. 58-59.
- Cousins, J. H. (1935). Art and Education. *The Visva-Bharati Quarterly*, Vol. I, Part 1, New Series (mayo-junio), pp. 11-16.
- Ghose, S. (1969). Art, Patronage and Institution (Entrevista con N. Bose). *The Visva-Bharati Quarterly*. Vol. 34 (Nandalal Number), nos.1-4, pp. 70-76.
- Gras Balaguer, M. (Ed.) (2004). *Oriente y Occidente en la India de los siglos XX y XXI. Daniélou. Santiniketan. Tagore*. Barcelona: Casa Asia.
- Jha, N. (1994). Rabindranath Tagore (1861-1941). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, UNESCO, XXIV (3-4), 1994, pp. 617-634.

---

<sup>77</sup> Nandalal temía, en una entrevista del año 1954, que el reciente patrocinio oficial del arte se llevara por delante la autenticidad del trabajo educativo del arte. Él llamaba a las nuevas escuelas estatales “industrias del arte”, Ghose, S. (1969). *Op. cit.*, pp. 70-76.

<sup>78</sup> *Ibid* pp. 70-71.



- Kumar Das, S. (Ed.) (1996). *The English Writings of Rabindranath Tagore. Volume Two, Plays · Stories · Essays*. New Delhi: Sahitya Akademi.
- Kumar Das, S. (Ed.) (1996). *The English Writings of Rabindranath Tagore. Volume Three, A Miscellany*. New Delhi: Sahitya Akademi.
- Mitter, P. (2007). *The Triumph of Modernism. India's artists and the avant-garde. 1922-1947*. London: Reaktion Books.
- Mukherji, B. (1947). Teaching art to children. *The Visva-Bharati Quarterly*, Vol. XIII (Education Number), Parts 1-2 (mayo-octubre), pp. 156-163.
- Paz Rodríguez, J. (2002). Tagore y su relación con el movimiento europeo de la Escuela Nueva. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, IIª época, nº 47, pp. 123-133.
- Pieczynska, E. (1925). *Tagore, educador*. París: Agencia Mundial de Librería.
- Sen, A. (2005). *India contemporánea. Entre la modernidad y la tradición*. Barcelona: Gedisa.
- Sen, S. C. (1969). An Interview with Ramkinkar. *The Visva-Bharati Quarterly*. Vol. 34 (Nandalal Number), nos.1-4, pp. 81-84.
- Sinha, G. (Ed.) (2003). *Indian Art: An Overview*. New Delhi: Rupa & Co.
- Siva Kumar, R. (1997). *Santiniketan: The Making of a Contextual Modernism*. New Delhi: National Gallery of Modern Art.
- Tagore, R. (1969). On Nandalal. *The Visva-Bharati Quarterly*. Vol. 34 (Nandalal Number), nos.1-4, pp. 5-9.
- Tagore, R. y Elmhirst, L.K. (1991). *Sriniketan*. Madrid: Etnos.
- VV.AA. (1983). *Nandalal Bose. A Collection of Essays. Centenary Volume*. New Delhi: Lalit Kala Akademi
- VV.AA. (1995). *The Santiniketan Murals*, Calcutta: Seagull Books / Visva-Bharati, 1995.
- Wick, R. (2007). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza.

## LA CONVERGENCIA DE LA CRÍTICA Y LA PRÁCTICA ARTÍSTICA EN LA ESCUELA DE BARODA

Virginia Nieto-Sandoval  
Departamento de Historia del Arte  
Universidad Antonio de Nebrija (España)  
[virginiajnu@yahoo.com](mailto:virginiajnu@yahoo.com)

El Departamento de Bellas Artes de la de la Universidad del Maharaya Sayajirao en Baroda (Gujarat) fue, desde su fundación en 1949, fue una institución pionera en la enseñanza y la práctica del arte en India. Conocida popularmente como “La Escuela de Baroda”, fue la primera universidad de la India independiente que ofreció cursos de licenciatura y posgrado en las distintas ramas de las Bellas Artes, haciendo confluir las enseñanzas de la Historia del Arte, la crítica y la práctica artística. En Baroda se dieron cita artistas, escritores, teóricos y visitantes internacionales vinculados con el mundo del arte. Por sus aulas pasaron alumnos y profesores que han alcanzado un reconocimiento internacional: Gulammohammed Sheik, Vivan Sundaran, Bhupen Khakhar, Nalini Malani, Nilima Sheik, Surender Nair, Nataraj Sharma, Anandajit Raym, Akkitham Vasudevam son algunos de ellos. En el establecimiento de la escuela fueron fundamentales figuras como Shaiko Chowdari, que ejerció como jefe del departamento e escultura, y fue decano entre 1966 y 1970; y K. G. Subramanya, jefe del departamento de escultura. Ambos trajeron a Baroda la herencia de Santiniketan, pues habían estudiado en ella bajo la tutela de Nandalal Bose, Benode Behari Mukharjee y Ramkinker Baji. Gulammohammed Sheik, teórico y pintor, contribuyó a crear un clima de debate artístico, impartió cursos de historia del arte y convirtió su casa en un centro de reunión de artistas, poetas, críticos y estudiantes. La crítica de arte Geeta Kapur, formada en Historia del Arte, ejerció gran influencia en la enseñanza en la institución y fue una figura clave en la

consecución de una modernidad india. Otro personaje fundamental en la escuela de Baroda fue Buphen Khakhar, un artista que convirtió el hombre corriente en el protagonista del nuevo movimiento narrativo, y fue nombrado en 1982 director del Departamento de Pintura.

En los años sesenta, la Escuela de Baroda se había convertido en un punto de referencia artística en todo el país. En esos años, a pesar de que India se había reafirmado en un posición política independiente, la autodeterminación artística del subcontinente era aún materia de debate, y el Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Baroda constituía una plataforma idónea donde sostenerlo. Los dos teóricos fundamentales de la escuela de Baroda fueron K. G. Subramanyan y G. Kapur. El asunto que más les preocupaba era la carga que para la estética india contemporánea suponía el legado de la Escuela de Bengala, el despliegue de los nuevos motivos tradicionales o folclóricos y tendencia hacia los nuevos idiomas visuales occidentales, representado por la abstracción y el POP.

La búsqueda en Baroda de un nuevo arte indio contemporáneo llevó a los artistas Swaminathan, Jeram Pate, Gulammohammed Sheikh, Jyoti Bhatta, Erik Hubert Bowen, Himmt Shaw, y G.S. Nikan, entre otros, a constituir en la ciudad de Bhavnagar, el grupo 1890. Su objetivo era reunir a artistas de diferentes partes del país que buscasen en la experimentación llegar a una nueva fase en el arte moderno. El grupo compuso un manifiesto en el que condenaban la burocratización del arte en manos de las organizaciones culturales estatales, como Lalit kala Academy, en Delhi. Su intención era reclamar las capacidades expresivas del arte indio al margen del historicismo, la búsqueda de lo indígena o de la modernidad occidental. En 1963 expusieron en Rabindra Bhavan, en Delhi. La exposición fue inaugurada por Jawaharlal Nehru y abierta por Octavio Paz, embajador de Méjico en India y disuelta una semana más tarde. En el catálogo, Paz encuentra en la obra del grupo 1890 el signo de una nueva época en la creación y la crítica del arte indio, pero no la expresión de una nueva pintura india. La ausencia de

alternativas teóricas y prácticas que supusieran la gestación de un nuevo arte condujo a la disolución del grupo poco después de la exposición.

Entre 1969 y 1973, Gulammohammed Sheik y Buphen Kakhar coeditaron en la revista *Vrishchik* (Escorpión), una plataforma para el debate la historia del arte contemporáneo occidental en la que la crítica de arte Geeta Kapur jugó un papel fundamental. En su artículo “Crítica del arte contemporáneo Occidental”, Kapur se pregunta si las dos tendencias principales e la vanguardia americana: la abstracción y el POP, podrían articularse en territorio indio, donde concepto del culto a lo nuevo brilla por su ausencia. Kapur propugnaba la vuelta a la figuración desde que en 1967 se había presentado en Lalit Kala Academy, la exposición “Dos décadas de pintura americana”, organizada por el MOMA de Nueva York. La exposición, que se extendía desde el Expresionismo Abstracto de los cuarenta al POP de los sesenta, exhibía la obra de 35 autores americanos. La exposición dio lugar a amplios debates sobre cómo podría la modernidad encajar en India, o mejor, como podría encajar el arte indio contemporáneo en la practica artística extranjera. Un año más tarde, Lalit Kala Academy realizó la exposición “Arte figurativo y abstracto” en la que se puso en cuestión si el artista indio debía abrazar la abstracción, considerado como el lenguaje del arte contemporáneo por excelencia. Para Kapur, la adopción en India del Pop y la abstracción, llevaría a los artistas a una actitud imitativa carente de originalidad.

