

PAPELES DEL FESTIVAL
de música española
DE CÁDIZ

Nº 4 Año 2009

Revista Anual

I Jornadas sobre Concursos Didácticos

Director

REYNALDO FERNÁNDEZ MANZANO
(Director del Centro de Documentación Musical de Andalucía)

Consejo de Redacción

ALFREDO ARACIL (Universidad Autónoma de Madrid)
MARTA CARRASCO (Centro Andaluz de Arte Contemporáneo)
EMILIO CASARES RODICIO (Dir. del Instituto Complutense de Ciencias Musicales)
TERESA CATALÁN (Conservatorio Superior de Música de Madrid)
MANUELA CORTÉS (Universidad de Granada)
MARTA CURESES (Universidad de Oviedo)
MARCELINO DÍEZ MARTÍNEZ (Universidad de Cádiz)
JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ ALCANTUD (Universidad de Granada)
MARISA MANCHADO TORRES (Conservatorio Teresa Berganza, Madrid)
ANTONIO MARTÍN MORENO (Universidad de Granada)
MARÍA ISABEL MORALES SÁNCHEZ (Universidad de Cádiz)
MOCHOS MORFAKIDIS FILACTOS (Pres. Centros Estudios Bizantinos Neogriegos y Chipriotas)
DIANA PÉREZ CUSTODIO (Conservatorio Superior de Música de Málaga)
JOSÉ MARÍA SÁNCHEZ VERDÚ (Robert-Schumann-Musikhochschule, Dusseldorf)

Secretaría

M^a. JOSÉ FERNÁNDEZ GONZÁLEZ - IGNACIO JOSÉ LIZARÁN RUS
(Centro de Documentación Musical de Andalucía)

Traducción de los Abstract: DIANA KELHAM

Depósito Legal: GR- **I.S.S.N.:** 1886-4023
Lugar de edición: Granada

Edita

JUNTA DE ANDALUCÍA. Consejería de Cultura.
© de la edición: JUNTA DE ANDALUCÍA. Consejería de Cultura

Coordina

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN MUSICAL DE ANDALUCÍA
Carrera del Darro, 29 18002 Granada
www.juntadeandalucia.es/cultura/centrodocumentacionmusical
www.juntadeandalucia.es/cultura/bibliotecavirtualandalucia/secciones/secciones.cmd?idTema=60

Papeles del Festival de música española de Cádiz es una revista científica, de periodicidad anual, en la que se recoge la actividad investigadora que se realiza al hilo del Festival: Jornadas, encuentros, Congresos, Talleres, Mujeres compositoras, reflexión e investigación que se realiza en colaboración con diversas Universidades: Universidad de Cádiz y Universidad de Granada, entre otras. También esta abierta a colaboraciones externas, acordes con la temáticas tratadas en cada número. Dirigida a musicólogos, compositores/as, pedagogos, y en general al público con interés en estos temas.

Indexación

Papeles del Festival de música española de Cádiz aparece en los siguientes directorios, catálogos e índices:

- Latindex (Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- REBIUN (Red de bibliotecas universitarias españolas)
- CBUC (Consortio de bibliotecas universitarias de Cataluña)

Información para los autores

El Centro de Documentación Musical de Andalucía acepta colaboraciones en forma de **artículos de investigación original e inéditos**, así como de **reseñas no publicadas anteriormente, sobre libros o eventos académicos**. El Centro de Documentación Musical de Andalucía arbitra sus contribuciones por medio de una **evaluación tanto interna como externa**.

La fecha límite de recepción de originales es el 30 de Mayo. El **comité editorial** realiza una preselección y comunica sus resultados a los autores antes del 30 de Junio. El resultado del **arbitraje interno y externo** se comunica a los autores antes del 30 de Agosto.

En caso de que el evaluador externo haga sugerencias al autor, este contará con 30 días para aplicar los cambios solicitados. Los números definitivos aparecen en diciembre.

Los artículos publicados en el Centro de Documentación Musical de Andalucía están (si no se indica lo contrario) bajo una licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos y comunicarlos públicamente siempre que cite su autor y mencione en un lugar visible

que ha sido tomado de el Centro de Documentación Musical de Andalucía revista Papeles del Festival de música española de Cádiz. No utilice los contenidos de esta revista para fines comerciales y no haga con ellos obra derivada. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.es>

Criterios de evaluación de Centro de Documentación Musical de Andalucía para artículos y reseñas

Criterios de evaluación de artículos

Todo artículo presentado al Centro de Documentación Musical de Andalucía debe ser original e inédito y se deberá informar si ha sido presentado y rechazado en otros foros.

Los argumentos y conclusiones principales del artículo tampoco deben haber sido publicados con anterioridad.

Todo artículo que esté en el proceso de edición en Centro de Documentación Musical de Andalucía no deberá enviarse a otros medios ni podrá estar sujeto a procesos simultáneos de evaluación en otras revistas.

En Centro de Documentación Musical de Andalucía todos los artículos pasan por dos procesos de evaluación: la evaluación interna y la evaluación externa.

Evaluación interna

La realiza el equipo editorial de la revista. En ésta se valora el cumplimiento de las normas editoriales, la correspondencia con el perfil del Centro de Documentación Musical de Andalucía y la calidad de la escritura tanto en los protocolos y usos académicos como en su corrección gramatical y estilística. Los **criterios específicos** de esta evaluación son:

- interés y pertinencia de la temática abordada;
- presentación de una hipótesis o problema de investigación claros;
- concreción en el argumento y en la manera de desarrollar las hipótesis;
- adecuación del aparato crítico (notas y referencias bibliográficas) con el tema y problema tratados.

Evaluación externa

Una vez superada la primera evaluación y en el caso que el equipo editorial así lo requiera, se envía el texto, a un especialista ajeno al comité editorial. El

evaluador externo revisa a fondo los contenidos. El Centro de Documentación Musical de Andalucía solicita a los árbitros externos que valoren especialmente los siguientes **criterios específicos**:

- interés y desarrollo del problema presentado;
- innovación en las ideas y los datos;
- aportes a la comunidad de investigadores;
- organización y claridad expositiva;
- calidad sintáctica;
- documentación y base empírica propia;
- adecuación de bibliografía y notas; y
- adecuación a la línea editorial de Centro de Documentación Musical de Andalucía.

Más allá de esta orientación, el evaluador externo podrá hacer otras observaciones que considere oportunas. Dicha evaluación se hará llegar por escrito al autor, para que éste haga los cambios necesarios a su artículo con fines de su publicación.

Criterios de evaluación de reseñas:

En el Centro de Documentación Musical de Andalucía las reseñas pasan solamente por un proceso de evaluación interna, a partir de los siguientes criterios:

En ésta se valora el cumplimiento de las normas editoriales, la correspondencia con el perfil del Centro de Documentación Musical de Andalucía y la calidad de la escritura tanto en los protocolos y usos académicos como en su corrección gramatical y estilística. Los criterios específicos de esta evaluación son:

- síntesis y comentario del contenido de la obra reseñada;
- claridad en la presentación de los argumentos fundamentales de la obra reseñada;
- comentarios críticos con sustento académico en relación con los contenidos de la obra reseñada;
- aporte de elementos para la valoración académica de la obra reseñada.

Normas editoriales

1. Los originales se enviarán al Centro de Documentación Musical de Andalucía en formato ODT o RTF:
Centro de Documentación Musical de Andalucía
C/ Carrera del Darro 29. 18010-Granada.
Telf: 958 575 691 Fax: 958 575 708
informacion.cdma.ccul@juntadeandalucia.es
2. Su extensión media será aproximadamente de entre 6000 y 12000 palabras (entre 15 y 30 páginas A 4) para artículos y entre 2000 y 4000 (entre 5 y 10 páginas A 4) para reseñas. Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 10 pts. Interlineado sencillo.
3. Se aceptan trabajos en cualquier lengua. Se deben incluir dos resúmenes de un máximo de diez líneas cada uno en el idioma del artículo y el otro en inglés (si el artículo original está en inglés se facilitará el resumen en español). Se incluirán también un mínimo de tres palabras clave tanto en el idioma del artículo como en inglés (si el artículo original está en inglés se facilitarán en español). Si el autor lo desea es posible incluir versión del artículo completo en otro(s) idioma(s).
4. Incluir una breve reseña curricular del autor de no más de 5 líneas que indique su afiliación institucional actual.
5. Las notas se presentarán al final del texto, antes de la bibliografía general. Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 9 pts.).
6. Las citas textuales irán entrecomilladas dentro del texto si no ocupan más de tres líneas. En caso contrario se escribirán en párrafo aparte dejando el correspondiente espacio y un tipo inferior de letra (10 pts.) y sin comillas. Toda cita o mención a textos específicos deberá ir seguida de la correspondiente referencia. Las referencias deben hacerse en el cuerpo de texto según el sistema autor-fecha: (Morris 1971: 287-294), Blacking (1976: 31).
7. Todos los gráficos, imágenes y ejemplos musicales deben enviarse en formato jpg. Se insertarán en el texto en el sitio correspondiente, numeradas e identificadas con un título.
8. Numerar por separado **Tablas**, **Ejemplos musicales** (sólo formato jpg) y **Figuras** (cualquier otra ilustración que no sea tabla ni ejemplo musical, también en formato jpg).
9. Las referencias bibliográficas se reunirán al final del trabajo, por orden alfabético. No deben aparecer en la lista libros que no sean citados o mencionados en el texto.
10. Modelos de referencias bibliográficas será siguiendo la norma internacional ISO 690 y ISO 690-2:

Monografías

Apellidos, Nombre (autor/es, iniciales o nombre/es completo de los diferentes autores separados por ;). **Título** (en cursiva). Otras responsabilidades: traductor, editor, etc. (opcional). **Edición. Lugar de edición: Editorial, año.** Extensión de la monografía (opcional). Colección (opcional). **Número de ISBN.**

Revistas

Título (*en cursiva*). **Responsabilidad de la revista. Edición. Identificación del fascículo (fechas y/ o números).** **Lugar de edición: editorial, año.** Serie (opcional). Notas (opcional). **Número normalizado (ISSN).**

Artículo de revista

Apellidos, Nombre (autor/es, iniciales o nombre/s completo de los diferentes autores separados por ;). **Título del artículo.** Colaboradores (opcional). Título de la revista (en cursiva). Año, volumen, número, páginas.

Documentos multimedia (Conjunto de diferentes soportes)

Apellidos, Nombre (autor/es, iniciales o nombre/es completo de los diferentes autores separados por ;) **o nombre de la entidad responsable. Título** (en cursiva) **[Designación del tipo de material]:** subtítulo (opcional y en cursiva). Otras responsabilidades (opcional). **Edición. Lugar de publicación: Editorial, año.** Extensión del documento y medidas (opcional). Colección (opcional). Número de control (opcional). Notas (opcional).

Música impresa o manuscrita

Apellidos, Nombre (autor/es, iniciales o nombre/es completo de los diferentes autores separados por ;) **o nombre de la entidad responsable. Título** (*en cursiva*) **[Designación del tipo de material]:** subtítulo (opcional y en cursiva). Otras responsabilidades (opcional). **Edición. Lugar de publicación: Editorial, año.**

Extensión del documento y medidas (opcional). Colección (opcional). Número de control (opcional).

Documentos sonoros (Discos, cassetes, Cds...)

Apellidos, Nombre (autor/es, iniciales o nombre/es completo de los diferentes autores separados por ;) **o nombre de la entidad responsable. Título** (en cursiva) **[Designación del tipo de material]**: subtítulo (opcional y en cursiva) ; siguientes títulos (si los hubiera, separados por ;). Otras responsabilidades (opcional). **Edición. Lugar de publicación: Editorial, año.** Extensión del documento y duración (opcional). Colección (opcional). Número de control (opcional). Notas (opcional).

Videos, DVDs y películas cinematográficas

Apellidos, Nombre (autor/es, iniciales o nombre/es completo de los diferentes autores separados por ;) **o nombre de la entidad responsable. Título** (*en cursiva*) **[Designación del tipo de material]**: subtítulo (opcional y en cursiva) ; siguientes títulos (si los hubiera, separados por ;). Otras responsabilidades (opcional). **Edición. Lugar de publicación: Editorial, año.** Extensión del documento y duración (opcional). Colección (opcional). Número de control (opcional). Notas (opcional).

Índice

I Jornadas sobre Conciertos Didácticos

1. Víctor Neuman.....
Presentación de las I Jornadas sobre Conciertos Didácticos.

Conferencias

1. Liane Hentschke.....
Conferencia Inaugural: Los conciertos didácticos, hoy.
2. Assumpció Malagarriga.....
Música para los más pequeños. El Proyecto L'Auditori: educa, de L'Auditori de Barcelona

Mesa redonda: ¿Qué es un concierto didáctico?

1. Liane Hentschke.....
¿Qué es un concierto didáctico?
2. M^a del Carmen Ortega Prada.....
¿Qué es un concierto didáctico?

Mesa redonda: Programación de conciertos didácticos

1. Joseph Thapa.....
Los conciertos didácticos del Proyecto de Educación Musical Infantil de la Fundación Barenboim-Said.
2. Concha Villarrubia del Valle.....
Circuito Abecedaria.
3. Víctor Neuman.....
El Departamento Educativo de la Orquesta Ciudad de Granada (OCG)

Talleres

1. Carmen Huete Gallardo.....
Taller: Realización de guiones y selección musical.
2. Assumpció Malagarriga y Víctor Neuman.....
Taller: Preparación del público.

Comunicaciones

1. Alicia González Sánchez.....
“El viaje del Flamenco” y “Flamenco DESGRANAO”: dos conciertos didácticos.
2. Gerhard Illi.....
Acercar la batería al público
3. Sergio Sirgo de Bascarán.....
Jóvenes que tocan, jóvenes que escuchan.
4. Alfonso Salazar.....
Evolución de la producción de espectáculos de didáctica musical en Andalucía. Situación de su distribución actual y dos propuestas.
5. M^a del Mar Galera Núñez, Rosario Gutiérrez Cordero y Alejandra Pacheco Costa.....
Los conciertos didácticos en el entorno universitario: el caso de los alumnos de maestro en educación musical.
6. Amalia Moreiras.....
Conciertos didácticos y trabajo en el aula: guía para el profesorado.

Conclusiones

7. Víctor Neuman.....
Conclusiones sobre las I Jornadas sobre Conciertos Didácticos.

Taller: Mujeres y la creación musical contemporánea

1. Diana Pérez Custodio.....
Renacimiento: videoinstalación y espectáculo cantado.
2. Carmen Fernández Vidal.....
La Técnica Atonal de Julien Falk: vinculación metodológica implícita y explícita con el sistema y dispositivo procedimental didáctico tonal.
3. Mercedes Zavala Gironés.....
Estrategias del olvido: apuntes sobre algunas paradojas de la musicología feminista.
4. Marisa Manchado Torres.....
Veintiséis años después: pionerismo en los estudios de género en relación a la música. Una autobiografía musical a tres voces.

Misceláneas

1. Teresa Catalán Sánchez.....
Ética y estética musical: una mirada a través de Ramón Barce.
2. Rosa M^a Rodríguez Hernández.....
Recuerdo/Olvido: oleada de Ramón Barce.

3. Rosa Iniesta Masmano.....
Paradigma de relaciones melódico-tonales.
4. Juan Manuel López Marinas.....
La Asociación de Cultura Musical.
5. Miriam Sánchez Martín.....
El Silbo Gomero.
6. Modesto García Jiménez.....
Creatividad y/o patrimonio: música culta vs. música popular.

Recesión.....

Referencias Bibliográficas.....

I JORNADAS SOBRE
CONCIERTOS DIDÁCTICOS

PRESENTACIÓN DE LAS I JORNADAS SOBRE CONCIERTOS DIDÁCTICOS

Víctor Neuman

Director de las Jornadas

(Universidad de Granada, Orquesta Ciudad de Granada)

*“Mi gran pregunta es: ¿os hemos ayudado
a acercaros a la buena música?”*

(Leonard Bernstein)

Hace apenas un par de décadas era casi inexistente el interés por los conciertos didácticos en España. No se ofrecían conciertos de este tipo, ni se debatía acerca de sus posibles objetivos o beneficios. Se sabía que en otros países europeos, en Latinoamérica o Estados Unidos se llevaban a cabo, pero esa realidad no había llegado a nuestro país. En los últimos veinte años la situación ha cambiado: instituciones públicas y privadas de diversa índole, como orquestas, fundaciones, ayuntamientos, gobiernos autonómicos, universidades, bancos, cajas, festivales, compañías o empresas están actualmente involucradas en diferentes aspectos relacionados con los conciertos didácticos. Las iniciativas de particulares que crean, gestionan, presentan, preparan o estudian estos conciertos son cada vez más frecuentes y, lo que es fundamental, más visibles para la sociedad en su conjunto. Los medios de comunicación -a través de reportajes, notas de difusión, críticas y anuncios- y la comunidad científica -gracias a foros de encuentro y debate, a seminarios, masters, jornadas e investigaciones que han llegado a cristalizarse en tesis doctorales- reflejan este cambio.

Ya no nos es ajeno hablar de conciertos didácticos, debatir acerca de sus alcances y características. Es más, en algunos ámbitos se considera incompleto un proyecto cultural o educativo si no contempla la organización de conciertos didácticos. Pero el camino que queda por recorrer es aún muy largo, especialmente en lo concerniente a la calidad de los propios conciertos, la preparación del público, las propuestas compartidas, la evaluación o la difusión, para mencionar algunos de los aspectos más importantes. Quizás los mayores esfuerzos deban concentrarse, en primer término, en definir mejor el carácter, los requisitos, las necesidades y los criterios de calidad de los conciertos didácticos; en conocer qué se está haciendo en

nuestro país y fuera de él; y en el intercambio de experiencias, el debate compartido acerca de dificultades y errores, soluciones y aciertos.

Con esta finalidad se han organizado en el VI Festival de Música Española de Cádiz estas *I Jornadas sobre conciertos didácticos*. Pretenden seguir y profundizar la huella de otras iniciativas emprendidas desde que se realizara el primer Seminario “*Los Conciertos Didácticos*”, organizado en 1997 por el Festival Internacional de Música y Danza de Granada, en esta ciudad, al que siguieron el Master de la Universidad de Granada y encuentros en La Coruña, Las Palmas de Gran Canaria o Santa Cruz de Tenerife.

Las Jornadas han incluido en su programación conferencias, mesas redondas, talleres y la presentación de comunicaciones. Hemos contado con la valiosa participación de Juan Ángel Vela del Campo, y con las aportaciones de Nona Arola, Francisco de Gálvez y Faustino Núñez, representantes de orquesta de Sevilla, Málaga y Córdoba. Se programaron también dos actividades muy importantes: la presentación del libro de Manuel Cañas “*Los conciertos didácticos en la educación musical*”, editado por el Centro de Documentación Musical de Andalucía, y conciertos que han presenciado los asistentes al encuentro. El primero de ellos ha sido *Tiki, taiko... tam tam* -encargo de la Orquesta Ciudad de Granada para su ciclo de conciertos didácticos-, interpretado por el grupo de percusión Mintaka y presentado por Carmen Huete. El segundo, el concierto familiar para niños de 2 a 6 años *Cuerda y descuerda*, una producción del Auditori de Barcelona.

Con esta finalidad se han organizado en el VI Festival de Música Española de Cádiz estas *I Jornadas sobre conciertos didácticos*, que pretenden seguir y profundizar la huella de otras iniciativas emprendidas desde que se realizara el primer *Master de animación a los conciertos didácticos*, organizado hace diez años por la Universidad de Granada y el Festival Internacional de Música y Danza de Granada, en esta ciudad. Luego, siguieron encuentros en La Coruña, Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife.

Estas Jornadas se han realizado gracias al esfuerzo de mucha gente que ha trabajado con seriedad y compromiso, pero también gracias a la sensibilidad y comprensión de instituciones y personas que han valorado la importancia creciente que los conciertos didácticos tienen en la sociedad, tanto en el ámbito de la educación y de la música como en el de las artes en general, la gestión cultural y la formación de empleo.

En primer lugar quiero agradecer a Reynaldo Fernández Manzano, director del Festival de Música Española de Cádiz y del Centro de Documentación Musical de Andalucía, y a la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, que nos han brindado un ámbito tan apropiado para llevar a cabo estas Jornadas y han apoyado con entusiasmo esta iniciativa. También agradezco muy especialmente la colaboración de Enrique Gámez, de la Universidad de Cádiz, y del Centro de Documentación Musical de Andalucía. Finalmente, el reconocimiento al trabajo constante que desde la gestación de las Jornadas ha realizado la coordinadora, Concha Villarrubia, y todo el magnífico equipo de Abecedaria.

CONFERENCIAS

CONFERENCIA INAUGURAL

LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS, HOY

Liane Hentschke

(ISME Immediate Past-President, Profesora de Educación Musical de la Universidad de Rio Grande do Sul, Brasil)

Resumen:

La conferencia se inicia presentando un breve marco de carácter político, social y económico sobre las cuestiones que están relacionadas con la educación musical actualmente. Una de éstas está relacionada con el papel de los medios en el diseño de las preferencias musicales de niños y jóvenes. Este marco será utilizado para abordar cuestiones relacionadas con el funcionamiento de los conciertos didácticos, centrándose especialmente en el hecho de que sean un espacio para romper el desconocimiento colectivo de ciertos géneros musicales, como por ejemplo, el erudito. Las escuelas, orquestas y sectores culturales pueden asociarse para propiciar una aproximación de estos jóvenes a las manifestaciones musicales de los más diversos contextos sociales y culturales, a través de los conciertos didácticos.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares.

***Educational concerts in the present day and age*¹**

Abstract:

The talk begins with the presentation of a brief political, social and economic framework with reference to the questions associated with present day musical education. One of these questions is related to the role of the facilities in the design of the musical preferences of children and young people. This framework will be used to deal with matters connected with the development of educational concerts, focussing especially on the fact that they serve to combat the general lack of knowledge about certain musical genres, for example, the classical one. Educational concerts may be the means for schools, orchestras and cultural organisations to collaborate in order to foster the approach of these young people to the musical expression of the most diverse social and cultural contexts.

¹ Traducción de portugués realizada por Víctor Neuman.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts.

Antes de entrar en la temática de las Jornadas que hoy estamos inaugurando, a mí me gustaría presentar un breve marco de carácter político, social y económico sobre las cuestiones que están relacionadas con la educación musical y con el funcionamiento de programas educativos, o conciertos didácticos. A continuación quiero abordar temas relacionados con el papel de los medios en el diseño de las preferencias musicales de los niños y los jóvenes, y cómo las escuelas, orquestas y sectores culturales pueden trabajar en el sentido de propiciar una aproximación de estos jóvenes a las manifestaciones musicales de los más diversos contextos sociales y culturales.

La globalización, a través de la tecnología de la comunicación y del transporte, nos tiene expuestos a una diversidad de culturas y diferentes formas de ver y entender el mundo. Actualmente existe una demanda implícita de que debemos entender el mundo en su forma multifacética, en la que diferentes tradiciones deben ser respetadas, pues todas poseen igual valor cultural.

Esta misma globalización que nos descubre un mundo lleno de matices culturales es la que separa el mundo en ricos y pobres, que maximiza o minimiza el valor de ciertas tradiciones culturales. Ella actúa virtualmente como un ente “silencioso” en la manifestación de sus ideas, y se propaga por el mundo dando poderes a ciertas regiones, a ciertos gobiernos y sectores de la sociedad, en detrimento de otros.

Económicamente el mundo está administrado por macro-poderes, o superestructuras, como nos dice Boaventura Santos, trascendiendo las fronteras de las naciones soberanas, y de cierta forma proponiendo modelos hegemónicos de gerencia global. Basta con ver la crisis financiera mundial, que se inició en un país y rápidamente se transformó en una catástrofe de proporciones globales. En este mismo mundo con tendencias hegemónicas los pueblos continúan migrando de un lado a otro, llevando consigo y protegiendo su cultura (religión, artes, costumbres) para evitar su extinción.

Cada región o país posee políticas públicas para convivir con la creciente mezcla de pueblos y culturas dentro de los países. Algunos países imponen dos valores culturales para su población inmigrante, como forma de proteger los valores culturales y modos de vida de una determinada región o país. En un polo opuesto, se sitúan los países o regiones que adoptan una política de mayor tolerancia, permitiendo la diversidad de expresiones culturales (lenguajes, costumbres, religión, manifestaciones artísticas).

Entretanto, basta seguir la dinámica política y social mundial para constatar que ambos abordajes revelan fragilidades por no conseguir minimizar la tolerancia entre

las personas de diferentes culturas. En algunos casos la música de orquesta es utilizada de forma emblemática como un espacio de diplomacia neutral que puede auxiliar al diálogo político entre las naciones (conciertos de la UNESCO- diplomacia musical).

Cuando el tema es la educación, los informes de la UNESCO y del Banco Mundial ofrecen un panorama del mundo dividido en términos **económicos, sociales, educativos, religiosos y políticos**. Mientras existen países con índice cero de analfabetismo, otros tienen aún a gran parte de su población excluida del acceso a la educación, y tantos otros excluidos del nuevo paradigma de alfabetización digital.

En el campo de la enseñanza de la música, esta diferencia es llamativa. Las escuelas en los países desarrollados poseen todo el equipamiento en términos de tecnología de información y comunicación (estudios de grabación en las escuelas), instrumentos musicales con alta tecnología, etc., en tanto otros poseen algunos instrumentos de percusión. Cuando participo en ferias de música como *Music China*, Shanghai, o *NAMM Shows* en Estados Unidos, me quedo pensando cuál es el porcentaje de personas que oyeron hablar de este grado de desarrollo. En nuestros congresos y forum de educación musical donde se discuten políticas de financiación de la enseñanza de la música, la diferencia es abismal. Educadores musicales de países desarrollados reclamando que el gobierno, en vez de haber concedido “X” millones para la enseñanza de la música en las escuelas deberían haber ofrecido “Y” millones. Observo y pienso lo que estos profesores harían si tuviesen a su disposición solamente pequeños instrumentos de percusión hechos de material de desecho. No estoy defendiendo aquí la cultura de la precariedad, sino señalando lo que está considerado como factor limitante del desempeño profesional entre diferentes países o grupos sociales.

Nosotros no tenemos datos estadísticos, pero estimamos que más del 70% de la población mundial en edad escolar no posee educación musical como disciplina específica en las escuelas. En algunos países la música es parte de la enseñanza de las artes en general (como en el caso de toda América Latina), o como conocimiento transdisciplinar en la escuela, o meramente como actividad lúdica. Bien es verdad que el aprendizaje musical, principalmente hoy en día, no es necesariamente un fenómeno escolar.

Los niños y los adolescentes ya llegan a las escuelas con conocimientos de cómo oír, tocar o aún componer las músicas que son significativas para ellos. La mayoría tiene preferencias muy delineadas, que tienen que ver con territorios sociales y culturales bien delimitados. Investigaciones en el campo de la motivación para estudiar música muestran que los alumnos se encuentran altamente motivados para estudiar y hacer música que les interesa, en contrapartida de la baja motivación para estudiar música en la escuela.

Si en tiempos pasados el valor de la educación musical estaba basado en factores intrínsecos, como el desarrollo del sentido estético e histórico cultural, hoy los

argumentos de valor de la enseñanza de la música están fundamentados en cuestiones sociales de forma mucho más pragmática, o sea, como la educación musical puede ayudar:

- En el combate contra la violencia.
- En el combate contra la expansión del SIDA entre los jóvenes.
- En el proceso de inclusión social.
- En el combate contra el consumo de drogas por niños que viven en la calle o en regiones de periferia, entre otros.

En algunas partes del mundo como Europa, Asia (China, Hong Kong, Taiwán) existe un fuerte énfasis en el desarrollo de la creatividad, habilidades cognitivas para la formación del individuo autónomo en el siglo XXI.

Sintetizando lo expresado en esta breve introducción, me gustaría remarcar que la enseñanza y el aprendizaje de la música, sea cual fuera el espacio en el que estén realizados (formal e informal), están directamente relacionados con los problemas sociales, políticos y económicos en los que el mundo está viviendo. Como profesora de enseñanza superior y como Presidente de ISME –International Society for Music Education- he tenido la oportunidad de visitar un gran número de países, como también presenciar prácticas de educación musical y dialogar con los profesores de música y con las autoridades educativas.

Lo que pude observar es que la diversidad de prácticas y concepciones de la educación musical es proporcional a los espacios en los que se practica, haciendo difícil definir qué es la educación musical desde una perspectiva internacional. Los espacios y las pedagogías en las que la enseñanza y el aprendizaje de la música tienen lugar son múltiples (formales e informales), así como las funciones que ella ejerce. Pero lo que más me llamó la atención es que, en la enseñanza formal, invariablemente la música erudita europea forma parte del repertorio trabajado. Es como si la educación musical no pudiese alcanzar niveles de excelencia si la música erudita no estuviese incluida. Esto lo he presenciado en países africanos, en China, Malasia, Tailandia, entre otros.

La educación musical es un espacio en el que valores, identidades y la tolerancia a las diferencias son tratados. También es un espacio en el que podemos trabajar la inclusión social y cultural, la formación del individuo crítico y autónomo, y como vehículo que atraviesa todas las culturas y sirve para aproximar pueblos de diferentes culturas.

Tomando en cuenta lo que he dicho hasta aquí, pienso que estamos ante una situación paradójica. Como ya he mencionado, la educación musical formal en el mundo aún está fuertemente fundamentada en los conocimientos de la música

erudita, por lo que me parece paradójico que tengamos la necesidad de trabajar para la formación de públicos, principalmente para la música erudita, o de orquesta.

- ¿Por qué estamos preocupados por los públicos para nuestros conciertos de orquesta, o en diluir esta música para que se vuelva atractiva, si la educación formal ya estaría cumpliendo este papel?
- ¿Cuál es la función del concierto didáctico de diferentes géneros musicales en las escuelas?

Yo he reflexionado mucho acerca de estas cuestiones y confieso que no tengo respuestas absolutas, pero tal vez podríamos usarlas como referencia para nuestro debate al final de mi charla.

Quiero aclarar que en mi texto utilizo a veces música erudita o música de orquesta como sinónimos, aún sabiendo que las orquestas interpretan un repertorio de lo más variado en cuanto a géneros musicales.

Actualmente tenemos una infinidad de orquestas en todas las regiones del mundo, encontrándose la mayor concentración de ellas en Europa y América del Norte. Esta concentración está probablemente vinculada al hecho de que ellas representan la cultura musical occidental, en primer término como generadoras de lo que conocemos como “música erudita”, y en segundo término como reproductora de esta misma cultura.

Investigué por muestras algunas orquestas de todas las regiones del mundo y constaté que el mayor número de programas educativos vinculados a orquestas se encuentra, nuevamente, en Europa y en los Estados Unidos. Otras orquestas como las de Asia, Oriente Medio, África y América del Sur tienen la mayor parte de las veces solamente conciertos didácticos, con excepción de algunas que ofrecen programas educativos, con formación de profesores y producción de material didáctico.

La tecnología es otro elemento que está presente en muchos programas educativos. Pero, de forma general, podemos decir que casi todas las orquestas tienen alguna actividad didáctica. Pienso que de cierta forma, la actividad de “concierto didácticos” se volvió corriente, y por qué no decir banalizada, pues en mi investigación constaté que muchas consideran el “concierto al aire libre” un concierto didáctico. Algo para hablar esta tarde.

A partir de esta investigación me quedé con curiosidad por saber cuántos conciertos didácticos, como nosotros los conocemos hoy, fueron realizados en la época en que las obras de Bach, Mozart o Beethoven fueron estrenadas. La cuestión que se plantea actualmente es el creciente extrañamiento que las personas tienen en relación a la música erudita y a las músicas de las minorías étnicas y a las músicas folklóricas. Muchos niños no conocen canciones de corro, por ejemplo, que son tradicionales en muchas culturas.

Una de las razones puede ser el hecho de que estamos siendo enterrados por la cantidad de “músicas” que son lanzadas todos los días por la industria fonográfica o Internet, entre otros. Un CD es lanzado en España o en otra parte del mundo y, minutos más tarde, ya está disponible en Internet, y consecuentemente difundido mundialmente. La industria de la música privilegia lo más simple y rápido de ser aprendido y reproducido mundialmente, fruto de los procesos hegemónicos de globalización.

Actualmente la música no es entendida, principalmente por los jóvenes, como un fenómeno meramente musical, sino como un fenómeno social de demarcación territorial, de hábitos y de formas de relacionarse y actuar, un espacio virtual de construcción de identidades. Niños y jóvenes se están dividiendo en tribus, cuya delimitación de fronteras no es geográfica. A partir de estas opciones surgen las camisetas, los piercings, el cabello, la ropa, la actitud, todo formando parte del aparato de demarcación de las identidades asumidas por los jóvenes.

En esta selección de repertorios y grupos, son también excluidas las músicas tradicionales de las culturas, a no ser que estas hayan sido ya hibridadas con géneros populares –la famosa “world music”.

Según Johnson (2004, *Who needs Classical music? Cultural choice and musical value*, Oxford University Press), la industria de la música, los promotores de shows y conciertos, tienden a ofrecer al público lo que el público quiere oír, en detrimento de lo que ellos podrían oír. Todo esto para vender más. La música para ellos debe ser de fácil retención, emocionalmente obvia, e intelectualmente simple, perpetuando así la cultura del “*easy listening*”.

Es en este momento cuando la escuela y los consejos de cultura entran en escena para ofrecer a los jóvenes la posibilidad de vivenciar las músicas que forman parte de nuestras raíces culturales. De ahí la importancia de los conciertos didácticos e interactivos para que los jóvenes tengan acceso a las manifestaciones musicales de su cultura de raíz. (Ejemplo, en China, que está con dificultades de hacer que los jóvenes perpetúen las músicas tradicionales de las minorías étnicas).

Premisa a ser discutida: la música erudita, de orquesta, como un espacio de extrañamiento auditivo colectivo.

Muchos de ustedes deben de estar en desacuerdo con esta premisa. Y deben de estar pensando, siempre que hacemos conciertos didácticos la sala de conciertos está llena, a las personas de todas las edades les gusta mucho, quedan encantadas. Pero pregunto luego a continuación: ¿esto hace que ellas cultiven el hábito de escuchar esta música en casa, en el coche, o asistan a conciertos de forma regular? No he encontrado datos o investigaciones demostrando un índice de impacto en las comunidades y un aumento significativo de los públicos.

Como ya he mencionado anteriormente, los conciertos didácticos están ampliamente extendidos por las orquestas del mundo y también por grupos de músicas étnicas. En cuanto a la música erudita, existe una conciencia colectiva de que esta música es muy diferente de otras, una música para un público restringido, con escolarización elevada. Ella es diferente, compleja y densa para un público lego, posee un territorio cultural, social y económico demarcado. Es sin duda una música de élite intelectual y económica, la mayoría de las veces para un público más maduro.

En nuestro imaginario colectivo, difícilmente asociamos y visualizamos conciertos de orquesta en forma de shows, en estadios de fútbol, en espacios económicamente democráticos, donde podemos danzar y conversar mientras oímos la música.

Con esto yo quiero decir que la música de orquesta, aún cuando ésta ejecuta músicas de repertorio popular, trae consigo una demarcación de territorio, como cualquier otra música, pero poco democrática, más hermética y elitista que otros géneros. ¿Pero por qué sucede esto? Es probable que sea por el hecho de que ella no tiene atractivo mediático. Lo mismo sucede con las músicas folklóricas o de minorías étnicas. ¿Cuál sería el interés comercial de grandes discográficas en propagar este tipo de música que la mayoría no entiende y que no tiene asociaciones fáciles? Los conciertos, con excepción de los países europeos y probablemente en Norte América, son transmitidos muy tarde por la noche en una o dos estaciones de radio o TV.

Tratándose de niños y jóvenes, yo no tuve la oportunidad de encontrarme con una “tribu” joven de cuerdas o de metales, o de orquesta, que tengan camisetas propias, corte de cabello específico, actitudes, etc. Si yo pudiese delinear la tribu de la música de orquesta, diría que es la tribu de los cabellos blancos, los collares de perlas, los trajes, las salas de concierto suntuosas, con algunas pinceladas de informalidad por parte del público, traídas por generaciones más jóvenes.

¿Cómo salir de este círculo vicioso e intentar imaginar formas de interrumpirlo para que podamos tener la música erudita y también otras músicas olvidadas circulando libremente por los “top 10” de preferencias de los jóvenes? Es en este momento que aparece la importancia de los programas educativos y de los conciertos didácticos.

En Brasil yo fui responsable de la creación de dos proyectos educativos en dos orquestas brasileñas (São Paulo y Porto Alegre). Conseguimos un alcance social muy significativo junto a los profesores, autoridades educativas y alumnos. Entretanto, existían pequeñas discordancias internas, principalmente en lo que respecta a la concepción de lo que es un concierto didáctico o de la importancia de la existencia de un programa educativo junto a las orquestas. Existe un sentido común que indica que basta ser músico para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En mi país, algunos directores confunden conciertos didácticos con la ejecución de un repertorio “popular”, dentro del género erudito, y unas pequeñas explicaciones sobre los compositores.

En algunas situaciones no existe una sintonía en términos de objetivos y metodologías entre los directores, músicos y educadores musicales en relación con el establecimiento de programas educativos junto a las orquestas. Entre tanto, los “conciertos didácticos” precisan ser el resultado de un trabajo multidisciplinar dentro del área de la música. Yo me considero privilegiada, pues en ambos proyectos en los que trabajé estos territorios quedaron bien delimitados.

Antes de finalizar, me gustaría decir que lo que he dicho de la música erudita como repertorio poco valorizado, poco escuchado, de difícil aprehensión, y hasta de prejuicio entre los jóvenes, sea trasladado a otros géneros musicales, algunos de ellos en extinción, como es el caso de las músicas de tradición oral.

Todo el trabajo realizado en colaboración con las escuelas es de cierta forma una garantía de que todos los niños y jóvenes en edad escolar tengan acceso a lo que está siendo ofrecido, de ahí el hecho de que yo defiendan la promoción de los conciertos didácticos en las escuelas y para las escuelas. Estos ofrecen la oportunidad de que los músicos interactúen con el público, y también de discutir con el público el proceso de creación musical, la producción de conciertos, la historia y la importancia social y cultural de los géneros presentados.

Los conciertos didácticos que están siendo realizados en diferentes países, o que yo presencié o de los que tomé conocimiento a través de relatos, asumen diferentes formatos, muchos de los cuales están en relación con el género en cuestión.

1) El modelo más difundido es el que consiste en la preparación de material didáctico para niños y jóvenes, conciertos en las salas de concierto en donde el maestro o el líder del grupo conversa con el público haciendo comentarios sobre los compositores, el funcionamiento de la orquesta o el grupo musical, y la muestra de instrumentos.

2) Otros conciertos didácticos proporcionan momentos de interacción con el público, en los que los niños y los jóvenes son invitados a dirigir o ejecutar un instrumento de percusión, junto al grupo. En orquestas, otro recurso puede ser utilizado: la ejecución de músicas eruditas y populares mostrando las conexiones musicales entre un género y otro.

3) Algunas orquestas como la Sinfónica de Phoenix en Estados Unidos, solicitan a los alumnos que traigan sus ordenadores portátiles e iPods, para que puedan conectarlos a la red de la orquesta, y acompañar simultáneamente el concierto, la partitura y los comentarios sobre las obras.

4) En los grupos de músicas de tradición oral o en los de músicas folklóricas de determinadas regiones, se utiliza el recurso de la contextualización histórica y geográfica, y la evolución de determinados géneros musicales.

5) Los conciertos interactivos también se están volviendo frecuentes en salas de conciertos, espectáculos y también en las escuelas. En las escuelas los niños asumen el papel de coautores del concierto, recitan textos, ayudan en la coordinación

del espectáculo, acompañan la música con instrumentos que ellos ya dominen, etc. En este caso, la preparación del repertorio de los conciertos por parte de los profesores de música de las escuelas es fundamental. Una de las funciones de los conciertos interactivos es enseñar habilidades sociales y respeto a las tradiciones culturales, entre otras.

6) Aún dentro de los conciertos interactivos, están los grupos de músicas étnicas que viajan difundiendo las músicas que no son más accesibles a los grandes públicos. Es sin duda un proceso que requiere mucha habilidad por parte de los grupos. Tal vez, un trabajo desde el presente al pasado en la historia, comenzando con géneros existentes y trazando un camino inverso hasta llegar a las músicas tradicionales. Cuando estos conciertos están realizados en escuelas, podrían tener la forma de proyectos, donde los profesores de historia, geografía y otros pueden estar involucrados.

Existe un sinnúmero de posibilidades y formas de trabajar con conciertos didácticos. El valor mayor está en colocar a los niños y jóvenes directamente en contacto con los artistas, y con los procesos en los que la música es trabajada. Es lo que en muchos países llaman *artist educador* (artista educador), que también representa una porción del mercado de educación musical. Mientras, defiendo que estos proyectos sean desarrollados en sintonía con los educadores musicales, que además de ser músicos, tienen una vasta formación en el campo pedagógico y musical.

A pesar del número creciente de modalidades de conciertos didácticos, aún hay espacio para extenderse en lo que he dicho respecto a la apreciación musical de los niños y los jóvenes. Es preciso prestar atención al hecho de que niños de diferentes franjas de edades procesan la música cognitiva y emocionalmente de forma bastante diferenciada. En otras palabras, una cosa es lo que seleccionamos para hablar/comentar/enseñar y esperamos que los alumnos aprendan. Otra cosa es la experiencia personal, donde el alumno recrea la obra y su significado de acuerdo con su idea y experiencia previa, las más diversas asociaciones y construcciones de significados, todos ellos situados a partir de un mundo vivido y de sus expectativas de este mundo.

De cierta forma creemos que a través de la explicación de los instrumentos musicales, y conocimientos musicológicos, estaremos intensificando la experiencia musical del público, y con esta intensificación su gusto por los géneros interpretados. Pero esta experiencia tiene una dimensión personal muy grande.