La vuelta a la narración defendida por Kapur se materializó en la Exposición *Place for People*, llevada a cabo en 1981 después de numerosos encuentros entre la crítica de arte y seis artistas figurativos comprometidos con los debates sobre la vanguardia de la época, y preocupados por la posición que el artista indio debía ocupar en el contexto de la modernidad internacional. Gulammohammed Sheik y Buphen Khakhar, de Baroda; Jogen Chowduri, de Calcuta; Sudhir Patwardam y Nalini Malani, de Mumbai, y Vivan Sundaran, de Delhi, todos ellos profesores y estudiantes del Departamento

de Bellas artes de Baroda fueron los integrantes de este grupo que pronto fueron bautizados como la “Escuela de Baroda”.

Los tres primeros eran pintores ya establecidos, mientras que el resto eran jóvenes artistas que pertenecían a una generación posterior. Aunque la aproximación de cada uno de ellos al arte era muy distinta, todos coincidieron en su interés por la figura humana, y las situaciones contemporáneas en entornos urbanos. Geeta Kapur fue la encargada de escribir el texto “Partisan views about de human figure”, un ensayo que sirvió de marco teórico para la exposición. En su ensayo, Kapur interpreta la vuelta a la figura humana como resultado natural de la predisposición artística india, citando numerosos y variados ejemplos de la historia del arte del subcontinente (pinturas de Mitila, miniaturas persas, mogoles y rajputs, pinturas murales, pats de Caluta, ciclos narrativos en los relieves de los templos) y se posiciona contra la invasión de la modernidad occidental, que coloca a los artistas indios en una posición subordinada.,

Los componentes del grupo de Place for People pronto recibieron el nombre de “artistas realistas” o “artistas narrativos”, termino que había sido acuñado el escritor y artista británico Timothy Hyman. Hyman había pasado largas temporadas en Baroda desde finales de los ochenta y en 1979 había invitado a Buphen Khakhar a participar en su exposición “Pintores Narrativos” dedicada a artistas británicos en la que Khakhar figuraba como miembro honorario. El término “artistas narrativos” conectó rápidamente con la sensibilidad de los artistas indios figurativos.

Esta vuelta a la figuración se produjo en un momento en que la pintura narrativa estaba fuera de la escena artística india, donde predominaba la la abstracción o las fórmulas esotéricas neotántricas. Estas dos tendencias habían sido desarrolladas por el grupo de Artistas Progresistas, una generación anterior de artista que se había gestado en Mumbai en 1949. Algunos componentes de este grupo, como Tyeb Metha o M. F. Hussain habían desarrollado grandes representaciones icónicas para simbolizar el concepto de lo nacional. Los artistas de Place for Peoples trabajaron en

contraste con este grupo, rechazando los iconos nacionales a través del compromiso con la situación política y social de su entorno más cercano; y se centraron en la representación de historias cotidianas de la gente corriente utilizando un formato narrativo. Las imágenes de Place for People fluctuaban desde las actividades de la gente en las bulliciosas calles de las ciudades hasta el aislamiento social en el entorno urbano, desde la vida cotidiana del hombre corriente, o sus problemas domésticos.

El título de la exposición “Place for People”, “Un lugar para el Pueblo”, mostraba el compromiso político de estos artistas en un periodo muy controvertido de la historia contemporánea india. El año en que se celebró la exposición, 1981, fue también el año en que fue reelegida como primera ministra Indira Gandhi después de su caída en 1977 tras dos años en los que impuso en India el Estado de Excepción. Aún estaba en la memoria de todos, la pérdida de los derechos de los ciudadanos tan fundamentales como la inviolabilidad del domicilio, la libertad de reunión y tránsito o la libertad de expresión. Durante esos dos años se disolvieron los partidos políticos, fueron encarcelados 14000 disidentes políticos, y se llevaron a cabo campañas masivas de esterilización de la población masculina. El concepto “lugar” ocupa, pues, un importante espacio en las afirmaciones visuales e ideológicas de Place for People. En la exposición se aboga por la reconfiguración del espacio social, un espacio violado durante el Estado de Excepción impuesto durante el Estado de Excepción. Recuperar los espacios público y privado de las ciudades fueron las preocupaciones de Gulammohammed Sheik y Bhupen Khakhar en esta exposición. Estas preocupaciones estaban teñidas también de eventos contemporáneos globales que afectaban al ámbito local, pues desde finales de los años sesenta se venían produciendo en Gujarat violentas tensiones comunales que habían despertado la conciencia de la comunidad artística.

Los artistas de Place for People abrazan las fórmulas del pasado (composiciones de las miniaturas mogoles y

rajputs, y de las pinturas murales de Ajanta), para reflejar temas contemporáneos.

“Speeking Street” (1981), refleja una calle cualquiera de una aldea gujarati, donde, a lo largo de una curva- inspirada en las composiciones de esquina de la pintura mogol del siglo XVII- se muestra la actividad cotidiana de sus gentes. Como en las pinturas murales de los pintores sieneses del siglo XIV, que Khakhar conoció gracias a una estancia en Siena con una beca, se pueden observar las escenas que ocurren en el día a día en el interior de los edificios: una pareja protagoniza una escena de violencia doméstica, mientras otra se entrega a actividades amorosas; mientras, en la mezquita, tiene lugar un acontecimiento mítico con resonancias locales.



Gulammohammed Sheik. Speaking streets, 1981.

“City for Sale”, de 1981, G. Sheik retrata una ciudad de Baroda en la que se articulan episodios de violencia marcados por los disturbios comunales: un grupo de radicales, desnuda a un hombre para ver si está o no circuncidado, averiguando así su condición de musulmán; mientras, el resto de los habitantes realizan sus actividades cotidianas: tres hombres se reúnen para fumar un *beede* otros se agolpan en

la puerta de un cine muestra una película de Bollywood. Las imágenes se yuxtaponen y van llevando unas a otras, como en las composiciones murales de Ajanta.



Gulammohammed Sheikh. City for sail. 1981-1984.

Las imágenes de Bupen Khakhar presentes en la exposición se basaron sin embargo en las actividades de los hombres corrientes que pueblan las ciudades indias. Desde el año 72 se había interesado en representar a hombres humildes dedicados a sus labores cotidianas, que como las “series comerciales” de la Company School presentadas en álbumes venían a representar sujetos estereotipados: grupos étnicos o religiosos, tribus y castas, intocables, profesionales humildes o artesanos. Hombre con bouquet de flores de Plástico (1976) son buenos ejemplos en los que Khakhar busca la apoteosis del hombre corriente utilizando un formato icónico típico de las pinturas religiosas populares en las que el dios Krishna está rodeado por sus avatares.





Man with plastic flowers bouquet.

La celebración del gurú Jajatri fue expuesta en Place for People se centra en los hombres de la calle y en los aspectos de su vida cotidiana. Un gurú realiza sus observaciones religiosas mientras un grupo de hombres se sienta tranquilamente a charlar y fumar. Khakhar se inspiró en la obra “El buen gobierno” de Lorenzetti, un pintor del siglo XIV en la que también existen diferentes campos de acción. La imagen sugiere que en una ciudad bien gobernada la gente puede reunirse libremente en sus espacios públicos.

“You can’t please all” (1981), muestra a Khakhar desnudo y de espaldas, asomado a la terraza de una habitación desde donde se disfruta de un paisaje abierto que recrea la vida en India y donde se representa una fábula del Panchatatra: un padre y un hijo quieren vender un burro y son

estafados. En esta obra, Khakhar reconoce abiertamente su homosexualidad.



Buphen Khakhar. You can't please all. 1981.

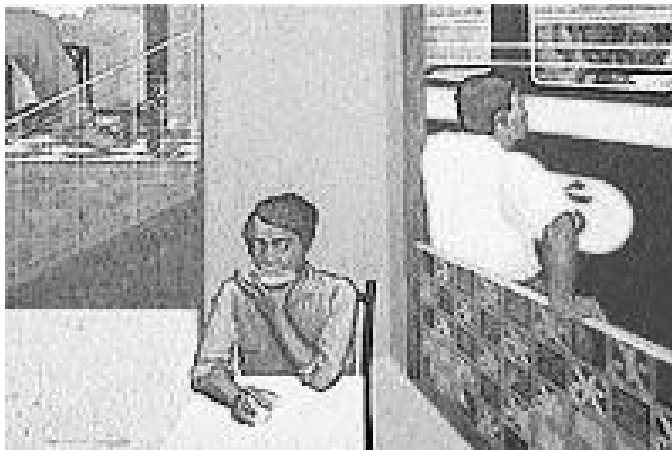
Tanto Khakhar como Sheik utilizan en sus obras múltiples puntos de vista, los elementos arquitectónicos constituyen el principio organizador de las imágenes y prestan atención a diversas prácticas religiosas y sociales.

Sudhir Patwardam, comprometido con los ideales marxistas, empezó a interesarse por la figura humana en 1973. Su preocupación principal eran los obreros que viajaban a diario en el tren de cercanías. Su interés era ideológico pero también personal, derivado de su experiencia del pasar de un medio provincial de clase media a una metrópolis industrial.



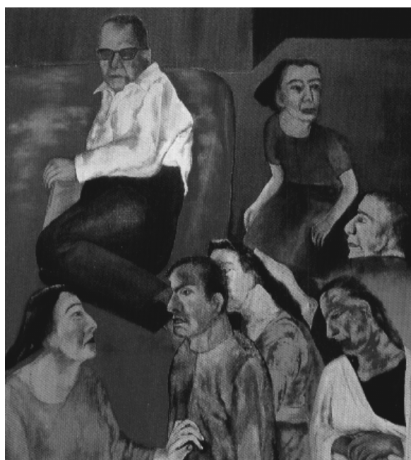
Sin título. 1979.

Escenas en las estaciones de tren y los medios de transporte representan instantáneas de hombres solitarios esperando el autobús, o tomando un té en la estación de trenes.



Sudhir Patwardam. The city. 1979.

Nalini Malani recurre al lenguaje narrativo para representar dramas cotidianos en los que la mujer es la víctima de la sociedad patriarcal. Escenas de violencia silenciadas y permitidas por el entorno familiar configuran su particular imaginario en esa época.



Nalini Malani. His life. 1979.

El nuevo camino de la figuración inaugurado por Place for People abrió nuevos horizontes en la práctica artística india, situando al artista contemporáneo en una posición atemporal entre el pasado y el futuro.

El Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Baroda ha seguido siendo el referente artístico en el Subcontinente indio; su innovadora aproximación a la enseñanza de las Bellas Artes y el diseño para potenciar las habilidades creativas ha supuesto un horizonte esencial para la expresión creativa.

#### 45.4

### **UNA INICIATIVA ¿FALLIDA? DE ENSEÑANZA ARTÍSTICA. EL RADICAL ARTISTS GROUP Y LA POLITIZACIÓN DE LA ESTÉTICA A FINALES DE LOS OCHENTA**

Carlos Garrido Castellano  
Departamento de Historia del Arte  
Universidad de Granada  
[cqcaste@correo.ugr.es](mailto:cqcaste@correo.ugr.es)

#### **1- Introducción**

Abordaremos a lo largo de este texto lo que supuso para la enseñanza artística y para el sistema del arte indio en general el movimiento de artistas radicales surgido en Kerala en 1987 y que protagonizó de manera efímera, algunas de las iniciativas más destacadas en lo que al arte se refiere durante los últimos años de la década de los ochenta.

La proximidad del fenómeno estudiado, así como lo avanzado del proyecto del Grupo, capaz de adelantarse a algunos de los problemas que centrarían el debate en torno al arte en los años siguientes, podría llevar a pensar que cualquier análisis del Grupo chocaría con el problema de la inmediatez, hubiera de quedar incompleto por falta de una distancia crítica.

Sin embargo, la imagen que ha predominado en los grandes hitos de la historiografía artística ha sido la del olvido

(Bhattacharya, 2006). En efecto, frente a la celebración de otros movimientos e iniciativas que, tanto desde lo colectivo como lo individual, coincidían en la reivindicación del subalterno, en la adopción de los presupuestos postmodernos y en el triunfo de dicha estética en el sistema-arte indio e internacional. Quizá el paradigma de ese discurso sea el discurso curatorial que Geeta Kapur desarrolló en “When was Modernism” (Kapur, 2000). Por el contrario, los movimientos que escapaban a esa lógica podían encontrar dos respuestas diferentes, pero al mismo tiempo complementarias: la del olvido y la de la inclusión en los discursos hegemónicos como complemento *soft* de éstos:

*“Certain interventions, which are extremely crucial as attempts are made to redefine the very understanding of artistic practice, also have received very little space within the mainstream contemporary Indian Art. In a certain sense, one can be happy. The inability/ discomfort or the lack of interest shown by the mainstream in appropriating the Radical Painters and Sculptors Association, is only a back-handed compliment/ tribute to the anti-hegemonic value/strength of the different possibilities of art and artistic practice. However, one cannot help hoping that it is not such dominant narratives that are accepted (or remembered) as the only available histories.”* (Bhattacharya, 2006).

En esta ocasión, no obstante, nos centraremos en contextualizar y analizar lo que supuso el Radical Group en la India de finales de los ochenta, planteando algunas cuestiones relativas a su temprana desaparición, y también a la incidencia del sistema artístico que el grupo proponía, prestando especial atención a los aspectos didácticos que, como se verá, ocupan un papel central tanto en sus textos como en sus obras. En todo caso, dicha revisión ha de partir por fuerza de la problemática anteriormente señalada, así como de un contexto histórico, el de la India a finales de los ochenta, al que el grupo interpela de manera especialmente lúcida.

Para ello, examinaremos en un primer momento la trayectoria del grupo, poniéndolo en relación con la escena

artística en la que surge, para luego detenernos en uno de los elementos donde más claramente puede apreciarse la naturaleza de las iniciativas que el grupo proponía: nos referimos al manifiesto que acompañó su exposición fundacional. Finalmente, revisaremos la significación del grupo en el ámbito del arte indio contemporáneo, tratando de responder a ciertas problemáticas especialmente relevantes para el estudio que nos ocupa.

## **2- El *Radical Artists Group* de Kerala**

La importancia de la exposición que en 1987 cohesionó a un grupo de artistas en torno a la voluntad de lograr un mayor radicalismo en la práctica y la enseñanza del arte en la India viene determinada por el hecho de que se trate del último intento de generar un movimiento de transformación que tenga como referente el ámbito de la Nación, y que parta de posiciones cercanas al marxismo—lo cual no quiere decir que ambas prerrogativas no aparezcan en el escenario artístico posterior.

En efecto, *Questions and Dialogue*, que reunió a catorce artistas<sup>79</sup>, con un predominio acusado de los nacidos en el estado de Kerala, supuso un hito en el arte indio de los ochenta, determinando la evolución de los discursos artísticos durante los años siguientes y penetrando en la década posterior.

Unos años antes, un joven estudiante de escultura procedente de Thiruvananthapuram había pasado de su Kerala natal a Santiniketan, y de ahí a Baroda, donde participó del clima de ebullición cultural que experimentaba la Facultad de Bellas Artes (Sheikh, 1997). K.P. Krishnakumar pronto se hizo un hueco en la escena artística india del momento, con un estilo difícil de clasificar, en el que primaba la búsqueda de

---

<sup>79</sup> Los artistas incluidos en la exposición fueron V.N. Jyothi Basu, Anita Dube (encargada de redactar el manifiesto), K. Hareendran, C.Pradeep, C.K. Rajan, K.M. Madhusudhan, Alex Mathew, Pushkin E.H., K.P. Krishnakumar, K. Reghunadhan, K.R. Karunakaran, Anoop B., D.Alexander y K. Prabhakaran.

la autenticidad expresiva como elemento conector de la subjetividad y la ideología (Das Gupta, 2000). En palabras de Ashish Rajadhyaksha:

*“By this time, the terms of both individual action and collective struggle, and the invoking of a “grand” tradition of left discourse (which included Brecht and Neruda, apart from Picasso and the others mentioned) had come to mean certain very definite things locally [alude a Kerala]”* (Rajadhyaksha, 1997, 248).

Krishnakumar se mostraba reacio a aceptar lo que percibía como una concesión a una postura dócil frente al capitalismo global encarnada en el postmodernismo. De ahí que en 1987 creara, junto con un grupo de estudiantes de la Universidad de Baroda, el Radical Artists Group<sup>80</sup>. El grupo surgió desde un principio con la finalidad de contraponer una práctica artística verdaderamente social a la escuela narrativa reunida en *Place for People*, a cuyos artistas acusaban de no censurar los presupuestos totalizadores del nacionalismo (Dave, 2007).

De ese modo, a partir no sólo de la producción artística, sino también de la incidencia en el ámbito educativo, el *Radical Group* trató de promover un modelo formativo alejado del peligro de caer en elementos extraartísticos: se censuró la conexión con un ideal identitario nacional de movimientos anteriores, pero también el ensimismamiento en la tradición o el apego a modelos occidentales.

Quizá donde más claramente pueda percibirse la filosofía del grupo sea en el manifiesto redactado por Anita Dube como complemento a la exposición de *Questions and Dialogue*.

---

<sup>80</sup> También conocido como Radical Painters and Sculptors Association o Kerala Radical Group, debido a la procedencia mayoritaria de los artistas de ese estado. Los miembros fundadores del Kerala Radical fueron, además del citado Krishnakumar, Alex Mathew, N. N. Rimzon, Madhu, Surendran Nair, Ashok Puduval y Anita Dube.



### **3- Un manifiesto para la enseñanza del arte: *Questions and Dialogue***

El texto redactado por Anita Dube bajo el título de *Questions and Dialogue*, que acompañó a la exposición del mismo nombre, ofrece una panorámica de lo que hubiera sido el ideal del grupo si el suicidio de su fundador, K. P. Krishnakumar, no hubiera disuelto su unidad a los pocos años de su formación.

La filiación ideológica del texto resulta clara si atendemos a las referencias utilizadas por Anita Dube. La lectura de Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, Frederic Jameson encamina a la autora a buscar una respuesta al proceso de incorporación de la economía india al sistema capitalista internacional, así como a la pasividad, o, mejor, al agrado con que el gobierno indio fomentaba la exportación del sistema artístico nacional. Dicho posicionamiento aparece enunciado desde las primeras líneas del manifiesto, en las que puede leerse:

*“A dialectical situation arises in the cultural arena. A group of artists consciously reject the praises of the “mainstream” and mobilize into a radical new-left collective to search for a pedagogy of art, an alternative “philosophy of praxis” (Dube, 1987: 3).*

Lo pedagógico surge, así, como la primera prerrogativa del nuevo arte que se propone a través del manifiesto. La universidad debe educar de manera efectiva (de ahí la incidencia, constante a lo largo de todo el texto, en la práctica) a los artistas, de tal modo que éstos puedan contribuir a la transformación de la sociedad. Anita Dube resalta la idea de progreso, de desarrollo social, como única alternativa para conseguir una estética válida.