Finalizando, me gustaría remarcar la importancia del concepto “concierto didáctico” y de la creación y mantenimiento de estos en las escuelas, salas de concierto y salas de espectáculos/conciertos. Por experiencia y por lo que he visto internacionalmente, digo que las escuelas no están logrando dar cuenta solas del trabajo de atraer las generaciones jóvenes a los conciertos de orquesta, o incluso ensanchar sus vivencias de otros tipos de músicas importantes para el contexto cultural de los niños y los jóvenes. Si no trabajamos en colaboración (escuelas, promotores culturales,

orquestas, grupos musicales), me temo que en el futuro tengamos una población de jóvenes y adultos que irán a consumir música de fondo, de forma alienada según los criterios de los medios y de las grandes corporaciones multinacionales del sector musical. Pienso que esto es todo lo que yo, y ustedes que están aquí hoy, no queremos.

¡Muchas gracias!

MÚSICA PARA LOS MÁS PEQUEÑOS EL PROYECTO L'AUDITORI: EDUCA, DE L'AUDITORI DE BARCELONA

Assumpció Malagarriga

(Directora de L'Auditori: Educa, Barcelona)

Resumen:

En esta ponencia se reflexiona y justifica la importancia de la música en la vida de las personas, para qué sirve, qué nos aporta y cómo incide en nuestra educación, haciendo especial hincapié en las primeras etapas de la vida del ser humano. Para llegar hasta ahí se hace un recorrido por el proyecto L'Auditori:Educa que se está desarrollando en L'Auditori de Barcelona: historia, evolución, objetivos, filosofía, actuaciones, materiales, cómo son nuestros conciertos, el porqué de los proyectos educativos que los envuelven, la formación de padres, etc. Se acaba concluyendo que somos impulsores de impactos, experiencias y sensaciones que contribuyen a la educación, evolución y equilibrio personales de nuestros usuarios.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares, educación musical, L'Auditori Educa.

Music for the very young. The project L'Auditori: Educa de L'Auditori in Barcelona

Abstract:

In this talk the importance of music in people's lives is reflected on and justified: what it is for, what it contributes to our life and how it influences our education, placing special emphasis on the earliest stages of our lives. To reach these conclusions we will consider the project L'Auditori:Educa which is being elaborated in L'Auditori in Barcelona: the history, development, objectives, philosophy, activities, materials, what our concerts are like, the reason for the educational projects involved, the formation of the parents, etc. We finish by drawing the conclusion that we are the driving force behind the influence, experiences and sensations that contribute to the education, development and balance of these children.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts, music education,"L'Auditori Educa".

INTRODUCCIÓN

Antes de entrar directamente en materia con el tema que nos ocupa, creo que es necesario hablar un poco del marco de actuación en el que nos movemos, ya que este marco concreto define y condiciona altamente el proyecto que estamos desarrollando.

L'Auditori es un gran edificio inaugurado en marzo del año 1999 y diseñado por Rafael Moneo. Cuenta con tres salas de conciertos: la Sala Pau Casals con una capacidad para 2.200 personas, la Sala Oriol Martorell para 600 personas y la Sala Tete Montoliu con 350 butacas. En marzo de 2007 se inauguró en el mismo edificio el "Museu de la Música", que forma parte de L'Auditori tanto a nivel de proyecto como de gestión.

Integrada físicamente en el mismo edificio pero totalmente independiente en cuanto a funcionamiento encontramos la ESMUC (Escuela Superior de Música de Catalunya).

L'Auditori cuenta con diversos grupos residentes y con 10 departamentos que organizan ciclos de conciertos de diferentes tipos de música.

Así pues, L'Auditori es el espacio público de la música en Catalunya, un espacio donde se crea, se interpreta, se experimenta y se educa con y en la música. Por eso las actividades que diseñamos en el Servei Educatiu son exclusivamente musicales, sin profundizar en otras disciplinas artísticas.

HISTORIA DE L'AUDITORI EDUCA

El proyecto del Servei Educatiu de L'Auditori se empieza a diseñar en mayo del 1999. Este diseño de proyecto se encarga a una comisión formada por tres personas que representan a tres instituciones, el propio auditorio y las dos que tienen la competencia educativa en el territorio: l'Institut Municipal d'Educació del Ayuntamiento de Barcelona y el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

El proyecto esta condicionado entre otras cosas por las características del edificio donde se llevan a cabo las actividades, por el proyecto marco de la institución donde se desarrollarán y por su entorno, especialmente por la situación de la educación musical.

Ya hemos perfilado un poco el edificio y el proyecto en él que se desarrolla; ahora vamos a centrarnos en cinco aspectos referentes a la situación de la educación musical, que consideramos que inciden muy directamente en nuestro trabajo:

1. la actual ley de educación define la obligatoriedad de un profesor de música en todos los centros educativos
2. el movimiento coral infantil, que empezó hace unos 40 años y se mantiene vivo, hace una importante labor educativa y de sensibilización
3. los padres jóvenes de clase media y alta saben que la música es importante para la educación de sus hijos y buscan pautas y espacios donde compartir experiencias musicales con ellos
4. el anterior punto conlleva que la red de escuelas de música del territorio esté creciendo de manera importante
5. las ofertas musicales como la nuestra tienen un espacio importante en el mundo cultural y educativo

Este panorama nos muestra un momento privilegiado en el cual la música está valorada social y políticamente. Eso significa también que hay una especial apertura hacia proyectos de música y educación siempre que la calidad y la innovación estén presentes.

Este es el 9º curso de actuaciones del Servei Educatiu, también llamado L'Auditori: Educa. En estos nueve años el departamento no ha parado de crecer. Hemos pasado de 79 a 390 actuaciones y 57.000 a 180.000 asistentes. Este curso 2008-09, hemos ofrecido 104.320 plazas para público escolar y hemos recibido 184.000 preinscripciones para estas plazas.

Tenemos diversas líneas de actuación donde hay definidos algunos de los objetivos más importantes:

| | | |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conciertos escolares | Impactar para interesar | Favorecer la presencia de la música de calidad en la vida de cada persona y grupo social. |
| Conciertos familiares | Que se sientan a gusto | |
| Conciertos participativos | Experimentar para sentir | |
| Formación | Aprender para amar | |
| Materiales | | |

EL DEPARTAMENTO

Actualmente somos cinco personas gestionando el departamento, trabajando a jornada completa y contamos con 418 colaboradores externos:

- la directora del departamento, que marca las líneas de actuación y decide sobre los contenidos

- la jefa del departamento, que coordina la gestión general y se encarga de alguna de las producciones
- las dos técnicas de gestión y producción, que tienen repartidas todas las actuaciones del curso
- el administrativo, que se ocupa de la relación con las escuelas (inscripciones, asistencias, pagos, etc.) y también algunas producciones
- los colaboradores externos, que son contratados puntualmente para realizar trabajos concretos

En el Servei Educatiu tenemos organizado un sistema de trabajo en forma de “tela de araña”. Desde el núcleo diseñamos, programamos, organizamos... y encargamos trabajos muy concretos y muy dirigidos a los colaboradores externos, quienes los van desarrollando en contacto constante con las personas responsables del proyecto del Servei Educatiu.

Pongamos un ejemplo concreto: necesitamos un concierto nuevo. Para nosotros un concierto siempre es un proyecto, eso quiere decir que será un concierto para escolares y para familias, que habrá formación del mismo para maestros, otra formación para familias, que se escribirá un dossier pedagógico, que se editará un programa de mano muy elaborado y que (en la mayoría de casos) se editará algún material audiovisual que siempre va mas allá de la simple grabación del concierto.

Para crear cada proyecto constituimos un equipo de trabajo que está integrado por un director musical, un director de escena o un coreógrafo, un pedagogo, un ilustrador, un escenógrafo y la directora y una técnica del Servei Educatiu. El proceso de creación es aproximadamente de un año durante el cual se van integrando en el equipo estas personas, las cuales reciben formación durante los dos o tres primeros meses.

Desde el Servei Educatiu tenemos diseños muy concretos de cada una de las creaciones que se han de hacer. Los conciertos tienen una serie de características comunes. Los dossiers tienen un índice cerrado. Los programas de mano tienen un formato y un tipo de contenidos según la edad del público. Cada formación tiene una duración y un enfoque de contenidos definido, y también lo tienen cada colección de CD y de DVD.

Para llegar a un buen producto final, el director musical debe entender muy bien las características y la filosofía de nuestros conciertos.

El director de escena debe entender que no estamos creando una obra de teatro, que estamos dibujando un concierto. Su trabajo es importante pero se verá poco. Han de limpiar la escena, crear un clima, dibujar los enlaces, controlar la dinámica, las actitudes corporales, la comunicación, la visibilidad, la estética, conseguir un ambiente idóneo para favorecer la escucha de cada obra.

El pedagogo hará los dossiers, las formaciones de maestros y de padres de este concierto y marcará pautas para los programas de mano y los CD's y DVD's.

A este equipo que durante un año trabaja en la creación de un concierto y de todo el proyecto que le rodea, no se le encarga un segundo proyecto. Así aseguramos la diversidad de enfoques, de estéticas, de repertorio, etc. Desde Servei Educatiu marcamos siempre las mismas pautas, dibujamos una estructura concreta y el estilo y la línea de cada creador hace que la obra final que sale de estas pautas, de esta estructura constante, sea cada vez completamente diferente y nueva.

Este sistema de trabajo de “tela de araña” nos permite realizar una producción anual muy grande, manteniendo un alto nivel de calidad. Durante el curso 2007-2008, por ejemplo, de las 392 acciones programadas 5 han sido producciones nuevas y hemos editado 3 CD, 3 DVD, 6 programas de mano, 4 dossiers, 5 encargos de obra y 3 publicaciones.

Esto sería imposible si lo elaborásemos todo directamente nosotros y no tendría nuestro sello de calidad y de estilo si programásemos a partir de productos comprados al mercado o de productos encargados sin esta dinámica de fluida cooperación.

Es evidente que, además de esta organización y funcionamiento que hemos explicado, hay una gran colaboración de todos los departamentos de L'Auditori, especialmente de logística, marketing y administración. Una de las razones que hacen que este proyecto tenga la fuerza que tiene, es que es un proyecto prioritario de L'Auditori, altamente apoyado desde el más profundo convencimiento de su importancia por la dirección general.

MÚSICA PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

Organicé el primer concierto para niños de 2 años, hace 19 años. Desde entonces casi cada año hemos estrenado uno para esa edad, lo que me ha permitido profundizar a partir de la experiencia.

A partir de la observación de la reacción del público se ha trabajado intensamente para conseguir el máximo nivel de escucha, de atención, de vivencia individual y colectiva y de disfrute de los asistentes. Este trabajo, entre otras cosas, ha pasado por probar diferentes maneras de presentar la música, con danza, con títeres, con cuentos, con diferentes niveles de participación, diferentes tipos de repertorio, la duración de las obras, etc.

Lo que explico ahora es el punto en el que estamos, del cual estamos orgullosos porque nos parece adecuado, pero que con toda seguridad no será el mejor para

dentro de unos años, ya que todo en el mundo se mueve y evoluciona y por tanto nada es bueno para siempre, todo tiene que estar en continua adaptación y evolución.

De los proyectos educativos que estamos desarrollando en estos momentos en L'Auditori: Educa vamos a profundizar en el que ofrecemos para escolares de 2 años.

Este concierto también se ofrece para familias con niños a partir de 1 año.

Los educadores que trabajan en estos centros no acostumbran a tener formación musical, a pesar de lo realmente importante que es la música en esa etapa educativa, por lo que no suelen tenerla presente.

Con este proyecto nos proponemos hacer que la música esté presente en las escuelas cuna y en las casas de los niños de esas edades.

Estos conciertos se realizan en la sala Tete Montoliu porque permite que el público, sea escolar o familiar, se siente en el suelo y los músicos actúen a su alrededor.

Es una buena manera de empezar a tomar contacto con la música en directo: quedas rodeado de música y puedes verlo todo de muy cerca. Por otro lado, a los dos años el suelo es un medio habitual para jugar, relacionarse... por lo que sentarse en el suelo para presenciar un concierto es un comienzo para acercarnos con naturalidad y ayudar a los más pequeños a sentirse cómodos en nuestro espacio.

El proyecto comprende:

- Un concierto para centros educativos
- El mismo concierto para familias
- Formación para maestros que no saben música
- Formación para padres
- Un CD-libro
- Un dossier pedagógico
- Un programa de mano

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación para los maestros es obligatoria, si no se asiste a las dos sesiones de formación no se puede acudir con los niños al concierto. Estas sesiones se realizan en horario lectivo, ya que si es obligatoria no debe realizarse en horario personal y que se haga en horario de clases, obliga a compartir el proyecto con todo el claustro y el equipo directivo.

Como decíamos, los maestros de esta etapa educativa no saben música, y con la formación y materiales que les facilitamos pretendemos que trabajen la música en el aula durante todo el curso.

Para la primera sesión ya disponemos de un cd-libro con la grabación del concierto que se estrenará en mayo. A ésta asisten los seis músicos que interpretan el concierto y que han grabado el cd y dan una conferencia sobre su instrumento y la música que interpretan en ese proyecto.

El objetivo es que los educadores tengan información sobre los instrumentos que deberán explicar posteriormente a los niños: cómo se llaman, cómo suenan, cómo se produce el sonido, cómo se modifica, en que estilos musicales suelen aparecer, en qué formatos, su evolución a lo largo de la historia...

Todo esto es explicado por cada músico sobre su instrumento mientras lo ilustra con ejemplos musicales, sobretodo con repertorio del concierto.

Después la pedagogía del proyecto realiza propuestas sobre como trabajar cada una de las músicas del concierto con sus alumnos con la ayuda del cd y las ilustraciones.

El objetivo es que entre las dos sesiones hayan escuchado con nosotros todo el contenido del cd para que lo interioricen y les guste, y que por tanto consigan transmitir las buenas vibraciones de cada obra cuando se pongan delante de los alumnos.

FORMACIÓN DE PADRES

Alrededor de este concierto también organizamos formación para padres.

Ésta formación, “Vull escoltar música amb el meu fill. Per on començo?” (*Quiero escuchar música con mi hijo. ¿Por donde empiezo?*), para padres la ofrecemos en todos los conciertos familiares para niños a partir de uno o dos años. Es para familias con niños de uno a tres años. Vienen tres veces para cada concierto.

La primera es un sábado por la mañana; vienen los padres sin niños y les explicamos como es el concierto, que instrumentos hay, que actividades pueden hacer en casa con sus hijos, como crear el ambiente adecuado, cual es el momento idóneo para realizar actividades musicales...

Al día siguiente, domingo, vienen padres e hijos y realizan un taller con actividades con la música del concierto al que asistirán a la semana siguiente.

En el tercer encuentro asisten al concierto y cuando éste finaliza, el grupo se queda en la sala y sube al escenario para encontrarse con los músicos y sus instrumentos y así poder verlos y escucharlos de cerca.

LOS CONCIERTOS

Son el centro del proyecto. Vamos a citar algunas de sus características importantes:

La música es la única protagonista

Los niños saben escuchar igual que los adultos. No necesitan cuentos, payasos o proyecciones para sentir la música desde dentro, a menudo todo esto solo sirve de distracción. Saben escuchar igual que los adultos no habituados a escuchar música y que también se distraen si el concierto no está bien diseñado.

La calidad

Los intérpretes, la logística, los arreglos, o los encargos deben tener el mismo nivel que si no fueran para niños. Es básico: si queremos educar debemos ofrecer calidad. Trabajamos siempre con intérpretes reconocidos y con mucha experiencia escénica. Hay estudiantes con grandes capacidades técnicas e interpretativas, pero les faltan horas de escenario, por lo que en el concierto faltará algo tan básico como es la complicidad escénica para lograr una buena conexión con el público.

En general nos gusta contar con músicos que no estén acostumbrados a trabajar con niños. Les resulta más fácil actuar con actitud de profesionales, no infantiles, como suele ocurrir con músicos que han participado en conciertos o espectáculos para niños. Una actitud no profesional no favorece la calidad, el respeto y la normalidad que buscamos.

Buscamos la escucha continua

En cada concierto que creamos nos proponemos que sea difícil dejar de escuchar.

Para conseguirlo es imprescindible conseguir comunicación con el público. Por eso se interpreta casi todo de memoria: el músico debe mirar a la audiencia.

Otra forma de mantener la atención auditiva es a través del movimiento. No podemos pensar nuestros conciertos dando la espalda a la realidad que nos rodea, y en estos momentos la realidad es que la vista está mucho más estimulada que el oído. Por lo tanto nos serviremos de ella para facilitar la escucha. La iluminación y el movimiento de los músicos son dos factores comunes y básicos en todos los conciertos.

Sentirse cómodo en el espacio y en el ambiente del concierto permite escuchar bien. Aquel que asiste por primera vez no sabe como será, ni si le gustará, ni si se sentirá bien. Conseguir esa comodidad desde el primer momento ayuda a escuchar y nos invita a volver.

Y lo que es realmente importante en conciertos de este tipo son los enlaces: la forma en que una obra pasa a la siguiente. Todos los conciertos están siempre totalmente coreografiados. Está definido si se saluda o no, si dejan los brazos quietos o los mueven, si se desplazan y cómo, por donde, si deben caminar rápido o despacio, dando la cara o la espalda al público, para que lado deben mirar...

Nos basamos en la repetición

Cuando creamos un concierto, el primer año ya lo interpretamos para familias y para centros educativos y lo representamos muchas veces. Al año siguiente volverá a ocurrir lo mismo, y así durante cuatro, cinco o seis años.

Por mucha información (dossieres, fotografías...) que tengan los maestros, no tendrán la idea real de lo que es el concierto hasta haberlo visto. El público del segundo año suele ser mejor que el del primero porque los maestros han podido trabajar mejor. También ofrecemos la posibilidad a los maestros de ver los conciertos nuevos antes de venir con los alumnos, para saber si los considera adecuados y para que adquieran la experiencia.

Programarlo durante años seguidos también les permite incorporarlo como un contenido para trabajar su proyecto en el centro.

Hay padres que repiten un concierto un año y otro. Un día pregunté a uno que ya me sonaba de vista y me dijo ‘¿Acaso no vemos las películas de Walt Disney muchas veces con nuestros hijos?’

Y es que la repetición, además de ser un sistema de autoaprendizaje, comporta un placer intelectual.

PARA ACABAR

El gran colectivo de profesionales que estamos trabajando en la educación desde cualquier ámbito musical, sabemos que nuestra labor es profunda pero poco visible. Que cada paso que damos lleva al siguiente tanto en nuestro trabajo como en el proceso individual de cada persona que asiste a nuestras propuestas.

Somos impulsores de procesos individuales que se transformarán en colectivos.

MESA REDONDA:

¿QUÉ ES UN CONCIERTO DIDÁCTICO?

¿QUÉ ES UN CONCIERTO DIDÁCTICO?

Liane Hentschke

(ISME Immediate Past-President, Profesora de Educación Musical de la Universidad de Rio Grande do Sul, Brasil)

Resumen:

Responder al tema solicitado: “qué es un concierto didáctico”, no es una tarea simple debido a la banalización de la expresión “concierto didáctico”. Una gran parte de los conciertos didácticos se convierten en un show musical con comentarios sobre las obras y sobre los compositores. Son en su mayoría diseñados solamente bajo la óptica de los músicos que probablemente estén deseando ampliar el público para el repertorio que ejecutan. Es importante pensar en el concierto didáctico como una relación tripartita en la que músicos, público y educadores posean papeles distintos pero de igual valor. Por otra parte, los conciertos didácticos tienen siempre una dimensión objetiva, aquella que los educadores y músicos deseen alcanzar, y otra subjetiva, que tiene que ver con su experiencia previa, y las más diversas asociaciones y construcciones de significados a partir de un mundo vivido. Sobretudo, como educadores, precisamos preocuparnos por las experiencias de aprendizaje, cuán efectivas están siendo y cuáles son los próximos pasos para llevar al alumno a un nivel más alto en su vivencia musical.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares.

***What is an educational concert?*¹**

Abstract:

In reply to the requested issue: “What is an educational concert”, this is not a straightforward task, due to the triviality of the expression “educational concert”. A large part of the educational concerts become converted into a sort of musical show with commentaries on the works and their composers. The majority are only created from the point of view of the musicians who are probably aspiring to expand the audience for the repertoire they are playing. It is important to consider the educational concert as a tripartite relationship in which musicians, audience and teachers play different roles although of equal significance. On the other hand, these concerts always have an objective dimension that both teachers and musicians aspire

¹ Traducción de portugués realizada por Víctor Neuman.

to achieve, and another, subjective one, related to their previous experience and to different associations and the ideas and meanings from their acquired knowledge. Above all, as teachers, we need to be concerned with the learning experiences, how effective they are and what the next steps are to take the student to a higher level of musical understanding.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts.

Cuando fui invitada para las Jornadas, el Prof. Víctor me encomendó la tarea de responder a qué es un concierto didáctico. Tarea difícil, pues éste puede tener diferentes formatos, de acuerdo con el contexto o el género musical que está siendo trabajado. Yo agradecería al Prof. Víctor que la próxima vez me invitara a hablar sobre lo que no es un concierto didáctico.

Hoy, por la mañana, me centré en cuestiones relacionadas con las actividades de los conciertos didácticos, sobre algunas de las cuales me gustaría extenderme un poco más. La gran mayoría de las orquestas, y muchos grupos de otros géneros musicales, realizan conciertos didácticos. Sin embargo, son pocos los conciertos didácticos que están relacionados con programas educativos, sean ellos autónomos, o a través de colaboraciones con las escuelas. Estos tienden a ser conciertos con comentarios sobre las obras y los compositores. Son, a su manera, diseñados solamente bajo la óptica de músicos que probablemente estén deseando ampliar el público para las músicas /repertorios que ejecutan.

Percibo en la actualidad cierta banalización del concepto “concierto didáctico”, cierto “todo vale”. Basta que alguien diga alguna cosa sobre la música que será ejecutada, para que el concierto o show se torne didáctico. La pregunta que me hago siempre es: ¿qué sobró de este concierto para los niños y jóvenes? **Como diría mi director de doctorado: el aprendizaje es lo que permanece cuando la actividad termina, cuando soy capaz de utilizar este conocimiento y transferirlo para otra situación.**

Voy a intentar exponer lo que pienso sobre los conciertos didácticos. A mi entender,

Es primeramente una oportunidad para que los *músicos* interactúen con el público, de forma que éste profundice en su relación personal con la música, a través del conocimiento de cómo percibimos música, sus funciones personales, sociales y culturales. Es una oportunidad de que los *oyentes* conozcan cómo una obra llega hasta nosotros como producto, desde los procesos creativos, influencias estilísticas y culturales, notación, interpretación y formas de difusión. Para los *educadores* es una herramienta eficaz para poner a los alumnos delante de la creación, interpretación, apreciación, contextualización histórico-cultural.

Es sin duda una relación tripartita en la que músicos, público y educadores tienen papeles distintos y de igual valor. Por eso el concierto didáctico no puede ser pensado de arriba para abajo, solamente bajo la óptica de los que lo idealizan, sino más desde un conocimiento profundo sobre el público al que está dirigido este concierto. Como educadores, debemos preocuparnos por las experiencias de aprendizaje, sobre cuán efectivas están siendo y cuáles son los próximos pasos para llevar al alumno a un nivel más alto en su vivencia musical.

A pesar de considerar los conciertos didácticos como una de las actividades educativas más importantes dentro de la enseñanza musical, pienso que estos deben ser parte de un proyecto mayor, donde existen metas, objetivos específicos, metodologías y, sobre todo, un proceso de evaluación de la eficacia de los mismos. Este trabajo debe ser multidisciplinar, integrando diferentes agentes. El trabajo, en conjunto, la colaboración, son recetas para el éxito de un programa.

A continuación, algunos aspectos que deberíamos tener en mente para la organización de conciertos didácticos:

- El concierto didáctico debería ser un producto de un proyecto educativo mayor, el cual comprende varias instancias de preparación, de producción de materiales, etc.
- Es importante no pensar en “concierto didáctico” en singular, sino en conciertos didácticos, o sea en una serie de conciertos comprendiendo una temática específica, un género musical, un período histórico, etc.
- Pensar en el público al que está dirigido, en la franja de edades para la que los conciertos didácticos están diseñados. A pesar del número creciente de modalidades de conciertos didácticos, aún hay espacio para desarrollar la apreciación musical de niños y jóvenes. Es preciso prestar atención al hecho de que los niños de diferentes edades procesan la música cognitivamente y emocionalmente de forma bastante diferenciada.
- Realizar una investigación sobre las preferencias musicales de los alumnos de esta franja de edades en aquel momento. Una de las estrategias puede ser un concierto a partir del repertorio de ellos, construyendo puentes para el repertorio que será trabajado. Resalto la importancia del equipo, de estar en contacto con profesores de música de las escuelas que podrían ayudar en el trabajo.
- Preparación del material pre-concierto. Libros, folletos, contextualización social, cultural, histórica y geográfica de lo que será trabajado.
- Planificación de los conciertos/shows. Esta fase es la del diseño del concierto. Qué puede ser utilizado como recurso pedagógico, procurando siempre mantener una fidelidad musical (no transformar la música en “musiquita”).

Ésta es también la fase de la producción del espectáculo, las escenas, entradas, grado de interactividad con el público, etc.

- Evaluación: entiendo que esto es fundamental. Sin evaluación no podemos saber qué permanece de nuestra intención educativa, ni qué planear para la próxima etapa. Verificar, a través de instrumentos de evaluación apropiados, los índices de impacto en la comunidad educativa, entre otros. Por ejemplo, si los niños y los padres vuelven a los conciertos, si compran CD, si oyen más música en casa, entre otros parámetros de evaluación. Ésta también es importante como forma de rendir cuentas a la comunidad, a los patrocinadores (públicos o privados).
- Por encima de todo, resalto la importancia del desarrollo de un trabajo en equipo, para que se garantice el éxito del proyecto.

Otro aspecto en el que pensar es el hecho de que los conciertos didácticos sean creados siempre a partir de la óptica de los músicos, educadores, gestores culturales, entre otros. El principio de la escuela (valores) parte de nuestra ética de lo que entendemos que es importante para los niños. ¿Alguien conoce un concierto didáctico que haya sido creado bajo la óptica del consumidor de este concierto? ¿Por qué no crear nosotros en Internet un menú de géneros con ejemplos breves de lo existente, en un sitio Web?

Como ya comenté hoy por la mañana, los conciertos didácticos tienen siempre una dimensión objetiva, aquella que los educadores y músicos deseen alcanzar. La otra es subjetiva y tiene que ver con la intensidad y frecuencia con la que el público acceda a apreciar música.

Para finalizar, me gustaría decir que España es un país en el que esta actividad musical –conciertos didácticos- se destaca, en donde encontramos proyectos que pueden servir de modelo para los restantes del mundo que deseen preservar esta modalidad importante de educación musical.

¿QUÉ ES UN CONCIERTO DIDÁCTICO?

M^a del Carmen Ortega Prada

(Jefa del Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas del CRIF “Las Acacias”)

Resumen:

Todo concierto didáctico debe concebirse desde unos planteamientos didácticos que pauten las condiciones de producción y realización idóneas para incidir de modo significativo en el proceso de musicalización de los escolares a quienes se dirige. Debe tener en cuenta el marco en que se va a desarrollar, atendiendo más allá de la sesión presencial al antes y después de la misma, donde el proceso educativo estaba y continúa.

Elementos fundamentales en el diseño y producción de los conciertos didácticos serían: un guión previo donde se enmarque el total de la propuesta, la calidad interpretativa y performativa de los intérpretes y de la selección musical, un presentador y un guión (si es pertinente) y a poder ser, contemplando y cuidando la participación del público asistente sin el que el concierto didáctico dejaría de tener sentido. En nuestro caso, un concierto didáctico debiera ser una herramienta fundamental de apoyo a la tarea docente que derive en una experiencia musical, humana y de crecimiento personal de gran relevancia para nuestros escolares.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares.

What is an educational concert?

Abstract:

Any educational concert must be created with a didactic approach that provides the criteria for the suitable conditions of production and performance to order to influence significantly the process of their introduction to music of the students for whom it is intended. It is important to bear in mind the framework in which it is to be developed and pay more attention to the control session than to the preliminary and posterior sessions, where the educational progress was and continues to be.

Basic factors in the design and performance of the educational concerts would be: a preliminary script in keeping with the whole proposal, the quality of performance of the interpreters and of the selection of music, a presenter and a script (if it is relevant) and the possibility of observing and taking care of the participation of the audience, without whom the educational concert would lose its meaning. In our

case, an educational concert ought to be a fundamental supporting tool to the teaching assignment that results in an experience which is human, musical, and leading to a personal development of great relevance to our students.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts.

De entrada, mi agradecimiento a organizadores y coordinadores de las Jornadas por su exquisito trato y por ofrecernos este marco de encuentro donde compartir experiencias en torno a un tema que nos interesa y preocupa a todos.

Quisiera empezar esta exposición con una breve referencia temporal: hace veinticinco años la *London Sinfonietta* presentaba un programa educativo como tal y contrataba a una persona dedicada exclusivamente a proyectos educativos. Diez años han pasado desde la publicación de las actas del Seminario *Los conciertos didácticos* de la XXVIII edición de los cursos Manuel de Falla de Granada (1997), donde tanta sensación y sana envidia causó el modelo inglés presentado.

Entre tanto se han desarrollado Seminarios, Encuentros Internacionales, edición de monográficos en revistas de didáctica de la música, tesis doctorales... eventos de diferente envergadura, en distintos formatos y contextos que revelan una situación que traduce ya en una realidad más cercana ese futuro-presente al que aludía José Luis Clemente citando a Ortega cuando señalaba que “*El futuro es toparse con el presente*”, en el Seminario anteriormente citado.

El futuro es tomar las riendas ya, como seguramente verifiquemos en estos dos días de jornadas.

Y en este presente donde seguimos debatiendo y planteándonos qué es un concierto didáctico porque seguimos apostando porque tenga lugar en las mejores condiciones de producción y realización, me gustaría enmarcar mi intervención desde la perspectiva múltiple de profesora de música de educación secundaria, miembro de una agrupación musical, la OFM (Orquesta de Flautas de Madrid) que ha producido y realizado varios Conciertos Didácticos y como asesora de formación permanente del profesorado en el CRIF “Las Acacias” dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, durante los últimos siete años.

También anticipar que lo que pueda aportar se inscribe en el ámbito de los Conciertos Didácticos para escolares, concebidos como complemento de la actividad curricular desarrollada en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, cuya sesión presencial se ofrece en horario escolar y con la fundamental intervención-mediación del profesorado de música de los grupos asistentes.

Así mismo preferiría dejar la definición última, si es que la hay, para el final de la Mesa o de las Jornadas, donde entre todos podamos acceder a conclusiones más categóricas. De momento, mejor plantear mi postura desde una perspectiva más

básica, partiendo de lo “que no deben ser” los Conciertos Didácticos para derivar en “qué debieran ser”.

Así, un Concierto Didáctico no debiera ser “sin más”:

- Un “concierto” donde unos músicos demuestran sus habilidades a un “público más o menos inexperto”, por tanto un espectáculo que no tiene en cuenta a quiénes va dirigido o a quienes menosprecia o no pone en su justo valor.

Un espectáculo que no reconoce ni aprovecha los conocimientos previos, la experiencia musical de los escolares a los que supuestamente se dirige y sin ningún tipo de planteamientos pedagógicos o un tanto errados. En definitiva desmotivante para los alumnos, donde se saben no tenidos en cuenta o minusvalorados.

- Una oportunidad para que agrupaciones musicales rentabilicen el repertorio trabajado (entendido el fenómeno de los conciertos didácticos como el de un nuevo mercado) o justifiquen su existencia frente a las administraciones; tampoco el medio para conseguir el potencial “futuro público” de determinados organismos o instituciones.

Está muy bien y era necesaria la desacralización de la música “cultura” o “de culto” y por fin apostar por “la cultura de todos y para todos”.

Esta apuesta por la acción y el compromiso social de agrupaciones e instituciones musicales en España era muy esperada y por supuesto bienvenida (americanos, ingleses, franceses, finlandeses... hace años que iniciaron estas tareas), pero con la responsabilidad asumida de lo que supone la acción educativa y sus implicaciones, y no como un mero escaparate o para maquillar una realidad apenas cambiante, en muchos casos.

En palabras de Gillian Moore: *“Hay que pensar en los niños como audiencia no en el futuro, sino ya”* (Palomares y Roldán, 1998).

- Una sesión donde los músicos ensayan en el último momento o el presentador improvisa sobre lo que se va a escuchar o sobre lo escuchado. Para improvisar hay que tener claro qué puede ocurrir en cada momento y ser buen músico y comunicador; aun así, eso no exime de conocer el guión de la actividad.

De nuevo, si no ha habido una preparación seria se está minusvalorando el hecho educativo y a los sujetos a quienes va dirigido.

- Un concierto didáctico no debiera ser sólo una clase con ilustraciones musicales en vivo. Estamos en un momento especial, en una sala especial, viviendo una experiencia comunitaria excepcional, única y en muchos casos primera. Hay que procurar que no última.

- Mucha música y poco texto, o mucho texto y poca música, o mucha escenografía o ninguna, o mucho o poco contenido extramusical de apoyo...o

un programa donde necesariamente tengan que ir obras completas o no puedan ir fragmentadas, o al revés.

Será la elección de una metodología adecuada donde primen el equilibrio y la sensatez, la que justifique la selección del repertorio, el modo en que éste se presente, la puesta en escena... Los objetivos artísticos y educativos dictarán los porcentajes o medidas.

Mucho tendrá que ver en ello la franja de edad o niveles educativos para los que se haya planificado la actividad, el lugar donde se vaya a presentar, la cantidad de asistentes, el formato de concierto seleccionado y su secuenciación.

¿Por qué mejor un cuento musical, “música-cuento”, que una presentación con explicaciones, “música-explicación”, o lo contrario? ¿Tiene más alcance educativo, artístico y emotivo el primero? ¿En qué porcentaje la música y el texto? ¿Por qué puede ser más pertinente el 60 / 40 que el 80 / 20? En cuanto a la escenografía o demás elementos de apoyo extramusical: si no aparecen ¿quedaría coja o trasnochada la propuesta?; en caso contrario, ¿quedaría mermado el atractivo de la música *per se*?

No creemos que éstos sean elementos apriorísticos o definatorios de lo que deba o no deba ser un concierto didáctico.

- Un espectáculo donde hay que pasarlo bien “porque sí”. El disfrute superficial quedará garantizado pero no el aprendizaje; un concierto didáctico tendría que ser siempre una experiencia gratificante y educativa.

- Un continente de músicas “asequibles” o “fáciles” (familiares) o un espectáculo tedioso o aburrido donde hay que soportar lo insoportable. Es verdad que lo bueno cuesta y que hay que poner en valor el esfuerzo, pero también es cierto que disfrutar de la música y con la música está en la base del desarrollo musical.

Se trataría de procurar una experiencia de impacto que conmueva y abra nuevos universos sonoros, donde se aprenda y disfrute y que invite siempre a más música.

- Un hecho aislado, sin preparación, ni retorno.

- Una excursión o una clase fuera del aula.

- Una verbena...

Numerosos conciertos que he presenciado, llamados didácticos, podían tener alguno de estos ingredientes. De hecho esta lista se podría alargar un tanto, pero mejor pasar a lo que creemos debieran ser los conciertos didácticos:

El potencial educativo que los conciertos para escolares tiene tanto para alumnos como para profesores dará sus frutos (se hará “acto”) siempre que el planteamiento

inicial contemple unos mínimos *sine qua non* el Concierto Didáctico dejaría de serlo.

¿CUÁLES SERÍAN ESTOS MÍNIMOS?

Para empezar se trata de educar a través de la música de calidad, proporcionando una herramienta de apoyo a la tarea docente que derive en una experiencia musical, humana y de crecimiento personal de gran relevancia para nuestros escolares.

Por esta razón consideramos fundamental tener claridad acerca de “*qué*” se quiere proponer y “*cómo*” proponerlo; es decir, tener presentes unos *criterios* que contemplen unos *contenidos* y *objetivos didácticos* que nunca han de perder de vista a “*quiénes*” va dirigido el concierto.

Con estas primeras consignas claras, es decir con un proyecto bien diseñado, desde nuestra experiencia, creemos que todo concierto didáctico debiera contener o contemplar:

- Un guión previo con todos sus protocolos bien pautados y que dé sentido a todos los elementos que entran en juego en la sesión presencial (escenografía, luces, vestuario, elementos performativos, transiciones, narración o presentación -que a su vez dispondrá de su propio guión-, actitud y gestos de los músicos...) teniendo en cuenta el “antes” y “después” de dicha sesión.

- La calidad musical interpretativa y performativa de la agrupación (se supone además la de la selección musical, donde intervendrán otros criterios). El público joven o escolar es tan exigente o más que cualquier otro, detectando inmediatamente (haciéndolo evidente de modo irremisible con su actitud) la implicación y “seriedad” de los activos musicales del concierto.

- Una presentación (narración, cuento, explicaciones, gestos, voz en *off*...) al comienzo o no, entre intervenciones musicales, coherente, pautada de modo preciso en cuanto al número de exposiciones orales y momentos en que se realizan, en un registro verbal adecuado a los niveles, etapas o cursos a los que va dirigido y que debiera tender a estar perfectamente incardinada en el discurso musical, deviniendo un elemento artístico más del concierto.

Una presentación que acerque al hecho musical, que cree lazos y que no estorbe o entorpezca la experiencia de inmersión en ese “mundo mágico que empieza donde terminan las palabras”.

- El concierto didáctico no debiera ser un hecho aislado; se trata de una sesión de música en vivo con un “antes” y un “después”, donde los profesores han de trabajar con los alumnos preparando previamente la sesión presencial y sacándole todo el partido a posteriori, estimulados por la experiencia musical del “directo”.

Si el concierto didáctico ha sido planificado con antelación puede (y debe) imbricarse en la programación escolar formando parte de la misma y

convirtiéndose en elemento esencial de la secuencia de contenidos curriculares a trabajar durante el curso.

En este sentido puede extenderse la labor de apoyo docente con los paquetes didácticos pertinentes: guías de audición, programas, propuestas didácticas..., materiales que más allá de la sesión presencial se convertirán en herramientas muy útiles a la hora de fecundar dicha sesión y que podrían estar acompañados de las sesiones de formación que se consideren oportunas.

El material de apoyo versará sobre los contenidos musicales del concierto y propuestas de trabajo o actividades en torno a los mismos.

A través de dichos materiales se trabajarán contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales –preferiblemente en ese orden de importancia, aunque se imbriquen en su aplicación- conteniendo actividades de interpretación y creación musicales, de audición comprensiva, de interrelación con otras artes o áreas del currículum, con apoyo de textos, enlaces web de interés...

- La participación de los asistentes. Más allá de la escucha activa colectiva, que demanda silencio -en el bonito decir de algunos, ese “*silencio de ojos redondos y boca abierta*” (Palacios y Parrilla, 2000)-, concentración, excitación, contención, memoria musical al acecho..., y sin la cual el milagro de la música es imposible, consideramos la “participación” (en diferentes grados, según propuestas) uno de los factores clave en el diseño de la actividad.

Por supuesto, no nos referimos con ello al tópico de las palmas marcando el pulso o a la excitación y al griterío, sino a intervenciones pautadas de los asistentes, con momentos de interpretación-creación musical como elementos facilitadores de la escucha comprensiva y de un acercamiento más profundo al hecho musical.

Este aspecto, según nuestra experiencia, tan fundamental como difícil de tratar (de hecho suele ser a lo que más miedo o reparo ponen las agrupaciones musicales y presentadores), se tiene que articular en el contexto del concierto con especial finura.

En este sentido la competencia del presentador ha de abarcar capacidad de improvisación, una gran habilidad pedagógica, de manejo de grandes grupos y por supuesto una absoluta convicción del por qué y para qué propone las distintas intervenciones en momentos precisos. También ha de conocer las propuestas didácticas contenidas en los materiales de apoyo trabajados previamente en el aula (de las que supuestamente debiera nutrirse en sus invitaciones a la participación).

A la vez, todas las intervenciones del público debieran estar perfectamente encajadas en el guión del concierto de modo que los asistentes sientan que

el concierto se está haciendo entre todos o al menos que sus aportaciones son importantes.

- La duración total de la sesión podría establecerse entre la hora y la hora y media sin descanso.

Por tanto y recogiendo algunas de las reflexiones expuestas por algunos autores (Palacios y Parrilla, 2000) creo que muchos estaremos de acuerdo en que cualquier Concierto Didáctico tendría que ofrecerse en las mejores condiciones de producción e interpretación artísticas y con procedimientos didácticos adecuados a los escolares asistentes y a la circunstancia o el entorno en que se realicen.

Podrá contener la más variada gama de músicas, siendo fundamentales las intervenciones de un presentador que medie, acerque y siempre deje como protagonista al arte sonoro, iluminando los “encuentros” entre audiencia y músicos - música, es decir facilitando ese alumbramiento mágico y gozoso del aprehender que queda incorporado para siempre y que nos hace “otros”.

Siempre nos quedará un terreno casi imposible de acotar, donde desde el azar, al *feeling* de músicos y presentador con el público, o ese “tener o no un buen día”, salpicarán con más o menos fortuna a lo que si bien diseñado, producido e interpretado, tendrá garantizado su fin: el proceso de musicalización de los alumnos, traducido en un incremento de su sensibilidad y de su sentido crítico; el desarrollo de principios básicos de educación y comportamiento grupal y de capacidades como la atención, concentración, memoria y el disfrute conjunto con lo nuevo y “distinto”; en definitiva una importante contribución a una sociedad y a un mundo mejores.

Como asesora de formación permanente del profesorado creo que debo aludir a algunas de las actividades que asumimos desde el Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas del CRIF “Las Acacias”.

En las propuestas de actividades con alumnos, nos movemos en un abanico de menor a mayor grado de participación del público asistente:

Desde la asistencia a los Ensayos Generales de la OCNE (Orquesta y Coros Nacionales de España) o de la Orquesta y Coro de RTVE, donde la participación queda en la escucha activa, hasta los Proyectos Educativos “Adoptar un músico” donde alumnos, profesores y músicos crean sobre obra de repertorio la que interpretarán en concierto en familia, se abre todo un abanico de posibilidades.

En este abanico nos encontramos con los Conciertos Didácticos donde la respuesta con percusión corporal o el canto, la invitación a subir a escena para realizar distintas actividades (pequeño coro, coreografías, dirección,...) o la realización conjunta (músicos y público) de diferentes gestos sonoros, son ejemplos que pueden conformar la propuesta final.