La politización del arte, pues, le lleva a denunciar la incapacidad del nacionalismo para dar respuesta a los problemas del país. El Estado, garante de una estructura social burguesa, impide la movilidad, que se considera esencia inherente al ser humano, la puesta en práctica de las

capacidades transformativas revolucionarias de la sociedad, generando un estado de estancamiento, de apatía:

*"In the swamp of class-society, the swamp filled darkness of repression, all "human substance" is petrified". (Ibid.: 4).*

Ante el fracaso del nacionalismo, contaminado por la moral burguesa heredada del periodo victoriano, el arte tenía que buscar un nuevo camino, algo que pasaba por aceptar la pluralidad y la complejidad de la sociedad india, entendida como un conflicto (Giddens y Held, 1990; Giddens, 2000). El nacionalismo se percibe, pues, como un intento fallido de poner fin a los sistemas de dominación coloniales; fallido, porque no ha acertado a situar en su agenda política la supresión de las desigualdades propias del sistema de clases/castas en un lugar anterior al de la gestión de un sentimiento nacionalista. De este modo, el nacionalismo queda contaminado al haber heredado del momento colonial los problemas generados por una visión burguesa de la sociedad.

Se trata, sin duda, de una posición reveladora, que anticipa el debate de la siguiente década. Sin embargo, no hemos de caer en la tentación de hacer coincidir el alegato de Anita Dube y los Kerala Radical con la lectura de la pervivencia de los sistemas de dominación propios del mundo colonial hecha por la crítica postcolonial. De hecho, Dube dedicará varias páginas del breve manifiesto a alertar sobre los problemas que entraña confiar demasiado en la textualidad; además, Dube censurará con virulencia la posibilidad de plantear estéticas personales desligadas de una proclama social común. Así, si quisiéramos situar ideológicamente al movimiento en relación con la crítica postcolonial (durante los ochenta fueron apareciendo las obras principales de Homi Bhabha, Bill Ashcroft o Gayatri Spivak), sería necesario vincularlo a la crítica postmarxista del posmodernismo enunciada por Frederic Jameson o, incluso, en un movimiento cercano al Fanonismo, en tanto propone una revisión del nacionalismo estrechamente vinculada al

mantenimiento del sistema de clases tras la descolonización. Sin embargo, el texto ya contiene elementos que lo aproximan a los presupuestos de la crítica cultural de los noventa, como puede ser el afán por localizar al movimiento artístico ante la irrupción de la globalización en la India.

Sirva de ejemplo de todo lo mencionado este fragmento del manifiesto:

*“Out of a colonized consciousness of fear, arises a concurrence of the bourgeoisie and petty bourgeoisie classes (from which the artists are drawn), with democracy and its myth of progress and freedom, in which the role of an artist is marginalized and tolerated in the same fashion as the “opposition”, as a sulking pet dog.” (Dube, 1987: 5).*

Una vez rechazado el nacionalismo, Dube se propone perfilar la declaración ideológica del grupo en relación con los principales conflictos presentes en el debate artístico y cultural indio. Para ello, irá desmontando los elementos que impiden el desarrollo de una estética radical en el terreno social. Su primer objetivo, tras plantear los problemas ligados a la colonialidad del conocimiento (Lander, 1997), es el revival indigenista propuesto por K.G.Subramanyan, entre otros en su *Living Tradition* (Subramanyan, 1987).

Dube se opone al discurso neoindigenista por considerar que ofrece una versión adulterada de la historia, donde los personajes estereotipados quedan fijos (el ceramista que trabaja incansable en su pequeño taller, la mujer que decora su puerta con motivos geométricos al igual que hicieron sus antepasados más remotos, el artesano que fabrica cacharros de metal en un contexto igualmente eternizado). El recurso a una serie de modelos pertenecientes a ámbitos más o menos incontaminados por los procesos de transformación de la vida urbana, ligados de manera más o menos ficticia a tradiciones intemporales de comunidades indígenas, resulta opaco si no se vincula a la actualidad más inmediata y su problemática social. Así, afirma:

*"When he speaks of the potter the weaver the tribal woman as fixed in history, with no right to a choice of expression, all in the name of an "electric plurality", a grand hierarchic design which should not be disturbed, he speaks with a paternal false humanism of a feudal bourgeoisie. [...] Therefore to speak of a living tradition in art and culture, outside the perspective of socialism is to parody, or make a pastiche of the same."* (Dube, 1987: 8).

Igualmente vacíos le parecen los discursos que aplican a la realidad india una despolitización posmoderna. La recuperación de un discurso basado en lo histórico, pero incapaz de conectar el legado del Pasado con los problemas del Presente, conduce a la creación de un carnaval de estilos y de memorias (Dube cita en este punto *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado* de Frederic Jameson, hablando de *"a random canibalization of all the styles of the past, the play at random stylistic allusion"*) (Dube, 1987:), un escenario con leves alusiones a lo histórico pero alejado de lo real en la práctica.

De ahí que se oponga a la reducción del clima artístico indio al debate de lo Moderno. Una estética reducida a considerar si resulta oportuno, o no, aceptar los avances de la vanguardia occidental, resultará por fuerza restringida, en cuanto que conduce a una "vulgarización" de la función del arte en el contexto de la sociedad. La discusión de la modernidad artística tendrá sentido, pues, únicamente si queda vinculada a la resolución de problemas sociales concretos (de ahí el hacer hincapié en el aspecto didáctico.):

*"By appropriating modernism attractive features as a "style" and a method of avant-garde art practise, its original spirit was in fact "vulgarized"* (Dube, 1987: 8).

El siguiente objeto de crítica será la *Narrative School* de Baroda y los presupuestos enunciados por Geeta Kapur en *Place for People*. Para Anita Dube, no habría lugar para la gente siempre que se aceptara un discurso artístico incluido dentro de los proyectos globalizadores del arte defendidos por el Estado. El narrativismo se convierte, así, en un movimiento

pseudo-revolucionario, de escasa incidencia, destinado a una élite universitaria, que hacía de la narración personal una concesión a lo anecdótico y a lo populista, funcionando como una manera de olvidar los verdaderos problemas sociales del país.

Al mismo tiempo, siguiendo el concepto gramsciano de intelectual, Dube censura la magnitud del sistema extraartístico construido en torno a la obra, algo que oculta las verdaderas cualidades de ésta. La retórica narrativa ha de ser sustituida, en su opinión, por un expresionismo simbólico, por un movimiento de indagación de la verdad artística. Sólo así el artista quedará desvinculado de la posición de colaborador con la ideología política dominante.

De este modo, finalmente, el manifiesto del *Radical Group* aparece conectado con una potenciación de las cualidades expresivas de la obra artística, de una búsqueda de lo real ajena de cualquier concesión a los sistemas capitalistas de mercado que, aventuraba, dominan el mundo del arte, contribuyendo cada vez más a su globalización.

Ahora bien; ¿cómo llevar a la práctica—algo intrínseco al carácter de la exposición y del texto—un programa de estas características? ¿Realmente estaba en manos de los artistas subvertir los ritmos del arte indio de aquel momento? ¿Podría quedar la práctica artística que defendían, por muy radical que fuese, alejada de los sistemas de mercado? Sea como fuere, el suicidio de Krishnakumar en 1989, dos años después de que tuviera lugar *Questions and Dialogue*, puso fin a la agrupación de artistas, dejando sin respuesta las cuestiones que habían quedado planteadas en el texto de Dube. Paradójicamente, ésta, que había afirmado en el texto su rechazo a una estética “feminista” (*As artists our real battle lies in our work, against all forms of kitsch: national kitsch, international kitsch, political kitsch, social kitsch, social-fascist kitsch, feminist kitsch* [...]) (Dube, 1987: 14. El subrayado es nuestro), triunfa ahora internacionalmente con un arte centrado en las políticas del cuerpo en relación con el dolor y el placer, algo a todas luces alejado del carácter revolucionario del manifiesto que la artista redactara.

#### 4- Análisis y conclusiones

La rapidez con que se desintegra el *Radical Group* ha hecho que pudiera parecer que su influencia en el panorama artístico indio actual se corresponde a la de un movimiento subsidiario; es más, la situación a principios de los años noventa, marcada por las reflexiones postcoloniales ligadas al crecimiento económico descontrolado y al triunfo del capitalismo global podría indicar un completo fracaso de la reforma educativa y artística planteada por el colectivo, un cambio súbito que marca un antes y un después.