El CRIF Las Acacias, durante años, ha organizado la gestión de la asistencia de alumnos y profesores de centros escolares de Educación Primaria y Secundaria a

Conciertos Didácticos o Conciertos en Familia que ofrecía la OCNE en el Auditorio Nacional; conciertos donde podía participar la orquesta al completo, grupos de cámara de músicos de la misma, coros de cámara u otras agrupaciones contratadas.

También se realizaba y realiza una propuesta propia con temáticas como el jazz, la música contemporánea, músicas de otras culturas o músicas del mundo, cuentos musicales, teatro y música...

La oferta de conciertos didácticos por parte de la Orquesta Nacional en la temporada 2004-05 se suspende tal como había sido concebida, una vez que J. Pons asume la dirección artística de dicha formación, apostando por el modelo inglés con los proyectos educativos “Adoptar un Músico” y la colaboración de Mark Withers.

Desde el principio se ha colaborado en estos proyectos poniendo todo el empeño en su realización y mejora.

En éstos los músicos de la orquesta intervienen junto con los profesores y alumnos de un centro escolar en la creación -interpretación de pequeñas composiciones vinculadas a obras del repertorio de temporada de la orquesta. Obras consideradas idóneas para estos trabajos de composición en el aula y que culminan en un concierto en familia donde toda la comunidad educativa es invitada a participar.

Debido a que este tipo de propuestas supone trabajar con menos grupos de profesores y alumnos (son proyectos donde se trabaja más a fondo y durante más tiempo) desde el departamento se ha asumido el incremento de la oferta de conciertos didácticos y aunque nunca se ha tenido una producción propia, sí se ha colaborado con grupos de música en la adecuación pedagógica de las propuestas que nos presentaban y en la elaboración de materiales de apoyo.

La programación de conciertos didácticos no está concebida en forma de ciclos anuales para que los mismos alumnos asistan necesariamente a todos los conciertos del ciclo. Este modo de programar, que podría resultar ideal siempre que el ciclo tenga una gran coherencia y sentido progresivo o aglutinador, limitaría mucho la distribución de la oferta cuando aún estamos lejos de satisfacer los altos porcentajes de demanda. Serán los profesores los que decidan si llevan a los mismos grupos o varían, en caso de haber sido seleccionado el mismo centro para asistir a varias actividades.

Querría terminar la exposición incidiendo de nuevo en el elemento participación con una mínima muestra de los proyectos educativos “Adoptar un Músico”, ejemplos donde a través de la *creación – interpretación* musical se favorece la apropiación total del hecho sonoro por parte de aquellos que dejaron de ser espectadores “sin más”. Proyectos o modelos educativos que propician la puesta en valor de una cierta vuelta a los orígenes (“músicas tradicionales” donde todos hacen todo), donde trastocados los roles del protocolo de concierto decimonónico se caerían sus cimientos ya que ese supuesto público se convertiría en agente sonoro. Creemos que este protagonismo bien llevado puede representar una experiencia colectiva que deje

una huella indeleble en nuestros escolares y una experiencia de impacto en la comunidad escolar y los músicos participantes.

Testimonio que da fe de lo aquí comentado, la voz de algunos/as alumnos/as y profesores/as participantes:

“Fue una gran experiencia en la que nos metimos en la piel de los músicos y compositores, y vimos la dificultad y los nervios previos a una actuación” (alumno/a de 3º de ESO).

“En cuanto a los alumnos decir que su capacidad de concentración ha mejorado, así como su autoestima...el grupo se ha cohesionado; se llevan todos mucho mejor, pero lo mejor es que los demás profesores han comenzado a mirarlos desde otro punto de vista. Era el grupo de 3º que peor se portaba, según mis compañeros, y el de peores resultados; pero según se acercaba la fecha del concierto, varios profesores me comentaron el cambio de actitud que estaban notando en los alumnos” (profesor/a de música de Educación Secundaria)

“Creo que el esfuerzo que todos habíamos hecho quedándonos a séptima, trabajando en horas de música, de tutoría, recreos... mereció la pena en el momento en que entramos en el Auditorio y vimos la sala donde dentro de poco íbamos a tocar; en ese momento yo al menos me di cuenta de la recompensa de aquel esfuerzo, la recompensa era tocar allí, en el auditorio y delante de tantas personas que nos mirarían en silencio expectantes por escucharnos tocar aquello que tanto habíamos trabajado” (alumno/a de 3º de ESO).

“El proyecto ha supuesto para el CEIP...un reconocimiento no sólo a la labor educativa desde el área de Educación Artística (Música), sino un gran crecimiento personal para los alumnos que han formado parte del grupo participante” (profesor/a de música de Educación Primaria)

“...nunca había visto a mis compañeros tan unidos, eso me hizo sentir muy bien...Para mi esta experiencia fue fantástica...sólo el hecho de que nuestra clase esté unida, los profesores contentos por nosotros, y nuestros padres valoren nuestro trabajo, esa sensación no la cambio por ninguna de las experiencias musicales que he tenido. Fue un día muy especial del cual no me olvidaré nunca” (alumno/a de 3º de ESO).

“El contacto con otros centros en el taller en el Auditorio, les hizo tomar conciencia de sus posibilidades y valoraron muy positivamente el trabajo que habían realizado en el aula...El contacto con el músico amigo ha sido muy bien valorado por los niños/as. Han aprendido mucho de él y de su trabajo en la orquesta...El proyecto ha generado el trabajo de todo el resto del trimestre” (profesor/a de música de Educación Primaria).

“Llegó el día tan esperado, tocamos en la Sala de Cámara del Auditorio Nacional y para mí fue una experiencia inolvidable. La finalidad de este proyecto

es, como dice su nombre adoptar un músico; he llegado a la conclusión de que es cierto, porque aunque muchos de nosotros no somos músicos nos hemos sentido como tales, y como ellos y con su ayuda, hemos sabido crear y tocar una pieza” (alumno/a de 3º de ESO).

“El proyecto Adoptar un músico ha sido la idea más interesante y motivadora que he experimentado en mi vida docente...Creo que, por las impresiones que me han transmitido los alumnos, una de las cosas que han aprendido con este proyecto es que lo que realmente merece la pena supone un esfuerzo...Los días del ensayo y del concierto fueron muy excitantes y emocionantes para los alumnos que sentían que iban a realizar algo importante que no iban a olvidar nunca, y además ¡a través de la música! Yo estaba tan emocionada como ellos y el vivir esos momentos con esa intensidad nos ha conectado y acercado más allá de lo musical” (profesor/a de música de Educación Secundaria).

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, L.: “Conciertos didácticos”. *Eufonía. Didáctica de la música*, n. 2, (1996), 109-116.

BERNSTEIN, L. (1962): *El maestro invita a un concierto. Conciertos para jóvenes*. Madrid, Siruela, 2002.

BIDEGORRY, L.: “Escuchar, interpretar e inventar” en *Cómo ser espectador, Doce Notas, Preliminares*, n. 11, (2003), 113-120.

CORRAL, J.: “Ciudadanía y conciertos didácticos participativos”. *Eufonía. Didáctica de la música*, n. 32, (2004)

DEPARTAMENT PÉDAGOGIE DE LA CITÉ DE LA MUSIQUE: “Acciones educativas para el público joven en la Cité de la Musique” en *Cómo ser espectador, Doce Notas, Preliminares*, n. 11, (2003), 57-71.

FERNÁNDEZ GUERRA, J.: “Pedagogía, nueva consigna para las orquestas” en *Cómo ser espectador, Doce Notas, Preliminares*, n. 11, (2003), 97-112.

GAGO, L.: “Instruir difundiendo”. *Cómo ser espectador, Doce Notas, Preliminares*, n. 11, (2003), 13-28.

GIRÁLDEZ, A.: “Audiciones escolares: guía de recursos”. *Eufonía. Didáctica de la música*, n. 32, (2004)

GROSSE-JÄGER, H.; HARDER, H.: “Los conciertos escolares en la Orquesta Sinfónica del Estado de Münster” en PALOMARES MORAL, J.; ROLDÁN HERENCIA, G. (eds.): *Actas del Seminario Los conciertos didácticos*. Granada, (1998), 171-180.

IRWIN, K.; MOORE, G.; TALLER, E.; WEBSTER, J.: “Cuáles son las condiciones adecuadas para hacer conciertos didácticos” en PALOMARES MORAL, J.; ROLDÁN HERENCIA, G. (eds.): *Actas del Seminario Los conciertos didácticos*. Granada, (1998), 67-85.

KIDD, L.: “Los programas educativos de la *Chicago Symphony Orchestra*” en PALOMARES MORAL, J.; ROLDÁN HERENCIA, G. (eds.): *Actas del Seminario Los conciertos didácticos*. Granada, (1998), 259-275.

LÁZARO, R.: “Proyecto Adoptar un músico”. *Eufonía. Didáctica de la música*, n. 42, (2008), 111-120.

MALAGARRIGA, A.: “Conciertos en familia”. *Eufonía. Didáctica de la música*, n. 44, (2008), 37- 45.

MOORE, G.: “La actividad educativa de la London Sinfonietta. Ampliando la comunidad educativa” en PALOMARES MORAL, J.; ROLDÁN HERENCIA, G. (eds.): *Actas del Seminario Los conciertos didácticos. XXVIII*. Granada, (1998), 19-30.

MOREIRAS, A.: “Conciertos didácticos y música contemporánea en España” en *Cómo ser espectador, Doce Notas, Preliminares*, n. 11, (2003), 37-56.

NEUMAN, V.: “Los conciertos didácticos para escolares”. *Eufonía. Didáctica de la música*, n. 32, (2004)

PALACIOS, F.; PARRILLA, T.: *Organización y didáctica de conciertos escolares*. Colección Cuadernos de trabajo, n. 6. Gran Canaria, Fundación OFGC, 2000.

PALOMARES MORAL, J. y ROLDÁN HERENCIA, G. (eds.): *Actas del Seminario “Los conciertos didácticos”*. Granada, XXVIII Cursos Manuel de Falla, 1998.

PRIETO, R.: “Educación y difusión de la música”. *Eufonía. Didáctica de la música*, n. 32, (2004)

VV. AA.: “Cómo ser espectador”. *Doce Notas. Preliminares*, n. 11. Madrid, 2003.

VV. AA.: “Audiciones escolares”. *Eufonía. Didáctica de la música*, n.32, Barcelona, Graó, 2004.

MESA REDONDA:

**PROGRAMACIÓN DE CONCIERTOS
DIDÁCTICOS**

LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN MUSICAL INFANTIL DE LA FUNDACIÓN BARENBOIM-SAID

Joseph Thapa

(Coordinador del Proyecto de Educación Musical Infantil de la Fundación Barenboim-Said)

Resumen:

En septiembre de 2005 la Fundación Barenboim-Said, en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, puso en marcha un Proyecto de Educación Musical Infantil (EMI) en cinco colegios públicos de Sevilla capital. En su cuarto año de actividad se han acogido al proyecto 23 centros de 3 provincias. En total participan más de 2737 niños de entre 3 y 5 años.

El proyecto, que pretende ofrecer una educación musical lo más completa posible, se compone de distintas áreas de trabajo, entre las que destacan los conciertos didácticos, uno de los recursos imprescindibles. Fruto de una intervención en la Mesa Redonda “Programación de conciertos didácticos” en el marco de las Primeras Jornadas sobre Conciertos Didácticos y durante el VI Festival de Música Española de Cádiz, en este artículo se presentan de manera breve los conciertos didácticos del proyecto EMI.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares, educación musical infantil.

Educational concerts of the Musical Education for Children Project of the Barenboim-Said Foundation

Abstract:

In September 2005 the Barenboim-Said Foundation, in collaboration with the Department of Education of the Andalusian Autonomous Government (Junta de Andalucía), set up a Project for Musical Education for Children (EMI) in five state schools in the city of Seville. It is now in its fourth year and 23 schools in three provinces have been adopted this scheme. This involves a total of more than 2,737 children between 3 and 5 years old.

The project, which has the intention of offering a musical education that is as comprehensive as possible, comprises different work areas, among which are the educational concerts, one of the most essential constituents. They were the outcome

of a talk in the Round Table on “Programming educational concerts” held in the First Conference on Educational Concerts during the VI Festival of Spanish Music in Cadiz. In this article there is a brief presentation of the educational concert in the EMI project.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts, children's music education.

1. EDUCACIÓN MUSICAL

Hace poco, leyendo un artículo sobre conciertos didácticos, me encontré con una definición que de manera concisa resume algunos aspectos fundamentales de la educación musical y sus objetivos:

Los objetivos de la educación musical son el desarrollo de la sensibilidad musical, la vivencia de la música, la comunicación y la expresión a través de la música [...] Esto conlleva el desarrollo del interés y el placer por acercarse a la música en sus diferentes facetas: como oyente comprensivo, como intérprete y como creador¹.

Es cierto que la simple experiencia auditiva en casi la totalidad de los casos es suficiente para disfrutar de la música. En este sentido nos identificamos de una forma u otra casi exclusivamente con la figura del *consumidor* de música. Sin embargo, la experiencia auditiva es solamente una faceta -la más inmediata- de la experiencia musical, que se ha impuesto por distintas razones, quizá en buena medida por la propia estructura socio-económica y política de nuestra sociedad. Por otro lado, el alto grado de especialización que se ha alcanzado en la producción musical nos propone figuras de creadores y ejecutores de música que resultan inalcanzables. De todo ello deriva una cierta incapacidad para entender o, aún peor, para intentar hacer música.

La música, en su sentido más amplio y en todas sus facetas, es una forma de expresarse y comunicarse. Como tal, es propia de todos los seres humanos: en unos de forma más desarrollada, en otros en un estadio todavía potencial, pero en todos de manera intrínseca. Reconocer algo tan sencillo como que la música forma parte del Hombre y de su capacidad/necesidad de comunicar, significa reconocer que la música no puede sernos ajena, que todos tenemos capacidad para hacer música. No hay nadie que no pueda hacer música. Hay personas que desarrollan esta potencialidad de forma espontánea -los “genios” musicales-, y otros que lo hacen a través de una enseñanza especializada. Pero en ningún caso existe la imposibilidad de hacer música.

¹ NEUMAN KOVENSKY, V., “La formación del profesorado y los conciertos didácticos”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 2004, p.

Cabe recordar incidentalmente que, inspirado por estos mismos principios en los años veinte del siglo pasado, Leo Kestenberg, asesor del Departamento de Asuntos Musicales del Ministerio de Cultura de la República de Weimar, impulsó una reforma que cambió radicalmente la estructura de la educación musical en Alemania. El objetivo de la reforma fue dotar a la República de un sistema de educación musical completo, desde la etapa infantil hasta el grado universitario, ampliando las horas de música en las escuelas e implantando una red muy desarrollada de escuelas de música².

Es cierto que, para fomentar la educación musical desde esta perspectiva, es necesario -como en el caso de la reforma de Leo Kestenberg- repensar las estructuras, para que éstas favorezcan las posibilidades de aprender. El proyecto de Educación Musical (EMI) de la Fundación Barenboim-Said pretende ser un modelo de cómo la educación musical, ya desde la etapa infantil, puede ser una oportunidad de desarrollar la capacidad de expresión y comunicación de todos.

2. EL PROYECTO DE EDUCACIÓN MUSICAL INFANTIL (EMI)

En septiembre de 2005 la Fundación Barenboim-Said puso en marcha un proyecto de Educación Musical Infantil (EMI) dirigido a niños y niñas de la etapa infantil de colegios públicos de Andalucía. El proyecto tiene como finalidad despertar el interés hacia la música desde la infancia, así como ayudar a desarrollar las capacidades musicales de los niños. A través de la música se pretende además educar en valores humanísticos, y también utilizar la música como herramienta para desarrollar competencias y habilidades que van más allá de la música. Participa en el Proyecto la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con la que se ha establecido un convenio de colaboración.

EMI se articula en diferentes partes relacionadas entre sí: las clases de educación musical, los talleres del curso de formación, dirigidos principalmente a los especialistas en música que trabajan en el proyecto, y los conciertos didácticos. A cada parte le corresponde una función específica e independiente en sí misma. Pero, al mismo tiempo, cada parte guarda coherencia con el resto del proyecto, porque ayuda a completar la función de las demás partes. Los conciertos didácticos, por ejemplo, podrían celebrarse independientemente de las clases de educación musical o de los talleres, pero adquieren más importancia y sentido concebidos en conjunto con las otras partes del proyecto.

En las clases de educación musical que tienen lugar de lunes a jueves participan todos los niños del ciclo de infantil de cada centro. Las clases tienen una duración de media hora diaria, impartida por un especialista en música de la Fundación Barenboim-Said. Los especialistas tienen de media 6 clases diarias, durante las

² KESTENBERG, L., *Musikerziehung und Musikpflege*, Leipzig, 1921.

cuales desarrollan un currículo musical adaptado a la programación de aula del profesorado. Las actividades musicales se desarrollan a través de juegos y están diseñadas para educar y estimular los niños como oyentes, intérpretes y creadores. Las clases de media hora diaria responden a la disponibilidad de concentración de los niños y a una estrategia metodológica que consiste en reforzar el estímulo ofreciendo pequeñas unidades con mucha frecuencia.

Para la formación continua de los especialistas, el proyecto consta en segundo lugar de talleres impartidos por reconocidos especialistas y profesionales de diferentes áreas de la educación musical infantil. Los talleres están directamente relacionados con las clases de educación musical y con los conciertos didácticos, y esto les confiere un aspecto eminentemente práctico. Durante las sesiones se tratan temas de metodología, estrategias, recursos etc., que tendrán después su aplicación en las clases. Los talleres representan además un momento de intercambio de experiencias, de propuestas y de correcciones metodológicas entre los especialistas. Por su dinámica y por estas características, los talleres proporcionan la base teórica, práctica y metodológica al proyecto. Los recursos que se proponen son discutidos y, según la necesidad y el estilo personal de cada especialista, integrados en la acción educativa. A lo largo de los años, los talleres se han convertido en un referente indispensable por la posibilidad que representan de responder a las necesidades prácticas del proyecto.

3. LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS

Mientras que las clases de educación musical se desarrollan a través de actividades dirigidas a la creación, interpretación y escucha activa, y los talleres se dedican a la formación e investigación en nuevas metodologías, recursos y modelos teóricos, con los conciertos didácticos se trabajan la audición preparada, activa y participativa.

Los conciertos didácticos son conciertos breves cuya función es enseñar o explicar aspectos clave del proceso artístico, respetando la forma y el estado originario de la obra en cuestión. La diferencia fundamental con las clases de música es que éstas se mueven en ámbitos y formas ajenas a aquellas en las que se ha concebido una obra. En los conciertos didácticos, en cambio, se respetan la forma y el contexto de la obra, aunque la función sea distinta de la de un concierto “normal”.

La preocupación por respetar la forma surge de la necesidad de aprender y acostumbrarnos al contexto en el cual se desarrolla una obra musical. Al mismo tiempo, los niños aprenden a actuar dentro de este ámbito formal.

Por todo esto, los conciertos didácticos, en nuestra opinión, son parte imprescindible del proyecto EMI y al mismo tiempo un complemento esencial de las clases de educación musical. De manera resumida, los objetivos de estos conciertos didácticos son:

- ayudar a crear hábitos musicales
- ayudar a formar a los niños como público
- complementar la formación musical que los niños reciben durante la semana
- conocer instrumentos musicales
- conocer distintas formaciones instrumentales
- incentivar y entrenar la audición activa y participativa

Los conciertos se celebran en los mismos colegios y tienen una duración de alrededor de una hora. Cada concierto se divide en dos sesiones de unos 30-40 minutos, a los cuales asisten grupos de hasta 30-40 niños. Lo más adecuado es que los grupos sean homogéneos en edad y en el grado de capacidad de atención y preparación musical. Por estas razones, los conciertos pueden diferenciarse en los contenidos, en la forma o bien en el grado de participación que se busca “provocar” en los niños.

Para muchos niños los conciertos didácticos son la primera experiencia con la música clásica en vivo y para los especialistas en música representan una oportunidad única de trabajar los hábitos. Es cierto que con los conciertos didácticos se quiere ofrecer un espectáculo analógico a las funciones de sala de conciertos, pero siempre sin olvidar su función didáctica.

Unas semanas antes del concierto, los músicos se ponen en contacto con los especialistas para intercambiar información sobre los temas musicales que en aquel momento se están tratando con los niños. Al mismo tiempo, los especialistas analizan las propuestas de los músicos, para ver cuáles pueden ser las obras que mejor se adapten al nivel musical de los niños. En los días previos al concierto, los especialistas trabajan con los niños aspectos como los instrumentos del conjunto musical, las partes de las obras que se van a tocar (temas musicales, ritmos, estructura de las obras etc.), los compositores, aspectos históricos, etc. Por su parte, los músicos ajustan el repertorio según las indicaciones de los especialistas.

Una parte importante en la preparación de los conciertos didácticos es explicar y entrenar a los niños en la ritualidad del concierto. En efecto, a un niño le puede resultar nuevo o extraño que, por ejemplo, durante un concierto no se habla, o que al final de cada pieza se aplaude. Para casi todos los adultos todo ello son convenciones y formas de comportamiento universalmente aceptadas; pero para los niños son comportamientos muchas veces ajenos.

Durante los conciertos los músicos interaccionan con los niños, pidiéndoles que reconozcan los instrumentos musicales, fragmentos temáticos, invitándoles a acompañarles con palmas, movimientos, etc. En el último cuarto de hora de concierto, se invita a los niños al escenario para tocar y probar personalmente los instrumentos musicales.

4. CONCLUSIÓN

Los conciertos didácticos de EMI no podrían concebirse sin la continua interacción de sus partes. Los especialistas en música aprovechan los conciertos para trabajar temas musicales, y viceversa, los músicos que participan en los conciertos didácticos ofrecen conciertos completos. El esfuerzo continuo en la coordinación de las distintas partes de EMI hace que los conciertos se enfoquen siempre en el nivel de los niños. Pese a todo, reconozco que se puede mejorar el rendimiento de estos conciertos elaborando propuestas didácticas aún más específicas. En esta línea de trabajo futuro será muy importante estudiar otras experiencias de conjuntos, músicos y pedagogos activos en el campo de los conciertos didácticos, y fomentar el intercambio de ideas e información.

Los conciertos didácticos del proyecto EMI en el año escolar 2007-2008:

| | |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Conciertos Didácticos | 31 |
| Asistentes | 3400 circa |
| Colegios participantes | 14 |
| Músicos participantes | 10 |
| Instrumentos presentados y conjuntos participantes | Flauta Clarinete Trombón Dúo de viola y contrabajo Trío de metales |

CIRCUITO ABECEDARIA

Concha Villarrubia del Valle

(Coordinadora del Circuito Abecedaria)

Resumen:

El Circuito Abecedaria de las artes escénicas, musicales y audiovisuales es una iniciativa de la Consejería de Cultura en colaboración con la Consejería de Educación, que se dirige al alumnado de 0 a 16 años de los municipios andaluces, con el objetivo de trazar un itinerario musical, acorde con el currículum educativo, con el fin de que las niñas, niños y jóvenes, al terminar la enseñanza obligatoria, hayan tenido la oportunidad de vivir conciertos de diversas formaciones, autores, géneros, estilos, propuestas... que contribuyan a completar su formación musical, educar su criterio y a ampliar su universo estético.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares, Circuito Andaluz de Música, Abecedaria.

Abecedaria tour.

Abstract:

The Abecedaria Tour of stage, musical and audiovisual arts is a project of the Consejería de Cultura (Ministry of Culture of the Andalusian Autonomous Government), together with the Consejería de Educación (Ministry of Education). This project is aimed at pupils of 0 to 16 years old in Andalusian towns, with the purpose of drawing up a musical programme in agreement with their educational curriculum, so that all of these children and young people may have had the chance to experience different types of concerts, composers, genres, styles, proposals before they have finished compulsory education. The idea is that this will contribute to completing their musical training, develop their judgement and broaden their aesthetic appreciation.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts, *Circuito Andaluz de Música* (Circuit Andalusian music), *Abecedaria*.

PRESENTACIÓN

En el año 1998 la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía toma la iniciativa de crear los circuitos de espacios escénicos andaluces con el fin de llevar la música, el teatro y el cine a los municipios de la Comunidad Andaluza, en un ejemplo de colaboración entre la administración regional y los agentes locales. Al año siguiente, en 1999, pone en marcha, desde el Circuito de Música, un programa dirigido especialmente a la población infantil que, en colaboración con la Consejería de Educación, se denominó “Vamos al concierto” cuando se realizaba en los espacios escénicos de los municipios y “Solistas en el aula” cuando el lugar de recepción eran los centros escolares.

Una mesa técnica formada por especialistas de las dos Consejerías se encargaba de seleccionar, de las propuestas presentadas a convocatoria pública, o encargar en algunos casos, los conciertos que se programaban cada año, con buen cuidado de que se adaptaran en calidad y objetivos pedagógicos a los ciclos educativos. Los responsables en didáctica de la música, nombrados por la Consejería de Educación, elaboraban las guías didácticas de cada concierto que se entregaban al profesorado participante en jornadas de formación, organizadas desde los Centros del Profesorado en cada provincia, cuyo cometido consistía en preparar antes, durante y después la asistencia del alumnado a la actividad.

En un principio cada Delegación Provincial de Educación se encargaba de la difusión en los centros escolares del programa y de la selección de los centros participantes. En el año 2000 el Circuito de Teatro y Danza incluyó actividades para la infancia bajo el nombre de “Abecedaria”, siguiendo el mismo modelo que el Circuito de Música. La aceptación fue en aumento de modo que en el año 2004 la Consejería de Cultura decide equiparar la programación para la infancia al resto de los circuitos creando uno propio denominado *Abecedaria de las artes escénicas, musicales y audiovisuales*, con un carácter pedagógico e interdisciplinar.

En el año 2007, tras un acuerdo con la Consejería de Igualdad y Bienestar Social, se completa la oferta de actividades a las niñas y niños menores de 3 años, por lo que “Abecedaria” actualmente cubre la etapa de 0 a 16 años, con el objetivo de trazar un itinerario musical, acorde con el currículum educativo, por el que se pretende que el alumnado transite, de forma que cuando termine la enseñanza obligatoria haya tenido la oportunidad de vivir conciertos de diversas formaciones, autores, géneros, estilos, propuestas... que contribuyan a completar su formación musical, educar su criterio y a ampliar su universo estético.

Nuestro trabajo es preparar a las niñas, niños y jóvenes desde que nacen para que puedan ser personas musicalmente inteligentes. Este cometido se lleva a cabo con una cuidada selección de las propuestas musicales que cada año se presentan a convocatoria pública. Las propuestas son seleccionadas por una comisión asesora formada por especialistas de las Consejerías de Cultura y de Educación. La

programación se dirige cada año a educación infantil, primer ciclo y segundo ciclo de primaria con actividades en el aula denominadas “Solistas en el aula” porque consideramos que en las primeras edades es fundamental el contacto directo entre el músico/s y el auditorio infantil para ir fijando los primeros hábitos, despertando las primeras relaciones afectivas con la música. A partir del tercer ciclo de primaria y hasta la educación secundaria se realiza en los espacios escénicos-auditorios de los municipios bajo la denominación de “Vamos al concierto” donde los escolares son espectadores activos de un concierto didáctico como tal. En las actividades que se realizan en los teatros el alumnado paga su entrada.

El programa se desarrolla, actualmente, en 38 municipios. La difusión y selección de los centros educativos la realizan las Consejerías de Cultura y de Educación conjuntamente. Cada año de 10 a 12 formaciones musicales giran por el Circuito acercando la música a las niñas y niños de 0 a 16 años, en horario escolar y como una actividad didáctica dirigida a los centros educativos andaluces. Cada municipio tiene una oferta anual de 3-4 actividades didácticas (solistas, dúos o tríos) en el aula, muy bien valorada por el profesorado, y dos conciertos en el espacio escénico.

Esta actividad incorporada en los programas de los colegios, está acompañada de una guía didáctica, elaborada por los especialistas de la Consejería de Educación, con el fin de ofrecer al profesorado y al alumnado recursos para disfrutar y comprender mejor el concierto al que van a asistir, a disposición en la red Averroes, donde se pueden descargar la ficha didáctica, escuchar fragmentos de la música y visualizar unos minutos del concierto. La evaluación se realiza a través de cuestionarios que se pasan al profesorado (publicado en www.circuitosandaluces.es), a los/las técnicos de cultura, a las formaciones musicales y solistas. Los conciertos que se celebran en los teatros o auditorios tienen el seguimiento directo de una persona del equipo del circuito Abecedaria.

Con el fin de potenciar y estimular a los intérpretes y compositores a crear obras para la infancia, la Consejería de Cultura contempla en las ayudas a la producción un apartado dirigido específicamente a la presentación de proyectos para el público infantil, convocatoria que se publica cada año en la Web y en el B.O.J.A. Para la selección de las propuestas se ha nombrado una comisión asesora, formada por especialistas reconocidos, que informa sobre la idoneidad y adecuación de los mismos con el fin de velar por la calidad y el progreso de la formación musical de nuestras niñas, niños y jóvenes.

Hemos podido comprobar que después de casi diez años de funcionamiento los proyectos han ido mejorando y los profesionales especializándose cada vez más, aunque en los proyectos dirigidos a las etapas de 0 a 6 años y de 12 a 16 años hay que insistir más en la adecuación del repertorio y en las actividades pedagógicas.

Hay mucho por hacer y mejorar, nos queda seguir avanzando en varios aspectos, uno es la formación del profesorado, de los músicos, y, de todos aquellos profesionales de teatro y danza que incorporan la música original o grabada en sus producciones. Otro es el de la mayor coordinación en las programaciones entre los

municipios (Concejalías de Cultura y de Educación) y las Consejerías de Educación y Cultura (Conservatorios de Música y Danza, Escuelas de Teatro) potenciando la continuidad no sólo en el horario escolar, sino también en la programación familiar, ya que para amar la música hay que escuchar y tocar, oír y experimentar, descubrir y mostrar el placer del sonido en sus múltiples formas, como expresión universal y personal. La escuela juega un papel de democratización de la música fundamental, pero no hay que olvidar la aportación de la familia que ayuda a crear esos vínculos afectivos con el arte que quedan impresos para siempre en la memoria infantil.

Los tres espacios escénicos de la Consejería (Teatro Central en Sevilla, Teatro Canóvas en Málaga y Teatro Alhambra en Granada) han incorporado a su programación general un ciclo dirigido especialmente a la infancia y las familias desde hace dos temporadas.

Lamentablemente nuestra sociedad sigue dividiendo, segmentando, separando las artes en sectores, cuando desde los comienzos del siglo XX los movimientos de renovación pedagógica, las vanguardias artísticas vienen reclamando el carácter interdisciplinar de las artes. No existe ningún buen espectáculo que no se construya, desde sus orígenes, con un equipo de especialistas que trabajan al unísono creando la obra de arte “total”, más que nunca ahora, en el siglo XXI se materializa la integración de las artes, de las nuevas tecnologías..., ¿cómo es posible que todavía sigamos manteniendo concepciones medievales o decimonónicas en nuestras prácticas?

Estas Jornadas pretenden unir lo que está dividido, integrar lo que está separado, avanzar en el camino de reflexión sobre el papel fundamental de la música en la formación cultural de nuestros niños, niñas y jóvenes, pensar en profundidad cuál es el papel de los técnicos de cultura en los municipios y ciudades como alentadores, difusores de la música, cuál debe ser la formación de los músicos que quieren interpretar para la infancia y que se quieren especializar en los conciertos didácticos, la necesidad de los departamentos educativos de las orquestas, la especialización de los compositores/as que quieren crear obras demandadas por las compañías de danza y teatro, de los artistas que utilizan el arte electrónico, la instalación, el video arte, y que solicitan, buscan, músicos preparados para abordar los nuevos lenguajes que ya circulan por los museos, los teatros, los auditorios, la calle...

Es necesario abrir un debate serio sobre la formación, la producción, la exhibición, la difusión y los ajustes de las mismas a las demandas de un panorama cultural en continuo desarrollo, que haga realidad el derecho a la cultura y, en este caso, a la música, de los ciudadanos y ciudadanas más pequeños.

Lo que no construyamos en las primeras edades difícilmente se podrá recuperar más adelante.

EL DEPARTAMENTO EDUCATIVO DE LA ORQUESTA CIUDAD DE GRANADA (OCG)

Victor Neuman

(Universidad de Granada, Departamento Educativo de la Orquesta Ciudad de Granada)

Resumen:

La Orquesta Ciudad de Granada (OCG) lleva a cabo actividades educativas desde su creación en 1991, y desde 1994 éstas se potenciaron con la organización de un Departamento Educativo propio, convirtiéndose en una de las pocas orquestas españolas que cuentan con un departamento de este tipo. La OCG está comprometida con un verdadero proyecto educativo integral, que se cristaliza en diferentes actividades: conciertos didácticos, cursos de formación para el profesorado asistente a estos conciertos, conciertos familiares, ensayos abiertos y la Joven Academia instrumental. Se explican en este artículo las características del ciclo de conciertos didácticos que ofrece la orquesta, que constituye actualmente una de las propuestas más importantes dentro del ámbito educativo de las orquestas españolas, y una referencia significativa para toda la comunidad educativa.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares.

The Educational Department of the Orchestra of the City of Granada.

Abstract:

The Orchestra of the City of Granada (OCG) has been carrying out educational activities since it was founded in 1991, and in 1994 the Orchestra created its own Educational Department, therefore increasing its possibilities, and becoming one of the few Spanish orchestras to have such a section. The OCG is committed to a really comprehensive educational project, which is developed by means of a series of different activities: educational concerts, family concerts, public rehearsals and the Joven Academia Instrumental (Academy for Young Players). This article explains the characteristics of the series of educational concerts offered by the Orchestra. At present they represent one of the most important proposals within the didactic range of Spanish orchestras, and at the same time a significant point of reference for the whole educational community.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts.

I- PRESENTACIÓN

La Orquesta Ciudad de Granada (OCG) fue creada en 1991, y en ese mismo año comenzó a realizar actividades educativas. Las primeras actuaciones fueron clases preparatorias a los conciertos de la temporada de abono y conciertos didácticos aislados, que estaban dirigidos a todo el alumnado de Educación Primaria, y que no contaban con preparación previa del profesorado, ni seguimiento o evaluación posterior. Poco a poco se fueron organizando más actividades, de manera interrelacionada y complementaria, hasta constituirse en 1994 el Departamento de Actividades Pedagógicas, que cambió su nombre por el de Departamento Educativo en 1999. Las cinco propuestas que se incluyen en el proyecto educativo de la OCG, canalizadas a través de su Departamento específico, son:

1- *Conciertos didácticos para escolares*

Los conciertos se ofrecen a todos los centros escolares de la ciudad y la provincia de Granada, públicos, concertados y privados. Están dirigidos a alumnado de 5 años –los mayores de Educación Infantil-, a todos los ciclos de Educación Primaria o a estudiantes de 1º a 4º de ESO. En cada temporada se ofrecen 3 ó 4 programas diferentes, con un total de 40 a 50 funciones. Las características de estos conciertos se explican con más detalle en este artículo.

2- *Cursos de formación para el profesorado asistente a los conciertos didácticos*

Tienen como objetivo facilitar la preparación previa y el seguimiento posterior de los conciertos. Cada programa de conciertos didácticos tiene previsto su correspondiente curso de formación, que se imparte con suficiente antelación como para que los docentes tengan tiempo para trabajar con su alumnado en el aula antes de asistir al concierto.

3- *Conciertos familiares*

Se trata de conciertos dirigidos a niños y jóvenes, acompañados por adultos. Cada uno de los conciertos para escolares se ofrece como concierto familiar durante el fin de semana, y se agregan otros programas creados especialmente para el ciclo de familiares. Se realizan habitualmente cinco programas por temporada, y en cada uno de ellos se especifica la edad mínima recomendada para los asistentes. Siempre constatamos que un cierto número de niños del público ya ha asistido previamente con su centro escolar a alguna de las funciones de conciertos didácticos ofrecidas durante la semana.

4- *Ensayos abiertos*

El alumnado de educación postobligatoria y el de conservatorios y escuelas de música pueden asistir, con una cita previamente concertada, a la primera parte de algunos de los ensayos generales que realiza la OCG. Antes de comenzar el ensayo, una profesora que integra el Departamento Educativo explica a los asistentes la plantilla de la orquesta, presenta las obras que se escucharán y aporta la información

que en cada caso se considere necesaria para que el alumnado pueda disfrutar más de la música y desarrollar la afición por escuchar música en vivo.

5- *La Joven Academia de la OCG*

Es una actividad concebida con el criterio de taller de práctica orquestal, que nació como un proyecto conjunto de la OCG y la Real Academia de Bellas Artes de Granada. Participan estudiantes de música de todo el país, de hasta 25 años. Los jóvenes son tutorizados por los músicos profesionales de la orquesta, y tocan junto a ellos en el ciclo de conciertos sinfónicos y en el de conciertos familiares.

II- LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS

Me ha parecido necesario enmarcar los conciertos didácticos en todo el proyecto educativo de la OCG. Luego de esta breve visión, me centraré en estas actividades, pues son las que están directamente relacionadas con la temática de las Jornadas.

- *Objetivos:*

El objetivo general, el sentido fundamental del que procuramos no apartarnos en ningún momento se puede sintetizar con una cita de Kabalevsky (1988:55): "...no debemos olvidar ni un segundo nuestra tarea principal: *interesar* a los oyentes por el arte, *cautivarlos* emocionalmente, "*contaminarlos*" con nuestro *amor* por la música" (las cursivas y el entrecomillado son originales del autor).

Los objetivos son, fundamentalmente, acercar a niños y jóvenes a la música en vivo, desarrollar su sensibilidad musical y juicio crítico, y facilitarles una experiencia musical de participación activa. En este sentido, "la experiencia de acercamiento a la música en vivo debe convertirse en el "disparador", la principal motivación para realizar posteriormente una multitud de acciones musicales, y a la vez debería ser el punto culminante de cantidad de actividades previas" (Neuman, 1998:160).

Estos conciertos, además, fomentan el trabajo interdisciplinar del profesorado, le ayudan en la formación musical de su alumnado, facilitan el conocimiento que pueden tener los niños y los jóvenes acerca de los recursos culturales de su entorno, y actúan con un efecto multiplicador en las familias de los asistentes.

-*Programación:*

La programación de los conciertos se diseña teniendo en cuenta varios aspectos, entre los que destacan: los programas a los que ha asistido el alumnado en temporadas anteriores (la mayoría de los alumnos vuelve a asistir año tras año con sus respectivos centros escolares), la disponibilidad de la orquesta (ya que ésta tiene habitualmente compromisos diversos, como giras o grabaciones, además de los ciclos de abono –sinfónico, familiar, de otoño, sinfónico coral- de cada temporada) y las fechas más apropiadas para cada ciclo educativo. Como es natural en cualquier institución, la variable presupuestaria incide también en la programación. Es

importante mencionar también que, siempre que se considere adecuado y posible, se aprovechan obras de la programación de la temporada de conciertos sinfónicos de la orquesta.

-Creación de producciones propias y de coproducciones:

En la gran mayoría de los casos el Departamento Educativo de la OCG elabora sus propias producciones, lo que incluye la selección musical, el guión de la presentación, el título del concierto y el material didáctico que se ofrece al profesorado en los cursos de formación. Con frecuencia se llevan a cabo coproducciones con compañías –teatrales, de danza, de títeres...-, y en pocas ocasiones se contratan producciones ajenas.

Se han llevado a cabo programas con colaboraciones internacionales, como es el caso del Teatro Testoni Ragazzi de Bolonia, Italia.

-Relación con la sociedad de Granada:

La OCG se ha preocupado a lo largo de su trayectoria por estrechar vínculos y trabajar conjuntamente tanto con diferentes instituciones públicas y privadas, como con compañías de su entorno, en particular de la ciudad y la provincia de Granada. También se ha requerido la colaboración de instituciones, elencos o artistas de Andalucía y del resto del país. Se pueden mencionar instituciones de Granada como Escénic@, dependiente de la Junta de Andalucía, los Conservatorios Superior de Música y Profesional de Danza de Granada, los ciclos de Formación Profesional, el Coro de La Presentación dirigido por Elena Peinado, la Diputación de Granada, la Universidad de Granada, el Ayuntamiento de Granada, el Centro de Documentación Musical de Andalucía, el Archivo Manuel de Falla, o la Academia de Bellas Artes de Granada. La relación con la Delegación de Educación de la Junta es particularmente significativa, un aspecto que se reseñará en particular al describir la formación que reciben los docentes.

-Formación del profesorado:

Consideramos que es esencial que el público de los conciertos asista con una preparación adecuada. Esto implica, en primer término, conocer el tipo de música que se escuchará, las características del concierto y de la sala, y las “reglas del juego” de la situación. Queremos que el público esté interesado, mantenga el silencio y focalice su atención en la música, y consideramos que el mejor camino es formar adecuadamente a los profesores que los acompañarán, para que estos, a su vez, preparen a su alumnado. Los centros escolares representados en los cursos de formación –ya sea por el profesor de música, por un tutor o por un maestro, en el caso de los centros de educación infantil- tienen prioridad a la hora de confirmar las plazas solicitadas.

El Departamento Educativo de la OCG elabora cuadernos específicos para cada uno de los conciertos didácticos de la temporada, que entrega en los cursos al profesorado asistente con el fin de facilitar y orientar su trabajo de preparación en el aula. La publicación incluye información acerca de la orquesta, los compositores y las obras programadas, actividades musicales para ser realizadas antes y después del

concierto, actividades interdisciplinarias, una bibliografía general sobre la audición musical y otra específica sobre el contenido del concierto.

De esta manera, los niños y los jóvenes pueden conocer algunas “claves” del programa. Se trata de familiarizarse previamente con parte de las obras –o fragmentos de una obra, si se ha programado una sola-, su estructura formal, ciertos temas musicales significativos, los instrumentos que las interpretarán, o con el estilo de la música programada. Es importante destacar la colaboración de la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía, canalizada a través de los Centros de Profesorado (CEP), en particular el de Granada, en la convocatoria, organización y certificación de los cursos de formación del profesorado, que incluyen una sesión de evaluación final con todos los docentes participantes.