Optar por una interpretación en esa línea, sin embargo, oculta, o subvierte, un hecho esencial; a saber: los movimientos de resistencia que dominan el arte indio en los noventa, la orientación del discurso artístico hacia los problemas derivados de una solución deficiente o incompleta de las desigualdades económicas, tienen su base en las iniciativas de la década anterior, entre las que ocupa un lugar de excepción la experiencia del *Radical Group*. Igualmente, el interés por la reflexión metaartística, la preocupación por trasladar al artista y a su obra al centro del aparato creativo, puede asimismo rastrearse en ese momento previo a la irrupción del capital transnacional.

En este contexto, son varias las cuestiones que parecen surgir al respecto: ese rechazo a todo tipo de influencias, esa aceptación de la universalidad a través de una vuelta a la sencillez, esa oposición a todos los kitsch, ¿tiene alguna base? ¿Cuáles son sus influencias?

En segundo lugar: ¿qué hubiera pasado si? Desde luego, preguntarnos algo así no supone reconstruir un proceso histórico. La duración del grupo, así como la rapidez con que éste se desintegra, indicaría que la influencia fue cero, y que las repercusiones también, por lo que cualquier especulación con el futuro suena aun más descabellada.

Sin embargo, esa duda ayuda a entrever algunas cuestiones. De entrada, es necesario cuestionar el alcance de los movimientos y de los hitos que centran cualquier relato histórico. No se trata, entonces, de evaluar el posible lugar ocupado por el *Radical Group* en una hipotética "Historia del

Arte Indio en los ochenta y noventa”, partiendo de la premisa de que dicha inclusión (o exclusión) pudiera dar noticia de lo que ocurría en el subcontinente en la época mencionada; la respuesta es algo mucho más evidente, y tiene que ver con la imposibilidad de subsumir toda la experiencia artística de un espacio tan vasto como el subcontinente indio (y no sólo en lo geográfico) en un relato único.

El manifiesto de *Questions and Dialogue*, pues, no funcionó igual en todos lados; es más, como nos confirmó la artista Sonia Khurana, en su región natal su influencia fue mínima. Tratar de entender cómo una proclama universalista conoce diferentes grados de “universalidad”, se ve limitada regionalmente, puede ser un buen elemento de análisis; pero ésa es otra historia.

Si bien ese rechazo a todo que postulara Anita Dube tiene su base en el postmarxismo de Jameson o en Gramsci, es necesario añadir algo: el principal elemento que da forma al grupo y al manifiesto es la situación de la India en ese momento. Visto así, la politización de la estética sale del ámbito de la teoría para conectar con la realidad económica y educativa más inmediata (otro tema sería, como decíamos antes, ver hasta dónde se extendía esa realidad).

Se teoriza, se crea, contra un sistema económico determinado, contra un modelo de gestión y difusión del arte capaz de engullir a los productos y a los artistas que se rebelan contra él. Es en ese sentido donde el movimiento se convierte en verdaderamente “radical”: desde el momento en que entiende que toda reforma, que toda modificación del panorama artístico ha de empezar por la educación, y, más aún, por garantizar un acceso equilibrado a la misma (lo cual llevaba implícito aspectos no poco significativos, como era el cuestionamiento de la modernización del país y el control estatal, así como de toda posibilidad implícita de que cualquier discurso que se opusiera a ésta fuera refabricado en forma de producto cultural).

Ello permite enlazar con la segunda pregunta.

Precisamente, esta contradicción entre el cierre de una etapa y el inicio de otra nos acerca a la principal conclusión de

este ensayo: lejos de constituir una iniciativa fallida, que cierra una época, los ochenta, marcada por los manifiestos, el Radical Group estaba adelantando, y en cierto modo estaba ya planteando respuestas, a lo que vendría en los noventa.

No podemos afirmar si el texto del manifiesto hubiera cambiado significativamente de haber sido redactado en, por ejemplo, 1993; todo parece indicar que sí. Sin embargo, será ese carácter de precursor (precursor por rechazar la inmediatez de lo narrativo, por intentar devolver el aura al artista, por llevar la discusión sobre arte al terreno mismo de la enseñanza, la difusión y el consumo, por tratar de incidir en la misma sociedad que genera y que convive con el arte) lo que hace de la iniciativa del grupo algo interesante.

La cuestión, entonces, no está en ver “qué hubiera pasado si”, o si el modelo planteado falló: es mucho más productivo tratar de averiguar en qué medida se estaba previendo algo en cierto modo ¿inevitable?, como era la entrada de la globalización y la incorporación del arte indio al *Mainstream*; y en ver en qué medida la postura del *Radical Group* preparó el terreno para las reacciones que vendrían.

Desde este punto de vista, la ruptura entre lo narrativo-nacional de los ochenta y lo oblicuo-transnacional (aunque habría que ver hasta qué punto cada realidad coincide con el término que se le asigna) desaparece, al mismo tiempo que surgen nuevas preguntas: ¿hay lugar para la política en el arte actual de la India? ¿Cómo se expresa? Y, sobre todo, ¿qué ha ocurrido con la educación?

Respondiendo a la primera cuestión, resulta cuanto menos interesante seguir la trayectoria de algunas propuestas que han llevado lo político al terreno de las comunicaciones y de lo digital, tratando de responder a la tecnologización de la India. Desde el momento en que se suceden de manera vertiginosa, la aparición de infinidad de galerías en el panorama indio y la superación del marco de estas galerías en favor de una práctica artística que incida más en lo social (estamos pensando en los proyectos que tienen lugar en la red, o en los *workshops* de artistas, o en los colectivos/empresas, o en los *ezines* y *blogs*, o en los



innumerables actos de intervención en medios urbanos degradados, de manera quizá algo optimista uno podría pensar que la herencia del grupo no se perdió.

Por otro lado, la recuperación de la escultura en el arte indio actual, una corriente que había quedado relegada a un segundo plano por los presupuestos de lo narrativo y la fuerza de la pintura y la imagen digital, algo que ya introdujera el grupo, ha llevado a efectos cuanto menos prometedores: incluso los artistas más absorbidos por los circuitos internacionales han recurrido a lo escultórico para crear obras que reaccionan contra la diferencia de ritmos que marca la irrupción de la tecnología y del mercado global en la India. Esa búsqueda de la sencillez constituye otro síntoma de que las fronteras entre décadas y entre momentos históricos responden más a una visión parcial que a una realidad.

Finalmente, volviendo a donde empezamos, la educación, queríamos traer a colación un ejemplo personal. Nuestro interés en el arte indio contemporáneo está marcada por un hecho fundamental: haber conocido en Hyderabad a Alex Mathew, uno de los miembros fundadores del grupo, y haber tenido la oportunidad de ver cómo funciona el Departamento de Bellas Artes de dicha universidad. Tras la disolución del grupo, Alex modificó, al igual que los otros miembros del colectivo, su estilo artístico, oponiéndose a una politización de la estética que redujera a mera comparsa la reflexión estética. No obstante, al mismo tiempo empezó una carrera como docente del arte que dura hasta hoy.

En un momento dado, durante una conversación, le pedimos que nos hablara sobre el vínculo entre arte y política en la India actual (ahora nos damos cuenta de lo previsible y de lo limitado de la pregunta). Creemos que, al contrario que ésta, la respuesta resulta enormemente ilustrativa:

*“Esas ideas están en la obra de un número significativo de artistas, da igual el país del que procedan, como la famosa cita del feminismo “lo personal es político”. Creo que cuando uno conscientemente trata de crear un arte*

que sea “dalit art”<sup>81</sup> o “arte feminista”, entonces empieza el problema. En la India, esas “plataformas” son utilizadas o mal empleadas por muchos artistas. Uno no puede propiciar una revolución en las calles haciendo arte, pero puede cambiar las sensibilidades, la manera de mirar al mundo y los valores,...Esta ha sido mi observación todos estos años después de estar implicado en el colectivo [Radical Group] en mis días primeros como artista” (Garrido, inédito).

Buena parte del éxito del grupo tiene que ver con esa respuesta, con el hecho de que, en estas palabras, hable el docente junto con el artista, o incluso sobre el artista: que la preocupación no ya por la politización de la estética, sino por su repercusión social, su empatía, constituya la premisa fundamental. En ese sentido, habría que cuestionar el calificativo de “fallida” que planteamos al principio.

Quisiéramos dar la palabra otra vez a Mathew para terminar nuestra intervención. Hablando sobre la enseñanza del arte en la India y, de manera especial, sobre el ambiente del Departamento de Bellas Artes de la University of Hyderabad, Alex emitió un pronóstico que destaca por lo realista. Esperamos que Alex nos permita contradecirlo por un momento, y señalar que, lejos de ese deterioro que anuncia, mucho se ha andado, y mucho más se andará en los próximos años:

*“Generalmente las escuelas de arte en el país se están deteriorando según veo yo. Una razón puede ser que los buenos artistas no están queriendo aceptar tareas docentes a no ser que les urja especialmente, les va bien como freelances”<sup>82</sup> fuera de las escuelas de arte. Las obras de mis estudiantes (que comprenden escultura, pintura, trabajo de impresión,...les enseñamos de todo) son buenas. Recientemente la universidad de Hyderabad ha producido unos seis u ocho artistas presentes en la escena artística desde que me uní como profesor. “Aprende a enseñar” ha sido siempre mi meta.”(Garrido, inédito).*

---

<sup>81</sup> El subrayado corresponde a texto en cursiva en el original.