-Participación del alumnado en los conciertos:

Nos parece importante que el alumnado que asiste a los conciertos participe con el máximo compromiso posible. En primer término, mencionar la audición activa de la música, ya que se trata de escuchar con atención música en vivo y de fomentar el hábito de asistir regularmente a conciertos. En segundo lugar, las acciones puntuales que pueda realizar el público en ciertos momentos del concierto (cantar, hacer gestos, palmear ritmos, etc.), siempre con un sentido musical, y normalmente trabajadas previamente en los cursos de formación del profesorado y preparadas con el alumnado en clase. En algunas ocasiones, la participación se concreta en la interpretación de los fragmentos corales de las obras programadas, tocando alguna pieza musical, o a través de aportaciones que complementan el discurso musical (dibujos, proyecciones).

Es importante la labor de fomento de la actividad coral infantil y juvenil que realiza desde hace casi una década la OCG, a través de la participación de coros escolares en sus conciertos didácticos. En la ciudad y la provincia de Granada se han creado coros en varias escuelas para participar específicamente en conciertos didácticos, y algunos de ellos han continuado su trabajo, ya de manera independiente de dichos conciertos. La labor de la OCG en este campo ha dado impulso también a la creación de la Coordinadora de Coros Infantiles y Juveniles de Granada.

-Evaluación:

El aspecto de la evaluación, fundamental para cualquier proyecto de esta magnitud, se realiza a través de encuestas al alumnado y al profesorado asistente, y gracias a un contacto personal del Departamento Educativo con los docentes. Al final del curso lectivo, además, se lleva a cabo con todo el profesorado participante una sesión especialmente dedicada a evaluar los diferentes aspectos de los conciertos de la temporada. Entiendo que queda aún pendiente encarar una evaluación externa que ayude a conocer mejor los alcances de este proyecto y facilite su continua mejora.

-Asistencia:

En cuanto a los datos cuantitativos, la siguiente tabla da cuenta del crecimiento del programa de conciertos didácticos de la OCG y de la importancia que tiene en su entorno social. Los datos de la tabla corresponden a las últimas seis

temporadas. Durante la temporada 2008/09 se realizan arreglos en el Auditorio Manuel de Falla, sede habitual de la OCG y de sus actividades, por lo cual los conciertos didácticos se realizan en otra sala, que tiene la mitad del aforo del Auditorio. Por esta razón, ha descendido el número de centros y alumnado asistentes. Algunos de los datos de la última temporada son estimativos (*), pues aún no había finalizado al escribirse este artículo.

Tabla 1: asistencia a los conciertos didácticos de la OCG

| <i>Temporada</i> | <i>2003/04</i> | <i>2004/05</i> | <i>2005/06</i> | <i>2006/07</i> | <i>2007/08</i> | <i>2008/09</i> |
|-----------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <i>Total de asistentes (alumnado y profesorado)</i> | 23.800 | 26.380 | 30.080 | 29.600 | 36.700 | 27.000 * |
| <i>Centros participantes</i> | 374 | 385 | 491 | 540 | 532 | 440 * |
| <i>Programas</i> | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| <i>Sesiones</i> | 24 | 24 | 30 | 32 | 42 | 46 |

Tabla 2: asistencia a los cursos de formación del profesorado

| <i>Temporada</i> | <i>2003/04</i> | <i>2004/05</i> | <i>2005/06</i> | <i>2006/07</i> | <i>2007/08</i> | <i>2008/09</i> |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <i>Total de asistentes</i> | 280 | 262 | 284 | 304 | 330 | 300 * |
| <i>Centros participantes</i> | 201 | 230 | 250 | 262 | 297 | 280 * |
| <i>Total de cursos</i> | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 |

III- CONCLUSIONES

Los conciertos didácticos para escolares demandan la mayor parte del esfuerzo dedicado por la OCG a la labor educativa. Si bien están concebidos e ideados por el Departamento Educativo de la orquesta, pueden concretarse gracias al trabajo

conjunto de todos sus miembros: los músicos y los integrantes de todos los otros departamentos de la OCG (programación, comunicación, administración y producción), junto con la gerencia y la dirección.

Es importante señalar, aunque parece obvio hacerlo, que los conciertos didácticos de la OCG se centran en la música, valiéndose de otros lenguajes artísticos solamente para acompañar el mensaje musical. Muchas veces es tentador apelar a recursos fáciles -musicales o extramusicales- para lograr que el público “se entretenga” sin más: esta opción está, lamentablemente, muy generalizada, en particular gracias a la televisión. Como señala Hemsy de Gainza (2002:20), “resulta difícil, si no imposible, neutralizar desde el sistema la polarización creada por los canales mediáticos, donde en la actualidad se manipula a los niños y se especula exitosamente con ellos”.

Todos los programas educativos de la OCG se complementan conformando un verdadero proyecto que es ya una de las señas de identidad de esta formación. El proyecto sigue creciendo tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo, aunque es importante señalar que una preocupación constante de la OCG es que el aumento de la oferta de actividades y la ampliación del abanico de edades a las que están dirigidas no se produzca a expensas de la calidad del propio proyecto.

Quizás pueda sintetizarse el alcance y el significado de la labor educativa de la OCG en un comentario enviado a la orquesta por uno de los niños que había asistido a un concierto didáctico: “Si seguís así, voy a ir a todos los conciertos”. ¡Misión cumplida!

BIBLIOGRAFÍA

HEMSY DE GAINZA, Violeta: *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires, Lumen, 2002.

KABALEVSKY, Dimitri: *Un compositor habla de la educación musical*. Barcelona, Teide, 1988.

NEUMAN, Víctor: “El maestro especialista en Educación Musical: un nuevo rol para una nueva práctica educativa”. En GÓMEZ CASTRO y FERNÁNDEZ CRUZ (coords.), *La función docente desde las nuevas especialidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1998, 149-162.

TALLERES

TALLER: REALIZACIÓN DE GUIONES Y SELECCIÓN MUSICAL

Carmen Huete Gallardo

(Departamento Educativo de la Orquesta Ciudad de Granada)

Resumen:

Este artículo aborda el contenido del taller dedicado a la realización de guiones y selección musical, complementario de un segundo taller simultáneo dedicado a la preparación del público. Los conciertos didácticos se convierten en una experiencia gozosa, a la par que educativa, cuando ofrecen de manera didáctica y amena la más variada música con los mejores medios. Cada concierto de este tipo necesita un guión que organice, ordene y equilibre todos los elementos implicados en el mismo de principio a fin. Es más, el éxito del concierto depende en gran medida del guión que lo articula, que debe ser realizado por una persona especialista o con la formación idónea.

Ante una treintena de asistentes de diversa índole profesional se plantea este taller como una actividad en gran grupo que permita la reflexión y el intercambio de opiniones. El objetivo no es perfilar un modelo único, puesto que cada concierto será diferente en función de la visión que del mismo haga el autor/a del guión.

Palabras clave: *concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares.*

Workshop: elaborating scripts and selecting music

Abstract:

This article deals with the contents of the workshop dedicated to elaborating scripts and selecting music. It is complementary to a second, simultaneous workshop dealing with preparing the audience. Didactic concerts become a pleasurable experience, while at the same being educational, when they offer a great variety of music with the best facilities in a didactic and enjoyable way. Each concert of this type needs a script that organises, directs and balances all the components involved in it from beginning to end. Besides, the success of the concert depends to a large extent on the script that coordinates it, that should be carried out by a specialist or a someone with appropriate training.

In front of an audience of about thirty people of a diverse professional type, this workshop is envisaged as a large group activity allowing for reflection and an exchange of opinions. The aim of the workshop is not to design one sole example,

since each concert will be different depending on the idea that the author has of the script.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts.

INTRODUCCIÓN

El taller, de hora y media de duración, se articula en torno a dos actividades iniciales y una discusión final centrada en estos seis elementos fundamentales, sobre los que debe reflexionar cualquiera que se enfrente a la tarea de elaborar un guión de concierto didáctico:

- Organización
- El presentador/a
- Relación música y palabra
- El público
- Los intérpretes
- El repertorio

Habrán que plantearse previamente cuestiones como las siguientes:

¿Cuándo y dónde es el concierto didáctico?

¿Con qué presupuesto se cuenta?

¿Cuál es el título?

¿Qué objetivo tiene el concierto didáctico?

¿Es necesaria la figura del presentador/a? ¿Quién presenta? ¿Qué tipo de presentación elegir en cada concierto didáctico?

¿Qué información hay que incluir en el guión? ¿Texto en prosa o en verso? ¿Narración o información musical? ¿Texto leído o memorizado?

¿Qué edad tiene el público que va a asistir?

¿Hay constancia de que el público asistente ha recibido preparación previa de algún tipo? ¿Cuál? ¿Qué porcentaje asiste sin preparar?

¿Se contempla algún tipo de participación del público o no?

¿Quiénes son los intérpretes: orquesta, banda, grupo de cámara, familia instrumental, grupo vocal, solistas...?

¿Tocan de memoria o no?

- ¿Hay buena disposición de los intérpretes ante el concierto didáctico?
- ¿Participan otros lenguajes artísticos en el concierto: danza, teatro, pintura...?
- ¿Hay posibilidades técnicas de iluminación y sonido?
- ¿Qué estilo musical aborda el concierto? ¿Quién selecciona el repertorio? ¿Se trata de una obra, de varias o de fragmentos musicales? ¿Cuál es su duración?
- ¿Habrá ejemplos musicales? ¿Cuántos? ¿Se concentran al principio o se desarrollan a lo largo del concierto?
- ¿Qué tiempo de ensayo hay previsto?
- ¿Cuánto tiempo dedicar a la presentación, a los ejemplos y a la música?

ACTIVIDAD 1

Se inicia el taller con esta actividad de audición que tiene por objeto observar la predisposición a la escucha de los asistentes y su reacción como público ante ciertas consignas que responden a modelos diferentes de presentación. Después, se comentan las conclusiones. La música escogida es un fragmento del cuento musical *Pedro y el lobo* de Prokofiev en el que la cuerda interpreta el tema de Pedro:

1º- Sin previo aviso, se realiza una primera audición del fragmento. La reacción de los asistentes es variada: rostros de indiferencia, otros de curiosidad e interés ante el estímulo musical, caras de complacencia que indican familiaridad con la música, y otros siguen hablando entre ellos sin percatarse de que la música está sonando.

2º- Antes de realizar una segunda audición del mismo fragmento, se lee una información relativa al compositor, año de composición y finalidad de este conocido cuento musical. Esta vez la reacción es más unánime: la mayor parte de los asistentes atienden a la información y escuchan la música en silencio.

3º- Se solicita la participación de los asistentes cantando una frase con la melodía del tema de Pedro que se ensaya antes de la tercera y última audición de este fragmento. La reacción no es unánime, pero sí mayoritaria: satisfacción al cantar esta melodía mientras escuchan con rostros de agrado.

Conclusiones:

— Cuantos más caminos encontremos con el guión para acercar la música al público mejor. Uno de ellos es la repetición de ciertos fragmentos musicales durante el concierto. Pero habrá que buscar diferentes excusas para que tenga sentido cada repetición. En el guión se deben especificar exactamente la duración de las obras y los ejemplos musicales.

- Si el autor/a del guión puede decidir el repertorio del concierto didáctico, debe escoger obras de calidad y conocerlas perfectamente para saber en qué aspectos habrá que incidir en función de la edad de los asistentes y del objetivo del concierto.
- Un guión didáctico debe contemplar ciertos momentos de participación del público. Pero, en todo caso, la participación debe ser estrictamente musical: cantar, palmear, moverse al ritmo...
- Un concierto didáctico de calidad sólo es una buena inversión educativa si la organización conecta con el trabajo educativo de los centros, que son los responsables últimos de la preparación previa y el trabajo pedagógico posterior al concierto. La persona responsable del guión debe conocer esta realidad para poder incluir en el mismo las propuestas concretas de participación durante el concierto.

ACTIVIDAD 2

Tiene por objetivo la reflexión y posterior discusión sobre la figura del presentador/a de conciertos didácticos, asumiendo que es también al autor/a del guión. Se lee el artículo titulado *Niños en el país del silencio*. Tras su lectura se recogen diversas opiniones:

- Es importante contar con un presentador/a como figura que sepa dirigir la escucha atenta, fomentar el silencio como valor musical y establecer puentes entre las diversas músicas del concierto didáctico.
- Hay que cuidar la calidad de la música seleccionada y elaborar guiones con minuciosidad y talento, que consigan un equilibrio entre texto-música y los momentos de tensión-distensión.
- Tan importante es elaborar un buen guión como contar con la implicación de todos los intérpretes, que deben ser de calidad.
- Algunos son más escépticos con las aspiraciones educativas y están a favor de cierto tipo de conciertos didácticos concebidos como espectáculo, en los que el centro de atención recae principalmente en la figura del presentador/a y los efectos especiales más que en la propia música.
- Otros observan que los conciertos didácticos son una oportunidad laboral para muchos artistas, más que una experiencia educativa con un guión que cuide todos los detalles.

- La presentación debe ser respetuosa con la música, la verdadera protagonista, evitando caer en payasadas superfluas que conviertan el concierto didáctico en un mero espectáculo.

DISCUSIÓN

En la última hora de taller se abre un turno libre de opiniones en torno a los seis elementos esenciales que condicionan la elaboración del guión de un concierto didáctico, intercalando a lo largo de la sesión la proyección de fotografías de diferentes conciertos didácticos organizados por la Orquesta Ciudad de Granada y la muestra de dos *escaletas* de ensayo extraídas del guión de dos conciertos didácticos diferentes:

1) La organización:

Todo guión de concierto didáctico debe ser realista y ajustarse a cada momento y situación: cuándo y dónde se realiza, con qué presupuesto se cuenta, cuál es su objetivo último y qué duración se da en cada caso. Es muy importante el título del concierto; a veces se consigue una vez finalizado el guión y otras se parte directamente de un título para elaborar el guión a partir de él. De todos modos, debe ser sugerente y tener gancho.

No es lo mismo elaborar un guión para un espacio abierto que para uno cerrado, o en lugar pequeño que en otro más grande. Al seleccionar el repertorio con el que desarrollar el guión hay que saber que hay obras por las que hay que pagar derechos de autor. Por otro lado, el presupuesto determina la posibilidad de introducir más o menos elementos en el concierto didáctico que habrá que tener en cuenta en el guión.

La duración media de un concierto didáctico debe ser de una hora, aunque en el caso de conciertos para bebés se reduce a media hora, aproximadamente. Este tiempo incluye también la presentación y los posibles ejemplos musicales que se marquen. Hay que tener en cuenta los tiempos de atención de cada tipo de público para colocar los momentos de mayor tensión cuando se produce una bajada de interés, dejando para el final lo más espectacular. El tiempo es fundamental para el éxito de un guión y debe calcularse previamente. Se puede recomendar esta distribución aproximada:

| | |
|----------------|-----|
| - Música | 30' |
| - Presentación | 5' |
| - Texto | 15' |
| - Ejemplos | 5' |
| - Aplausos | 5' |
| - Total | 60' |

2) El presentador/a:

La figura del presentador/a debe ser versátil: narrador/a, animador/a, comunicador/a, creador/a... Tiene una partitura que interpretar: su guión, que cobrará vida en un escenario. Hay que evitar leerlo porque la presencia, el gancho con el público es también fundamental.

Debe evitar tecnicismos y emplear un lenguaje cercano, que podrá ser en prosa o en verso. Si narra una historia debe jugar con diferentes voces para los diferentes personajes. El tono y el contenido de la presentación dependen de otros factores: edad del público, tipo de obras musicales, disponibilidad o conveniencia de otros recursos extramusicales...

3) Relación música y palabra:

Cada guión debe encontrar el mejor modo de relacionar la música y la palabra. Pero no hay un único camino porque la música ofrece tantos tratamientos como visiones haya de la misma. Hay cuentos musicales donde el texto es tan importante como la música, guiones con más texto al principio del concierto, otros en los que se van alternando el texto y la música y guiones que prescinden del texto, sustituyéndolo por danza, acción dramática o proyección visual.

El texto puede hablar de diferentes cosas: instrumentos, compositor, ambiente de la época, estructura de las piezas, elementos musicales, anécdotas, diálogos, participación del público o simplemente la narración de una historia. Debe dosificar momentos de mayor tensión con otros más distendidos e introducir elementos lúdicos y sorprendidos.

Hay que conocer bien las partituras y la duración de las obras, saber dónde se puede fragmentar una obra, poner un ejemplo y dónde se puede hablar sobre la música.

4) El público:

Hay conciertos destinados a bebés, a niños, a jóvenes, o a toda la familia. El público infantil tiene el mismo derecho a un programa con las máximas exigencias como el público adulto. Hay que cuidar al máximo la calidad del concierto: de las obras, de la interpretación y del guión de presentación.

Los conciertos didácticos deben entenderse como parte de un proceso educativo que muchas veces comienza en los centros educativos o en la familia. Hay que indicar en el guión los momentos de participación del público, procurando que estén en relación con el grado de preparación de los asistentes y evitando participaciones extramusicales.

5) Los intérpretes:

Al elaborar el guión y preparar los ejemplos musicales hay que tener en cuenta la plantilla o grupo de intérpretes, que pueden ser de muy diversa índole: orquesta clásica o sinfónica, grupo de cámara, grupo vocal, grupo o banda, solistas... Es importante conocer la calidad, el grado de implicación y la actitud de los intérpretes ante el concierto didáctico. Hay que prever tiempo de ensayo del guión con los músicos. No se puede improvisar nada.

6) El repertorio:

Nuestro repertorio musical se va haciendo con la experiencia de escuchar. Cuando conseguimos crear lazos afectivos con una música empezamos a hacerla nuestra, parte de nuestro repertorio. La tarea de crear nuevos públicos es una tarea difícil puesto que debemos conseguir crear repertorios en los más jóvenes que se complementen con los que adquieren por los medios de comunicación. Cuanto más amplio y variado sea este repertorio mayor será su gusto musical.

Al reflexionar sobre qué es música didáctica y cuál no, el criterio fundamental viene dado por la calidad en las obras. Por lo general, cuanto más pequeño en edad es el público hay que jugar más con el apoyo de otros estímulos sensoriales. Pero a medida que se forman en la escucha se deben ir desvaneciendo estos apoyos. También es importante el criterio de repetición de fragmentos. Hay que buscar excusas que permitan la repetición y tener en cuenta el orden y duración de las obras, para conseguir un buen contraste entre las mismas.

No es lo mismo elaborar un guión a partir de unas piezas previamente programadas que tener total libertad de elección de la música. Otras veces hay que adaptar una obra larga dentro del espacio de una hora. Siguiendo un principio estrictamente musical se pueden elaborar guiones basados en una obra determinada, otros con diferentes obras de un mismo compositor y otros de obras de diversos compositores.

Los ejemplos musicales son importantes para entender cómo se organiza la música o para retenerla en la memoria. Hay guiones con muchos ejemplos musicales, otros sin embargo, no contienen ninguno; depende de la finalidad del concierto. Hay que indicar en los ejemplos el número de compás, el instrumento o conjunto de instrumentos que lo interpretan, y los números de ensayo de la partitura si las obras son orquestales.

Es fundamental preparar una *escaleta* para los músicos y el director, donde se indican claramente los ejemplos musicales, si los hubiera, y el orden del repertorio del concierto. A veces, hay que preparar escaletas técnicas de otro tipo, si hay colaboración de otros lenguajes artísticos. Por último, y ante la premura de tiempo, se proyectan y comentan con rapidez dos ejemplos de escaletas de ensayo de dos conciertos didácticos diferentes: uno para orquesta de jazz y otro para orquesta clásica¹:

¹ Se ha omitido a propósito el texto de cada pie de entrada por no considerarlo relevante. Pero se debe especificar en cada escaleta la última frase previa a cada ejemplo, extraída del guión de presentación.

CONCIERTO DIDÁCTICO 1**Título:** *Van de Jazz***Guión y presentación:** Carmen Huete

Es un concierto didáctico de una hora de duración, destinado a alumnos/as de ESO y organizado con el objetivo de dar a conocer qué es una Big Band de *jazz*, concretamente la Granada Big Band. No se contempla ningún diseño específico de luces y sonido, ni un vestuario especial. Los músicos van de negro y tan solo se usa algún elemento de atrezzo, como unos sombreros “*canotier*” para la entrada de la sección melódica. Incluye un repertorio de seis temas completos, veintinueve ejemplos musicales y tres participaciones del público en las que se le pide cantar e imitar ritmos instrumentales y vocales. El esquema de distribución de ejemplos, temas y participaciones se resume en la siguiente escaleta que se reparte a cada músico de la banda y se trabaja durante los ensayos previos al concierto.

(Luces de concierto. Entra la presentadora)

“...pie de entrada”

Ej. 1: entra el contrabajista y toca con arco al estilo clásico.

“...pie de entrada”

Ej. 2: el contrabajista deja el arco e improvisa un solo de *jazz*.

“...pie de entrada”

Ej. 3: *walking* del contrabajista: frases AAB de *Solletico*

“...pie de entrada”

Ej. 4: el batería toca primero con escobillas y luego con palillos a ritmo de rock.

“...pie de entrada”

Ej. 5: el batería toca platillos, charles y bombo, primero por separado y luego juntos.

(participación del público en tres grupos: imitan la batería diciendo Ts, CHA y BOM)

“...pie de entrada”

Ej. 6: contrabajista y batería tocan la frase A de *Solletico*.

Ej. 7: entra el pianista y toca *Para Elisa* de Beethoven.

“...pie de entrada”

Ej. 8: el pianista toca el ragtime *The Entertainer*

“...pie de entrada”

Ej. 9: entra el guitarrista y toca el tema del *Blues de la Concordia*, muy lento.

Ej. 10: el guitarrista toca los acordes I, IV y V del *blues*.

“...pie de entrada”

Ej. 11: el guitarrista toca la secuencia armónica del *blues*.

“...pie de entrada”

Ej. 12: contrabajo, batería, piano y guitarra tocan en cuarteto el tema del *Blues*

(participación del público cantando la letra que se ensaya con la presentadora)

“...pie de entrada”

- Ej. 13: contrabajo, batería, piano y guitarra tocan la frase A del tema *Solletico*
 “...pie de entrada”
 Ej. 14: entran los metales entre el público tocando *Oh when the saints...*
 “...pie de entrada”
 Ej. 15: una trompeta, un saxo y un trombón tocan de nuevo *Oh when the saints.*
 “...pie de entrada”
 Ej. 16: improvisación colectiva de la trompeta, el saxo y el trombón sobre el tema.
 “...pie de entrada”
 Ej. 17: sirena de barco de saxo o trombón.
 “...pie de entrada”
 Ej. 18: caos sonoro con el tema de *Solletico.*
 “...pie de entrada”
 Ej. 19: sección rítmica, frase A del tema *Solletico.*
 “...pie de entrada”
 Ej. 20: trompetas y sección rítmica tocan la frase A del tema *Solletico.*
 “...pie de entrada”
 Ej. 21: saxos y sección rítmica tocan la frase B del tema *Solletico.*
 “...pie de entrada”
Ej. 22: *solí* de trombones del tema *Solletico.*
 “...pie de entrada”
Ej. 23: *tutti* del tema *Solletico.*

SOLLETICO

- “...pie de entrada”
Ej. 24.a: *tutti* del tema *Perdido*, sin *swing*
 “...pie de entrada”
Ej. 24.b: *tutti* del tema *Perdido*, con *swing*
 “...pie de entrada”
Ejemplo 25: solo de batería, frenético.
 “...pie de entrada”
Ejemplo 26: *tutti*, frases A y B del tema *Mamá me gusta el Be Bop.*

MAMÁ, ME GUSTA EL BE BOP

- “...pie de entrada”
Ejemplo 27: entra la cantante entre el público improvisando un *scat* (participación del público imitando a la cantante).

HOW HIGH THE MOON SI TÚ NO ESTÁS AQUÍ THE LADY'S A TRAMP

- “...pie de entrada”
Ejemplo 28: cuarteto de *blues*, lento.
 “...pie de entrada”

Ejemplo 29: blues, rápido.**BLUES DE LA CONCORDIA****CONCIERTO DIDÁCTICO 2****Título:** *Una verbena y una rubia***Guión y presentación:** Carmen Huete

Es un concierto didáctico de una hora de duración, destinado a alumnos/as de ESO y organizado con el objetivo de acercar la zarzuela al público de secundaria. Para ello, la Orquesta Ciudad de Granada cuenta con la colaboración de alumnos/as de los Conservatorios de Música y Danza de Granada. Hay dirección escénica y musical, dos solistas y un diseño de vestuario. No se contempla ningún diseño especial de luces y sonido. El escenario se dispone en dos alturas, con la orquesta en la parte inferior y los cantantes, el coro y los bailarines en la parte superior. Incluye un repertorio de nueve fragmentos musicales de zarzuelas muy populares, nueve ejemplos musicales y dos participaciones del público en las que se le pide cantar un estribillo muy sencillo. El esquema de distribución de ejemplos, temas y participaciones se resume en la siguiente escaleta que se reparte al director y a cada músico de la orquesta y se trabaja durante los ensayos previos al concierto. Hay otra escaleta técnica de ensayos para los cantantes, bailarines y el coro que no se reparte a los músicos:

“...pie de entrada”

(Entrada de orquesta, afinación y nueva entrada del director)

Ej 1: *Preludio* (desde el inicio hasta el c. 31)

“...pie de entrada”

Ej 2: *Preludio* (de c. 31 hasta primer tiempo del c. 53. Inicio del Andante)

“...pie de entrada”

Ej 3: *Seguidillas* (Coro con orquesta)

“...pie de entrada”

Ej 4: *Seguidillas* (Coro con orquesta y participación del público)

“...pie de entrada”

PRELUDIO**CANCIÓN DE PALOMA****Ej 5:** *Hace tiempo que vengo al taller* (de c.18 a c.38 del nº 1 de ensayo. Muy lento)

“...pie de entrada”

HACE TIEMPO QUE VENGO AL TALLER

“...pie de entrada”

Ej 6: *Coro de barquilleros* (desde inicio hasta primer tiempo del c. 18)**CORO DE BARQUILLEROS**

VALS DEL CABALLERO DE GRACIA CHOTIS DEL ELISEO

“...pie de entrada”

Ej 7: *Habanera Concertante* (desde inicio hasta el c. 75)

“...pie de entrada”

Ej 8: *Dúo de Felipe y Mari Pepa* (desde c. 32, nº 2 de ensayo, hasta el final)

SEGUIDILLAS

“...pie de entrada”

Ej 9: *Seguidillas* (bis final con participación del público: de c.297 hasta primer tiempo del c.308 y salta a 2º tiempo de c. 355 hasta el final del número)

CONCLUSIONES

Aunque no da tiempo a elaborar las conclusiones finales de este taller dedicado a la realización de guiones y selección musical, sirva este artículo como espacio oportuno para exponerlas. En resumen:

- No hay recetas mágicas que valgan para todo. Cada persona debe encontrar su método para la elaboración de un guión, que debe ser realista y adaptarse a las circunstancias de cada concierto didáctico.
- Un guión tendrá éxito si encuentra el equilibrio adecuado entre todos los distintos elementos implicados en el concierto didáctico: organización, presentador/a, relación música y palabra, público, intérpretes y repertorio.
- Para crear nuevos aficionados a la música primero debemos tener afición nosotros mismos.
- Hay que elaborar los guiones con imaginación y creatividad para lograr que el público aprenda y disfrute, que es el objetivo último de todo concierto didáctico.

BIBLIOGRAFÍA

BERNSTEIN, Leonard: *El maestro invita a un concierto*. Madrid, Siruela, 2002.

COPLAND, Aaron: *Cómo escuchar la música*. Madrid, FCEE, Breviarios, 1994.

GUIBERT, Álvaro: “Niños en el país del silencio”. *Revista Scherzo*, marzo (2002).

HUETE, Carmen: *Van de jazz*. (Cuaderno de actividades para los Conciertos Didácticos de la OCG). Granada, Orquesta Ciudad de Granada y Delegación Provincial de Educación de Granada, 2007.

HUETE, Carmen: *Una verbena y una rubia*. (Cuaderno de actividades para los Conciertos Didácticos de la OCG). Granada, Orquesta Ciudad de Granada y Delegación Provincial de Educación de Granada, 2007, 42-75.

PALACIOS, Fernando: *Escuchar / 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Las Palmas de Gran Canaria, Ediciones Fundación Orquesta de Gran Canaria, 1997.

PALACIOS, Fernando: *La brújula al oído*. Vitoria-Gasteiz, Agruparte, 2004.

STEFANI, Gino: *Comprender la música*. Barcelona, Paidós, 1985.

SWANWICK, Keith: *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata / MEC, 1991.

TALLER: PREPARACIÓN DEL PÚBLICO

Assumpció Malagarriga y Víctor Neuman

(Directora de L'Auditori: Educa, Barcelona; Creador del Departamento Educativo de la Orquesta Ciudad de Granada, Universidad de Granada)

Resumen:

En este artículo se describe el trabajo de uno de los dos talleres de las *I Jornadas sobre conciertos didácticos*, el centrado en **Preparación del público**, al que asistieron aproximadamente cuarenta personas. En primer término se realizó una breve conceptualización acerca del tipo de conciertos que se pueden organizar, de los distintos tipos de público y de las diversas maneras en las que éste escucha música. Seguidamente, se realizó un trabajo en pequeños grupos, que debatieron acerca de la conveniencia de la preparación del público para un concierto, y expusieron y contrastaron sus conclusiones. Finalmente, se visionaron fragmentos de dos conciertos didácticos, que fueron analizados bajo la óptica de las reflexiones expuestas por los grupos de trabajo.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares.

Workshop: preparing the audience.

Abstract:

This article describes the work in one of the two workshops of the *I Conference on Educational Concerts*, centred on **Preparation of the audience**, attended by about forty people. In the first place we gave a brief explanation about the type of concerts that can be organised, the variety of audiences and the different ways in which the audience listens to music. Next, there was a study group with small numbers of people, debating on the convenience of preparing the audience for a concert, and the group members presented and checked their conclusions. Finally, extracts from two educational concerts were observed and analysed from the point of view of the evidence and contemplation presented by the study groups.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts.

1- INTRODUCCIÓN

En primer término, se exponen algunos contenidos importantes para contextualizar el tema del taller, y se explicitan ciertos conceptos fundamentales. Antes de empezar a hablar sobre si es conveniente o no es conveniente preparar al público para asistir a un concierto y de cómo hacerlo -si es que se considera interesante prepararlo-, vamos a reflexionar un poco sobre qué es un concierto y sobre cómo es y cómo escucha el público.

Hay una gran diversidad de tipos de conciertos, que podemos diferenciar según la clase de música que se interpreta en ellos. Por ejemplo:

- Clásica: sinfónica, de cámara, solista, ópera.
- Tradicional: del mundo, flamenco, de un país o región determinada.
- Moderna: de diferentes estilos y tendencias.
- Jazz

También podemos clasificarlos según el protocolo que les es propio, según la finalidad del concierto, según lo que se espera que hagan las personas que asisten para participar en él. En este caso, podemos hablar de conciertos:

- Para escuchar
- Para actuar
- Cantar
- Bailar
- Trabajar
- Ritual

A menudo hablamos de éxito o fracaso de un concierto en función de si el público sigue de forma natural el protocolo que le es propio. Así un concierto de fiesta mayor al aire libre con la gente sentada y quieta es un fracaso, y un concierto de música clásica con la gente de pie y hablando también lo es.

¿Quién decide el tipo de protocolo de un concierto? Normalmente el repertorio, ya que esperamos una reacción determinada del público según el tipo de música que

hemos programado. Y ¿quién debe facilitarlo? Normalmente la organización. Dónde se realiza, el ambiente que se crea a su alrededor, cómo se anuncia, etc., son aspectos que invitan a vivirlo en un ambiente o en otro. Cuando diseñamos y organizamos un concierto para grupos escolares y familiares somos responsables de su comportamiento (casi siempre).

Pero, ¿qué es un concierto? Aunque exista, como hemos dicho, una gran diversidad de conciertos, un concierto siempre es lo mismo, es un momento en el tiempo donde se juntan unos intérpretes, una música y un público: si falta uno de los tres componentes, ya no podemos hablar de concierto. Cada uno de ellos tiene su función:

- El intérprete ha de ser bueno, tener tablas y ser un buen comunicador.
- La música debe estar bien seleccionada y estar ordenada correctamente, y emocionar al público.
- El público debe facilitar un buen trabajo al intérprete, respetar al resto del público y disfrutar escuchando.

El público, a su vez, puede hacer dos tipos de escucha: intermitente o continuada.

2- TIPOS DE PÚBLICO

Evidentemente hay una gran diversidad de públicos, más que de tipos de conciertos. Pero todos están en uno de estos tres grupos:

a) Hay personas que van a un concierto conociendo muy bien la obra programada: suelen ser una minoría. El máximo exponente de este grupo sería el compositor, el director de orquesta o el intérprete que escucha una obra que ha dirigido, compuesto o tocado. Ellos hacen una escucha continuada y por comparación anticipada, conocen tan bien la obra que sienten lo que va a sonar antes que el intérprete lo haya interpretado. También pertenecen a este grupo los fans, los seguidores de un grupo o de un cantautor que conocen cada canción de memoria con todos sus detalles.

b) El segundo grupo de público sería el que conoce a algún intérprete del escenario, es su amigo, su profesor, su vecino, su hijo... Este público hace una escucha continuada que pasa por esa relación, sienten a través de esta persona con quien tienen una relación especial. La situación típica sería la del concierto de un centro escolar o de una escuela de música, en el que el hijo de un espectador está en el escenario. O también un fan de personajes públicos o grupos de músicos mediáticos, de quienes conoce muchos detalles de su vida y trayectoria.

c) El tercer grupo de público es el de los que no conocen ni la obra ni los intérpretes. Estos hacen escucha intermitente, a no ser que el diseño del concierto los

lleve a otro tipo de actitud. Empiezan escuchando con el primer impacto, y al rato sin darse ni cuenta están pensando en cualquier cosa personal hasta que vuelven a conectar con la música y así hasta el final. Este es el mayor porcentaje de las personas que van a conciertos de música clásica, sean educativos o no lo sean.

Tener en cuenta esta reflexión en el momento de diseñar conciertos ayuda enormemente a la consecución de la escucha continuada.

3- TRABAJO EN GRUPOS

a) Después de esta reflexión introductoria se forman grupos de cinco personas y se les pide que debatan e intercambien opiniones acerca de la conveniencia o no de la preparación del público para un concierto.

Las consignas para debatir acerca de este tema son:

- Por qué, para qué
- Cómo
- Quién
- Cuándo

b) Luego del debate un portavoz de cada grupo –elegido por los propios integrantes– describe cómo está constituido su grupo y las conclusiones del debate. La síntesis de esta exposición es la siguiente:

- Tipología de los miembros del grupo: en todos los grupos había diversidad de profesionales, a excepción de dos grupos, integrados solamente por docentes.
- Para qué tipo de público han pensado cada pregunta: en la mayoría de los grupos no se definió este aspecto, ya que las respuestas son generales para todos los públicos.
- Conclusiones acerca de cada una de las cuatro preguntas: se reproducen textualmente a continuación.

○ ¿Por qué/ para qué?

- Máximo rendimiento de la experiencia
- Función social
- Reafirmar en el propio conocimiento
- Conectar con la música
- Crear afición musical

- Música como medio de expresión
- Música como diversión
- Formar público
- Disfrutar
- Descubrir
- Actividad significativa
- Escucha activa
- Lograr más interés
- Mayor éxito
- Sensibilizar
- Normalizar
- Hábito de vida
- Compartir experiencia

○ ¿Cómo?

- Dando claves sin grandes explicaciones
- Practicando
- Motivando
- Librando de prejuicios
- Partiendo de las propias realidades
- Trabajando en el aula
- Con planificación y orden
- Con continuidad
- Con imaginación
- Con flexibilidad
- De manera vivencial
- De manera lúdica
- De manera experiencial

- Con expertos
 - Con experiencia de calidad
 - Desacralizando lo sacralizado
 - Tratándolos como público
- ¿Quién?
- Responsables del grupo coordinados con los intérpretes
 - Profesores
 - Padres
 - Intérpretes en el aula
 - Compositores en el aula
 - Administración
 - Medios de comunicación
 - Expertos
 - Profesionales de calidad
 - Organizadores
 - Marketing
- ¿Cuándo?
- Antes del concierto
 - No prepararlo
 - Antes, durante y después
 - Mayoritariamente antes
 - En diferentes momentos y lugares

4- FORMACIÓN E INFORMACIÓN

Se comentan y sintetizan entre todos los asistentes las respuestas elaboradas por los grupos, y se expone un breve resumen conceptual acerca de la formación y la información que se puede brindar al público que acude a los conciertos didácticos.

Hay un tipo de formación o información que suele llegar a cada persona del público desde el centro educativo, desde la familia o individualmente. Es la formación:

- Cognitiva.
- Sensorial.
- De hábitos: respeto, saber estar.
- De protocolo: saber que se espera de él.

En cambio, otro tipo de formación o información debe darse desde la organización. Es la información:

- Logística: conseguir que todo parezca fácil e informar para conocer de manera natural qué tengo que hacer, cómo y cuándo.
- Marketing-prensa: *es una preparación que no podemos olvidar*. Es información, difusión, es despertar interés, crear expectativas.

5- VISIONADO DE EJEMPLOS

Se ven dos fragmentos de conciertos didácticos elaborados por el Auditori de Barcelona, y se pide a los asistentes que opinen acerca del tipo de concierto que se plantea en cada uno de ellos, y de su finalidad. También se propone que comenten qué modalidad de preparación podría llevarse a cabo en cada caso con el público, y qué tipo de actividades podrían realizarse después del mismo.

El visionado de ambos fragmentos facilita un rico intercambio de opiniones. Casi la totalidad de los asistentes opina que ambos ejemplos plantean claramente diferentes objetivos y tipos de preparación del público. Se explica luego el contexto de cada uno de los fragmentos seleccionados, para qué público fueron programados y el objetivo que se perseguía.

6- CONCLUSIONES

Se vuelven a debatir e interrelacionar los distintos contenidos trabajados en el taller y se propone elaborar conclusiones. Como síntesis de las reflexiones llevadas a cabo durante el taller, los asistentes opinan que la preparación para un concierto acerca al público a la música y facilita:

- Sentirse más a gusto.
- Recibir impactos profundos.
- Conseguir mayor disfrute.

- La escucha continuada.
- Saber que esto también es para mí, voy a repetir y/o profundizar.

Ordenando y resumiendo las respuestas de cada grupo a las preguntas formuladas acerca de la preparación del público, podemos concluir que los asistentes han considerado que casi siempre es interesante una formación o información previa a la asistencia a un concierto.

COMUNICACIONES

“EL VIAJE DEL FLAMENCO” Y “FLAMENCO DEsGRANAo”: DOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS

Alicia González Sánchez

(Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba)

Resumen:

En esta comunicación describimos la experiencia que hemos llevado a cabo en el IX Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de Países Iberoamericanos, celebrado en Cartagena de Indias (Colombia) del 5 al 10 de octubre de 2008.

Nuestra participación consistió en la realización de dos conciertos didácticos: “El viaje del Flamenco” y “Flamenco DEsGRANAo”, además de un taller de flamenco para niños.

Cada uno de ellos respondía a requerimientos diferentes:

“El viaje del Flamenco” es un concierto didáctico con narrador, realizado en dos plazas del centro histórico al aire libre y dirigido a público de todas las edades, en el que se recrea parte de la historia y evolución del Flamenco, prestando especial atención a los llamados “cantes de ida y vuelta” estableciendo un símil con el viaje que nosotros mismos habíamos realizado a la ciudad de Cartagena.

“Flamenco DEsGRANAo” es un concierto-taller concebido para cumplir uno de los objetivos del Encuentro: la participación de toda la comunidad en el mismo; por este motivo se realizó en el centro cultural Las Palmeras, situado en un barrio marginal de la ciudad y dirigido a un público que no tiene fácil acceso a la cultura, y aún menos al Flamenco.

El taller de Flamenco para niños, lleva el mismo título que el Concierto-taller: “Flamenco DEsGRANAo”. De cuatro horas de duración distribuidas en dos sesiones de dos horas cada una, el objetivo del mismo es “desgranar” el Flamenco en todos sus elementos: cante, toque, baile y percusión así como reconocer los diferentes palos.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares, flamenco.

“El viaje del Flamenco” and “Flamenco DEsGRANAO”: Two Educational Concerts

Abstract:

In this paper we are going to describe our experience in the IX Conference for the Sponsorship and Diffusion of Cultural Heritage of Latin American countries, held in Cartagena de Indias (Colombia) 5 – 10 October, 2008.

We participated in this Conference with two educational concerts: “El viaje del Flamenco” (The Journey of Flamenco) and “El Flamenco DEsGRANAO” (An Analysis of Flamenco), as well as a flamenco workshop for children.

Each of these concerts responded to different prerequisites :

“El viaje del Flamenco” is an educational concert for audiences of all ages, to include a narrator, and held in two open-air venues in the historical area. The concerts represented part of the history and development of flamenco, with special attention to the flamenco songs “that cross the ocean and return with the influence of the Caribbean”, and they make a comparison with the journey we had made to the city of Cartagena..

“Flamenco DEsGRANAO” is a concert-workshop created to fulfil one of the objectives of the Conference: the participation of the whole community. This was the reason for performing it in the Las Palmeras cultural centre, in an outlying area of the city, and aimed at an audience that does not have easy access to cultural activities, and even less so to flamenco.

The Flamenco workshop for children has the same title as the concert-workshop: “Flamenco DEsGRANAO”. This four-hour workshop was divided into two sessions of two hours each, with the aim of “analysing” flamenco in all its aspects: singing, guitar-playing, dancing and percussion, as well as getting to know the different types of flamenco.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts, “flamenco” .

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza del Flamenco ha estado relegada a la tradición oral en un círculo muy cerrado, generalmente familiar o vecinal: las fiestas familiares, las corralas de vecinos, las tabernas, los tabancos,... a las que actualmente se han unido otras como los patios de los bloques de pisos, las asociaciones de vecinos, las peñas flamencas e incluso los conservatorios.

En esta evolución en la transmisión del Flamenco, no puede quedar atrás el uso de uno de los recursos más importantes con los que podemos contar: los conciertos didácticos.

Éstos han demostrado su validez como instrumento de la didáctica de la música, ¿lo pueden hacer también con el Flamenco?

En esta comunicación presentamos nuestra experiencia respecto al uso de los Conciertos Didácticos en el Flamenco en el marco del IX Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de Países Iberoamericanos celebrado en Cartagena de Indias (Colombia) del 5 al 10 de octubre de 2008.

EL MARCO: IX ENCUENTRO PARA LA PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO INMATERIAL DE PAÍSES IBEROAMERICANOS.

Estos Encuentros¹ son organizados por la ONG Colombiana “Corporación para la Promoción y Difusión de la Cultura”, auspiciada por la UNESCO, como lugar en el que crear un espacio privilegiado para el estudio y análisis de la riqueza y potencialidades que subyacen en las formas de expresión del patrimonio. Los Encuentros son consecuencia de un trabajo de reflexión e investigación. Su objetivo principal son las exposiciones, diálogos entre participantes, el aporte de las culturas tradicionales al acervo patrimonial y cultural andino e iberoamericano, pretendiendo generar un espacio interdisciplinario para la reflexión, la valoración crítica, y la valoración del papel de los grupos generacionales en los procesos de producción y recreación de las culturas tradicionales en países de Iberoamérica.

Como objetivos específicos se proponen el promover encuentros pedagógicos, talleres, espectáculos, exposiciones, proyecciones audiovisuales y cinematográficas, e intercambios sobre música, danza, poesía y gastronomía de países iberoamericanos; permitiendo el acercamiento de los creadores a las reflexiones que se enmarcan en la temática de cada uno de los Encuentros, en este caso “Lenguas y tradiciones orales” incentivando la formación y cualificación de maestros, líderes culturales y de la ciudadanía.

Las conclusiones y reflexiones de los temas tratados son difundidas por medio de material audiovisual y la edición de unas Memorias.

La metodología del Encuentro se desarrolla mediante una serie de actividades participativas gratuitas que incluyen a la comunidad académica y productora del patrimonio. Está diseñado para ser desarrollado en actividades públicas con la

¹ AAVV: *Corporación para la promoción y difusión de la cultura*. (s/f). www.folclorandino.org [Consulta: Febrero de 2008].

Los países participantes en esta edición han sido: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Haití, Méjico, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

comunidad y tienen lugar tanto en espacios abiertos como cerrados y son de caracteres tan diversos como:

- Ponencias, resultados de investigaciones académicas desarrolladas en temas específicos de la problemática de este patrimonio y desarrollados por expertos representantes gubernamentales y de organismos internacionales;

- Mesas de trabajo en donde especialistas de la cultura discuten los temas de la agenda concluyendo recomendaciones para la salvaguarda del patrimonio;

- Talleres didácticos gratuitos en donde músicos, danzantes, artesanos y gastronomos difunden la tradición, historia, y técnica del patrimonio cultural de las regiones que representan recreando y difundiendo expresiones culturales específicas;

- Muestras gastronómicas y artesanales: paralelas a la realización de los espectáculos de música y danza, se realizan muestras gastronómicas y artesanales en las que los expertos pertenecientes a las delegaciones de los países participantes exponen su producción y comparten con sus colegas y con la comunidad los saberes, las técnicas y tradiciones referentes a estas áreas de estudio;

- Exhibición de exposiciones de artistas de las delegaciones participantes en el Encuentro;

- Desarrollo del “Salón de Medios”, espacio en el que se realiza un estudio crítico a la obra de diferentes autores audiovisuales, representantes de las delegaciones participantes, que centran su investigación en la Etnografía, relacionada con las expresiones culturales que conforman el patrimonio inmaterial. A partir de la proyección del material audiovisual seleccionado para cada Encuentro, se proponen discusiones como la importancia de estos productos para la difusión de la cultura y se discuten las diferentes miradas observadas en estas obras de autor.

- Mesas de trabajo reunidas en sesiones diarias que tienen como objeto la reflexión y proposición de mecanismos de enlace entre la academia, los creadores y gestores;

- Foros, paneles, coloquios, mesas técnicas y talleres académicos; en ellos se estudian temas de relevancia en la actualidad el patrimonio inmaterial como: postulación y ejercicio de las políticas culturales; la gestión financiera para el patrimonio; sostenibilidad y gestión de recursos, y

- Espectáculos de música y danza: es una de las principales actividades que ocurren en la realización de los Encuentros. Se celebran tanto al aire libre como en recintos cerrados, constituyendo una de las herramientas más eficaces para lograr la participación de toda la comunidad sede del evento.

NUESTRA PARTICIPACIÓN: LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS “EL VIAJE DEL FLAMENCO”, “FLAMENCO DEsGRANAo” Y EL TALLER DEL FLAMENCO PARA NIÑOS.

El Encuentro tiene entre sus finalidades, llevar a cabo una labor de difusión del patrimonio oral de los países iberoamericanos. En esta edición participábamos grupos de: Venezuela, Colombia, República Dominicana, Perú, Bolivia, Ecuador y España.

Representado a España, participábamos dos grupos: “Mayalde” (de Salamanca) y “Flamenco de Graná” (de Granada).

Este grupo está integrado por el cantaor Álvaro Rodríguez, el guitarrista Isidoro Pérez, la bailaora Pilar Fajardo y Alicia González a la percusión, que además se encarga de la dirección del mismo.

Respondiendo a la metodología seguida en los Encuentros, se nos invitó a participar con un taller y un concierto.

Generalmente, los conciertos que se ofrecen en los Encuentros no tienen una finalidad didáctica concreta, sino la de mostrar el folclor de un país o una región iberoamericana. En nuestro caso y tras conocer nuestra trayectoria, la organizadora Doña Isadora de Norden nos pidió que nuestro concierto tuviera un carácter didáctico.

Para plantear correctamente un concierto didáctico, Neuman² nos da las siguientes pautas: hemos de conocer previamente el perfil del público al que va dirigido, seleccionar un programa según los objetivos pedagógicos que nos planteemos y adecuarlos al público e incluir algún tipo de presentación o guía para facilitar el acercamiento del público a la música con diferentes tipos de intervenciones.

Nuestro Concierto iba a tener tres representaciones, dos de ellas en plazas del centro histórico de la ciudad, y otra en el Centro Cultural “Las Palmeras”, situado en un barrio de las afueras de Cartagena, en una zona marginal bastante deprimida.

Por tanto, el tipo del público que iba a asistir sería totalmente diferente al que asistiría a las plazas de la ciudad. Este hecho nos hizo tomar una decisión: la de realizar dos tipos de Conciertos aunque ambos tendrían carácter didáctico: uno tendría un hilo conductor de carácter poético con narrador y el otro sería un concierto-taller.

A continuación detallaremos las características de cada uno de ellos.

“El viaje del Flamenco” se ofreció en dos escenarios al aire libre, la plaza de San Diego y la plaza de la Proclamación. En las dos ocasiones se compartió el escenario

² NEUMAN, Víctor: “La formación del profesorado y los conciertos didácticos”. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (1) (2004). <http://www.ugr.es/~recfpro/> [Consulta: Junio de 2005]

con otros grupos: en la plaza de San Diego con la cantante de bullerengue Etelvina Maldonado y en la plaza de La Proclamación con todos los grupos participantes: Alaxpacha y Grupo de danzas de Alfredo Domínguez de Bolivia; de Colombia Ekobios, Etelvina Maldonado, Grupo Mayombe, los decimeros Rafael Pérez y Alfredo Martelo y los trovadores Pedrito Fernández y Cristian Vidales; Mayalde de España; de Perú tradiciones de Huamanga; de República Dominicana los Chuineros de Baní y de Venezuela el grupo Los Chimbangueles. Fuimos el penúltimo grupo en actuar.

“El viaje del Flamenco” es un concierto para cuadro flamenco (cantaor, guitarrista, bailaora y percusión) y narradora. En él se recrea parte de la historia y evolución del Flamenco estableciendo un símil con el viaje que nosotros mismos habíamos realizado a la ciudad de Cartagena.

Los objetivos que pretendíamos alcanzar con el concierto eran los siguientes:

- * Acercar el Flamenco al público cartagenero.
- * Conocer los distintos elementos del cuadro flamenco: cante, toque, baile y percusión.
- * Reflexionar sobre la aportación americana a este arte.
- * Conocer distintos palos del Flamenco.
- * Participar de forma activa en un concierto de Flamenco.

El programa ofrecido a lo largo de cuarenta minutos, se seleccionó buscando la diversidad y riqueza del Flamenco, con cantes, con y sin acompañamiento instrumental, otros de carácter dramático y también festeros. Fue el siguiente:

- Pregón, interpretado por el cantaor
- Colombianas, interpretadas por el cantaor acompañado por guitarra y percusión.
- Alegrías para cantaor, guitarrista, bailaora y percusión.
- Cartageneras, cantaor y guitarrista.
- Guajiras, cantaor, guitarrista, bailaora y percusión.
- Soleares, cantaor y guitarrista.
- Tangos de Graná, cantaor, guitarrista, bailaora y percusión.

El hilo narrativo cuenta la historia de Álvaro, un joven vendedor de uvas de Granada que a la luz de lo que le cuentan sobre Colombia decide hacer un viaje a ese país, tras visitar aquellas tierras, decide regresar a su Granada con una visión de la vida y una forma de cantar diferente a la que tenía cuando partió.

La aceptación del público fue muy buena. En el concierto ofrecido en la plaza de San Diego, junto a la Facultad de Bellas Artes, el público asistente estaba configurado casi en su totalidad por jóvenes estudiantes; en el caso del concierto de la plaza de la Proclamación, era familiar, con asistentes de todas las edades. En ambos casos la participación fue total y al finalizar se dirigieron a nosotros para poder felicitarnos y demandarnos más información.

“Flamenco DEsGRANAO” es un concierto-taller que se realizó en el Centro Cultural Las Palmeras, situado en una zona deprimida de la ciudad, en la que el ayuntamiento de Cartagena está llevando a cabo una labor muy importante de integración de los jóvenes a través de la música y la danza.

En este caso participamos con otros grupos: los decimeros Rafael Pérez y Alfredo Martelo y los trovadores Pedrito Fernández y Cristian Vidales de Colombia y los Chuineros de Baní de República Dominicana.

Nuestro taller de treinta minutos de duración, pretende desarrollar una audición activa. Comenzamos con el cante, seguimos con el toque y el baile terminando con el compás, hasta llegar a tener una visión de conjunto de todos los elementos del Flamenco. El público forma parte activa en todo momento de este taller.

Los objetivos que pretendemos alcanzar son los siguientes:

- * Disfrutar el flamenco en vivo.
- * Conocer y reconocer los elementos de un cuadro flamenco.
- * Participar de forma activa como un miembro más del cuadro.
- * Observar las diferentes técnicas que desarrollan la voz, la guitarra, el baile y la percusión.
- * Familiarizarse con los diferentes palos del Flamenco.

Los contenidos trabajados en el concierto-taller “Flamenco DEsGRANAO” son:

- El cante, el toque y el baile.
- La clasificación de los palos según su compás:
 - o Libre: Cantes de Trilla.
 - o Ternario: Fandangos.
 - o Binario/Cuaternario: Tangos y Colombianas.
 - o Amalgamado o mixto: Guajiras y Alegrías.

La participación del público asistente fue también muy buena. Se integraron totalmente en el concierto-taller. Fue una experiencia muy interesante el ver cómo iba aumentando poco a poco el número de personas que asistían al Centro Cultural,

que mantiene sus puertas abiertas durante toda la actuación para que nadie se sienta cohibido de acercarse y participar de las actividades cuando lo desee. Este público, de todas las edades, nos proporcionó numerosas muestras de cariño e interés por el Flamenco.

EL TALLER DE FLAMENCO PARA NIÑOS “FLAMENCO DEsGRANAo”

Mediante este juego de palabras, DEsGRANAo, se aunan la procedencia de la profesora del taller³, de Graná, la fruta y la acción de desgranarla, al igual que en sentido metafórico se iba a hacer con el Flamenco, desgranarlo en todos sus elementos para conocerlo mejor. Hay que tener en cuenta, que para los participantes de este taller el Flamenco es una música exótica, de un lugar bien lejano y sobre el que existen muchos mitos. No obstante en este taller, comprueban el parentesco musical y poético que hay entre éste arte y otras expresiones musicales propias de su región geográfica.

El taller se desarrolló en dos sesiones de dos horas cada una, en dos aulas de la Facultad de Bellas Artes de Cartagena de Indias, que reunían los requisitos necesarios para poder llevarlo a cabo de forma óptima.

Aunque estaba dirigido a niños, fue tal el éxito de inscripción y el interés que despertó que se permitió la participación de adultos, que en su mayoría eran estudiantes y profesores de la facultad, así como los familiares (padres, madres, abuelos y abuelas) de los niños a los que en principio iba dirigida la actividad.

La primera sesión se desarrolló con el apoyo del guitarrista flamenco, la percusión y diverso material audiovisual.

Trabajamos los siguientes contenidos:

- * La historia del Flamenco.
- * Los elementos del cuadro flamenco.
- * Los principales palos y su clasificación.

La segunda sesión contó con el apoyo del guitarrista flamenco, el cantaor, la bailaora y la percusión. Se desarrolló en un aula con el suelo de madera, lo que permitía a la bailaora mostrar los diferentes tipos de taconeos.

Profundizamos en los conceptos trabajados la sesión anterior y ampliamos los referidos al baile que fueron los que más interés despertaron entre el público asistente. Respecto al baile, pero el colombiano, ese día contamos con la

³ Alicia González, la profesora que impartió el taller y autora de esta Comunicación, es natural de Granada.

participación de dos niños, que a la búsqueda de nexos entre el Flamenco y la música colombiana, bailaron un fandango propio de su tierra que ayudó a realizar un análisis comparado de los dos tipos de fandango⁴.

Ésta sesión también se dedicó a la preparación del alumnado que asistiría al día siguiente al Concierto Didáctico “El viaje del Flamenco”.

CONCLUSIONES

Nos planteábamos al comienzo de esta comunicación si el Concierto Didáctico era una herramienta válida para hacer llegar, para hacer sentir, para transmitir la emoción del Flamenco. A la vista de los resultados obtenidos no nos queda ninguna duda, la participación del público cartagenero ha sido la misma que nos han mostrado otros públicos en nuestras experiencias como profesores de talleres, o intérpretes de Conciertos Didácticos de Flamenco.

El Flamenco, lenguaje universal que nos emociona en Andalucía, en Madrid o en Cartagena de Indias.

⁴ Hemos de señalar que no hemos observado ningún tipo de relación entre el fandango colombiano y el fandango flamenco, salvo la denominación, claro está.

ACERCAR LA BATERÍA AL PÚBLICO

Gerhard Illi

(Músico – Creador de sonidos)

Resumen:

Aunque la batería parece a la primera vista un instrumento bastante simple y de fácil entendimiento, en verdad estamos ante uno de los instrumentos más complejos. Esto se debe sobre todo al hecho que el instrumentario de la batería se ha ampliado considerablemente durante su historia. Hoy en día se ha liberado de su función de mero acompañamiento rítmico. Con las charlas-concierto se intenta acercar el público a este fantástico mundo de la percusión y la creación de sonidos. A base de un guión que sirve de hilo conductor se cuenta el porqué de la evolución del instrumento desde el tambor hacia la batería compleja de hoy en día. Se reveló de suma importancia el hecho de tener un guión abierto y flexible que permite la adaptación a las circunstancias cambiantes que se presentan durante una gira como las que se realizaron dentro del programa ABECEDARIA de la Junta de Andalucía.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares, Circuito Andaluz de Música, Abecedaria, batería, baterista.

Introducing the audience to the percussion.

Abstract:

Although the percussion seems, initially, to be a fairly straightforward set of instruments and easy to understand, in reality this is not so, we are faced with a great complexity of instruments. This is mainly due to the fact that their variety has expanded considerably over the years. Nowadays the function of percussion is no longer merely one of rhythmic accompaniment. The talks-concerts have provided a way to allow the audience to understand this fantastic world of percussion and the creation of sounds. A script acting as a connecting thread explains to us the reason for the evolution of the instruments, from the drum to the complexity of today's percussion. The fact that there is a script which is clear and flexible was shown to be of great importance, and this makes it possible to adapt to the changing circumstances that occur in a tour like those that were organized in the ABECEDARIA programme of the Junta de Andalucía (Autonomous Government of Andalusia).

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts, *Circuito Andaluz de Música* (Circuit Andalusian music), *Abecedaria*, drum, drummer.

LA PROBLEMÁTICA

A la primera vista estamos delante de un instrumento espectacular. Uno de los puntos culminantes de cualquier concierto es el solo de batería. Y precisamente este hecho dificulta un entendimiento pormenorizado. Para el público en general se trata de un instrumento que sirve únicamente para marcar el compás y para el lucimiento técnico del baterista como si se tratase de un show de circo. Se desconocen por completo sus cualidades inherentes de creación de sonidos que amplían el espectro más allá de los doce tonos de la música europea acercándose al espacio ilimitado de la música electrónica¹. Asimismo se ignoran normalmente las tradiciones musicales basadas en la percusión. El abanico va desde los tambores de Basilea, pasando por la poliritmia africana, los mensajes de los “Talking Drums” hasta los gamelans de Bali. Es como un círculo que se cierra, todo empezó con la percusión, y probablemente acabará de la misma manera².

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer las partes que componen una batería.
- Su función rítmica básica.
- La ampliación de sus posibilidades convirtiéndose en una fuente de sonidos.
- La tolerancia hacia otras culturas, basada en el conocimiento de sus instrumentos y el porqué de estos.
- La solución de problemas mediante el ingenio humano.
- La curiosidad como motor de la creatividad.

¹ John Cage escribe en su “The Future of Music: Credo”: “Percussion music is a contemporary transition from keyboard-influenced music to the all-sound music of the future. Any sound is acceptable to the composer of percussion music...” (La música de percusión es la transición contemporánea desde la música influenciada por los teclados hacia la música de los sonidos puros del futuro. Cualquier sonido es aceptable para un compositor de música de percusión).

² Dizzy Gillespie dijo una vez preguntado por el futuro de la música: “... La música irá hacia donde empezó, un hombre con un tambor.”

LÍNEAS GENERALES DEL DESARROLLO

Se empieza con el tambor como parte fundamental de la batería y del desarrollo posterior. Se explican sus partes (casco, parches, aros, tensores, bordonera) y su acústica. Con la misma caja se muestran algunas de las técnicas básicas de tocar (golpes simples, redoble, flam).

Con la incorporación del bombo, de un platillo y del charly llegamos a la primera batería funcional. Ya disponemos de sonidos graves que sirven de fundamento rítmico, de medianos que configuran el acompañamiento y de agudos que adornan los otros. El estilo sigue siendo el de las bandas con la incorporación de bailes tradicionales y la posterior evolución hacia el “Two Beat”³.

Por exigencias de nuevos estilos musicales surge la necesidad de ampliar la batería. Los timbales cubren el espacio sonoro entre la caja y el bombo y los platillos añaden más tonos agudos. La nueva configuración exige un cambio en la manera de tocar la batería. El ritmo base se traslada a los platillos o al charly mientras el bombo se libera del marcaje de todas las negras y la caja y los timbales sirven ahora para rellenar. El baterista se encuentra ante el problema de independencia dado que tiene que atender a 4 líneas rítmicas distintas.

El cada vez más generalizado conocimiento de otras culturas musicales y la globalización de la música misma incitan al baterista a ensanchar el espectro sonoro de su instrumento. Esto lo consigue mediante la modificación de sus instrumentos, cambia de manera de tocarlos o con incorporación de nuevos artilugios provenientes de otras tradiciones musicales. Incluso se inventaron algunos.

Durante todo este proceso existe el deseo del baterista de ser algo más que un mero acompañante, tipo caja de ritmo, y convertirse en músico de pleno derecho. Este es uno de los motores que le conducen a incorporar cada vez más instrumentos y a curiosear e investigar la manera de producir sonidos. Al final está la desvinculación de la función meramente rítmica y la conversión en creador de sonidos. Incluso el ritmo ya no se entiende como una sucesión de golpes consecutivos, sino se contempla en su globalidad como un sonido más. El fin del viaje marca el solo-concierto del baterista que de esta manera confirma que batería es un instrumento musical como cualquier otro. Lo único que diferencia la batería de la mayoría de instrumento es el hecho que permita la libre configuración de sus componentes. Así visto, cada batería es un mundo aparte.

³ “Two Beat” (Dos golpes) se refiere a la manera de tocar en el Oldtime Jazz, ya que el bombo marcaba 1 y 3 mientras la caja se tocaba en 2 y 4 lo que da la impresión de un One - Two, One - Two (un- dos, un dos) . Esto está en claro contraste con el “Four Beat” de Jazz moderno que pondera los cuatro golpes del compás uniformemente.

PUESTA EN PRÁCTICA

Estamos ante un doble reto: por un lado se trata de una charla didáctica con el peligro de aburrir a los asistentes por ser demasiado cargada de contenido y por otro lado tiene que ser un concierto divertido que cautiva al público sin caer en la trampa de los efectos baratos. Para lograr este equilibrio entre lo puramente educativo y lo entretenido hemos considerado los siguientes puntos:

- Tiene que haber un hilo conductor, una historia que fascina a los espectadores desde el inicio hasta el final. En “La batería y su evolución” se trata del desarrollo de la batería promovido por el deseo del baterista de convertirse en músico de verdad y no servir únicamente como una caja de ritmo. En “La batería y Yo” el protagonista es ese niño que quiere verse convertido en baterista.
- Ni las partes explicativas ni los ejemplos de tocar pueden tener una duración excesiva. Hay que entremezclarlas de tal manera que no se abuse de la atención del público.
- Jamás caer en la tentación de exhibir la técnica como un fin en sí mismo. La habilidad de tocar sirve únicamente para exponer los conceptos musicales tratados y por ende no hay que exaltarla.
- Es necesario aprovechar todo el espacio del escenario y no quedarse siempre fijo en el mismo sitio. El hecho de cambiar de lugar y moverse llama la atención del respetable. No hay nada más aburrido que una persona exponiendo que se queda clavada en el mismo sitio tipo profesor a la antigua usanza.
- En las partes habladas se considera conveniente incluir expresiones corporales o pequeñas acciones teatrales para subrayar el texto. El público lo agradece si el actor no solamente dice que tiene un determinado sentimiento, sino que además lo expresa con su comportamiento.
- Jamás dejar decaer el ritmo de la obra. Los cambios de una parte a la otra tienen que ser fluidos y, sobre todo, lógicos.
- Aunque el final de la trama sea previsible, en este caso el ensamblaje de los distintos instrumentos formando un batería completa, debe existir una duda fundamentada acerca del desenlace, aquí la aparente imposibilidad de conjuntar todas las piezas por falta de espacio.
- Al final debe haber una pieza musical que engloba todos los instrumentos presentados. El público puede contemplar de esta manera su funcionamiento en conjunto y no sólo aisladamente como cuando cada uno fue introducido.

CONCLUSIONES

“La batería y su evolución”

En un principio, la charla-concierto fue concebido para alumnos de la ESO. Sin embargo las representaciones dentro del programa ABECEDARIA⁴ de la Junta de Andalucía se dirigieron a alumnos del tercer ciclo de primaria⁵. A pesar de que los asistentes tenían una edad más corta de lo previsto, se demostró la validez del planteamiento inicial. Más tarde se actuó en muchas ocasiones sin limitación de edad con el mismo resultado⁶. Creo que la experiencia con ABECEDARIA haya sido fundamental dado que los niños expresan directamente su aceptación o rechazo lo que se convierte en un instrumento valioso de control. Lo más difícil sigue siendo el mantenimiento de la energía y de la tensión durante todo el espectáculo. Cualquier caída en la intensidad señala una probable falsedad del argumento, la actuación recibe su legitimación únicamente por los sentimientos verdaderos del actor que son visibles a los espectadores.

La obra no se basa en texto fijo, es más bien un guión libre que deja mucho espacio a la improvisación lo que facilita la adaptación a cualquier imprevisto. Al mismo tiempo ayuda a mantener la tensión del actor, porque también para él cada actuación es nueva. Este concepto posibilita la adecuación a cada lugar y cada público. La experiencia ha mostrado que las circunstancias varían enormemente de un sitio a otro y que ninguna actuación se asemeja a otra.

“La batería y yo”

El montaje “La batería y yo” se presentó dentro del programa “El solista en el aula” de la Junta de Andalucía en 21 colegios. Se partía del supuesto de actuar para 50 alumnos en un aula. De esta manera se pretendía poder establecer un contacto directo entre el solista y los asistentes. En principio los destinatarios eran alumnos de 1º y 2º de primaria⁷. Se demostró que el planteamiento de un guión muy flexible era lo único adecuado. Hubo pases con alumnos sólo de 1º, otros con sólo de 2º, algunas actuaciones contaban con público de 1º y 2º mixto, en otras ocasiones se trataba de alumnos que cursaban 3º o incluso 4º. Cómo se ve, el abanico de los asistentes varía enormemente. No es lo mismo actuar ante niños de 6 años como ante niños de 9 años. La cosa se complicaba incluso por el mero hecho de no disponer de información previa referente a la edad de los alumnos de cada pase. Asimismo hubo que tener en cuenta la variedad de sitios para actuar. Unas veces se trataba de un aula corriente, en otras ocasiones servía el comedor de escenario, incluso se usaba el gimnasio en algunos casos. Gracias a la adaptabilidad del hilo

⁴ Era una gira por 22 pueblos de la Andalucía occidental actuando en los respectivos teatros.

⁵ Niños de 9 a 11 años.

⁶ Por ejemplo: Festivales Internacionales de Granada y Úbeda, Día Internacional de la Música en Sevilla, Museo de Almería etc.

⁷ Teóricamente niños de 6 y 7 años de edad.

conductor era posible la adecuación a cada situación diferente. La actuación corporal se reveló muy importante para captar la atención del público. Lo mismo se puede decir de la incorporación de algunos ejercicios que los alumnos efectuaron con sus manos, palmas y pies. Otro aspecto remarcable es la cercanía de los niños y el contacto directo. Gracias a esta circunstancia que falta en los teatros, es posible observar la reacción de los niños y de esta manera mejorar el espectáculo de actuación a actuación. Es como un aprendizaje mutuo.

JÓVENES QUE TOCAN, JÓVENES QUE ESCUCHAN

Sergio Sirgo de Bascarán

(Profesor de Música del I.E.S. Vista Alegre de Madrid)

Resumen:

Esta comunicación presenta una experiencia realizada por y para jóvenes, durante los años 2005, 2006 y 2007, en el IES Vista Alegre de Carabanchel, Madrid. Dicha actividad fue llevada a cabo bajo la coordinación de la asesora de Educación Artística del CAP (Centro de Atención al Profesorado) de Latina-Carabanchel, M^a José Hernández Colmenarejo, y partió de la iniciativa del profesor de Música del Instituto Vista Alegre, Sergio Sirgo, autor de estas líneas.

Lo que inicialmente fue un concierto didáctico de la orquesta del conservatorio del barrio en el instituto, terminó convirtiéndose en un ciclo de cuatro conciertos en el que intervinieron más de 70 estudiantes de música de dos conservatorios de Grado Profesional, y del que pudieron disfrutar unos 2000 alumnos de Primaria, Secundaria y Bachillerato de los distritos madrileños de Latina y Carabanchel.

Seguidamente pasamos a exponer el proceso de puesta en marcha y la evolución que sufrió a lo largo de sus tres cursos de vida este proyecto.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares.

Youngsters who play, youngsters who listen.

Abstract:

This paper presents an experiment carried out by and for young people, in 2005, 2006 and 2007 in the state secondary school, IES Vista Alegre, in Carabanchel, Madrid. This activity was carried out with the coordination of the adviser for Artistic Education of the CAP (Centre for Attention to Teachers) of Latina-Carabanchel, M^a José Hernández Colmenarejo, and was the initiative of the music teacher from the Vista Alegre School, Sergio Sirgo, the author of this article.

What began as an educational concert in the school, of the orchestra of the conservatoire in the district, ended up becoming a series of four concerts in which more than 70 music students participated, from two conservatoires from Vocational Studies, and attended by about 2000 students from Primary, Secondary and Baccalaureate in the Madrid districts of Latina and Carabanchel.

We shall now explain the process of setting up this activity and its development over the three years that the project lasted.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts.

EXPOSICIÓN: I EDICIÓN, CURSO 2004-2005

En octubre de 2004, presento un proyecto al CAP de Carabanchel con el objetivo de acercar a mi instituto el trabajo de los estudiantes de uno de los seis conservatorios profesionales de Madrid, también ubicado en Carabanchel, el CPM *Ángel Arias Maceín*. Este proyecto estaba avalado por una experiencia similar realizada en Córdoba en 2002, con alumnos del Conservatorio Superior de dicha ciudad, y obtiene una respuesta favorable por parte del CAP. A partir de este momento, se constituye un seminario de trabajo con un grupo de profesores del conservatorio y durante los dos primeros trimestres del curso se organizan varias reuniones mensuales que culminarán en el último con el concierto en el salón de actos del instituto.

Como consta en la memoria de dicho seminario, al participar en el mismo el profesor responsable de la orquesta del centro, se decide que esta agrupación sea la que realice el concierto final. Así, los profesores trabajarán con sus alumnos individualmente el repertorio seleccionado, y estos finalmente lo harán desde los atriles de la orquesta. Una vez decidido el repertorio, el profesor del instituto elabora un guión didáctico que acompañará a la música de la joven orquesta durante el concierto, y la asesora del CAP redacta una guía con unas actividades previas que se entregará con antelación suficiente al profesorado. Junto con la guía, se edita un CD complementario que recoge las cinco obras que forman el programa y otras diez relacionadas con ellas y útiles para preparar al público. Al ser una actividad coordinada por el CAP, se ofrece tanto a colegios de Primaria como a institutos, decidiéndose finalmente realizar el concierto en dos fechas, dos días con dos pases por día: el primero para Primaria y el segundo para Secundaria.

Con un mes de antelación al concierto, se convoca a los profesores a una reunión en la que se les entrega el material elaborado y se confirma el número de alumnos, fechas y horas. Finalmente asistirán 450 alumnos de Primaria -225 por pase en un salón de actos con capacidad para 270- y 490 de Secundaria, de ellos 360 del Vista Alegre; de 4º a 6º en el primer caso, de 1º a 3º ESO en el segundo.

Como último paso, se realizan dos ensayos de la orquesta con el guión del profesor-narrador para ajustar texto y música, y se imprime un sencillo programa de mano en el que figuran los nombres y apellidos de los 27 artistas miembros de la orquesta de cuerda, con edades comprendidas entre los 13 y los 21.

Y por fin... ¡se levanta el telón!: nervios, tensión, silencio.... ¡música!

A juzgar por las encuestas respondidas por todas las partes implicadas en el proyecto -profesores del conservatorio, jóvenes músicos, profesores asistentes y público- y que figuran en la memoria, el resultado fue lo suficientemente satisfactorio como para que todos quedaran interesados en repetir la experiencia al curso siguiente. Y así se hizo.

DESARROLLO: II EDICIÓN, CURSO 2005-2006

Después del éxito de la primera edición de abril de 2005, en el curso siguiente 2005/2006 el número de profesores del conservatorio interesados en participar en el proyecto aumenta de manera sustancial. Esto nos permite repetir el concierto de la primera edición - titulado "Todo con... cuerda"- y añadir dos nuevos, en los que intervienen alumnos no sólo de instrumentos de cuerda sino de piano, fagot, guitarra, clarinete y saxofón. A la veintena de alumnos de la primera temporada, se suman ahora otros veintisiete que interpretan obras clásicas -Ravel, Falla, Villalobos, Bach- pero también standards de jazz que causan especial efecto entre el público joven del I.E.S. Vista Alegre.

Otras dos pequeñas pero importantes mejoras suponen la colaboración económica de la Junta Municipal del Distrito de Carabanchel, que nos permite realizar un tríptico con el programa de los tres conciertos, y la del I.E.S. Puerta Bonita, que nos cede el magnífico espacio de su antigua capilla reconvertida en sala polivalente para el primer concierto del ciclo.

Al aumentar el número de alumnos participantes del conservatorio, el centro también se implica en mayor medida, asumiendo los costes de transporte y afinación de un piano y un clavecín al instituto. Por su parte, el instituto obsequia a todos los intérpretes con un modesto desayuno y un libro de temática musical como recuerdo. Se realiza también una grabación de uno de los tres conciertos -el "Tubos, macillos y cuerdas..."- en DVD y se entrega al conservatorio como testimonio de la actividad.

En cuanto al apartado organizativo -coordinación con los centros, guías didácticas y CDs complementarios, reunión con profesores y evaluaciones y memoria final-, como en el primer curso fue responsabilidad de M^a José Hernández, del CAP, quien lo llevó a cabo con gran profesionalidad y acierto. La actividad va complicándose, especialmente en lo que se refiere al número de alumnos del conservatorio que participan y al de chicos que asisten como público; organizar los ensayos no es tarea fácil y se recurre a un sábado por la mañana en el propio salón de actos del instituto, los programas no salen de imprenta hasta la víspera del primer concierto a última hora.... Así todo, el balance final vuelve a ser unánimemente positivo y todos los participantes están dispuestos a repetir la experiencia una vez más.

CONCLUSIÓN: III EDICIÓN, CURSO 2006-2007

Tras las dos primeras ediciones colaborando con el Conservatorio *Ángel Arias* -ahora transformado en Centro de Enseñanzas Integradas *F. Moreno Torroba*-, en la tercera se suma un nuevo centro: el CPM *Teresa Berganza*, del distrito de Latina, que aporta un nuevo grupo de profesores -seis concretamente- y un total de 17 alumnos de piano, oboe, fagot, quinteto de metales y saxofón. Este nuevo centro prepara un concierto que será el primero de los cuatro de esta tercera edición: "Instrumentos en danza".

Los "veteranos" de las dos anteriores forman un total de 55 alumnos, dejando la orquesta la actividad para dar entrada a otros instrumentos como arpa, flauta travesera, acordeón, trombón, viola de gamba y timbales. Estos alumnos preparan tres conciertos de programa heterogéneo -de Bach a Bizet pasando por F. Poulenc, Gombau y Purcell- y en dos de ellos tienen cabida el jazz -Gerswin, Monk y Jobim- y la percusión corporal colectiva. El tercero y último es una adaptación de "El sueño de una noche de verano" de Purcell, con cuatro cantantes y una pequeña orquesta barroca, que sorprende al público por el uso de la voz pero que consigue captar su atención por el argumento de enredo amoroso de la obra.

Como en las dos ediciones anteriores, el CAP lleva la organización y coordinación de centros, el I.E.S. Puerta Bonita cede sus instalaciones en dos ocasiones y la Junta Municipal de Distrito corre con los gastos de imprenta. Se añade en esta ocasión la Obra Social de Caja Madrid quien realiza una aportación económica que permite la grabación profesional del concierto "Cuerdas por dentro, cuerdas por fuera". Un apoyo no muy importante en lo económico pero sí en lo organizativo, conociendo el peso y la calidad de los proyectos que suele respaldar esta entidad madrileña.

Parecía nuevamente que los 70 alumnos de los dos conservatorios y los 2000 aproximadamente que asistieron como público al ciclo de cuatro conciertos nos conducirían a una cuarta edición pero no fue así.

Al finalizar el curso 2006-2007, cambia la dirección del CAP y comienza a rumorearse la posibilidad de la desaparición de los centros de profesores en la Comunidad de Madrid. La disposición para realizar actividades conjuntas como este proyecto durante tres cursos consecutivos se pierde, y no se constituye ningún grupo de trabajo de profesores para realizar una cuarta edición. Ante este oscuro panorama, el I.E.S. Vista Alegre contacta con una escuela de música moderna privada -la Escuela de Música Creativa- y con la Fundación Magistralia para seguir desarrollando una actividad similar. Afortunadamente, ambas entidades responden de manera afirmativa a nuestra propuesta y en el curso 2007-2008 nos visitan con dos conciertos que sirven para mantener la "actividad" de nuestro salón de actos. Pero eso pertenece ya a otra historia y no a esta ponencia.

Actualmente el organismo que realiza las funciones del desaparecido CAP, el Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF), ha denegado el apoyo solicitado por la dirección del CEI *Moreno Torroba* por no ajustarse a ningún apartado de formación una actividad de esta naturaleza.

OBJETIVOS CONSEGUIDOS

Después de esta descripción de los hechos, una breve reflexión sobre los objetivos logrados, tanto para el público joven como para los jóvenes artistas.

Empezando por estos últimos, los **Jóvenes que tocan**, creemos que por una parte con esta actividad les hemos ofrecido a los estudiantes de conservatorio la posibilidad de tocar en público, ante un público "real" -no familiar- y no habituado a este repertorio. Para muchos de ellos fue una sorpresa agradable observar que un público adolescente se comportaba correctamente y mantenía la atención durante un concierto de 50 minutos. Por otra parte, creemos que es también educativo para los jóvenes músicos el hecho de que tomen parte activa en conciertos didácticos, siendo como son una realidad en la mayoría de nuestras orquestas hoy y una necesidad para el público presente y futuro. No hay que olvidar que la interpretación pero también la enseñanza musical son dos vías posibles para estos jóvenes músicos.

En cuanto a los objetivos logrados con los alumnos que asistieron como público, los **Jóvenes que escuchan**, podemos resumirlos en tres:

a) Proximidad.

Los alumnos del I.E.S. Vista Alegre han tenido la ocasión durante tres cursos consecutivos de ver en su propio salón de actos a otros jóvenes, sólo un poco mayores que ellos, desarrollando una actividad totalmente impensable para la gran mayoría del centro. La cercanía no sólo de las edades de público y artistas, sino también la proximidad física -es el instituto quien acoge, no vamos a un teatro al centro de la ciudad- y el propio hecho de que los músicos estudiasen en el barrio, hicieron que después de la sorpresa inicial la mayoría de los jóvenes oyentes dejaran sus prejuicios y se concentraran en escuchar y disfrutar. Varios alumnos del instituto "confesaron" conocer a varios de los chicos y chicas que tocaban ante su propia sorpresa y la de sus compañeros.

b) Complementariedad.

Evidentemente, este proyecto no tiene por objeto dejar de llevar a los alumnos a conciertos didácticos realizados por músicos profesionales, sino complementar estas salidas con el ciclo del instituto. En los tres cursos que hemos desarrollado el proyecto, hemos asistido a conciertos de percusión, a recitales de órgano y a conciertos de música étnica organizados por entidades tan diversas como el Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias" de la Consejería de Educación, el Museo Arqueológico Nacional y la

Fundación Caja Madrid. El ritual de acceso y comportamiento necesarios para escuchar el piano a cuatro manos de Stravinsky en el Círculo de Bellas Artes -por poner un ejemplo-, se trasladó a nuestro salón de actos con resultado diverso, pero con una evolución de la primera a la tercera edición que nos hace pensar que estamos en el buen camino. No sólo se trataba de escuchar en silencio sino de saber entrar, comportarse y salir una vez finalizado el concierto, tocaran músicos profesionales adultos o jóvenes estudiantes de música.

c) Universalidad

Una de las pocas "condiciones" que el instituto puso al CAP a la hora de poner en marcha este proyecto, fue que los conciertos realizados en nuestro salón de actos pudieran ser vistos por todos los alumnos del centro. No siempre fue posible pero se intentó en todas las ocasiones, y en el peor de los casos, siempre pudimos llegar a un número mayor de alumnos que los 50 que suelen poner como máximo las entidades que organizan actividades de este tipo. Sin entrar a contabilizar, hay alumnos en nuestro centro que durante tres cursos consecutivos -de 1º a 3º de ESO, por ejemplo- han disfrutado de música en directo en su propio salón. Es cierto que en algunas ocasiones la calidad interpretativa no fue la que todos habríamos deseado ni la que podrían ofrecer músicos profesionales, pero en cualquier caso creemos que en este tipo de iniciativas no sólo se trata de conseguir calidad musical sino calidad educativa en su sentido más amplio.

Y esperamos poder seguir ofreciendo música por y para jóvenes durante los próximos cursos.

Muchas gracias al Festival de Música Española de Cádiz por haber promovido estas jornadas sobre conciertos didácticos y a todos ustedes por su atención.

EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE ESPECTÁCULOS DE DIDÁCTICA MUSICAL EN ANDALUCÍA. SITUACIÓN DE SU DISTRIBUCIÓN ACTUAL Y DOS PROPUESTAS

Alfonso Salazar

(Director de "El sonido del agua S. L.")

Resumen:

El presente artículo analiza en primer lugar la evolución tanto de la producción de actividades de didáctica musical en Andalucía en el marco de los Circuitos Escénicos Andaluces, como la del concepto teórico de Concierto Didáctico cuando ha sido puesto en práctica. Posteriormente se analiza la situación actual de la distribución y producción de actividades didácticas musicales a través de la experiencia de la empresa EL SONIDO DEL AGUA. Finalmente se plantean dos propuestas: una teórica genérica acerca de la necesidad de un uso ecológico de la Cultura, y otra más concreta, a través del sello de calidad.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares, Circuito Andaluz de Música, Abecedaria, ecología cultural, diversidad cultural.

Development of the production of educational performances of music in Andalusia. The present situation of their distribution, and two proposals.

Abstract:

This article analyses two things: in the first place the development of both the production of activities of musical education in Andalusia within the framework of the Andalusian Tour of Performances, and the theoretical concept of Educational Concert when this has been performed. Secondly, we analyse the present situation of the distribution and production of activities regarding educational music, as organised by the company THE SOUND OF WATER. Finally, we would like to put forward two proposals: a generic theory regarding the need for a more ecological use of Culture, and another, more specific one, regarding the guarantee of quality.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts, *Circuito Andaluz de Música* (Circuit Andalusian music), *Abecedaria*, cultural ecology, cultural diversity.

EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE ESPECTÁCULOS DE DIDÁCTICA MUSICAL EN EL ÁMBITO DE LOS CIRCUITOS ESCÉNICOS ANDALUCES

En el año 1999, el Circuito Andaluz de Música, incluyó entre su oferta a los Municipios andaluces la modalidad de los conciertos didácticos y conciertos familiares. Los programas a interpretar y las formaciones participantes fueron previstos y “pre-producidos” por el propio Circuito. Se plantearon así unos contenidos dirigidos y estimulados desde la propia Administración, la cual se esforzaba en cubrir las necesidades observadas de parte de la población de los municipios adscritos a los Circuitos. En un principio, la colaboración con el máster *La animación en los Conciertos Didácticos* organizado por los XXX Cursos Manuel de Falla y la Universidad de Granada, proporcionó que alumnos de dicho curso colaborarán en los conciertos de los años 2000 y 2001, realizando prácticas de presentadores en los mismos. Durante varias temporadas, la oferta se fue ampliando, creándose en el año 2000 el programa “Solistas en el aula”, dirigido a niños y niñas menores de nueve años -que se sigue desarrollando en los propios centros educativos-, y diversificándose el programa de conciertos didácticos, estableciendo diferentes franjas de edad.

La inclusión de la vertiente de conciertos didácticos (y Solistas en el Aula) en el Circuito Abecedaria -que reunió en un solo programa de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía las actividades infantiles de Teatro, Danza, Música, Cine y Flamenco en el año 2004-, no produjo cambios sustanciales en el planteamiento musical, que sigue en la actualidad establecido en un programa, “Solistas en el aula”, que cubre las franjas de Educación Infantil, Primer Ciclo y Segundo Ciclo de Primaria; un concierto didáctico (realizado en teatros o auditorios) para el Tercer Ciclo de Primaria; y otro concierto didáctico, planteado de forma similar, para el Primer Ciclo de Secundaria.

Sin embargo, unas temporadas antes, sí se había regulado la selección de formaciones a participar en los programas didácticos del Circuito. Desde el año 2001 se añadió a la Convocatoria de Oferta Pública -referida hasta la fecha a conciertos regulares- el apartado de “Programas Didácticos”. Hasta aquel momento la selección de formaciones para conciertos didácticos se realizaba por invitación, prefijando los responsables del Circuito los programas a interpretar y su dirección pedagógica y didáctica. Desde el año 2001, la capacidad de propuesta pasó a las formaciones, quienes serían a partir de ese momento las que tomarían el control y la responsabilidad de qué hacer y qué dirección pedagógica tomar. La Administración intervendría con capacidad de selección, de entre todas las propuestas presentadas, y de adaptación de las mismas, a través de una Comisión formada para ello entre la Consejería de Cultura y la Consejería de Educación.

El sector de la Música no comercial en nuestra Comunidad -y en la generalidad del país- es un sector disgregado, poco cohesionado y generalmente precario. A

excepción de las formaciones públicas (entiéndase orquestas de diversos rango soportadas por diferentes administraciones), la inmensa mayoría de las formaciones musicales que no pertenecen al ámbito de la música comercial, -es decir, que interpretan músicas de poca cabida en circuitos comerciales de radio, televisión y CD, como música clásica, contemporánea, étnica, jazz, folk y otros tipos de música de fusión, etc...- son formaciones con escasa visibilidad, pocos circuitos constantes de trabajo y casi nula dedicación en exclusividad.

El número de músicos que se dedican con cierta exclusividad a la interpretación de estos géneros musicales -que deberían ser protegidos en un sentido ecológico en virtud de su diversidad cultural, como luego ampliaremos-, es muy reducido. La gran mayoría de estos músicos pertenecen a orquestas, donde desarrollan el grueso de su labor, o compaginan la interpretación con su trabajo docente en Conservatorios u otros centros de enseñanza pública, o bien mantienen otro trabajo (muchas veces ajeno al sector musical). Ello conlleva que la dedicación a la tarea de músico, y en lo que aquí concierne, a músicos de actividades didácticas sea muy limitada. A ello se une la poca estabilidad temporal de la mayoría de las formaciones musicales, cuya perdurabilidad es bien excepcional, o bien escasa.

Las propias características de la actividad didáctica, relacionada intrínsecamente con su desarrollo en horarios lectivos, condicionan sobre manera qué formaciones pueden acceder a participar en los programas didácticos. Debe tratarse de músicos con suficiente dedicación temporal para poder asumir programas, que como es el caso del Circuito de Música y Abecedaria, exigen una dedicación exclusiva durante unos cuantos meses al año, y no todos los años lógicamente, en horario de mañana y en gira constante.

Mientras el resto del sector de las Artes Escénicas -incluido el que no se desarrolla en ámbitos netamente comerciales-, mantiene un entramado productivo profesionalizado y organizado en empresas de producción (compañías) y de distribución (las propias compañías o las cada vez más en auge, distribuidoras), el sector de la música no comercial carece de un tejido como tal, donde los músicos desarrollen su labor en condiciones preferenciales, donde no sea preciso compatibilizar tales tareas con otras, ya sean relacionadas con la música, o no.

No contamos en la actualidad con censos fiables de músicos y formaciones profesionales, dedicados a estos géneros -lo cuál suscitaría la primera controversia sobre la definición del propio género y sobre la *profesionalidad* de sus actores-, pero sí sabemos que desde la primera Oferta de Convocatoria Pública realizada por los Circuitos Escénicos, ha existido una constante evolución en el número de propuestas. Así, siendo un 0,75 % sobre el total de Ofertas presentadas en el año 2001, pasó a un 7 % en el año 2002 y a un 15 % en el año 2003¹. A partir del año 2004, las propuestas musicales se unifican con Abecedaria. De las muchas lecturas

¹ 2 propuestas de 265 en el año 2001, 14 de 199 en 2002, 34 de 217 en 2003. Datos extraídos de la Base de Datos de OPEN CULTURA ANDALUZA CULTURANDA SL.

que se pueden inferir una, que creemos es la más interesante: la programación de Conciertos Didácticos desde el Circuito produjo un incremento espectacular de las propuestas surgidas del propio mercado -la producción por parte de los músicos- y aglutina de esta manera, poco a poco, diversas propuestas e intereses de creadores e intérpretes, hasta ese momento desperdigados.

Sin embargo, pocas de estas propuestas cumplían con las expectativas necesarias para que sobreviviesen en el mercado privado de oferta y demanda (donde el cliente paradójicamente, casi siempre, es una institución pública). Por un lado, no eran “espectáculos estrenados” –esto es, que se encontrasen ya a disposición de la demanda-, ni con vocación de perdurabilidad en su mayoría, sino que eran creados *ad hoc* para el Circuito –y posteriormente *ad hoc* para Abecedaria- sin más sostenimiento distributivo en otro ámbito, ni intención alguna de sobrevivir a la distribución, limitada temporal y espacialmente, propia del Circuito correspondiente. Por otro lado, el sentido pedagógico –como se pudo comprobar en cuanto aumentó el número de ofertas y la coordinación de los Circuitos dejó sus funciones “pre-productoras”- era bastante nebuloso y en muchos casos, casi inexistente. Se tomó entonces la medida de exigir en la presentación a la Oferta de un “programa pedagógico” que pudiese ser valorado por la Comisión correspondiente y la obligatoriedad de que el concierto fuese exhibido con anterioridad a su contratación.

Ello produjo una tendencia que no se ha corregido en el tiempo: la mayoría de las propuestas didáctico-musicales recogidas en los Circuitos Escénicos Andaluces adolecen de continuidad y muchas de ellas se desmarcan de los objetivos primigenios que se centraban en la creación de nuevos públicos. Algunas de esas propuestas persisten en el tiempo, gracias por un lado a una más continuada presencia en Abecedaria, a través de diversas ediciones, o su presencia en otros ámbitos ajenos a los Circuitos.

EVOLUCIÓN DEL CONCIERTO DIDÁCTICO: UNA POSICIÓN CRÍTICA

El presente análisis nos conduce a una pregunta que consideramos básica antes de profundizar y hace referencia a la evolución observada de las actividades didácticas en los últimos años. A la cuestión *¿Qué es un concierto didáctico?*, que debe haber encontrado respuesta en estas jornadas, queremos aportar algunas reflexiones.

Distinguiremos en un principio entre la actividad didáctica y la artística, ya que ello condicionará el aspecto jurídico de la propia actividad. En un principio las actividades didácticas pueden considerarse insertas en el ámbito de la actividad docente. Pero desde el momento en que se cuenta con la participación de músicos y formaciones musicales, pasamos al campo de la actividad artística –aunque tenga *incidencia* docente-, y por tanto deben ser considerados en el ámbito de las Artes Escénicas y Musicales. Aportemos un ejemplo: una conferencia ilustrada con piezas

musicales –interpretadas o no en vivo- no deja de ser una actividad docente. Sin embargo, un concierto donde se aleccione e ilustre al público debe ser considerada una actividad artística y profesional. Incluso en el primer caso, si quien ilustra la conferencia es un músico profesional que actúa como tal regularmente –y no como un profesor de piano-, estaríamos también ante una actividad profesional.

De hecho la Ley, interpretada por la Administración, determina por ejemplo, que las actividades didácticas están exentas de IVA, es decir, de repercutir IVA en el usuario-cliente-público. Pero no están estos organizadores (sean Colegios, o cualquier otro tipo de institución) de pagar IVA por ello. Así como un dentista, que no aplica IVA a sus tarifas, pero paga IVA por la compra de accesorios necesarios para su trabajo. Sólo en el caso de que quien presta la actividad estuviese exento de IVA nos encontraríamos ante la celebración de una actividad exenta. Pero sólo las Asociaciones sin ánimo de lucro podrían facturar sin IVA, y de esta manera nos encontraríamos antes una actividad no profesional que no puede desfaltar el ámbito de actuación del sector profesional de la Cultura. Incluso en el caso del conferenciante, como veíamos más arriba, no estaría obligado a extender factura, siempre y cuando no se trate de su actividad principal. Desde el momento en que el hecho de impartir conferencias se convierta en una práctica realizada con cierta regularidad, el conferenciante estaría obligado a contar con licencia fiscal de actividad, facturar convenientemente, realizar sus retenciones de IRPF, su alta en Seguridad Social y pagos trimestrales de IVA.

Fijado que nos referimos entonces a actividades artísticas profesionales cuando nos referimos a *Conciertos Didácticos* –en caso contrario o bien lo realizan aficionados o bien no podrían tener continuidad en el tiempo-, en la consideración de estos creemos que el sustantivo determina ante qué actividad nos encontramos, aunque la actividad no asuma la forma canónica de concierto (en un sentido musicológico) y pueda revestir formas de cuento musicado, música escenificada o, incluso, taller musical... Sin embargo los primeros argumentos utilizados para la programación de estas actividades era la necesidad de crear público que en el futuro llenara nuestros, tantas veces y desafortunadamente, vacíos espacios escénicos. En los últimos diez años desconocemos si este argumento ha conseguido fraguar y verse reflejado en una mayor afluencia de público. Posiblemente nos encontramos ante un breve espacio de tiempo para su estudio y creemos que no se han hecho bastantes esfuerzos en estudiar en profundidad este dato. Además, el hecho de aumentar la asistencia de público a través de estas diez temporadas, o que el público tenga una mayor preparación, sería un estudio que puede contar con otras variables (aumento general de la cultura artística, nivel de vida, mayor oferta cultural...). La primera cuestión por tanto reside de todas maneras en una ausencia de estudios objetivos en las actividades escénicas que tienen un carácter didáctico. Si los estudios de la SGAE nos pueden servir de referencia, echamos en falta en sus anuarios alguna mención de la actividad didáctica.

Con el paso de los años, un nuevo argumento, y éste sí que nos parece de un mayor calado ideológico aparece en el panorama didáctico. El derecho de acceso a la

cultura de todos los ciudadanos andaluces, independientemente de edades, ya inserto en la Constitución. Es aquí donde se justifica por sí sola dicha actividad, derecho que aparece recogido de forma genérica en el artículo 10 del nuevo Estatuto de Andalucía donde se señala que *La Comunidad Autónoma de Andalucía (...) fomentará la calidad de la democracia facilitando la participación de todos los andaluces en la vida política, económica, cultural y social. A tales efectos, adoptará todas las medidas de acción positiva que resulten necesarias.* Así como de forma explícita en el artículo 33 del mismo: *Todas las personas tienen derecho, en condiciones de igualdad, al acceso a la cultura, al disfrute de los bienes patrimoniales, artísticos y paisajísticos de Andalucía, al desarrollo de sus capacidades creativas individuales y colectivas, así como el deber de respetar y preservar el patrimonio cultural andaluz.* Esta plasmación jurídica del derecho de acceso a la Cultura de todos los ciudadanos y ciudadanas andaluces, evidentemente hay que interpretarla sin ningún tipo de restricción, por ejemplo de edad.

Cuando hoy hablamos de “conciertos didácticos”, en la mayoría de las programaciones andaluzas, los esfuerzos que se centraron en aquel primigenio argumento de la necesidad de “crear público” y fomentar el consumo cultural provocan que cuando hablemos de los mismos, inevitablemente, hagamos referencia a conciertos para la infancia y la juventud, que sigue el paso del significado de esta palabra en nuestra lengua, pues según el diccionario de la RAE es *didáctico aquello perteneciente o relativo a la enseñanza. Propio, adecuado para enseñar o instruir. Arte de enseñar.* Aunque no se señale que es exclusivo de la infancia y la juventud, ni que la didáctica sólo corresponda a esta franja de edad.

Hay por tanto una doble visión en las propuestas didácticas, una de ellas, como derecho de todos y todas al acceso de la cultura. Otra, como vía de transmisión de conocimiento. Naturalmente no son excluyentes dichas visiones, aunque los caminos pueden llevarnos a situaciones diversas. Así, los conciertos didácticos, deberían quedar definidos por la transmisión de un conocimiento del hecho musical. En principio, no debería de quedar nadie excluido de esa transmisión del conocimiento, salvo que entendamos que dicha transmisión produce mejores resultados en los periodos de edad más tempranos, donde el necesario desarrollo de la personalidad demanda mayores esfuerzos, pero nos cuestionamos que deba quedar recluido a un momento biológico.

La realidad de la programación didáctica en Andalucía es que ésta queda relegada a una oferta estructurada sobre las mismas bases de los periodos de aprendizaje establecidos por la Administración, dirigidos a la infancia y la juventud, y coincidentes en el horario lectivo, como parte de la formación académica del alumnado. Una vez más observamos como la palabra “didáctica” está claramente relacionada con la cuestión educativa. El alumno recibe la experiencia escénica como parte de su desarrollo integral. Nada que objetar por nuestra parte, en absoluto. Sin embargo percibimos que tras la que puede ser una afirmación ideológica, aceptada y defendida por la gran mayoría, hay posturas acomodaticias que evitan un análisis crítico de la oferta didáctica musical.

Este aspecto didáctico ha perdido vigencia en la evolución de las propuestas que se ofertan en el mercado. Si planteamos que los Conciertos didácticos se iniciaron como una manera de “crear y formar público” ya fuesen niños, niñas, jóvenes, ancianos... en su actual evolución, por influencia de las artes escénicas, se dirigen hacia conceptos más cercanos a actividades escénicas para niños y niñas, donde la didáctica en sí pasa a un segundo plano o a un armazón sobre el que levantar el contenido. Es decir, tal y como sucede en el Teatro (donde, apuntamos, no se realiza “teatro didáctico”), los niños y niñas son considerados, ya de entrada, público. De menor edad, pero público, susceptible (como señala el Estatuto del derecho al acceso a la Cultura).

La música, parece, ha de estar siempre explicándose a sí misma, aunque se encuentre inserta en el diseño curricular educativo, mientras el teatro se explica por simple existencia sin necesidad de didáctica alguna. Consideramos así que, mientras el concierto didáctico no tiene por qué ser dirigido exclusivamente a la infancia, las actividades que se desarrollan en la actualidad y a las que nosotros desde nuestra empresa prestamos gran parte de nuestra atención, cabalgan entre posturas cercanas a la didáctica –aunque susceptible también de dirigirse a colectivos diferentes a la infancia- y la escenificación de la música, realizada desde escenarios y donde la didáctica musical forma parte del alma del espectáculo y es su necesaria justificación.

El paso de estas actividades a ser programadas en teatros –y la influencia del lenguaje escénico y sus posibilidades- conlleva una renuncia implícita al lenguaje musical, a la transmisión de un conocimiento del hecho musical, al trabajo sobre el sonido como objetivo total. En cuanto la actividad se escenifica y se dramatiza a través de guiones, los músicos pasan a apoyarse en parte actoral –que a veces realizan ellos mismos, no siempre con fortuna-, o bien surge la necesidad de acompañarse de actores y actrices.

Las propuestas con las que actualmente trabaja EL SONIDO DEL AGUA, que pasamos a analizar en el siguiente punto, van desde la didáctica –por ejemplo, charlas sobre la batería y su evolución-, a talleres de distinto tipo –de percusión corporal flamenca, de la aplicación del método Baschet a través de instrumentarium creados para niños, niñas o colectivos excluidos-, a propuestas que combinan la escenificación y la música, pero prestando especial atención a ésta, que se convierte en argumento principal. Se trata así de un amplio espectro que en la actualidad no emancipa los conciertos didácticos de las actividades musicales para la infancia. Ése es el panorama desde el que comenzamos a trabajar: el paso que imprime el mercado.

SITUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN Y DISTRIBUCIÓN ACTUAL. UN EJEMPLO DESDE EL ÁMBITO PRIVADO: EL SONIDO DEL AGUA

Desde el año 2005, la productora y distribuidora EL SONIDO DEL AGUA, recoge algunas de esas propuestas que han estado presentes en el Circuito Andaluz de Música y en Abecedaria, en las cuáles los músicos han puesto un empeño y –en algunos casos se han enfrentado a una inversión de tiempo y materiales–, para conseguir ponerlas en circulación en otros circuitos de distribución. A ello se une la actividad productora de la propia empresa creando productos específicos de didáctica musical, que se soportan siempre en varias premisas:

- Las necesidades y capacidades de los mercados.
- Las propuestas realizadas por músicos profesionales, con suficiente capacidad de exclusividad en las tareas.
- El seguimiento de la calidad pedagógica de las propuestas.

En el primer ámbito, las necesidades y capacidades de los mercados, hemos observado en las últimas cuatro temporadas diversos puntos de relevancia.

Sólo podemos considerar clientes a aquellas instituciones públicas (y Obras Sociales o consorcios con participación pública como Orquestas o Festivales) que contratan regularmente actividades didáctico-musicales, con exclusión en Andalucía de los municipios adscritos a Abecedaria, ya que en su mayoría consideran completa su oferta didáctico-musical, lo cual excluye a la gran mayoría de los municipios con dotación escénica. Hasta la fecha no se han realizado contrataciones con clientes de carácter jurídico privado.

El coste económico de las propuestas didácticas, para la mayoría de estos potenciales clientes, debe adecuarse a un arco que no supere los 3.000 euros. En la mayoría de los casos aquellos productos cuyo precio se establece entre 1.000 y 2.000 euros son los que tienen mayor salida, siempre y cuando se realicen dos pases que compensen la limitación de asistencia por razones pedagógicas. Esta última razón, apoyada en diversos argumentos defendidos por pedagogos, intérpretes, creadores, empresas y asociaciones de empresas del sector, es muchas veces uno de los principales obstáculos para la contratación: desde el punto de vista del rendimiento político brilla mucho más una actividad realizada para mil niños y niñas por sesión que otra realizada con mayor incidencia didáctica para grupos muy reducidos de asistentes.

Finalmente, consiguen establecerse aquellas propuestas que no requieren de grandes necesidades técnicas. Y consiguen afianzarse con mayor seguridad aquellas que pueden realizarse “casi” en cualquier lugar.

Estos dos obstáculos, el coste económico² y la casi inexistencia de dotación escénica –o de voluntad y capacidad económica de asumir mayores costes técnicos y humanos por parte del cliente- provocan que la distribuidora, en la actualidad, afronte la difusión de productos de bajo coste y sin grandes exigencias técnicas. Ello supone la rebaja del número de componentes de las formaciones –es habitual el trabajo en solistas y dúo, y en algunos casos trío o cuarteto, no más-, y una constante investigación en el mercado de propuestas didácticas que premien la invención sobre una prestación canónica de conciertos (por ejemplo en cuanto a la exigencia del número de músicos), el arreglo de obras sobre la interpretación original, la capacidad personal de cada músico –o actores, actrices- sobre la virtud del conjunto, así como la versatilidad del músico en sus capacidades actorales, y sobre todo el ingenio.

Se trate del tipo de actividad que se trate, más cercana a un concierto didáctico al uso o a una escenificación con importante componente musical, ha de tenerse en cuenta que en todos los casos, por exigencia legal y por principios éticos, la distribuidora sólo trabaja con profesionales y bajo los más elementales cumplimientos de la normativa fiscal y laboral vigente. Ningún músico puede actuar con la distribuidora sin estar dado de alta en la Seguridad Social –sea por cuenta propia o por cuenta ajena-; por parte de la productora se cubren todos los gastos ajenos al salario (desplazamientos, alojamientos, dietas); se facturan todas las actuaciones con su IVA correspondiente del 16 %; se extienden nóminas; se realizan retenciones de IRPF; etcétera. Lo cuál redundará en los costes de la actividad pero salvaguarda la dignificación del trabajo y la calidad en la prestación del servicio. En caso contrario nos encontraríamos ante un grave atentado al mantenimiento ecológico del Medio Cultural, a través de la precarización de la economía de la Cultura, la explotación de los creadores e intérpretes y la ausencia de líneas de profesionalidad. Tales actividades perniciosas se dan frecuentemente en el ámbito aficionado que ocupa campos propios de la actividad profesional, y con mayor riesgo –y sorpresa por nuestra parte- en contrataciones de músicos profesionales, que con tal de rebajar los cachés se enfrentan a realizar sus labores profesionales sin altas en Seguridad Social, ni declaraciones tributarias... Esto es, “trabajando en negro”, donde tanto los músicos como los clientes (incluida la Administración) prefieren saltarse la normativa en vigor o evitarla bajo fórmulas que rozan la ilegalidad.

La misma exigencia de profesionalidad limita el número de artistas con los que se puede colaborar por razones antedichas. Lo que da pie a reflexionar sobre el segundo punto expuesto como premisa sobre las que se asienta la producción y distribución de didáctica musical. “Realizada por profesionales” significa no sólo que los intervinientes cuenten con determinadas titulaciones o licencias fiscales, sino

² Sobre la suma que supone el caché de artistas, más dietas, alojamientos y desplazamientos ha de añadirse un 35/40 % en costes de Seguridad Social y retenciones de IRPF, más un 16 % de IVA más el margen de la distribuidora o la productora. El caché que percibe el músico supone algo menos del 30 % del precio final.

que se realice en los términos legales exigidos para la realización de una actividad artística profesional. Así, la productora-distribuidora intenta excluir de su ámbito de trabajo asociaciones o aficionados cuya labor no redunde en el sostenimiento de un sector profesional, sino en otros terrenos -que no pretendemos desde aquí que sean proscritos, pero que deben ser diferenciados de la labor profesional, y por tanto ausentes de un sello de calidad. Por ello hablamos de actividades musicales profesionales no de actividades docentes ni actividades asociativas sin ánimo de lucro. De hecho, la ausencia de ánimo de lucro es difícilmente compaginable con la actividad profesional. Contar con profesionales, aunque sean escasos, posibilita que se puedan realizar actividades en días lectivos, de manera consecutiva, etcétera, adaptándose a las exigencias del cliente.

Este ámbito profesional exige que en la terminación de la propuesta intervenga el seguimiento pedagógico del mismo, si bien no en un sentido docente sí en el sentido de una prestación añadida al producto final que consiga su vinculación ecológica con el Medio Cultural. La atención al Medio Cultural se propugna tanto en el diseño de los contenidos de los programas a producir y distribuir como en el seguimiento a posteriori de esos contenidos y su incidencia a través de la aplicación de técnicas de evaluación.

Resumimos, pues, los obstáculos que encuentra actualmente la producción y distribución de actividades didácticas musicales:

- Escasez de recursos públicos dedicados a la adquisición de productos con perfil de didáctica musical que provoca una rebaja de cachés -y por tanto la situación paradójica de que, a igual inversión, el espectáculo dirigido a adultos presenta un caché más alto que el dirigido a la infancia.
- Escasez de dedicación profesional en el marco de los trabajadores y creadores de la didáctica musical y por tanto, precarización del desarrollo de su actividad.
- Acomodación de los productos a un mercado incipiente, poco regulado y endeble, donde se corre el riesgo de que cualquier propuesta sea válida, aunque no cumpla con un mínimo respeto al Medio Cultural donde se desarrolla. Es decir, donde “todo vale”.
- Realización de actividades profesionales sin contemplar las obligaciones laborales y tributarias, lo cuál conlleva la suplantación de las actividades profesionales por actividades de aficionados y el riesgo que conlleva esta ejecución de manera a veces ilegal, y otras en situaciones de ilegalidad.
- Variedad de tipos de propuestas surgidas de los conciertos didácticos que cubren un arco que va desde la pura docencia a la escenificación musical.

PROTECCIÓN DEL MEDIO CULTURAL. DOS PROPUESTAS: EL USO ECOLÓGICO DE LA CULTURA Y EL SELLO DE CALIDAD.

La protección de ese Medio Cultural, y su intoxicación actual por motivos comerciales –que la industria cultural puede desarrollar sin tener en cuenta los efectos de su actividad- y por injerencias de asociaciones y otras actividades de aficionados que suplantán las actividades profesionales, nos llevan a reflexionar teóricamente acerca de dos razones que consideramos principales para la defensa de la diversidad cultural, y que creemos obliga a prestar una mayor atención al Medio Cultural. Sobre todo, cuando de actividades dedicadas a la infancia se trata. En primer lugar abogamos por un planteamiento teórico genérico que denominamos Uso Ecológico de la Cultura, y en segundo lugar por una propuesta mucho más concreta, referida a la creación de sellos de calidad.

EL USO ECOLÓGICO DE LA CULTURA

Así, llegamos a la conclusión de que las Artes Escénicas y Musicales como parte de la Cultura –tal y como la define la UNESCO en la Declaración de México de 1982³-, no tienen protección en el sentido de su uso ecológico en el Medio Cultural.

Realicemos una breve introducción de este planteamiento teórico: la Ecología como ciencia indica que el mantenimiento de la biodiversidad ha provisto la base científica para expresar los objetivos del ecologismo⁴ y la capacidad para expresar los problemas ambientales. Es decir, tal y como sucede con el Medio Ambiente, donde se establecen normas de limitación del consumo y la producción industrial, búsqueda de un equilibrio entre el aprovechamiento de recursos naturales y el coste de los mismos, e incluso acuerdos internacionales para la lucha contra el cambio climático, en el ámbito de la Cultura se hace precisa una defensa ecológica. La *espectacularización* de la sociedad⁵ hace necesaria la intervención pública en el

³ (...) *la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.* (Declaración de México, 1982, UNESCO)

⁴ Entendidos los movimientos ecologistas como aquellos que abogan por la protección del Medio Ambiente para satisfacción de necesidades humanas no sólo económicas, sino incluyendo necesidades sociales. Así, una postura ecologista se propone reformas legales que consigan una mayor concienciación de gobiernos, entidades privadas y cualquier otro tipo de organización social, a la búsqueda de un equilibrio entre la salud del individuo, de la colectividad humana y de los ecosistemas de su entorno.

⁵ DEBORD, Guy. *La Sociedad del Espectáculo*, Pre-textos, 1999, pg 42. “El espectáculo somete a los seres humanos en la medida en que la economía los ha sometido ya totalmente. No es otra cosa que la economía que se desarrolla por sí sola. Es el reflejo de la producción material y la objetivación infiel de los productores”.

fomento de aquellos aspectos de la Cultura que incidan en la participación libre del ciudadano, su formación crítica y su acceso al conocimiento del patrimonio cultural mundial. Este uso ecológico de la Cultura se fundamenta en la necesidad de establecer un paralelismo entre la esquilmación del Medio Ambiente a través de un consumo exacerbado y sus consecuencias en un entorno, que debe ser legado por una generación a la siguiente en mejores condiciones en las que esa misma generación lo recibió. Empleamos así una metáfora entre la comida basura y la cultura basura, plena de toxinas y sin control alguno en su consumo y uso.

El uso ecológico de la Cultura no sólo debe contemplar el ocio y el espectáculo, sino insistir en la formación del espíritu crítico y el estímulo del conocimiento. Si establecemos controles sobre el Medio Ambiente, quizá ha llegado el momento de establecer los límites al Medio Cultural, no en el sentido de limitar la creación y la expresión artística, sino en el sentido sencillo y llano de la producción, con el fin de proteger la salud intelectual social. Los límites se establecen a través del fomento de aquellas expresiones artísticas que promueven la biodiversidad cultural y la heterogeneidad. La música denominada clásica ya no se presenta como una actividad de élites, sino como algo abocado a un peor final, como un residuo, irreciclable, que el mercado envía al hiperespacio cultural, o bien entierra como proveniente de un pasado que hay que olvidar frente al triunfo del espectáculo comercial para el consumo. Existen pues prácticas en las Artes Escénicas y Musicales que son perjudiciales para el Medio Cultural, el cuál debe ser ecológicamente protegido.

Así como en los medios naturales se establecen intervenciones estatales (Parques Naturales, por ejemplo), en el ámbito cultural estas intervenciones no sólo deben limitarse a los espacios patrimoniales (tangibles o intangibles) concretos, sino hacia una defensa y protección de la diversidad cultural como biodiversidad humana. Las acciones estatales limitan los intereses de empresarios y promotores de toda índole (turística, agrícola, alimentaria, industrial, inmobiliaria) para un mantenimiento de la vida en unos niveles aceptables ante la degradación de la ecología planetaria. Así mismo, se deberían procurar mecanismos para la defensa de la diversidad cultural que tengan en cuenta los posibles intereses especulativos de la industria cultural que puede explotar el medio cultural en su interés a través de la homogeneización del consumo y la búsqueda del rendimiento económico puro y simple. Tal industria no debe ser ajena a una ética en defensa de un uso ecológico de la Cultura. Ni la industria, ni por supuesto, los *pequeños artesanos*, punto en el cual se encuentra gran parte de la producción cultural de nuestro entorno.

Y en el mismo sentido, los responsables de la Administración cultural, en todos sus niveles, deben procurar una asunción de esta ética de la diversidad cultural, frente al riesgo industrial que tiende a la uniformación de la creación y por ende a la explotación de los creadores y los trabajadores de la Cultura, ya sea generando subeconomías de la Cultura o creando de la Cultura un valor de cambio antes que un valor social.

De esta manera, consideramos que las Artes Escénicas y Musicales precisan de una defensa de su biodiversidad, incluida en ella lo que fue en el pasado y lo que puede ser en el futuro y que el desarrollo de las propuestas de esta índole que incidan en los niños y las niñas deben procurarse una defensa ecológica de su desarrollo, que debe ser regulado por los poderes públicos y someter a los intereses privados a una ética de la Cultura desde el punto de vista ecológico.

EL SELLO DE CALIDAD

Todas aquellas propuestas dirigidas a la infancia y que contemplan la protección de un uso ecológico de la Cultura, no dañino- aquel que favorece la participación libre y el estímulo del espíritu crítico del ciudadano-; que cumplen además con las exigencias legales fiscales y laborales; que fomentan la creación del tejido profesional de las artes musicales, deben encontrarse protegidas y fomentadas.

La creación de sellos de calidad, de reconocido prestigio, que exijan el cumplimiento de unos criterios básicos es una de las herramientas aplicables para la protección del ámbito, ya sea de propuestas que perjudican la formación del ciudadano –a través de la pasividad o de la actividad alineante del público- o propuestas que no cumplen con los mínimos previstos por la Ley para el desarrollo profesional de las actividades.

Así aspectos como la promoción del acceso del ciudadano a la diversidad cultural, al patrimonio universal y a la heterogeneidad creativa, control de la calidad de los productos (a través del cumplimiento de la exigencias legales en el proceso de producción y ejecución) y los seguimientos pedagógicos de las propuestas, conforman el marco de referencia para la creación de sellos de calidad, que gestionados de manera independiente a los productores, guíen los diseños de programación y aseguren una mejor prestación de servicios y calidad de los productos.

LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO: EL CASO DE LOS ALUMNOS DE MAESTRO EN EDUCACIÓN MUSICAL

María del Mar Galera Núñez, Rosario Gutiérrez Cordero y Alejandra Pacheco Costa

(Universidad de Sevilla)

Resumen:

Los conciertos didácticos han tenido una enorme difusión en la última década. Este tipo de actuaciones se ha constituido como la forma más adecuada de acercar a los alumnos y alumnas de las distintas etapas educativas a la música en vivo. Observamos cómo forman parte de las actividades curriculares complementarias que se ofertan en los distintos centros apoyando, reforzando y sirviendo de complemento a la labor educativa desarrollada por los profesores de música.

Debido al valor que dicha herramienta puede tener en la práctica docente, consideramos adecuado realizar un análisis sobre las experiencias, ideas preconcebidas y percepciones personales que los futuros profesores especialistas de música tienen sobre los conciertos didácticos. Para obtener información al respecto se realizó una encuesta a alumnos y alumnas de la Universidad de Sevilla matriculados en el último curso de la titulación de Maestro especialista en Educación Musical. El análisis de los resultados trata de establecer un posible marco de actuación dentro del currículo de la titulación, para fomentar una mayor sensibilización en relación a estos contenidos tan relevantes dentro la formación como maestro especialista en Educación musical.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares, educación musical.

Educational Concerts in the University environment: the case of students in teacher training in musical education.

Abstract:

The idea of educational concerts has become very widespread over the last ten years. This type of performance has developed into one of the most appropriate ones to achieve a closer relationship between students of different educational levels and live music. We can observe how they form part of the complementary curricular

activities offered in different schools, backing up, strengthening and complementing the educational work carried out by the music teachers.

Owing to the potential significance of these concerts in teaching, we believe it is worthwhile analysing the experience, preconceived ideas and personal viewpoints that the future specialised music teachers have on the subject of educational concerts. To obtain this information a survey was carried out among the students of the University of Seville enrolled in the last year of the Course in Teachers of Music. On analysing the results, we endeavoured to establish a possible programme of activities within the curriculum of the course that would encourage a greater awareness to these highly relevant concerts in the training of teachers specialised in music.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts, music education.

Los conciertos didácticos han tenido una enorme difusión en la última década, observándose cómo la oferta de este tipo de actividades se ha ido incrementando poco a poco en todo el territorio español¹.

La difusión y organización de este tipo de conciertos ha corrido a cargo de distintas entidades. En este sentido, cabe destacar la labor realizada desde el año 2001 por la Consejería de Educación y la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. La colaboración entre estas dos entidades públicas, junto con los diferentes ayuntamientos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, hace posible el programa de espectáculos Abecedaria, destinados a alumnos de infantil, primaria y secundaria, entre cuyos contenidos principales se destacan los conciertos didácticos. Otras entidades como la Fundación la Caixa o la obra social de Ibercaja recogen en sus programas culturales la organización de conciertos escolares; el Teatro Real de Madrid o la Real Maestranza de Sevilla incluyen en su programación de cada temporada un ciclo de ópera para escolares o familias; el Auditorio de Barcelona, por su parte, cuenta con un proyecto educativo con distintas líneas de actuación en las que se recoge el ciclo de conciertos “La Escuela va a L’Auditori” destinado a grupos de escolares de dos a dieciocho años. La mayoría de las orquestas españolas dedican una parte de su programación al desarrollo de conciertos didácticos, tratando de acercar la música a un sector más amplio de la sociedad con la esperanza de crear y consolidar un futuro público². En este sentido podemos citar algunos ejemplos, como la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, la Orquesta Sinfónica de Tenerife o la Orquesta Ciudad de Granada. De ésta última habría que destacar la labor de su departamento educativo:

¹ GIRÁLDEZ, Andrea: “Audiciones escolares: guía de recursos”. *Eufonia*, 32 (2004), 62-66.

² VAN SWOL, Wendela: “Conciertos didácticos, ¿quién es su público y qué opina?”. *Música y educación*, 63 (2005), 72-88.

Este departamento organiza varios tipos de actividades, integradas en un proyecto educativo global, enfocadas a distintos sectores: alumnado y profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y postobligatoria; estudiantes de música; la familia [...] para cada uno de ellos, se programan propuestas con objetivos y contenidos específicos³.

Toda esta oferta es aprovechada por los distintos centros educativos para tratar de acercar a los alumnos y alumnas de los diferentes niveles escolares a la música en vivo. La asistencia a esta clase de conciertos es recogida como una actividad curricular complementaria que facilita y enriquece la labor educativa de los especialistas de música⁴. Los conciertos didácticos permiten comprender y apreciar de una manera directa y motivadora los contenidos que se tratan en las clases de música, y parecen ser el modo más idóneo para desarrollar una audición musical activa y comprensiva en la que los alumnos puedan entender lo que sucede dentro del discurso musical de una manera más consciente y profunda⁵.

En esta clase de actuaciones se brinda la oportunidad a los alumnos de:

- poder ver y apreciar distintos instrumentos que antes, posiblemente, sólo habían conocido a través de ilustraciones;
- apreciar la música en vivo para que tomen conciencia de su cercanía, algo que es difícil de lograr cuando sólo escuchan música grabada;
- comprender y entender lo que están escuchando a través de las intervenciones del presentador;
- aprender ciertas normas de comportamiento básicas para poder escuchar música en directo.

Para que la asistencia al concierto didáctico no quede como un hecho aislado y éste se consolide como un elemento significativo dentro del currículo, es necesario que se establezca una coordinación y un trabajo conjunto por parte de los distintos entes implicados en su programación. Así, por ejemplo, las actividades preparatorias y posteriores al concierto desarrolladas en las clases de música facilitan y hacen más efectiva la asistencia al concierto didáctico. Esta afirmación queda respaldada por los estudios de van Swol⁶ y Moreiras⁷, cuyos resultados muestran una opinión positiva por parte de los alumnos en relación a las actividades previas al concierto. La mayoría de los alumnos argumentaba que este tipo de tareas permitió entender y

³ NEUMAN, Víctor: “La formación del profesorado y los conciertos didácticos”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1) (2004), 1-12.

⁴ HURTADO, Julio: “Conciertos didácticos: aprendiendo a escuchar”. *Eufonia*, 32 (2004), 51-59.

⁵ NEUMAN, Víctor: “Los conciertos didácticos para escolares”. *Eufonia*, 32 (2004), 17-28.

⁶ VAN SWOL, Wendela: “Conciertos didácticos, ¿quién es su público y qué opina? *Música y educación*, 63 (2005), 72-88.

⁷ MOREIRAS, Amalia: “Evaluación de un concierto didáctico”. *Eufonia*, 33 (2005), 102-108.

apreciar mejor la música que se desarrolló durante la actuación. Esta actitud, a su vez, dio lugar a que alumnos estuvieran más concentrados y motivados ante el hecho musical, facilitando que se produjera una conducta adecuada y necesaria para la escucha⁸.

Normalmente, el material didáctico es facilitado por la entidad que organiza el concierto, si bien es el profesor de música el que se encarga de trabajarlo en la clase. El profesor adapta, aclara y guía a los alumnos en todo este proceso de la manera más efectiva, precisamente porque es quien mejor conoce las características del alumnado al que va dirigida la actuación. Por tanto, es un elemento esencial para que esta experiencia no se quede en algo meramente anecdótico.

Como vemos, la creciente oferta de conciertos destinados a un público escolar ha hecho posible que este tipo de actuaciones queden recogidas como actividades complementarias al currículo por los distintos centros educativos. La efectividad de estas programaciones se basa en una serie de objetivos y recursos que hacen posible que la asistencia al concierto trascienda más allá y se constituya como una manera distinta y significativa de reforzar y adquirir conocimientos. Uno de los elementos claves en todo este proceso es el profesorado de música.

Después de todo lo expuesto, se entiende que sea necesario conocer la formación, experiencias, ideas preconcebidas y percepciones personales que los futuros maestros de música tienen respecto de los conciertos didácticos. De esta forma, se podría establecer un marco de referencia que sirva para fundamentar e implementar posibles líneas de actuación en base a la sensibilización, orientación y formación del futuro maestro de música en relación a este recurso tan valioso.

Para ello, hemos realizado una encuesta entre nuestros alumnos de la Especialidad de Educación Musical, y más concretamente en los del tercer curso, dentro de la materia de Didáctica de la Expresión Musical, que ha aportado los datos que analizamos a continuación:

Los sujetos de la encuesta, nuestros alumnos, tienen una edad de veinte años en su mayoría. Se han recibido setenta respuestas, que respondían a las siguientes cuestiones:

- a. ¿Qué entienden por concierto didáctico?
- b. ¿Han asistido alguna vez a un concierto didáctico, y en caso afirmativo, en calidad de espectador, instrumentista, conductor u otros?
- c. ¿Consideran que sería adecuado abordar los conciertos didácticos como materia impartida dentro de su formación?

⁸ MOREIRAS, Amalia: "Evaluación de un concierto didáctico". *Eufonía*, 33 (2005), 102-108.

Primero preguntamos a nuestros alumnos lo que entienden por concierto didáctico. Podemos agrupar las respuestas de nuestros alumnos a esta pregunta en torno a los siguientes ítems:

- a. Los conciertos didácticos facilitan la comprensión y apreciación de la música (seis respuestas).
- b. Son un recurso de los maestros para acercar a los niños a la música, con fines educativos (quince respuestas).
- c. Transmisores de conceptos musicales (treinta y cuatro respuestas).
- d. Son un recurso para facilitar el aprendizaje (quince respuestas).

Algunos ejemplos de las respuestas recibidas son los siguientes:

- «[...] se pretende educar el oído mediante una audición activa y en directo y [donde] de alguna u otra forma que se vayan familiarizando con los instrumentos, auditorios y demás características de este tipo de actividad».

- «Un concierto didáctico es aquel a través del cual se quiere transmitir y enseñar algo a los oyentes».

- «Un concierto es [aquel en el que] los intérpretes enseñan a su público (el cual suele ser infantil) diversas cuestiones sobre los instrumentos tocados por ellos».

- «[Lo entendemos como] la actividad musical en la que el público participa activamente».

- «Tiene por finalidad transmitir algún aprendizaje con un carácter lúdico y de entretenimiento».

- «Representación musical en la que se pretende que el público, bien sean niños o adultos, aprendan algo sobre música, nombre de los instrumentos, sonido de cada uno y forma de tocarlo, entre otras cosas».

- «Supongo que es un concierto en donde se enseñan los instrumentos o voces que participan en él. Se enseña al público a escuchar y a distinguir las partes».

- «Es aquel donde se muestra y se explica de modo activo cómo tocar un instrumento, sus elementos, con la participación del público».