<sup>82</sup> El subrayado corresponde a texto en cursiva en el original.

## **Bibliografía**

- Bhattacharya, R. (2006). Sanitised Celebrations of Radicalism and Indian Historiographic Amnesia. *Matters of Art* , 30. Disponible en: <http://mattersofart.net/Features30.html> (Consultado el 20/11/2009).
- Das Gupta, A. (2000). Sculptural Embodiments: Unmaking and Remaking Modernity. En S. K. Panikkar (Ed.) *Twentieth-Century Indian Sculpture. The last two decades* (pp.13-25). Bombay: Marg Publications.
- Dave, P. (2007). Horn Please. En AA.VV. (Coords.) *Horn Please. Narratives in Contemporary Indian Art*. (pp.29-32) Berna: Hatje Cantz Verlag.
- Dube, A. (1987). *Questions and Dialogue*. Baroda: Universidad.
- Kapur, G. (2000). *When was Modernism: Essays on Contemporary Cultural Practice in India*. Delhi: Tulika.
- Garrido, C. (2008). *An Artist of Our Time: Interview with Alex Mathew*. Trabajo inédito.
- Giddens, A. (2000). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Labor.
- Giddens, A. y Held, D. (1990). *Classes, Power and Conflict: Classical and Contemporary Debates*. Londres: MacMillan.
- Lander, E. (Comp.) (1997). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rajadhyaksha, A. (1997). The Last Decade. En G. Sheikh (Coord.) *Contemporary Art in Baroda* (pp. 211-266). Delhi: Tullika.
- Sheikh, G. (1997). *Contemporary Art in Baroda*. Delhi: Tulika.
- Subramanyan, K. G. (1987). *The Living Tradition: Perspectives on Modern Indian Art*. Calcuta: Seagull Books.



## **MUSIC AS THE SUPPORTER OF CULTURAL IDENTITY OF BLACK PEOPLE IN SOUTH AFRICA**

Morakeng Edward Kenneth Lebaka  
University of Pretoria (South Africa)  
[edwardlebaka@gmail.com](mailto:edwardlebaka@gmail.com)

### **Introduction**

Music is a primary modeling system of human thought and a part of the infrastructure of human life. Music making is a special kind of social action which can have important consequences for other kinds of social action. Music is not only reflexive, it is also generative, both as cultural system and as human capability, and an important task of musicology is to find out how people make sense of music in a variety of social situations and in different cultural context, and to distinguish between the innate human capabilities that individuals use in the process of making sense of music and the cultural conventions that guide their actions.

Music is a synthesis of cognitive processes which are present in culture and in the human body: the forms it takes, and the effects it has on the people, are generated by the social experiences of human bodies in different cultural environments. Because music is humanly organized sound, it expresses aspects of the experiences of individuals in society. Music is performed as part of a social situation. This may seem absurdly obvious, but it is a necessary prelude to more complex rules than explain musical patterns as products of their social antecedents.

Culture consists of the shared cognitive and material items that forge a group's identity and ensure its survival. It is shared, created and transmitted through communication. Ethnicity pertains to the traditions, heritage and ancestry that define a people. It is particularly apparent in a group's expressive forms. Music is a complex of activities, ideas and objects that are patterned into culturally meaningful music and

there are songs whose words give accounts of historical events, songs which voice protests against fate, songs which are sung at particular times of the year, or at special points in a person's life birth, puberty, marriage and death.

The use of music for language signaling, drum signaling is best known, but horns, flutes, xylophones and even whistling are also used. In contrast to most prioritized cultures, the Africans have some specialization in music.

### **Purpose of the study**

In the light of Indigenous Knowledge System (IKS), the investigation identified four aims:

- 1) Preservation of cultural heritage.
- 2) Transmission of cultural values and knowledge.
- 3) Development of broader cultural and musical perspectives.
- 4) Contribution to the fields of Music Education, Ethnomusicology as well as Music and Philosophy.

This paper reports on the significance of music on the daily lives of the black people in South Africa. The following research questions were investigated in this study:

- Is there is specialist group of people who act as teachers (or is it open for every member of the community)?
- Is there a clear difference between teacher and student?
- At what age learning/teaching starts?
- Philosophical background of teaching/learning (cultural, social, religious, etc), as well as
- Pedagogical issues (e.g. imitation, repetition, etc).

### **Methodology**

This discourse was based on the need to raise questions on the perceptions of how black South Africans regard indigenous music as a complement to their cultural identity. Existing literature was compared to the actual interrogations on the terms (cultural identity, traditional and

indigenous music) as perceived by the practitioners. This study is therefore descriptive in that it is based on both heuristic and empirical rationalizations. Both secondary and primary sources are referred to in the discussions.

## **Rituals**

### *Introduction*

Rituals in South Africa help to structure and thus give meaning to human life. Individuals need this structure lest their lives become totally aimless. When structure breaks down, psychological disaster looms. Rituals in African cultures are meaningful not only because of their stated, overt purpose, to purify or to facilitate a change in status, but also because they are rich in symbols. They express a community's beliefs, not so much in words as in acts and art forms.

### *Personal ritual*

*"The ritual sphere is the sphere par excellence where the world as lived and the world as imaged become fused together, transformed into one reality" (Ray, 1976:17).*

Ray further mentioned that, through ritual man transcends himself and communicates directly with the divine in the African traditions. The coming of divinity to man and of man to divinity happens repeatedly with equal validity on almost every ritual occasion. The experience of salvation thus becomes a present reality and is not a future event.

Ray (1976:17) maintains that through ritual, man transcends himself and communicates directly with the divine. Religious rituals have an integrating as well as a socializing function. It is in these rituals that the interaction between the living and the dead culminates in the most intense religious moments. In support of the above information, Krause (1998:86) emphasized that ritual is assumed to operate directly on individuals. Ritual is a communicative performance that always provides a sense of continuity and predictability.

### *Communal ritual*

Dabrowska (1995:89) notes that rituals are symbolic performances at the core of the social identity of communities. According to him, rituals are seen to be best understood as acts internal to the category or group that celebrates them or celebrates itself through them. The group is essentially concerned with itself rather than with the outside world.

It is worthwhile to mention here Ahlbäck's (1996:53) view on the significance of music. Ahlbäck has suggested that music is a vehicle for communicating thoughts and desires. During my research, I have observed that rituals are attempts to abolish the separation between the conscious mind and the unconscious, the real source of life. Rituals are performed to bring about a reunion of the individual with the native soil of his/her inherited instinctive make-up. Louhivuori (1998:13) supports Ahlbäck by saying that expressive forms of culture such as music and dance create, maintain and not least transmit and emphasize their cultural identity.

Mbiti's (1970:41) arguments regarding the sacrificial animal provide an illustration of the statement concerning the people's relationship with God. His main thesis is that, during rituals of sacrifice, great care is taken to insure that high degree of purity is observed. He also indicated that among some African peoples, the sacrificial animal must be of one colour only and without blemishes. This is a symbol of holiness, which the people associate with God.

Few researchers could phrase this observation more clearly than Brill (1997:8). He reiterates that most things fall into place according to the basic distinction pervasively enacted by ritual. This is true for the Pedi religious experience. Ritual becomes symbolic action, and the symbolism of ritual then becomes available for the anthropologist to interpret. Either directly, as relating to the social order, or indirectly, with the help of the performers, whilst expressing the values of the culture.



Thorpe (1991:117) is convinced that many actions performed both intentionally and spontaneously, are directed towards the same goal, namely, to create, maintain and not least transmit and emphasize people's cultural identity. Dancing and other art forms are examples of this type of harmony regulating activity. Black people, in South Africa, dance to celebrate every imaginable situation, like joy, grief, love, hate, to bring prosperity or to avert calamity. In addition, singing and joyful conversation enable black people in South Africa to minimize tensions within a closed community.

The observation of Diallo (1989:118) brings to the fore how music is involved in the rituals of the secret societies<sup>1</sup> and in the healing of mental illnesses. His viewpoint is valid in the South African context, for dance is sometimes required as a remedial ritual when traditional laws are violated. Ritual is the potentially distanced re-enactment of situations of emotional distress which are virtually universal in a given culture.

The statement of Parrinder (1976:27), namely that, the African people see ritual observances as the supreme observances and the supreme safeguard of the basic needs, for example : social borderland, cattle, rain, bodily health, the family, the clan and the state, makes me to conclude that communal rituals give expression to major tribal concerns. These include rainmaking, securing fertility for the fields and livestock, the great annual feast of first fruits, strengthening of the chief as well as the protection against lightning, hail and storms. Major communal rituals therefore fulfill a unifying function at the tribal level and foster a religiously grounded feeling of group loyalty. Rituals play a prominent role in supporting cultural identity of black people in South Africa.

Finally, dance as a meaningful and enjoyable movement, plays a crucial role in rites and customs of many traditional societies. It is employed as an essential aid to the functioning of a human society. Black people in South Africa use their traditional rituals as a means to cementing families

---

<sup>1</sup> Secret societies: societies situated in remote places and are not exposed to the public.

and communities. It occasionally calls for traditional rituals to be performed before people go to the fields for ploughing or asking ancestors for rain, blessings of seeds and livestock.