Como podemos observar, los estudiantes sólo se limitan generalmente a hablar de los intérpretes y de la descripción de los instrumentos, dejando a un lado contenidos formativos como el aspecto cultural, histórico, semántico y todos aquellos aspectos que se contienen en su currículum oculto que se transmiten a través de estos conciertos.

Otra cuestión era saber si habían asistido alguna vez a un concierto de estas características. Veintiocho alumnos no habían ido nunca a un concierto didáctico, frente a cuarenta que sí lo habían hecho. De éstos, treinta habían asistido como público, dos habían sido intérpretes en un concierto didáctico, y ocho habían asistido alguna vez como público y como intérpretes. En dos ocasiones, los alumnos respondieron que “creían” que habían asistido a estos conciertos, lo que pone en duda si se referían a conciertos específicamente didácticos o no.

Nuestra siguiente inquietud era la de saber si consideraban si podría ser un contenido interesante para abordarlo dentro de los nuevos títulos de Grado en Maestro de Educación primaria, dentro de la mención en educación musical, e incluso en el Grado de Maestro en Educación infantil. En este caso, todos respondieron de manera afirmativa, excepto un estudiante que consideraba que no merecía la pena incluirlos en el plan de estudios si no se iban a abordar de manera adecuada, y otro que no respondió nada.

Agrupamos las respuestas en torno a los siguientes motivos aportados por los alumnos:

- Su relación con los contenidos y temas complementarios (veinticuatro respuestas, un veintiocho por ciento del total):

- «Creo que es una propuesta bastante interesante, ya que no sólo se puede educar al niño en conceptos musicales (instrumentos, formaciones orquestales...) sino que se puede educar a través de la música, y que con los conciertos se presentan valores como el respeto y normas de comportamiento básicos».

- «Para que los alumnos adquieran una mayor cultura musical».

- Su utilidad como recursos didácticos y su relación con la creatividad (veinticinco respuestas, un veintinueve por ciento del total):

- «De este modo aprenderíamos cómo enseñar a los niños aspectos de los instrumentos, y además nos enriqueceríamos con lo que se expone en estos conciertos. Además, pienso que con estos conciertos se nos ofrecerían ideas y se nos ayudaría a desarrollar nuestra creatividad».

- «Porque si alguna vez se hace en tu colegio algún concierto didáctico, debemos saber cuál es nuestro papel, cómo preparar a los niños antes de su asistencia».

- «Sería bueno porque así sabríamos cómo en un futuro se podría explicar a los niños lo que es un concierto, y que todo lo que se les pueda enseñar de más, es mejor para su formación».

- Su aplicación como medio para facilitar el aprendizaje (veinte respuestas, veintitrés por ciento del total):

- «Siempre se suele acudir a un concierto en forma de público pasivo, pero para que los alumnos comprendan y entiendan mejor conceptos musicales, obras o la misma música, la participación activa en esas actividades podrían ser beneficiosas para su asimilación».

- Su papel motivador e innovador (quince respuestas, un diecisiete por ciento del total):

- «Porque es una parte más de la enseñanza de la música. A través de ellos se puede aprender mucho y de manera más amena y entretenida. Por ser algo innovador, no es lo que estamos acostumbrados».

- «Es interesante desde el punto de vista pedagógico, pues generalmente cuando el niño vivencia aprende mucho mejor, así pues, considero que estos conciertos deberían ser conocidos por los futuros maestros, pues esta actividad es muy motivadora para el alumnado».

e. Su papel a la hora de trabajar la creatividad (una respuesta, uno por ciento del total).

Vemos, por tanto, que a pesar de que casi la mitad de nuestros estudiantes no ha presenciado nunca un concierto didáctico, su consideración es muy positiva. A partir de nuestra encuesta, observamos la necesidad de que nuestros alumnos adquieran competencias en su formación de cara a su posterior aplicación en los conciertos didácticos. Para ello proponemos la integración de los conciertos didácticos dentro de la formación de los alumnos de Ciencias de la Educación, desde dos puntos de vista: como preparadores de sus futuros alumnos, y como posibles intérpretes u organizadores de los mismos.

Esta integración se plantearía dentro de la reforma de los planes de estudios universitarios para adecuarlos al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.). Dentro de esta reforma se contempla que las actuales especialidades de Maestro queden reducidas a dos titulaciones de Grado, Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil. Pese a que en la Universidad de Sevilla esta reforma todavía está en proceso de elaboración, parece claro que la educación musical tendrá una presencia en los Grados de Primaria e Infantil de una asignatura, además de la posibilidad de un itinerario propio. Consideramos que los conciertos didácticos deberían abordarse en esta asignatura común a todos los futuros maestros. Se trataría de que los alumnos estudiaran la preparación para asistir a los conciertos didácticos, y sería una formación destinada a todos los alumnos de la titulación, no necesariamente a los que vayan a optar por cursar la mención de educación musical. Ya hemos visto a través de la encuesta realizada cómo los alumnos consideran necesaria la presencia de los conciertos didácticos en su formación inicial, para poder preparar a sus futuros alumnos ante la asistencia a estos conciertos. También hemos visto cómo los alumnos consideran que los contenidos que se transmiten a través de los mismos sirven para reforzar los conocimientos de la materia de música,

en especial de los instrumentos musicales y de la discriminación auditiva. La inclusión de los conciertos didácticos serviría, a su vez, para reforzar los conocimientos de nuestros alumnos universitarios.

Uno de los problemas que surgen al poner en práctica esta propuesta es el modo en que la necesaria asistencia a conciertos se integra en el calendario escolar y en el horario de los alumnos. En experiencias llevadas a cabo con anterioridad en nuestra Universidad, los alumnos no asistían a los conciertos porque tenían lugar fuera del horario de clases, o porque coincidían con otras asignaturas, además del hecho de que en numerosas ocasiones tenían que abonar el precio de la entrada.

Sin embargo, el modo en que se organizan las horas lectivas dentro del E.E.E.S. permite solucionar el problema derivado del hecho de que estos conciertos tengan lugar fuera del horario de clases. El crédito E.C.T.S., la unidad de contabilización del tiempo lectivo, incluye la asistencia del alumno a las aulas, pero también a otro tipo de actividades de formación fuera del aula, así como el tiempo que el alumno dedica al estudio de las materias. De este modo, la asistencia a los conciertos, necesaria para la formación de nuestros alumnos que estamos planteando, podría realizarse dentro de estas actividades fuera del aula, pero que forman parte del tiempo dedicado a las asignaturas.

El otro problema se refiere a las facilidades para asistir a conciertos y tiene una solución algo más complicada, en la medida en que implica a otros sectores del entorno musical. Algunas instituciones sevillanas, como por ejemplo Juventudes Musicales, facilitan la entrada gratuita a los conciertos para nuestros alumnos. Sin embargo, los conciertos organizados por estas instituciones son generalmente de género camerístico, lo que limita la necesaria variedad en los conciertos a los que asistirían nuestros alumnos, y en pocas ocasiones se trata de conciertos didácticos propiamente dichos. Se requiere, en este sentido, la cooperación de otras instituciones, como orquestas sinfónicas, teatros, circuitos de música, etc., de tal modo que se pudiera llegar a programar la asistencia al menos dos conciertos de distintos géneros a lo largo de la asignatura.

Por otra parte, dentro de la preparación de los maestros de la mención en Educación Musical, proponemos abordar el segundo aspecto que hemos comentado, el de formar a nuestros alumnos como músicos en conciertos didácticos y su organización. La propuesta iría encaminada a que los alumnos organicen e interpreten un concierto didáctico, que pasaría a formar parte de la oferta de conciertos didácticos en nuestra ciudad, a los que asistirían los alumnos de Grado de maestro en educación primaria y en educación infantil.

En conclusión, optamos por defender la integración de los conciertos didácticos en la formación inicial y continua de los futuros maestros, y lanzamos desde aquí un llamamiento a las instituciones musicales para que colaboren en esta formación y faciliten las vías para que ésta se desarrolle.

BIBLIOGRAFÍA

- GIRÁLDEZ, Andrea (2004): “Audiciones escolares: guía de recursos”. *Eufonia*, 32, 62-66.
- HURTADO, Julio (2004): “Conciertos didácticos: aprendiendo a escuchar”. *Eufonia*, 32, 51-59.
- MOREIRAS, Amalia (2005): “Evaluación de un concierto didáctico”. *Eufonia*, 33, 102- 108.
- NEUMAN, Víctor (2004 a): “La formación del profesorado y los conciertos didácticos”. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-12.
- (2004 b): “Los conciertos didácticos para escolares”. *Eufonia*, 32, 17-28.
- VAN SWOL, Wendela (2005): “Conciertos didácticos, ¿quién es su público y qué opina?”. *Música y Educación*, 63, 72-88.

CONCIERTOS DIDÁCTICOS Y TRABAJO EN EL AULA: GUÍA PARA EL PROFESORADO

Amalia Moreiras

(I.E.S. Xesús Ferro Couselo. Ourense)

Resumen:

Los conciertos didácticos se han convertido ya en una oferta educativa habitual para los escolares. Esta comunicación intenta mostrar los distintos tipos de actividades que pueden ser trabajadas por el profesorado en el aula como preparación a la asistencia a un concierto didáctico. Las actividades se presentan clasificadas según su temporalización, su tipología y sus contenidos.

Palabras clave: concierto didáctico, didáctica musical, conciertos familiares, Circuito Andaluz de Música, Abecedaria, ecología cultural, musicogramas.

Educational Concerts and work in the classroom: guide to teachers.

Abstract:

Educational concerts have now become a frequent academic activity for students. This paper endeavours to show the different types of activities that teachers can develop in the classroom in order to prepare their students to attend an educational concert. These activities are classified according to their programming, their characteristics and their content.

Keywords: concert didactic, teaching music, family concerts, *Circuito Andaluz de Música* (Circuit Andalusian music), *Abecedaria*, cultural ecology, musicgram.

ANTES DE EMPEZAR

Cuando al centro escolar llega una oferta de conciertos didácticos, corresponde al profesorado de Música decidir la asistencia a uno o varios de los conciertos ofertados. Para ello, lo primero será conocer la información general que se facilita:

- **lugar, día y hora:** aunque parezcan datos irrelevantes, una fecha demasiado próxima, sin tiempo para preparar suficientemente al alumnado, un lugar poco

apropiado por sus características acústicas o físicas, o una hora incómoda en relación con el horario de nuestro centro escolar y/o el tiempo necesario para el desplazamiento pueden hacer que el concierto didáctico empiece “con mal pie”.

- **destinatarios:** cada concierto didáctico debe dirigirse a un sector del público escolar determinado por su edad o nivel educativo (Primaria, Secundaria) No respetar esta indicación puede provocar que el alumnado no pueda seguir todos los contenidos del concierto o bien que se aburra. En ambos casos el resultado será una falta de atención y posibles interferencias en el desarrollo del concierto, que no podrá ser aprovechado por el público.

Además de esta información general, es fundamental también conocer la información específica de cada concierto didáctico:

- **intérpretes:** debido al auge de los conciertos para escolares, la oferta es cada vez mayor y más variada, lo que puede provocar que, en ocasiones, algunos intérpretes se lancen a este terreno, donde la demanda está casi asegurada, sin tener la suficiente preparación o calidad para afrontar un concierto didáctico. Dado que la apreciación crítica del público infantil es incluso mayor que la del público adulto (y se manifiesta mucho más evidentemente), la calidad interpretativa ha de ser la máxima posible para que un concierto didáctico sea eficaz.
- **programa:** no se trata sólo de conocer el repertorio de obras que se van a escuchar en el concierto, sino de saber cómo se van a presentar. El profesorado de Música debe conocer, al menos, si el concierto lleva un presentador o narrador, si hay un hilo argumental entre las piezas, si se trata de un cuento musical, si habrá elementos escénicos o visuales además de la música, etc. En suma, se trata de conocer con antelación los elementos básicos del esquema o guión del concierto didáctico.

Si después de conocer toda esta información previa el profesor de Música decide asistir al concierto didáctico, llega el momento de ponerse a trabajar con su alumnado. Puede ser que desde la propia organización del concierto se le haga llegar una guía didáctica con propuestas de actividades, que deberán ser estudiadas y analizadas para adaptarlas a su grupo. Si la organización no facilita el material, cada docente deberá elaborar su propia guía de actividades para su alumnado, atendiendo a factores temporales, de tipología y de contenidos.

CUÁNDO TRABAJAR

Las actividades de trabajo relacionadas con un concierto didáctico tienen tres momentos de desarrollo: antes, durante y después del concierto.

- **antes:** corresponde al profesorado decidir qué aspectos del contenido del concierto va a trabajar. Para ello, ha de tener en cuenta el nivel de su alumnado y las características del didáctico al que va a asistir. Por ejemplo, si se trata de un cuento musical, o un concierto con un hilo argumental, habrá que comentar aspectos relativos a la historia o tema del concierto pero no desvelar completamente la trama, para que siga produciéndose la sorpresa durante la interpretación. Si el tiempo del que se dispone antes del concierto no es demasiado (lo ideal serían 5 ó 6 sesiones de trabajo previo como mínimo) habrá que seleccionar qué aspectos son los más relevantes o necesarios dentro del concierto para que el alumnado pueda seguirlo y disfrutarlo, e incidir en esos puntos por medio del trabajo en el aula.
- **durante:** a menudo los conciertos didácticos incluyen algún momento de participación del público interpretando pequeños ejemplos musicales, bien sea cantando, con percusión corporal o con algún tipo de gesto o movimiento sincronizado con la música. Si conocemos previamente el guión del concierto, podremos decidir si esas actividades *in situ* necesitan una preparación previa o no, dependiendo de su complejidad. Si no ha sido posible conocer con antelación el contenido detallado del concierto, estas actividades serán un descubrimiento en el momento mismo del desarrollo del concierto.
- **después:** al volver al aula después del concierto didáctico, podrán desarrollarse nuevas actividades de refuerzo y ampliación de la música escuchada en directo. Será el momento de repasar las pequeñas interpretaciones del público durante el concierto, si las hubo, de recordar ejemplos concretos de las obras interpretadas o de ampliar los contenidos relacionados con el programa. La extensión temporal de estas actividades queda a criterio de cada docente, dependiendo de su programación o de próximas asistencias a nuevos conciertos.

CÓMO TRABAJAR

La manera de enfocar las actividades de trabajo dependerá, en primer lugar, del nivel del alumnado, edad y conocimientos previos. Teniendo estos factores en cuenta, los mecanismos de trabajo pueden ser muy variados, adaptándolos siempre a las condiciones del grupo. Los materiales y tipos de actividades más frecuentes son:

- a) **partituras:** pequeños ejemplos musicales para interpretar en el aula
- b) **musicogramas:** esquemas gráficos adaptados para seguir una audición concreta
- c) **audiovisuales:** ejemplos escogidos de audiciones, vídeos o películas en donde se muestre alguno de los elementos que queremos trabajar, que puedan servir de punto de partida para ese trabajo o como ampliación posterior

d) **juegos**: la introducción de unas pequeñas reglas de juego en las actividades de trabajo del aula produce en el alumnado un deseo de superación, fomentado por cierta competitividad. Vigilando que el aspecto competitivo (ganar/perder) no sobrepase el objetivo del juego, pueden elaborarse numerosas variantes de trabajo, centradas en distintos objetivos didácticos.

Por ejemplo:

- adivinar mediante juegos de pistas o preguntas de respuesta única (sí/no)
- discriminar entre verdadero/falso
- completar según ejemplos dados
- reconocer un elemento concreto entre varios
- crear a partir de unas premisas dadas

QUÉ TRABAJAR

Las actividades de trabajo en el aula deberán ser variadas e incluir el mayor número posible de contenidos del área de Música, que se abordarán a partir del repertorio del concierto. A continuación, se muestran una serie de actividades ejemplificadas¹, agrupadas en torno a los diversos bloques de contenido habituales en el currículo de Música, tanto de Primaria como de Secundaria.

1. Expresión vocal e instrumental

En este apartado se incluyen todas las actividades destinadas a la interpretación vocal e instrumental, es decir, cualquier tipo de trabajo cuyo objetivo sea que el alumnado cante y toque. Los materiales utilizados suelen ser partituras arregladas para el nivel y material escolar; estas adaptaciones van desde una simple transposición de la música original a tonalidades factibles para el instrumental escolar (flautas y láminas con sólo fa# y sib como alteraciones) hasta una nueva versión facilitada y/o reducida de la música original. En numerosas ocasiones no es fácil encontrar este tipo de arreglos para las obras que se van a escuchar en el concierto, por lo que corresponde a cada docente ponerse manos a la obra partiendo, evidentemente, de la partitura completa de la obra original. Si puede conservarse la tonalidad propia, la interpretación en el aula podrá realizarse sobre la música original grabada, opción que, obviamente, debe descartarse en caso de necesitar una transposición.

En ocasiones, la lectura de las partituras o su complejidad superior al nivel del alumnado (aunque sean arreglos) provocan un cierto bloqueo o rechazo que dificulta la práctica instrumental. En estos casos, es preferible tocar de oído, por imitación del profesor, aunque el proceso sea más lento. Otra opción, mucho más simple, sería la interpretación vocal, bien tarareando las melodías, bien cantándolas con el nombre de las notas, nuevamente aprendidas de oído. Finalmente, una posibilidad más

¹ *Todos los ejemplos que se incluyen a continuación proceden de diversas guías didácticas para el profesorado elaboradas por la autora para diferentes programas de conciertos.*

amena consiste en añadir un texto a la música que se va a interpretar, de forma que se aprenda cantando. Será labor de cada docente crear un texto apropiado, con un contenido que tenga relación con la música original y cuya prosodia se adapte al ritmo y acentos de la música original. Sirva como ejemplo esta melodía tomada de la obra *Hary Janos*, de Kodály, adaptada y transformada en canción de la siguiente manera²:

(Fig. 1)

Reloj musical vienés

Zoltan Kodály
(adaptación A. Moreiras)

Voz

Va - mos a es - cu - char el to - que del re - loj y a -
sí a - pren - de - re - mos con a - ten - ción las no - tas del ca - rri - llón. No ol -
vi - des prac - ti - car el can - to del re - loj y a -
sí to - ca - re - mos con di - ver - sión las no - tas del ca - rri - llón.

Tonalidad original: MI b Mayor

2. Expresión corporal, movimiento y danza

Las actividades relacionadas con este bloque tendrán como objetivo el movimiento corporal del alumnado en relación con la música que interpreta o escucha. Este proceso, que es completamente habitual en la primera infancia gracias a las canciones gestuales, deja de ser tan normal conforme pasan los años, por eso debe

² MOREIRAS, Amalia: *Zoltán Kodály: "János, el niño que soñaba despierto" (Háry János suite) Guía didáctica. A Coruña, Consorcio para la promoción de la Música, 2002.*

aprovecharse el aula de Música para que no se pierda completamente. Dependiendo de la edad del alumnado, las actividades de movimiento pueden ser:

- a) mímica añadida a una música: es el proceso que más se parece a las canciones infantiles, por lo que es apropiado para los más pequeños. Un ejemplo sencillo sería el siguiente³: mientras suena la “Marcha real del león” del *Carnaval de los animales*, de Saint-Saëns, el alumnado se desplazará libremente por el aula pero deberá parar para hacer un gesto cuando suenen los rugidos. Puede dejarse que sean los propios alumnos quienes decidan qué gesto hacer o bien sugerir uno directamente: abrir mucho la boca agitando la cabeza o mover la mano simulando un zarpazo, por ejemplo.
- b) juegos musicales: procedentes también del ámbito de la canción infantil, resultan atractivos para el alumnado un poco mayor por el ingrediente de competición que se añade. Si no se dispone de ninguno apropiado para el repertorio que nos interesa trabajar, cada docente puede inventarse un juego y su mecanismo, que no necesita ser complejo para que funcione. Un ejemplo sería el siguiente⁴: nuevamente con la música de Saint-Saëns, estableceremos las reglas del juego a partir de la música de “Personajes de largas orejas”, que se basa siempre en el mismo esquema (una nota aguda y dos graves) Dispuestos en línea, como para disputar una carrera, en la nota aguda se levanta un pie y se sitúa lo más lejos posible, abriendo mucho las piernas. La primera nota grave sirve para apoyar en el suelo este pie adelantado y la segunda para juntar ambos pies y poder comenzar de nuevo. Gana aquel que llegue más lejos sin caerse ni hacer trampas, respetando la música.
- c) danzas o coreografías: debido a su mayor complejidad motriz, resultan más apropiadas para el alumnado de más edad (último ciclo de Primaria y Secundaria) aunque siempre pueden hacerse adaptaciones más sencillas para los cursos inferiores. Un ejemplo sería el siguiente⁵: tomando como punto de partida la música de *El Moldava*, en donde se escucha y se menciona el baile de la polca, se puede enseñar en el aula el paso básico de polca (paso-cierra-paso-salto) y bailararlo sobre la música de Smetana o con la música de otra polca distinta. Otra posibilidad sería aprovechar las 5 palmadas que se interpretan en el concierto (versión de F. Palacios) y realizar una pequeña coreografía o danza facilitada. Una propuesta posible sería la siguiente:

1. posición inicial de círculo simple de parejas cara a cara
2. 5 palmadas entrechocando las manos con la pareja

³ MOREIRAS, Amalia: *El carnaval de los animales. Orquesta Sinfónica de Castilla y León, Conciertos didácticos curso 2004/05. Valladolid: Fundación Siglo, 2005.*

⁴ Ibidem

⁵ MOREIRAS, Amalia: *El Moldava. Orquesta Sinfónica de Castilla y León, Conciertos didácticos. Valladolid: Fundación Siglo, 2004.*

(Fig. 3)

Melodía de "La mañana" de Grieg.

The image displays five staves of musical notation for the melody of "La mañana" by Grieg. The notation is as follows:

- Fa:** Treble clef, 6/8 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The second measure contains quarter notes D5, E5, and F5. The third measure contains quarter notes G5, A5, and B5. The fourth measure contains quarter notes C6, B5, and A5. The piece ends with a quarter rest.
- Sol:** Treble clef. The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The second measure contains quarter notes D5, E5, and F5. The third measure contains quarter notes G5, A5, and B5. The fourth measure contains quarter notes C6, B5, and A5. The piece ends with a quarter rest.
- Re:** Treble clef. The melody starts with a quarter note D4, followed by quarter notes E4, F4, and G4. The second measure contains quarter notes A4, B4, and C5. The third measure contains quarter notes D5, E5, and F5. The fourth measure contains quarter notes G5, A5, and B5. The piece ends with a quarter rest.
- Si b:** Treble clef. The melody starts with a quarter note B3, followed by quarter notes C4, D4, and E4. The second measure contains quarter notes F4, G4, and A4. The third measure contains quarter notes B4, C5, and D5. The fourth measure contains quarter notes E5, F5, and G5. The piece ends with a quarter rest.
- Tono original:** Treble clef, key signature of three sharps (F#, C#, G#). The melody starts with a quarter note F#4, followed by quarter notes G#4, A4, and B4. The second measure contains quarter notes C5, D5, and E5. The third measure contains quarter notes F5, G5, and A5. The fourth measure contains quarter notes B5, C6, and B5. The piece ends with a quarter rest.

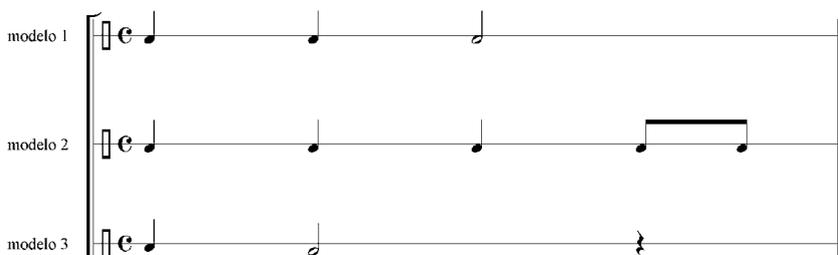
4. Audición musical

El material más apropiado para facilitar al alumnado la escucha de una obra musical es el musicograma. Dado que no siempre vamos a disponer de un ejemplo de musicograma para cada una de las obras de los conciertos didácticos, el docente ha de saber crearlos plasmando de forma gráfica y clara los elementos constitutivos básicos de la audición que desee trabajar. Dependiendo de la edad del alumnado será más figurativo, con los alumnos pequeños, o más abstracto para los de más edad.

Si el objetivo de la audición es el reconocimiento de algún elemento musical concreto, los procedimientos podrán ser varios. Se puede trabajar primero el contenido específico que deseemos, sin audición, para después reconocerlo a partir de la grabación. Por ejemplo⁸, partiendo nuevamente del *Peer Gynt* de Grieg, se trabajarán previamente los modelos rítmicos presentes en el fragmento "La muerte de Ase". El objetivo será que el alumnado sea capaz de interpretar estos tres patrones rítmicos individualmente y reconocerlos en audición.

⁸ Ibidem

(Fig. 4)



Posteriormente, a partir de la música grabada, se pedirá que ordenen los modelos rítmicos anteriores atendiendo a su orden de aparición en la audición.

Otra posibilidad de trabajo auditivo sería crear algún tipo de juego a partir de fragmentos grabados. Por ejemplo⁹, “cada oveja con su pareja”: consiste en asociar el sonido grabado de diversos instrumentos con su imagen y/o nombre. Se dividirá la clase en grupos (aunque también puede jugarse de forma individual) y se entregarán al azar tantas fichas por grupo como número de integrantes. En estas fichas habrá la imagen o el nombre de un instrumento. Al acabar cada fragmento de audición, la persona de cada grupo que crea tener la ficha que corresponde con el instrumento escuchado, levantará su ficha. Si la respuesta es correcta, el equipo se anota un punto; si no, el jugador que falló es eliminado del grupo pero no su ficha, que sigue perteneciendo al equipo. Ganará el equipo con más aciertos al final. Puede jugarse con fichas sólo de nombres, sólo de imágenes o mezclando en cada equipo fichas de nombre y fichas de imagen. La dificultad de este juego no reside en su mecanismo sino en conseguir las grabaciones e imágenes apropiadas en cantidad suficiente.

5. Historia de la música

Los comentarios y explicaciones sobre los compositores de las obras del concierto didáctico servirán para introducir al alumnado en la historia de la música. Si se parte de un texto escrito, deberá procurarse que el vocabulario esté adaptado al nivel del grupo, o bien redactar personalmente de forma sencilla un pequeño resumen de los datos que nos interesa dar a conocer. Otra posibilidad es partir del conocimiento previo del alumnado, por pequeño que sea. Una forma entretenida consiste en ofrecer un breve cuestionario en forma de test; la elaboración de las preguntas y su posterior corrección de las respuestas nos permitirá abordar los aspectos que deseemos destacar de cada compositor. Sirva como ejemplo este rápido test sobre Beethoven¹⁰ :

⁹ MOREIRAS, Amalia: *Percumanía: guía didáctica. Conciertos didácticos de la Orquesta Sinfónica de Galicia*. A Coruña: Consorcio para la promoción de la Música, 2002.

- Beethoven fue un compositor
 - o austriaco
 - o alemán
 - o francés
- El aspecto físico de Beethoven fue descrito por sus contemporáneos como
 - o rudo y desaliñado
 - o elegante y atractivo
 - o correcto, sin ostentaciones
- La vida de Beethoven estuvo marcada por su enfermedad
 - o la ceguera
 - o la sordera
 - o la parálisis
- La actividad musical de Beethoven se desarrolló según
 - o su total libertad compositiva
 - o las órdenes que recibía del patrón para el que trabajaba
 - o los encargos que recibía y su elección personal
- Beethoven alcanzó gran fama y respeto
 - o en vida
 - o sólo varios años después de su muerte
 - o tanto en vida como después de muerto
- El entierro de Beethoven
 - o pasó desapercibido en su época, sin casi asistentes
 - o fue un acontecimiento social, con más de 20.000 asistentes
 - o fue privado, con la asistencia exclusiva de su familia (viuda e hijos)
- El reconocimiento social de Beethoven se debió a sus dotes como
 - o pianista
 - o compositor
 - o pianista y compositor
- La obra compositiva de Beethoven comprende
 - o música vocal e instrumental
 - o música instrumental sólo
 - o todo tipo de géneros menos la ópera
- Dentro de las obras de Beethoven son especialmente relevantes las dedicadas al
 - o clavecín
 - o piano
 - o clarinete
- Beethoven está considerado como un compositor
 - o clásico
 - o romántico

¹⁰ MOREIRAS, Amalia: *Real Filharmonía de Galicia: concerto para piano n° 5 "Emperador": proposta didáctica*. Santiago de Compostela: Auditorio de Galicia (2008) <http://www.auditoriodegalicia.org/didactico/> [Consulta noviembre 2008]

- o clásico que inaugura el romanticismo

PARA CONTINUAR

Muy a menudo un concierto didáctico puede servir para abordar múltiples actividades relacionadas con otras materias. Esta labor de interdisciplinariedad resulta muy enriquecedora y provechosa, pues partiendo de la música se pueden tocar temas muy diversos. Por ejemplo:

1. arte: en el cuento musical *La leyenda de Santa María de la Pena Negra*¹¹ se habla de una imagen con los brazos en posición de sostener a un niño. Pueden verse en el aula diferentes fotografías de representaciones artísticas de este tema (las típicas *madonnas* o Virgen con Niño) pertenecientes a diversas épocas. De cada imagen se comentará, al menos, su autor, procedencia geográfica y ubicación temporal. Finalmente, se elegirá la imagen que, a juicio del alumnado, represente mejor la figura de la que se habla en el cuento.

2. geografía: conciertos didácticos como *El Moldava*, *Háry János* o *Peer Gynt* pueden servir para profundizar en la geografía de los lugares mencionados en cada uno de ellos. En ocasiones, los propios conciertos didácticos están diseñados en torno a un país o una ruta concreta, como puede ser el camino de Santiago, por ejemplo¹².

3. matemáticas: la presentación de las actividades puede realizarse también desde una perspectiva numérica. Por ejemplo, para comentar la composición orquestal¹³ pueden plantearse preguntas como “¿de cuántos músicos se compone una orquesta sinfónica? ¿cuántos percusionistas se necesitan como mínimo en una orquesta? ¿cuál es el grupo orquestal más numeroso en una orquesta?” Incluso pueden plantearse problemas musicales del tipo “calcula la plantilla total de la cuerda de una orquesta sabiendo que cuenta con 6 violonchelos”.

4. lengua: el contenido de los textos que suelen incluirse en los conciertos didácticos puede servir como punto de partida para el trabajo y la creación lingüística. Como complemento al concierto *El carnaval de los animales*, por ejemplo, haremos ver al alumnado frases hechas del lenguaje que incluyan animales, como por ejemplo “estar como pez en el agua”, “caer como moscas”, etc. Daremos varias frases hechas para que sea el alumnado quien las complete, siguiendo el modelo:

¹¹ MOREIRAS, Amalia: *La leyenda de Santa María de la Pena Negra. Orquesta Sinfónica de Castilla y León, Conciertos didácticos*. Valladolid: Fundación Siglo, 2004.

¹² MOREIRAS, Amalia: *A música no camiño de Santiago: guía didáctica*. Ensemble Martín Códax. Santiago de Compostela: Auditorio de Galicia (2005)
<http://www.auditoriodegalicia.org/didactico/> [Consulta noviembre 2008]

¹³ MOREIRAS, Amalia: *Orquesta Sinfónica de Galicia. Ensayos generales 2007/2008: guía didáctica para el profesorado*. A Coruña: Consorcio para la promoción de la Música, 2007.

- como una cotorra
- como una ostra
- lento como una
- fiero como un

La creatividad también puede formar parte de las actividades lingüístico-musicales. Por ejemplo¹⁴, a partir del título de la obra *Polca Pizzicante*, de F. Palacios, se explicará al alumnado el significado de la palabra *pizzicante*, derivada de “pizzicato” y “picante”. El profesor dará más ejemplos de nuevas palabras creadas a partir de otras dos ya existentes, con la condición de que al menos una tenga relación con la música. El alumnado deberá averiguar las dos palabras originales y explicar el significado que les parece que tiene la nueva palabra creada. Por ejemplo: el “violindo”, la “batuqueta”, el “timballet”, el “trompetardo”, etc. También puede realizarse un juego individual, o por equipos, basado en la creación de nuevas palabras siguiendo este mecanismo, donde ganará quien más palabras invente en un tiempo dado, explicando después su significado. Puede completarse esta actividad redactando una pequeña historia que incluya las palabras creadas por el alumnado.

5. literatura: los conciertos didácticos con formato cuento-musical son un punto de partida excelente, pues nos permiten retomar en el aula el texto que se escuchó en el concierto. Algunos son ya clásicos (*Pedro y el lobo*, *Historia de Babar*) pero el repertorio ha ido aumentando considerablemente en los últimos tiempos. Otra posibilidad es leer en clase fragmentos seleccionados de las obras literarias en las que se basan algunos programas de conciertos (*Till Eulenspiegel*, *Romeo y Julieta*, etc.) o bien textos escogidos por cada docente que tengan relación con el concierto escuchado: comentarios de contemporáneos del autor, artículos periodísticos, críticas, etc.

CODA FINAL

Cada concierto didáctico, si está bien planteado, organizado e interpretado, puede servir como punto de partida de múltiples actividades en el aula de Música con resultados siempre satisfactorios y sorprendentes. Los límites dependerán de la creatividad e inventiva de cada docente, de sus ganas de trabajar y su entusiasmo, mucho más que de los medios materiales. Los conciertos didácticos forman ya parte de la programación del aula de Música por derecho propio.

¹⁴ MOREIRAS, Amalia: *El Moldava. Orquesta Sinfónica de Castilla y León, Conciertos didácticos*. Valladolid: Fundación Siglo, 2004.

CONCLUSIONES DE LAS I JORNADAS SOBRE CONCIERTOS DIDÁCTICOS

Víctor Neuman

Director de las Jornadas

(Universidad de Granada, Orquesta Ciudad de Granada)

*“Tenemos que llevar al joven nuestros
mejores músicos y los más entusiastas”
(Rosa M^a Kucharski)*

Las *I Jornadas sobre conciertos didácticos* han tenido un eco muy satisfactorio. La respuesta a esta iniciativa ha sido grande –de hecho, se desbordaron las previsiones iniciales de asistentes-, y las conclusiones son ricas y consistentes, augurando futuros encuentros e intercambios muy provechosos.

Un primer aspecto a resaltar es la heterogeneidad de los asistentes: músicos, actores o directores teatrales, docentes, gestores y técnicos. Esta diversidad ha aportado riqueza y variedad de opiniones y criterios, y ha sido una apuesta consciente de los organizadores de las *I Jornadas*. En la mayoría de los encuentros de este tipo se prefiere convocar a un público más homogéneo, lo que permite profundizar más en determinados aspectos. Pero hemos pensado que era positivo tener una visión más amplia e interrelacionada del tema de los conciertos didácticos, acercando entre sí profesionales que no están habitualmente en contacto ni suelen trabajar en equipo.

En el desarrollo de los conciertos didácticos participan diferentes colectivos o sectores que hacen posible que estos lleguen al público destinatario:

- *Artistas y creadores*: músicos, actores, coreógrafos, bailarines, diseñadores, escritores, pedagogos.
- *Técnicos*: de iluminación, vestuario, sonido, escenografía o producción.
- *Gestores*: culturales, de comunicación y marketing.
- *Educadores*: de los diferentes niveles educativos, de la educación formal y no formal. Tienen habitualmente a su cargo la preparación, el seguimiento y la evaluación del público.

- *La administración:* en la mayoría de los casos financia estos programas, y habitualmente los gestiona.
- *Los medios de comunicación:* tienen la responsabilidad de difundir y hacer visible esta labor en la sociedad.
- *La familia:* es el núcleo básico que puede desarrollar el interés por la música y facilitar la asistencia a conciertos de todo tipo.

Las Jornadas han promovido que cada uno de estos sectores de profesionales tome conciencia de la importancia de los otros sectores involucrados, así como de sus diferentes necesidades y demandas. Este aspecto no ha sido debatido en profundidad, por la corta duración del encuentro y el ritmo apretado de actividades, pero ha quedado clara la necesidad de trabajar de manera más cooperativa, y de contar con profesionales en las distintas especialidades para diseñar y realizar conciertos didácticos de calidad.

Otro tema que ha surgido es el contraste de posibilidades, modelos y recursos que se ponen en práctica en diferentes sitios de nuestro país, y en otros países. Se ha señalado que es positivo tener ciertos proyectos modélicos como referencia, pero también que el mejor camino no es intentar copiar programas ajustados a una realidad muy alejada de la existente en el propio medio. En este sentido, Hemsy de Gainza (op. cit.:12) se pregunta “¿Desde dónde pensar la didáctica del arte? ¿Desde las estructuras programáticas o desde la realidad de los recursos humanos? ¿Desde la fantasía de modelos pedagógicos alejados de nuestra realidad o desde las potencialidades concretas del medio y del sistema?”

A lo largo de los dos días intensos de trabajo los participantes han manifestado opiniones y valoraciones que ayudan a conceptualizar los contenidos y resultados de las Jornadas, que se han hecho más explícitos durante la sesión final dedicada a las conclusiones. Los comentarios y las demandas más significativas se pueden agrupar en varias categorías:

- *Definición de concierto didáctico:*

- No es fácil su definición. De hecho, ante esta dificultad algunos ponentes han elegido una opción más accesible: definir lo que no es un concierto didáctico.
- Puede adoptar formatos muy diversos, solamente a cargo de músicos, o complementado con otros lenguajes artísticos (teatro, danza, artes visuales, medios audiovisuales,...), con presentación o sin ella.
- Es necesario establecer ciertos requisitos básicos que permitan definir a un concierto didáctico, diferenciándolo de clases ilustradas, audiciones comentadas o audiciones de alumnos.

- *Calidad:*

- Necesidad de cuidar la calidad en general de las propuestas, en especial la profesionalidad de los implicados y la calidad de los intérpretes.
- La calidad también está dada por la preparación del público.
- Claridad de objetivos y conocimiento del público a los que están dirigidos.
- Importancia de conciliar principios de calidad con la necesidad de comenzar a emprender programas de conciertos didácticos, aunque sea de manera limitada y sencilla, sin esperar a que llegue la situación perfecta o ideal.

- *Formación:*

- Se comentan las carencias de formación de muchos de los implicados en estos conciertos y se demanda una mayor formación de todos los sectores participantes en los conciertos didácticos.
- En esta etapa sería bueno formar agentes que creen, programen, presenten y gestionen conciertos didácticos.

- *Evaluación:*

- Casi la totalidad de los programas y proyectos de conciertos didácticos en España carece de una adecuada evaluación general.
- Se plantea la importancia de incorporar una evaluación rigurosa, preferentemente externa, en la que se podría contar con investigadores preparados y del ámbito universitario.
- Se demanda incluir una formación específica en conservatorios y universidades, dando la oportunidad a su alumnado de realizar prácticas y estar en contacto con instituciones que programen y organicen conciertos, como departamentos educativos de orquestas.

- *Uso comercial:*

- Prevención de la banalización y uso comercial de los conciertos didácticos.
- Existe un aprovechamiento de personas de diferentes sectores implicados, a las que solamente les interesa su rédito económico y su explotación comercial, sin preocuparse de la calidad de los conciertos.
- El interés por los beneficios económicos no contradice la validez de los conciertos didácticos como fuente de trabajo a potenciar para gente con

formación muy diversa.

- Alcance social:

- El tema de la gratuidad o el pago de los conciertos apenas se esboza, pero sería interesante contrastar experiencias y debatir este aspecto en futuros encuentros.
- La inclusión de sectores desfavorecidos es otro tema poco desarrollado, pero que se comenta en las conclusiones.
- Posibilidades de potenciar los conciertos en diferentes ámbitos.
- Importancia para la ruptura de prejuicios sociales.
- Necesidad de ampliar el espectro de público destinatario, en especial el de primera infancia.

- Difusión, intercambio y archivo de experiencias:

- Se valora muy positivamente la inclusión en el programa de las Jornadas de dos conciertos de formato diferente –uno de ellos dirigido a escolares y el otro a público familiar- que todos los asistentes han podido presenciar.
- Se debería promover la interrelación de los diferentes sectores implicados y el intercambio de información entre los profesionales que se dedican a estos conciertos.
- Se menciona la posibilidad de hacerlo a través de Internet, o en una biblioteca o sitio de consulta que reúna los documentos, grabaciones, programas y materiales relacionados con los conciertos didácticos.

- Continuidad y estabilidad de los encuentros:

- Se plantea la necesidad de nuclearse y trabajar en equipo.
- Desarrollo de la conciencia acerca de la importancia de estos conciertos por parte de todos los sectores implicados.
- Se insiste en la utilidad de mantener una continuidad de este tipo de jornadas, que permiten conocer mejor la situación en torno a los conciertos didácticos y el encuentro entre los interesados en este tema.

Tal como lo he expresado en la presentación de esta publicación, en este campo queda mucho por hacer: el camino es largo y podemos diseñarlo entre todos. Las *I Jornadas sobre conciertos didácticos* en Cádiz han evidenciado la necesidad de recorrerlo con rigor y compromiso. Este tema interesa cada vez más, pero también

hay una demanda creciente de debatir, estudiar e investigar todo lo referente a estos conciertos.

El reto de la continuidad de las Jornadas está planteado, con el pedido de una próxima edición que contemple las mejoras sugeridas, y recogiendo las opiniones y demandas de los asistentes.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES DE LAS I JORNADAS SOBRE CONCIERTOS DIDÁCTICOS

Víctor Neuman

Director de las Jornadas

(Universidad de Granada, Orquesta Ciudad de Granada)

*“Tenemos que llevar al joven nuestros
mejores músicos y los más entusiastas”
(Rosa M^a Kucharski)*

Las *I Jornadas sobre conciertos didácticos* han tenido un eco muy satisfactorio. La respuesta a esta iniciativa ha sido grande –de hecho, se desbordaron las previsiones iniciales de asistentes-, y las conclusiones son ricas y consistentes, augurando futuros encuentros e intercambios muy provechosos.

Un primer aspecto a resaltar es la heterogeneidad de los asistentes: músicos, actores o directores teatrales, docentes, gestores y técnicos. Esta diversidad ha aportado riqueza y variedad de opiniones y criterios, y ha sido una apuesta consciente de los organizadores de las *I Jornadas*. En la mayoría de los encuentros de este tipo se prefiere convocar a un público más homogéneo, lo que permite profundizar más en determinados aspectos. Pero hemos pensado que era positivo tener una visión más amplia e interrelacionada del tema de los conciertos didácticos, acercando entre sí profesionales que no están habitualmente en contacto ni suelen trabajar en equipo.