## **Discussion/observations**

### **Pedi**

On ceremonial and ritual occasions, music making in the Pedi society may similarly go hand in hand with set sequences of symbolic actions, performed with or without props by specified people playing given roles. These actions, which are dramatic in character, take place in the presence of some participants or spectators. Music may be integrated with the event, either to set the mood for the actions or to provide an outlet for expressing the feelings they generate. It may also be used to continue or heighten the dramatic action; hence, it may punctuate statements or prayers, or provide a continuous background of ordered sounds. When a chief dies in Sekhukhuneland, for example, some stages in the funeral are marked by music designed to perform various dramatic functions. The funeral announcements includes drumming, for the drums associated with the office of a chief can convey this message in a more forceful and dramatic manner to the community. While the corpse of the dead chief is being carried into the grave, the drum is beaten. All those who hear the sound of the drum understand. The word spreads – *mabu a utswitswe* – meaning the chief is dead. The drum has burst, that is, the chief is dead. For the installation of the new chief who succeeds a dead *kgoshi* (chief), a different kind of music is performed, and different stages of the ceremony are again marked by music.

Since the traditional approach to music making makes it a part of the institutional life of a community, the physical setting for performances can be any spot suitable for collective activity. It may be a public place, or a private area to which only those intimately concerned with the event are admitted, a regular place of worship, such as a shrine, a sacred spot, a grove, the courtyard of the house where a ceremony is taking place, or the area behind it. In many South African societies,

Pedi society in particular, participation in music may be a voluntary activity or an obligation imposed by one's membership in a social group. Such a social group maybe a descent group (a group of people who trace their ancestry back to the same person), or it may be any group based on the broader societal classifications of age, sex, interest, or occupation.

The nature and scope of music making in black South African cultures is generally related to the aims and purposes of a specific social event or to the needs of the performers. The *malopo* cult offers its members a sense of belonging and also ensures the *malopo* doctor and the *mathasana* (trainees) an opportunity for social contact. The *malopo* cult fulfils an exceptional social and economic function, which may be directly related to the changed socio-economic conditions of the affected people.

The utilization of music (as understood in the African concept, i.e. the integration of singing, dancing, any other body movements and playing of instruments) to please the ancestors and to communicate with them is widespread in South Africa.

To quote the words of Joseph (where she refers to Zulu divination music):

“It is in the course of singing and dancing together that diviners come into perhaps the closest communion with the ancestral spirits and consequently is a central aspect of their activity”.

This is certainly also true within the Pedi context. The fact that the Pedi traditional healers mention having received training in performing specific music that is associated with their profession (i.e. as part of the training as traditional healers) is indicative of the significance of music being an integral part of the profession. In the *malopo* (ancestral spirits ritual), the singing in conjunction with the drums and rattles, forms the accompaniment for the dancing of both the doctor

and the “possessed”, as the spirits are either urged to leave or enter the patient’s body.

It appears that certain songs among the Pedi traditional healers are regarded as having more ritual importance than others, such as “*Salane*” and “*Leepo*”. Songs such as these are employed in ritual events that carry special significance, such as calling the ancestors to draw closer, at times when problems seem particularly difficult to surmount. The expression *go batametsa medimo ka moka*, is used for this, meaning calling the ancestors to come closer.

The Pedi tribe in particular has specific songs for joy and for sadness. For example, if one or more of the boys attending initiation school die in the process of the training, when welcomed back home with a ritual, the men (supervisors) will sing a specific sad song as a signal of bereavement.

## **Batsonga (Shangaan)**

### *Music and magic*

The Tsonga believe that music has special powers to change, protect or destroy. When certain work-party songs are performed, an agricultural pest known as *nunu* is killed. During exorcism rituals, the patient wears *mafowa* rattles, the sound of which protects her. Likewise, people are protected from lightning when they play a small flute made from an eagle’s femur. Another type of flute is played when a possessed patient dies. When the family plays the flute near the grave, the evil spirit responsible for the death is destroyed. Music has a much power to destroy as it has to heal. Communal vocal music cannot be sung in an area where beer is being brewed: the sound of singing is said to turn the beer sour. Spirits are believed to continue to play music once they have reached ancestor status. The ancestors ‘speak’ through *marhonge* leg rattles on occasion. They also ‘speak’ by singing, dancing and playing horns when they are pleased. Music must be treated with respect because it gives humans the power to destroy, protect or heal. It is an essential part of the Tsonga belief system and philosophy, and a vital aspect of communal life.

### *The role of drums in the community*

Drums are an essential feature of important rituals and social institutions in Tsonga society. There are four kinds of drums, played mainly by women to accompany singing and dancing. They are played at drumming and initiation schools, and are included in exorcism rituals and beer-parties. The *ndzumba*, *mancomane* and *ngoma* drums are treasured heirlooms because they are rarely made any more, and are not played as regularly as the *xigubu* drum, which is used daily in many contexts. Drum rhythms are closely linked with the dance steps and routines of rituals.

### **Zulu**

Traditionally, Zulu people held organized dances that in early times were described by white settlers as military or war dances. The dance they described was in fact the *ndlamu*, which served to unite men into a cohesive group. All Nguni perform the *ndlamu*, but the Zulu are the leading exponents of this dance form.

Equally as powerful as the *ndlamu*, but performed for different reasons, are clan anthems (*amahubo*). *Amahubo* are the most sacred of all Zulu songs: they provide a channel between the ancestors and the living. The harmonious relationship between the spirits and the community is the most fundamental aspect of Zulu identity, and the Zulu use *amahubo* to 'speak' and please their ancestors. Through this communication, song is imbued with religious significance, and is equivalent to prayer at a religious ceremony. The sacred nature of *amahubo* restricts their performances to contexts that are of high national importance, or that contain high ritual value. *Amahubo* also hold strong social significance. Each clan has its own *ihubo*, which serves to strengthen the identity of the clan, unifying it and instilling dignity and pride. These songs embody the most noble of the Zulu traditions, one of which is respect for elders. *Amahubo* are only performed by elders of the clan, in deference to the ancestors. In Zulu culture, men usually attain the status of elders once they are over sixteen. Wives are regarded as elders only once they

pass menopause, thus junior wives are excluded from the performance. The song leader must have a high status, and is therefore usually the most senior member of the clan. Old people are respected for their wisdom and their ability to connect with the ancestors. Furthermore, the vocal qualities of an older singer, such as a slight vibrato, compliment the style of *amahubo*.

*Amahubo* have a very slow tempo, which is equated with dignity. The notion of power through communal as opposed to individual strength is manifested in their musical structure. They have numerous harmonies that intersect, and the chorus part and leading part are inter-dependent. *Amahubo* are still performed in most of their original contexts, but they have also become political tools used to incense and motivate people. They evoke emotional responses from both participants and listeners, and it is not uncommon to see weeping during a performance. Various musicians of today have adapted *amahubo* to include in their repertoires, as these songs transport people back to their Zulu roots, depicting and mirroring some of the nation's most important moments. As one academic asserts, *amahubo* songs have acted as a major source of reference for those people interested in maintaining tradition or using traditional styles and symbols to resist what was perceived by the oppressed musicians to be dangers of colonizing and domination.

Music in Zulu thought is the symbolic revelation of life. It unites people by visually presenting the commonness of purpose and oneness in life. Music, more than any other activity, defines life. Thus ideas which are too common or too complicated to be discussed verbally are sung and danced to make them even clearer. This means that to sing and dance is to engage in a process of defining and re-defining life.

The most fundamental issue pertaining to *amahubo* songs is that they define life as the Zulu people perceive it. They are performed in contexts where power is sought to maintain a lively social bond among the living and the ancestors, and between the living, the ancestors and the not yet born; as well as between all these, God and environment.

*Amahubo* songs are also music for identity. Their performance contexts are marked by the wearing of traditional regalia, which is the enactment of the scene of the origins of man.

Song and dance reinforce and reaffirm Zulu history. Every time a war dance is performed, Zulu men are in essence paying tribute to, and recollecting the heroic past of, their ancestors. Men and women use the collective voice of the community to re-enact their past.

### *Praise poetry*

Praise poetry (*izibongo*) is a vital art form among Zulu men, who use it to assert and affirm their masculinity and their lineage. It is generally regarded as a musical form of expression because of its inherent musical characteristics, such as the influence of pitch upon the speech patterns used by praise poets. Further, as one academic explains, “the praises are acclaimed as part of a total performance which includes song”. *Izibongo* may be interwoven in a song: a man initiates the singing of chants (*izigiyo*) which are associated with his praises. He leads the singing and at one point in the performance breaks into *ukugiya*, a solo dance movement, while the other men in the group chant his praises. As is evident, *izibongo* contain an interactive element. This poetic mode often has a fast tempo, with a dramatic, energetic, stylized delivery.

Men break into praise poetry at any point in a performance and in many ceremonial contexts, often as a means to secure and consolidate their sense of belonging in a group. They use praise poetry to narrate the stories of their lineage. Praise poetry is a form of oral literature. The role of the praise singer/poet (*imbongi*) is a specialized one, and these individuals are highly respected in Zulu culture. Every headman has his own *imbongi*, and the most accomplished praise singer is appointed to the royal kraal to praise the king. He uses a web of imagery to retell the story of the king's origins and his role in the formation of the nation. He sometimes plays the part of a community jester, adding a

theatrical element to his art. He takes part in all the royal dances, disguising himself an array of costumes. It is interesting to note that the Babylonian and Egyptian kings as well surrounded themselves with praise poets as far back as 1450 BC.

## **Findings/Results**

Results show that:

❖ Naturally the production of songs does not stop in African societies. New ones emerge with time, just as others are abandoned. Similarly, there are many songs that have been handed down over a long period. The wording of stories tends to change, depending on the story teller. But the content or structure of a story does not change drastically in African societies. Similarly, songs are consistent both in wording and in content.

❖ South Africans express their ideas in songs, but in artistic music this kind of self-realization offers a highly limited truth that has been altered by convention.

❖ All musical pieces are characterized by cyclic structure that generates numerous improvised variations: repetition and variation are the most fundamental principles of all central African music, as indeed of much other music in Black Africa. This is developed from a dominant conversation with a clearly defined alternation, a swinging back and forth from solo to chorus or from solo to an emphatic instrumental reply.

❖ During ceremonial and ritual occasions music making similarly goes hand in hand with set sequences of symbolic actions. These actions are performed with or without props by specified people.

❖ Dance provides an important social framework through which people interrelate. The performance of social dances may facilitate communication and create social cohesion while revealing much of the structure of a society, the relationships between age, class, lineage and gender structures.

❖ Quite often, in the Pedi, Zulu and Batsonga tribes, some special music, chanting and incantations are required in the conduct of divination and traditional healing. Music functions



as a means of connecting with the spirits and sets the mood for the activities of the diviners. In some instances, it enables the transformation of the diviner into a state trance in order to communicate with the spirits on behalf of the client.

❖ Music serves an aesthetic purpose in traditional healing by soothing the psyche of the patient when he or she is undergoing painful treatment.

❖ African music serves the purpose of translating experience of life and of the spiritual world into sound inevitably during coronation festivals, the conspicuous attendance of ancestors and deity are summoned.

❖ Music serves as an adjunct to religion, and is used for happy and sad purposes, for expressing ideals and emotions, and romantically, for describing scenery.

❖ Music is a binding force amongst Africans. It is communicating the social solidarity among the Pedi people, while solving common political and social problems. Such music becomes instrumental for mutual support and confidence as well as for the rallying point for the Pedi people.

❖ In Africa, many musical activities reflect and enhance political systems. Song and music are performed to emphasize and assert the importance of a socio-political structure.

❖ In the Pedi, Zulu and Batsonga cultures, the medium of song plays a significant role in expressing personal and communal views on how life affects society.

## **Conclusion**

From this study it is evident that in South Africa music may be examined in terms of its use within the context of social activities. Since music forms an integral part of many social and religious occasions, its use is generally quite obvious. Music may be labour-related, associated with a birth or marriage ritual, used to accompany a dance, death, and so forth. Speaking of the universal use of music, Merriam (1964:210) contends that when we speak of the use of music, we are referring to the ways in which music is employed in human society, to the habitual practice or customary exercise

of music either as a thing in itself or in conjunction with other activities.

Music in Africa is used to express success (joy), happy times (thanksgiving), times of sorrow (laments), protesting (liberation), the inauguration and funeral of the chief (royal), telling stories (wisdom), emotional expression (rituals), ancestor veneration, pouring of libation and communication (security and survival), irony (imprecation), instructions (law), as well as prayers of trust.

## References

- Ahlbäck, T. (1996). *Dance, Music, Art and Religion*. Turku: Abo Akademi University Printing Press.
- Brill, E. J. (1997). *Belief, Ritual, and securing of life*. Netherlands : Die Deutsche Bibliothek.
- Dabrowska, G. (1995). *Dance, Ritual and Music*. Warsaw : Polish Society for Ethnochoreology.
- Diallo, Y. (1989). *The healing drum: African wisdom teachings*. Rochester: Destiny.
- Krause, B. I. (1998). *Therapy Across Culture*. London : Sage Publications.
- Louhivuori, J. (1998). *Etno Musikologian*. Helsinki : Finish Society for Ethnomusicology.
- Mbiti, J. S. (1970). *Concepts of God in Africa*. London : Camelot Press Ltd.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: North Western University Press.
- Parrinder, E. G. (1976). *Africa's three religions*. London: Sheldon Press.
- Ray, B. C. (1976). *African religions: symbol, ritual and community*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Staples, R. L. (1981). *Christianity and the cult of the ancestors : Belief and Ritual among the Bantu-speaking peoples of Southern Africa - An inter-disciplinary study utilizing anthropological and theological analyses*. London: University Microfilms International.
- Thorpe, S. A. (1991). *African Traditional Religion*. Pretoria: University of South Africa.



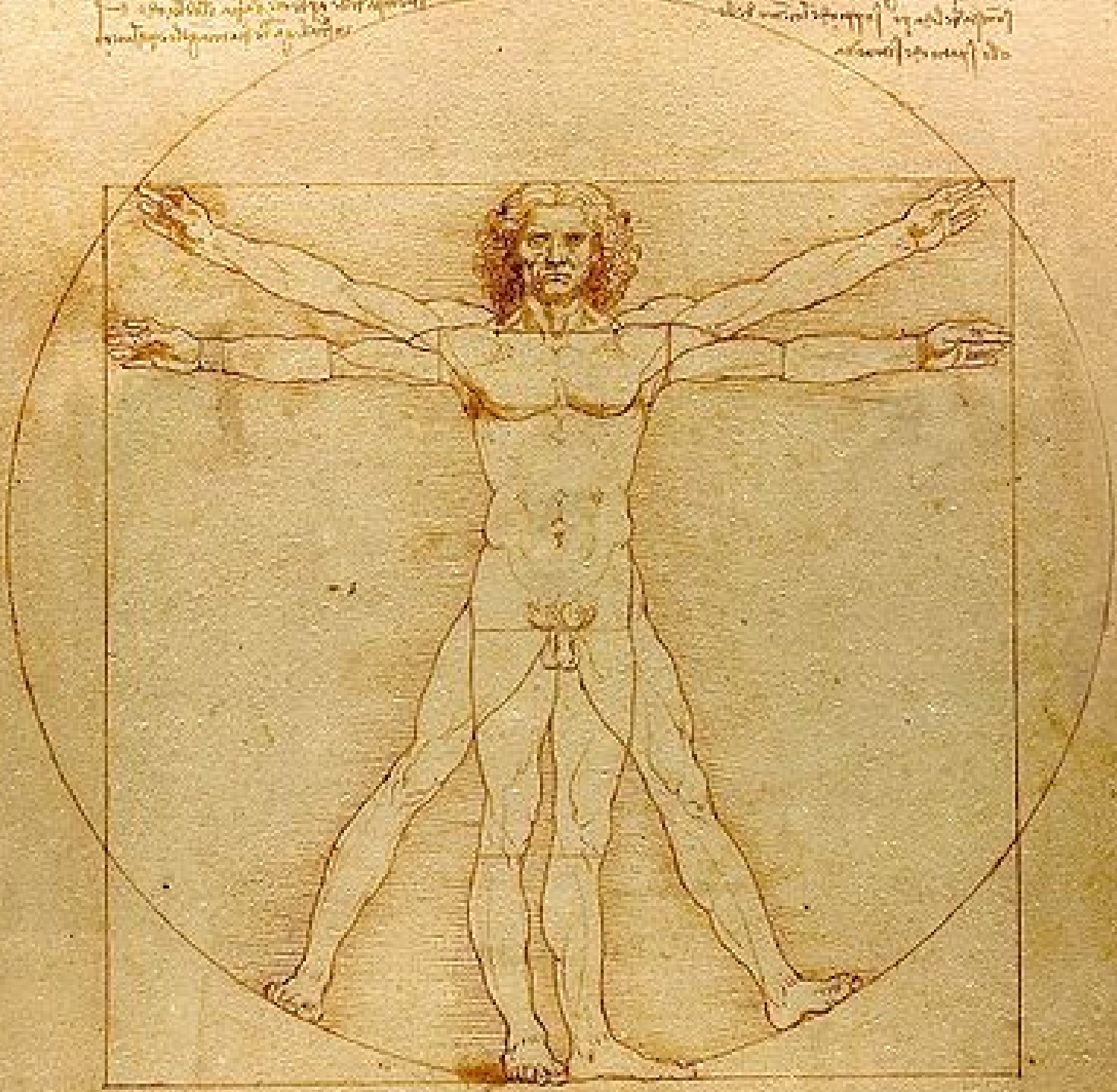
Composición: María Angustias Ortiz Molina

Impresión: Impressões e Soluções (Coimbra – Portugal)





Handwritten text in a historical script, likely Latin or Spanish, located at the top of the page above the drawing.



INSTITUTO DE PRIMAVERA  
 Center for Intercultural Music Arts  
 JUNTA DE ANDALUCIA  
 UGR Universidad de Granada  
 FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES UNIVERSIDAD DE GRANADA

Handwritten text in a historical script, likely Latin or Spanish, located at the bottom of the page below the logos.