En el desarrollo de los conciertos didácticos participan diferentes colectivos o sectores que hacen posible que estos lleguen al público destinatario:

- *Artistas y creadores*: músicos, actores, coreógrafos, bailarines, diseñadores, escritores, pedagogos.
- *Técnicos*: de iluminación, vestuario, sonido, escenografía o producción.
- *Gestores*: culturales, de comunicación y marketing.
- *Educadores*: de los diferentes niveles educativos, de la educación formal y no formal. Tienen habitualmente a su cargo la preparación, el seguimiento y la evaluación del público.

- *La administración:* en la mayoría de los casos financia estos programas, y habitualmente los gestiona.
- *Los medios de comunicación:* tienen la responsabilidad de difundir y hacer visible esta labor en la sociedad.
- *La familia:* es el núcleo básico que puede desarrollar el interés por la música y facilitar la asistencia a conciertos de todo tipo.

Las Jornadas han promovido que cada uno de estos sectores de profesionales tome conciencia de la importancia de los otros sectores involucrados, así como de sus diferentes necesidades y demandas. Este aspecto no ha sido debatido en profundidad, por la corta duración del encuentro y el ritmo apretado de actividades, pero ha quedado clara la necesidad de trabajar de manera más cooperativa, y de contar con profesionales en las distintas especialidades para diseñar y realizar conciertos didácticos de calidad.

Otro tema que ha surgido es el contraste de posibilidades, modelos y recursos que se ponen en práctica en diferentes sitios de nuestro país, y en otros países. Se ha señalado que es positivo tener ciertos proyectos modélicos como referencia, pero también que el mejor camino no es intentar copiar programas ajustados a una realidad muy alejada de la existente en el propio medio. En este sentido, Hemsy de Gainza (op. cit.:12) se pregunta “¿Desde dónde pensar la didáctica del arte? ¿Desde las estructuras programáticas o desde la realidad de los recursos humanos? ¿Desde la fantasía de modelos pedagógicos alejados de nuestra realidad o desde las potencialidades concretas del medio y del sistema?”

A lo largo de los dos días intensos de trabajo los participantes han manifestado opiniones y valoraciones que ayudan a conceptualizar los contenidos y resultados de las Jornadas, que se han hecho más explícitos durante la sesión final dedicada a las conclusiones. Los comentarios y las demandas más significativas se pueden agrupar en varias categorías:

- *Definición de concierto didáctico:*

- No es fácil su definición. De hecho, ante esta dificultad algunos ponentes han elegido una opción más accesible: definir lo que no es un concierto didáctico.
- Puede adoptar formatos muy diversos, solamente a cargo de músicos, o complementado con otros lenguajes artísticos (teatro, danza, artes visuales, medios audiovisuales,...), con presentación o sin ella.
- Es necesario establecer ciertos requisitos básicos que permitan definir a un concierto didáctico, diferenciándolo de clases ilustradas, audiciones comentadas o audiciones de alumnos.

- *Calidad:*

- Necesidad de cuidar la calidad en general de las propuestas, en especial la profesionalidad de los implicados y la calidad de los intérpretes.
- La calidad también está dada por la preparación del público.
- Claridad de objetivos y conocimiento del público a los que están dirigidos.
- Importancia de conciliar principios de calidad con la necesidad de comenzar a emprender programas de conciertos didácticos, aunque sea de manera limitada y sencilla, sin esperar a que llegue la situación perfecta o ideal.

- *Formación:*

- Se comentan las carencias de formación de muchos de los implicados en estos conciertos y se demanda una mayor formación de todos los sectores participantes en los conciertos didácticos.
- En esta etapa sería bueno formar agentes que creen, programen, presenten y gestionen conciertos didácticos.

- *Evaluación:*

- Casi la totalidad de los programas y proyectos de conciertos didácticos en España carece de una adecuada evaluación general.
- Se plantea la importancia de incorporar una evaluación rigurosa, preferentemente externa, en la que se podría contar con investigadores preparados y del ámbito universitario.
- Se demanda incluir una formación específica en conservatorios y universidades, dando la oportunidad a su alumnado de realizar prácticas y estar en contacto con instituciones que programen y organicen conciertos, como departamentos educativos de orquestas.

- *Uso comercial:*

- Prevención de la banalización y uso comercial de los conciertos didácticos.
- Existe un aprovechamiento de personas de diferentes sectores implicados, a las que solamente les interesa su rédito económico y su explotación comercial, sin preocuparse de la calidad de los conciertos.
- El interés por los beneficios económicos no contradice la validez de los conciertos didácticos como fuente de trabajo a potenciar para gente con

formación muy diversa.

- Alcance social:

- El tema de la gratuidad o el pago de los conciertos apenas se esboza, pero sería interesante contrastar experiencias y debatir este aspecto en futuros encuentros.
- La inclusión de sectores desfavorecidos es otro tema poco desarrollado, pero que se comenta en las conclusiones.
- Posibilidades de potenciar los conciertos en diferentes ámbitos.
- Importancia para la ruptura de prejuicios sociales.
- Necesidad de ampliar el espectro de público destinatario, en especial el de primera infancia.

- Difusión, intercambio y archivo de experiencias:

- Se valora muy positivamente la inclusión en el programa de las Jornadas de dos conciertos de formato diferente –uno de ellos dirigido a escolares y el otro a público familiar- que todos los asistentes han podido presenciar.
- Se debería promover la interrelación de los diferentes sectores implicados y el intercambio de información entre los profesionales que se dedican a estos conciertos.
- Se menciona la posibilidad de hacerlo a través de Internet, o en una biblioteca o sitio de consulta que reúna los documentos, grabaciones, programas y materiales relacionados con los conciertos didácticos.

- Continuidad y estabilidad de los encuentros:

- Se plantea la necesidad de nuclearse y trabajar en equipo.
- Desarrollo de la conciencia acerca de la importancia de estos conciertos por parte de todos los sectores implicados.
- Se insiste en la utilidad de mantener una continuidad de este tipo de jornadas, que permiten conocer mejor la situación en torno a los conciertos didácticos y el encuentro entre los interesados en este tema.

Tal como lo he expresado en la presentación de esta publicación, en este campo queda mucho por hacer: el camino es largo y podemos diseñarlo entre todos. Las *I Jornadas sobre conciertos didácticos* en Cádiz han evidenciado la necesidad de recorrerlo con rigor y compromiso. Este tema interesa cada vez más, pero también

hay una demanda creciente de debatir, estudiar e investigar todo lo referente a estos conciertos.

El reto de la continuidad de las Jornadas está planteado, con el pedido de una próxima edición que contemple las mejoras sugeridas, y recogiendo las opiniones y demandas de los asistentes.

TALLER: MUJERES Y LA CREACIÓN
MUSICAL CONTEMPORÁNEA

RENACIMIENTO: VIDEOINSTALACIÓN Y ESPECTÁCULO CANTADO

Diana Pérez Custodio

(Compositora. Conservatorio Superior de Música de Málaga)

Resumen:

Este trabajo se centra en *Renacimiento*, la tercera ópera compuesta y estrenada en el año 2007 por su autora, Diana Pérez Custodio. Dicha obra cierra una trilogía en la que también se incluyen *Taxi* (2003) y *Fonía* (2004).

Renacimiento nació por encargo de la Xunta de Galicia, y vio la luz en el Centro Gallego de Arte Contemporáneo (CGAC), sito en la ciudad de Santiago de Compostela.

Aborda una temática femenina y cotidiana a través de sencillas texturas musicales entre las que se incluyen algunas reelaboraciones de música del Renacimiento español.

Palabras clave: mujeres y creación musical, música y feminismo, videoinstalación y espectáculo cantado.

Renaissance: video installation and a sung performance

Abstract:

This work is based on *Renaissance*, the third opera composed and given its première in 2007 by its author, Diana Pérez Custodio. This work completes a trilogy including *Taxi* (2003) and *Fonía* (2004).

Renaissance was commissioned by the Xunta de Galicia and performed for the first time in the Centro Gallego de Arte Contemporáneo (CGAC) in Santiago de Compostela.

It deals with a feminine, every-day subject by means of simple musical structures, including some re- constructions of Spanish Renaissance music.

Keywords: women and music creation, music and feminism, video installation and a sung performance.

Por tercera vez la organización de estos talleres (a la que por cierto felicito por la continuidad y éxito de los mismos) me permite hablar de mi música en un foro tan adecuado y tan especial como éste que se aglutina bajo el título de “Mujeres y creación musical actual”.

Precisamente, y como dentro de poco imagino que percibirán, la obra en la que centraré esta charla, *Renacimiento*, se ocupa de cuestiones de género de forma más o menos deliberada. No me refiero a cuestiones en sí reivindicativas ni mucho menos panfletarias, sino a reflejar de manera sincera y simple ciertas realidades que forman parte de la cotidianidad de muchas mujeres, y que precisamente por su cercanía no pueden dejar de llevarnos a reflexión.

Pero, y sobre todo para aquellos que no conocen mi música, antes de adentrarnos en *Renacimiento* debemos contextualizarla un poco, tanto en el marco de mi trayectoria compositiva como en el de la trilogía de óperas que con ella concluye.

Siempre me defino como una abanderada de la música impura, es decir, fruto de la vida más que de ideas musicales abstractas y, a ser posible, mezclada con otras formas de expresión no estrictamente sonoras. Y siempre añadido también que de entre todos los instrumentos prefiero la voz, precisamente por su alto grado de versatilidad e intensidad comunicativa, y porque está presente en casi todas las facetas de nuestra vida, por supuesto la mayoría de ellas no estrictamente musicales. Siendo esto así, no es de extrañar que voz y fusión multimedia estén presentes en la gran mayoría de mis obras desde el principio y por principio.

Por todo ello la ópera era sin duda, de entre todos los géneros históricos, el recipiente más adecuado para verter mis ideas, por decirlo de algún modo, musicales: ofrece como formato la unión de diversos campos artísticos y la voz como protagonista. Y así han ido viendo la luz poco a poco las tres piezas que componen la trilogía antes mencionada: *Taxi*, *Fonía*, y *Renacimiento*. En las tres, en vez de con una orquesta o con un grupo instrumental, las voces dialogan con una parte electroacústica pregrabada.

Para ofrecer una idea general de la relación entre las tres obras y de paso irme centrando en la que nos ocupa, leeré a continuación el texto que acompañó al programa de mano de *Renacimiento* en su estreno en el Centro Gallego de Arte Contemporáneo, sito en Santiago de Compostela, el 25 de enero de este mismo año 2007:

“*Renacimiento* está concebida como el elemento final de un tríptico. La primera de las óperas que lo integran, *Taxi* (2003), nos sumergía en un viaje interior a través del cual la protagonista, físicamente desdoblada en una cantante y una bailarina y guiada por un actor-taxista, experimentaba como mujer los límites de su propia realidad. La segunda, *Fonía* (2004), enfrentaba a sus dos protagonistas masculinos, un cantante lírico y un cantaor flamenco, con la resbaladiza cuestión de definir el amor.

Ahora, *Renacimiento* cierra el círculo volviendo a una protagonista femenina, entera, sola y cotidiana, que vive una situación, de nuevo, de viaje; sólo que ahora se trata de un viaje exterior. Sufre, divaga, y un sueño le enseña las claves para iniciar su particular proceso de ‘renacimiento’. El amor como estado concreto, no necesariamente aplicado a nada ni a nadie sino como vehículo de lucidez y crecimiento personal, es su herramienta.

Algunos textos musicales del Renacimiento español se abren paso entre un tejido sonoro aparentemente muy sencillo.”

En este texto están, creo, las pistas principales para abordar la obra, y sobre todo la característica esencial que la impregna: la sencillez. La trilogía da cuenta de un proceso de despojamiento y simplificación a todos los niveles, y esto es fácil de ver con tan sólo centrarnos en cuestiones de tipo puramente cuantitativo, pues los tres espectáculos son progresivamente de menor formato: *Taxi* necesita una cantante, una bailarina y un actor, tres personas en total, y un teatro mediano o grande para albergar todo un entramado escénico a modo de instalación; *Fonía* tan sólo emplea dos cantantes y un escueto atrezzo, en su mayoría portátil, que puede ser desplegado en cualquier espacio escénico, incluso en los más pequeños; *Renacimiento* ofrece al público una sola cantante con una maleta vieja en la que guarda unos pocos elementos para el juego escénico y, por todo decorado, una proyección de vídeo. Más adelante comprobaremos que la sencillez es también la vara de medir que utilicé para cuestiones musicales como la estructura, los materiales, las texturas, etc.

Hagamos un poco de historia de este proyecto. *Renacimiento* nació por encargo de la Xunta de Galicia. Me pidieron un espectáculo escénico y yo acordé que *Acteón*, la productora que se había encargado del estreno de mis dos óperas anteriores, se hiciese cargo también de la producción de ésta; asimismo, la dirección artística también la llevó a cabo Claudio Zulián, como en las otras dos.

Desde que estaba gestando *Fonía*, allá por el 2003, ya rondaba en mi cabeza la idea de crear la otra cara de la moneda que me traía entre manos; *Fonía*, como ya hemos dicho, tenía como principal eje la cuestión del amor desde el punto de vista del hombre, y para mi eso abría la puerta a elaborar otro espectáculo que hablase del amor desde el punto de vista de la mujer. Paralelamente, hace muchos años que quería utilizar como material creativo de partida la música del Renacimiento, pues forma una parte muy especial de lo que podríamos llamar “la banda sonora de mi vida”. Teniendo en cuenta que en *Fonía* los dos protagonistas mueren (aunque en el montaje de Zulián sólo termina muriendo el cantaor), el juego de palabras estaba servido: el siguiente espectáculo, esa otra cara de la moneda, había de hablarnos de renacimiento y no de muerte.

Mi *Renacimiento* debía formar parte de una exposición colectiva de gran entidad titulada *Contos dixiatis*, cuentos digitales, organizada por el CGAC. Eso requería, por una parte, de la utilización de nuevas tecnologías para la puesta en escena, pues debíamos integrarnos en un marco de obras que contaban historias a través de nuevos formatos; por otra parte, de algún modo la noción de “cuento” debía estar

presente en el concepto del espectáculo, y en buena parte la cualidad narrativa de esta ópera cuadraba con ello.

Es muy curioso observar cómo las circunstancias que conviven en la creación de cualquier producto artístico lo van moldeando, a veces de manera muy sorprendente incluso para el propio creador. Recibí la noticia de este encargo en agosto de 2006; la obra se estrenó, como ya hemos dicho, el 25 de enero de 2007. Creo que es bastante evidente la escasez de tiempo que ello supone: apenas cinco meses para componer, crear todo el montaje escénico y ensayar. Si a ello le añadimos que, entretanto, viví unas circunstancias personales especialmente complicadas que en este momento no vienen al caso, decir que el proceso creativo fue una especie de olla a presión puede resultar redundante.

Pero centrémonos en la obra. Con tanta premura no había lugar para la divagación, así que Claudio Zulián y yo nos reunimos de inmediato para planear una estrategia que nos permitiese, a él, por su parte, crear la parte escénica en Barcelona, y a mí, por la mía, crear la parte musical y los textos desde Málaga. Ambos estuvimos de acuerdo desde el principio en el formato: un solo personaje femenino, que yo definí como soprano con experiencia en música antigua y apertura a técnicas vocales contemporáneas, y a lo que Claudio sumó la exigencia de contar con una cierta formación teatral y soltura de movimientos; un acompañamiento pregrabado, como en las dos óperas anteriores; utilización puntual de pequeña percusión en vivo por parte de la soprano; y, por último, presencia del vídeo como elemento escénico pertinente en el seno de una exposición de obras digitales.

Como había que estrenar en un centro de arte en lugar de en un teatro, pronto surgió la idea de elaborar una videoinstalación que funcionase continuamente durante varios días y, en el momento oportuno, se interrumpiese para cobrar vida durante el tiempo escénico de la ópera propiamente dicha. Así, Claudio elaboró un bucle de vídeo de unos veinte minutos de duración para el que yo seleccioné elementos sonoros de mi partitura, y que se proyectó a gran escala en la sala del estreno durante seis días consecutivos. En el programa de mano, él mismo lo explica así:

“La propuesta de Diana para realizar ‘algo’ visual y escénico paralelo a su partitura *Renacimiento* en el espacio del CGAC, se me antojó enseguida como un desafío apasionante. El texto que Diana ha escrito para la cantante es extremadamente realista, y remite de manera evidente a un contexto familiar de clase media con su característico *spleen*. Se trata de situaciones que esconden un continente de cosas no dichas e indecibles, de razones veladas y de imágenes inversas. Había que entrar en ese laberinto guardado por la Escila de la banalidad lacrimosa y el Caribdis del vodevil complaciente.

Había, además, el problema de articular una videoinstalación con un momento escénico, en el que la imagen tenía que vaciarse en parte de significación para acoger la actuación de la cantante-actriz.

Finalmente pensé que podría utilizar de manera irónica el esquema de la “escena primordial” psicoanalítica y su relación con el sujeto.

La videoinstalación se configura entonces como la “escena primordial” del espectáculo, en el que vuelve como fragmento, como fantasma, como imaginación y punto ciego.

Una escena primordial que no alude esta vez al coito de los padres, sino, irónicamente y en consonancia con el título, al nacimiento. Y, abundando en la ironía, no al nacimiento de las personas, sino al de los objetos de consumo.

La diosa antigua y kitsch que danza en esa “escena primordial”, en un pasado-presente mítico-irónico, quizá nos deja entrever alguna de las pesadillas que habitan nuestros días. ¿O será el paraíso familiar?”

El espectáculo, que se representó dos veces, utilizó el mismo proyector ya instalado, que llenaba de imagen toda una pared, para crear a un tiempo el decorado y la iluminación de la sala. Muy ingeniosamente, Claudio empleó los colores planos en la pantalla para teñir toda la habitación, previamente pintada de blanco, del tono deseado para cada situación. De forma muy sutil, en la pantalla se iban presentando elementos visuales pertenecientes a la videoinstalación, lo cual otorgaba una enorme coherencia, tanto visual como conceptual, a todo el proyecto.

Además de la luz de la proyección, el espectáculo contaba con tres focos cenitales en línea de un cálido color anaranjado, cuya presencia en principio pasaba desapercibida porque en el suelo se colocó convenientemente un recorte rectangular de moqueta negra que absorbía todo posible reflejo que manchase la pureza del conjunto de la sala. Ese trozo de moqueta servía de “pasarela” a la cantante en momentos especiales que requerían que la viésemos bañada de luz.

Y en eso consistía todo el montaje visual. La cantante, Lorena García, vestía una especie de traje de novia deshecho y chamuscado, y como ya dijimos portaba una maleta dentro de la cual se escondía todo el atrezzo, incluidos los “instrumentos de pequeña percusión”: una diminuta pandereta de plástico, un cubo de fregona y un bote de ambientador barato.

La soprano no encarna un personaje de forma tradicional. En realidad es una especie de “chamana”, que cada vez que habla o canta es poseída por el personaje, permaneciendo el resto del tiempo en una actitud neutra y distanciada de cualquier emoción, como un autómatas que realiza movimientos prefijados. Para conseguir este efecto, Claudio cambió algunos de los timbres que en principio indiqué para ella en las partes de voz hablada.

La estructura global de la dramaturgia estaba muy clara para mí desde el comienzo: quería presentar una situación cotidiana poco soportable, y que a raíz de algún acontecimiento significativo nuestra protagonista entrase en un estado de amor que le permitiese cambiar su óptica de la realidad y, gracias a ello, encontrar nuevos recursos para salir adelante. Una estructura, pues, binaria, con un gozne central.

Lo que no tenía tan claro era el nivel en el que debía confeccionar los textos. Yo no me dedico a la poesía, pero siempre me gustó elaborar mis propios textos. Hasta ese momento mis textos eran simples pero muy metafóricos, siempre describiendo

situaciones más oníricas que realistas. Pero sentí que en esta obra había que hablar muy claro, muy en el tono de día a día, sin metáforas, y llegar a ese punto me costó muchísimo; tuve que tirar a la papelera una gran cantidad de experimentos literarios hasta llegar al más absoluto despojamiento. Como ejemplo, desvelaré una intimidad presentando a continuación uno de esos experimentos (ya muy despojado en comparación con las primeras pruebas) y, tras él, el fragmento tal cual quedó. Se trata del primer texto de la obra; intenta mostrar los pensamientos previos al viaje de la protagonista, sus ingenuas y utópicas esperanzas puestas en un viaje que ella quisiera que le llevase muy lejos de su propia vida.

Fragmento inicial

“Voy a viajar lejos, muy lejos. Para comerme el sol de un solo bocado. Para sumergirme en otras aguas no tan turbias.

En el camino daré vida a todos los abrazos que guardo disecados. Lo amargo quedó atrás.

Quiero viajar al lugar que no conoce arrepentimientos. Voy a penetrar en los cielos más abiertos; a hundirme en arenas movedizas más cálidas que las de mi propio dolor.

En el camino iré encontrando las cuentas de todos los collares que me han sido arrancados. Lo amargo quedó atrás.

Viajaré hasta que no quede una sola prenda de piedra sobre mi cuerpo; hasta que mi cuerpo se rompa en pedazos de gozo; hasta engarzar mi gozo en nuevos collares que me adornen la piel recién nacida.

En el camino probaré todas las frutas. Lo amargo quedó atrás.

Porque voy a viajar muy, muy lejos. Para comerme el sol de un solo bocado...”

Fragmento definitivo

“Voy a viajar muy lejos. Me gusta sentir que cada vez hay más kilómetros entre mi cuerpo y mi casa.

Un viaje siempre te arrastra a otra realidad diferente; ya me ha pasado antes. Te sientes como más sensible, más predispuesta.

Ojalá que por fin tengamos tiempo para estar todos juntos y para descansar. Hemos pasado un curso difícil. Seguro que mis niñas se tranquilizan cuando lleguen a la playa. Puede que la pequeña se suelte a leer este verano. Tendremos mucho tiempo.

Y nosotros... Qué mal lo estamos llevando últimamente. Nos hace mucha falta querernos. Hoy mismo hablaremos, a ver si salta ya el tapón. Llevamos mucho tiempo sin hablar. Seguro que las niñas se entretienen por ahí y nos dejan algún ratito solos. Hoy vamos a romper el maldito hielo este que nos tiene como de corcho. Y esta noche te aseguro que no te me escapas. Se acabó lo de dormirme con media cama vacía; al menos durante el viaje.

He traído una bolsa enorme de libros que pienso leer. Pero sólo si me apetece. De momento prefiero mirar el paisaje y no pensar. No quiero forzar nada; es mejor que todo vaya fluyendo.”

Al final fue emocionante comprobar cómo poniendo en música textos tan cotidianos se puede conseguir un nivel poético bastante elevado y, sobre todo, cómo personas muy diferentes entre sí pueden empatizarse con la protagonista y conmoverse de forma muy profunda al escuchar el resultado.

La obra, así pues, se divide en dos partes: **día 1** y **día 2**, con un **sueño** como acontecimiento-bisagra entre ambos. Asimismo, cada día se compone de fragmentos de realidad y de pensamiento; por ejemplo, el día 1 se subdivide en:

- **Realidad 1 / 7'34''**. Presentación del punto de partida: viaje, atasco, familia, perro, incomunicación de pareja.
- **Comentario 1 / 6'34''**. Ella recuerda momentos reiterados en los que él se ocupa de sí mismo y de sus cosas mientras que ella se encarga de todos los asuntos familiares renunciando a ocuparse de sí misma y de sus cosas.
- **Realidad 2 / 4'54''**. Llegada al punto de destino. Griterío y desorden familiar. Todos le exigen a ella cosas al mismo tiempo.
- **Comentario 2 / 3'44''**. Ella reflexiona sobre lo que todos opinan acerca de su vida amorosa.
- **Realidad 3 / 3'01''**. En la playa. Silencio tenso en el que se evidencia la incomunicación de pareja.
- **Comentario 3 / 2'13''**. Ella se lamenta sobre el recuerdo del deseo amoroso demasiadas veces no consumado.
- **Realidad 4 / 2'06''**. Pelea de pareja a gritos delante de las niñas.
- **Comentario 4 / 1'54''**. Ella recuerda todos los gritos de hombre que le han hecho llorar.
- **Realidad 5 / 1'30''**. Cena. Sopa con lágrimas contenidas.
- **Salmo responsorial / 4'10''**. Transición al sueño.

Mientras el día 1 está construido siguiendo una línea continua de aceleración y crecimiento tensional (que continúa durante el interior del salmo responsorial hasta que los acontecimientos se solapan entre sí), en el día 2 los fragmentos se encuentran mucho más equilibrados e integrados entre sí, intentando contrarrestar tanta teleología; de hecho, no hay separación entre realidad y pensamiento, ambos se encuentran asimilados al concepto de “presente”, así:

- **Presente 1 / 2'35''**. Reexposición de elementos externos de la realidad 1. Ella está aun medio dormida y muy noqueada por el sueño que acaba de tener.

- **Presente 2 / 5'35''**. Reexposición de elementos externos de la realidad 2. Ella trata de cantar y bailar al son que la vida le propone.
- **Presente 3 / 3'41''**. Reexposición de elementos externos de la realidad 3. Ante la evidencia de la incomunicación de pareja, es ella la que decide tomar las riendas amorosas.
- **Presente 4 / *ad limitum***. Final abierto. Tan sola como llegó, ella recoge todo en su maleta y se va.

El tratamiento de la voz es muy variado en función de cada fragmento. Hay una renuncia evidente al virtuosismo lírico operístico tradicional. En cambio, se solicita a la intérprete a menudo un timbre de voz cantada propio de la música renacentista, con *vibrato* escaso y muy controlado, empleo de la voz blanca y ornamentaciones propias de la época, en ocasiones improvisadas. En la partitura existen indicaciones detalladas sobre tipo de respiraciones, articulaciones, gritos, etc. En algunos fragmentos se utilizan de forma recurrente diversos procedimientos de *glissandi* que mantienen la línea de canto en una inestabilidad constante. La voz hablada también tiene un gran protagonismo en la obra; de hecho, en la partitura están escritas peticiones de timbre muy variopintas que luego no se llevaron a cabo en este montaje por decisión expresa del director artístico (claro está, con mi consentimiento); al diseñar a un personaje neutro que sólo encarna emociones ocasionalmente, se imponía unificar los timbres hablados que yo proponía, pero quizás otro montaje de la misma obra requiriese otra paleta tímbrica más acorde con mi idea inicial.

En cuanto a la parte pregrabada, los materiales de base que utilicé fueron muy pocos pero muy elaborados: una onda sinusoidal, mi propia voz, algunas grabaciones de música renacentista española, varias muestras de ruidos de animales y de agua, y en dos ocasiones las voces de mis dos hijas y de un actor. Mi objetivo fue esconder lo más posible toda la manipulación electroacústica a la que estos elementos fueron sometidos, para que todo pareciese muy natural. Por ejemplo, el “Presente 3” del día 2 utiliza inspiraciones y espiraciones escogidas y montadas independientemente para dar sensación de respiración, dialogando con las respiraciones aisladas de Nuria Rial interpretando una canción renacentista. O en la “Realidad 1” del día 1 escuchamos toda una orquesta de insectos voladores que, sin perder su naturalidad, progresan sutil y cromáticamente hasta el tritono para dar una sensación de creciente angustia.

Y tras todas estas presentaciones a la obra me remito, esperando que la experiencia, al menos, no nos deje indiferentes. Muchas gracias.

LA TÉCNICA ATONAL DE JULIEN FALK: VINCULACIÓN METODOLÓGICA IMPLÍCITA Y EXPLÍCITA CON EL SISTEMA Y EL DISPOSITIVO PROCEDIMENTAL DIDÁCTICO TONAL

Carme Fernández Vidal¹

(Compositora. Conservatori Superior de Música de les Illes Balears)

Resumen:

Nuestro foco de atención se centra en el tratado de Julien Falk titulado “*Technique de la Musique Atonale*”. En él se codifican unas bases para la composición musical en un lenguaje atonal no serial que nos detenemos a analizar y a presentar de forma resumida. El carácter eminentemente técnico de nuestro estudio aspira también a demostrar que el tratado presenta unas estrategias pedagógicas en clara consonancia con las que se han venido adoptando en los tratados convencionales de contrapunto, lo cual evidencia que el marco del contrapunto escolástico sirvió a este autor como prototipo para articular una didáctica procedimental sistemática en un idioma atonal. Se trata pues, por un lado de ver cómo se articuló una disciplina sistematizada en un lenguaje no tonal (haciendo una reflexión sobre las repercusiones que un trabajo de este tipo tendrá en la formación de los alumnos); y por otro, pretendemos analizar hasta qué punto y en qué aspectos se vinculó una propuesta de este tipo al sistema y al dispositivo didáctico tonal; es decir, estudiar el grado de deuda histórica y la forma evolutiva que presentó.

Palabras clave: técnica atonal, lenguaje atonal, idioma atonal.

The Atonal Technique of Jullian Falk: implicit and explicit methodological links with the system and the tonal didactic procedural mechanism.

Abstract:

We are focussing our attention on Julien Falk’s treatise titled “*Technique de la Musique Atonale*”. This compiles the bases for musical composition in a non-serial atonal language which we are going to analyse and summarise briefly. The eminently technical character of our study also aims to demonstrate that the treatise presents some pedagogical strategies quite in keeping with those that have been

¹ Compositora. Profesora Titular de Contrapunto en el CSMIB (Conservatori Superior de Música de les Illes Balears).

adopted in the conventional counterpart treatises, which proves that the frame of the scholarly counterpoint was used by this author as a prototype to formulate systematic procedural didactics in an atonal language. Therefore we are dealing, on the one hand, with seeing how a systematised discipline was formulated in a non-tonal language (reflecting on the repercussions that a paper of this type would have on the formation of students). On the other hand, we intend to analyse to what extent and in what aspects a proposal of this type was related to the system and to the tonal didactic mechanism; in other words, we intend to study the degree of historical debt and the evolutionary form it had.

Keywords: atonal technique, atonal language.

A partir aproximadamente de los años 30 del pasado siglo XX, detectamos indicios de una emergente necesidad de poner alguna clase de orden en la vertiginosa y casi podríamos decir, violenta evolución musical que se venía desarrollando desde las últimas décadas del siglo XIX. Concretamente en 1930², la crónica musical ya reconoce el fin de una era de experimentación en el arte musical que había generado una profusión de nuevos recursos y materiales que sin embargo, en su mayor parte todavía estaban pendientes de un desarrollo y rendimiento plenos. Había llegado el momento, pues, de recopilar, examinar, ordenar y reflexionar. Verdaderamente caben diversas vías para materializar estos propósitos y sin duda, los artículos de divulgación o publicaciones especializadas y los libros de carácter analítico-descriptivo que se adentraban en mayor o menor grado en los pormenores constructivos que aplicaban determinados compositores, y/o en alguna de sus creaciones consideradas referentes de la Nueva Música, podían aproximar al teórico, al profesional ya formado y en pleno desarrollo de su ejercicio en cualquier campo, o incluso a determinados grupos de amateurs con una cierta formación musical, a las últimas corrientes artísticas del momento.

Pero convengamos que seguramente la prueba de fuego a la hora de materializar los resultados de esta evaluación se concreta en la elaboración de libros de texto destinados a su aplicación práctica en la docencia; es decir, tratados de corte pedagógico que al abordar un marco idiomático característico del siglo XX, vengán a completar la formación escolar de los estudiantes de composición, puesto que en algún momento la enseñanza musical tendrá que asumir los eventos acaecidos en la época en cuestión y organizar dispositivos que faciliten métodos de trabajo y comprensión a costa de tamizar una pluralidad siempre diversa. Estamos hablando de manuales que presenten de forma sistemática, y por ende, sintética, las principales características del nuevo estilo formuladas a modo de vademécum (puesto que se organizan en torno a unas normas compartidas dejando un tanto de lado sus desviaciones por motivos eminentemente prácticos), o dicho de otro modo, tratados pedagógicos que presenten las bases fundamentales sobre las que se erige el sistema,

² Ver EVANS, Edwin. "Stocktaking, 1930", *Music & Letters*, Vol. 12, No. 1. (Jan., 1931); pp. 60-65.

complementadas con una correlación de reglas que se presentan en una gradación creciente de dificultad como principio didáctico. Está claro pues, que su papel se ubica en el ámbito de la enseñanza musical, mayoritariamente dentro del marco de las instituciones docentes, y su aportación pretende servir tanto al estudiante en su proceso de formación dirigido a consolidarse como un futuro profesional de la música, como al profesor, para que en textos didácticos de este tipo encuentre un soporte en su labor de desarrollo, guía y apoyo al cometido de su discípulo.

Lo cierto es que aún a día de hoy son escasos –por no decir inexistentes- los textos destinados a la enseñanza de la escritura musical en lenguajes no tonales que respondan al perfil que acabamos de describir³. En este sentido, la tonalidad se mostró en torno a libros de texto sobre armonía, contrapunto, formas musicales, que sin duda diseccionaban una realidad, pero indudablemente servían a un fin didáctico. Sin embargo, parece ser que las corrientes atonales han presentado dificultades –y tal vez pocas voluntades- para sistematizarse de cara a su enseñanza. Los primeros intentos hay que buscarlos precisamente a partir de los años 30 y uno de los denominadores comunes que presentan es que sus artífices desempeñaron una actividad simultánea en la creación (composición musical) y en la docencia (formación de futuros compositores). Es lógico deducir que cuando ambos perfiles –compositor y profesor- confluían en una misma persona, la implicación del creador en las corrientes vanguardistas del momento condicionaba la postura del docente, que se sentía moral e intelectualmente obligado a iniciar a sus alumnos en un lenguaje musical característico de su tiempo.

Ahora bien, no se trata tan sólo de ver cómo se articuló una disciplina sistematizada en un lenguaje idiomático no tonal –téngase en cuenta que otro de los denominadores comunes de las distintas tentativas a las que aludíamos en el párrafo anterior consiste en que cada autor crea un procedimiento sistemático a partir de su propia práctica compositiva- si no también se pretende analizar algo que resulta incluso más interesante: hasta qué punto y en qué aspectos se vinculó una propuesta de este tipo al sistema y al dispositivo procedimental didáctico tonal; es decir, estudiar el grado de deuda histórica y la forma evolutiva que presentó. Éste será el principal foco de atención que ocupará nuestro ánimo en las páginas siguientes.

El caso de un compositor y pedagogo francés llamado Julien Falk⁴ que vivió entre 1902 y 1987 constituye uno de los ejemplos que ha centrado nuestro interés. Alrededor de los años 50 del siglo pasado, este autor reflexiona sobre una tumultuosa primera mitad de centuria -puesto que considera que ya ha llegado el momento de hacerlo- convencido de la necesidad de consolidar los terrenos

³ Adentrarnos y analizar los motivos de esta situación podría constituir el argumento de otro artículo.

⁴ Para detalles biográficos ver FERNÁNDEZ VIDAL, Carme. “Julien Falk: perfil humano y profesional de una propuesta para la atonalidad”. En Revista *Nassarre*, XX, Institución Fernando el Católico. Num. 2502 ISSN: 0213-7305 Diputación de Zaragoza, 2004; pp. 87-102.

conquistados por medio de su regulación bajo una exposición teórico-técnica (pues cree que las obras más sólidamente escritas son aquellas que se ven afirmadas en una técnica definida)⁵. Es así como en 1959 publica un libro titulado “*Technique de la Musique Atonale*”⁶, que pretende ofrecer una posible alternativa en este sentido; a saber, un método sistemático de enseñanza basado en su sistema “atonal integral”⁷ que puede resultar útil a la hora de introducir al alumno en lenguajes que evitasen el principio tonal. Estos lenguajes tenían como objetivo utilizar los sonidos de la escala dodecafónica de forma un tanto equitativa -aunque no necesariamente serial⁸- evitando por encima de todo que se agruparan en asociaciones que recordaran el sistema tonal tradicional. En esta línea Falk formula su sistema atonal integral, con cuya regulación normativa cree haber encontrado la manera de asegurar la homogeneidad de este estilo. Nos dice: “*En lo que nos concierne, no tenemos la pretensión de haber inventado un nuevo sistema musical -en una época donde se reclama de nuevo novedades a cualquier precio,⁹- sino solamente tener codificada la música atonal a través de reglas precisas, que abre a nuestro arte horizontes nuevos. El estudiante de música, el compositor, atraídos por esa forma, deben encontrar a través de este tratado la posibilidad de escribir desde una técnica precisa, dejando de lado todo empirismo pero sin hacer daño a la libertad de pensamiento musical. Los tratados de contrapunto en el Renacimiento y los tratados de armonía en la Restauración no son otra cosa...*”¹⁰. O sea, que su aportación debe entenderse en la misma línea que la de cualquier libro de texto sobre armonía, contrapunto o formas tradicionales; es decir, un manual práctico con reglas que explican cómo se hace y que se presentan de manera progresiva de menor a mayor dificultad. Así pues, el alumno conocedor de los principios tonales bajo las disciplinas de armonía y contrapunto tradicional, podrá a través de este libro, disponer de herramientas que le permitan adentrarse en la escritura de un lenguaje

⁵ No son pocos los autores que han abordado el problema. Citaremos entre los españoles a Ramón Barce (“Control, Supercontrol, Infracontrol” en *Fronteras de la música*. Real Musical, Madrid, 1985; pp. 17-29) o Teresa Catalán (“El sistema como necesidad en la creación musical” *Revista Nassarre, XIX*, Institución Fernando el Católico. Num. 2403 ISSN: 0213-7305 Diputación de Zaragoza, 2003; pp. 129-141).

⁶ Editions Musicales Alphonse Leduc, Paris, 1959.

⁷ Que, como es habitual entre compositores, el propio autor utilizó en un número considerable de sus obras.

⁸ Conocedor del planteamiento dodecafónico serial de la Escuela de Viena, Falk considera que la serie no es un elemento indispensable para asegurar la unidad estilística. Véase FALK, Julien. *Technique de la Musique Atonale*, op. cit.; pág. 4. La traducción no publicada de este tratado ha sido realizada por Teresa Catalán (compositora y catedrática de composición en el RCSM).

⁹ Mucho podríamos extendernos en esta característica del afán por la originalidad que ha dominado la música del siglo XX y cuyas raíces se hallan también en la filosofía romántica, en el protagonismo del artista individual, diferente e irrepetible. Falk se posiciona advirtiendo sobre la nocividad del exceso de empirismo y del afán de novedad a toda costa, en la misma línea que años más tarde lo hicieran otros autores, como por ejemplo J. J. Nattiez (*Le combat de Chronos et d’Orphée*, Bourgois, 1993).

¹⁰ FALK, Julien. Op. cit.; pág. 5.

estilístico atonal, lo cual en primera instancia, le procurará un punto de partida para expresarse musicalmente en este idioma, y en segunda, repercutirá en su formación como profesional de la música en varios aspectos que iremos descubriendo a continuación.

En este tratado se dan toda una serie de directrices para llevar a cabo un discurso atonal en el que podrán combinarse diferentes tipos de texturas, aunque la predominante y característica de este estilo sea la textura contrapuntística¹¹. De este modo, Falk dispone cinco formas¹² para la escritura atonal que abarcan desde una textura totalmente homofónica –que el autor denomina “*contrapunto rítmico nota contra nota*”¹³– hasta la propiamente contrapuntística, que enfatiza la percepción melódica puesto que las voces mantienen la máxima independencia. La importancia de esta última ya se verifica al constatar que ocupa la parte más voluminosa del libro con una proporción mayor de ejemplos realizados por Falk, pero sobre todo queremos destacar el hecho de que presenta unas estrategias pedagógicas en clara consonancia con las que se han venido adoptando en los tratados convencionales de contrapunto escolástico. En primer lugar observamos que hace un planteamiento didáctico basado en el incremento progresivo del número de voces partiendo de dos hasta llegar a cuatro¹⁴. El hecho de que la severidad de las reglas esté en relación inversa con el número de partes a que se escribe constituye otro elemento en común sobre el que volveremos al final de este artículo. Pero es que además aparecen rasgos explícitos de la ortodoxia tradicional –como una cierta prelación del estilo vocal sobre el instrumental¹⁵, o un intento de diferenciación entre una escritura más “rigurosa” frente a otra “libre”–, que transferidos a un contexto atonal tienen una significación nimia o nula pero que evidencian que el marco del contrapunto

¹¹ “Ésta realiza uno de los fines de esta música: permitir una clara concepción de las diferentes líneas melódicas superpuestas. Para esto, es preciso suprimir toda noción de acorde tonal o de acorde disonante cuyo origen se sobreentienda fácilmente, con el fin de no volver al tonalismo. Por otra parte, el acorde clasificado aumenta la percepción armónica que llamamos ‘vertical’, mientras que la escritura atonal se esfuerza por aumentar la percepción melódica, es decir ‘horizontal’”. Op. cit.; pág. 5.

¹² Hemos constatado que lo que Falk denomina “*formas de la música atonal*” son, en realidad, diferentes tipos de texturas combinables entre ellas dentro de una misma composición musical. Con estas palabras lo explica el maestro: “*En composición, todas las formas descritas más arriba, no solamente son posibles, sino que se pueden suceder en una misma obra, lo que permite dar una gran variedad a la escritura*”. Op. cit.; pág. 26.

¹³ Es la segunda de las formas expuestas por el maestro, de la que dice que “*es una forma armónica a capella*”, en la que “*...todas las voces tienen un ritmo idéntico salvo raras excepciones*”. Op. cit.; pág. 20. El paralelo con la primera especie del contrapunto fuxiano resulta obvio; de hecho, comparten el subtítulo: “*Nota contra nota*”.

¹⁴ El incremento de voces suele resultar inversamente proporcional a una fluidez e independencia lineal en el contrapunto y por ello, incluso en los tratados más recientes de contrapunto tonal se tiende a prescindir de una mención específica para el trabajo a texturas superiores a cuatro voces.

¹⁵ Por el contrario, al observar la interválica de base de este sistema resulta fácil deducir que el estilo atonal incrementa considerablemente las dificultades de interpretación para las voces y en cambio, se revela especialmente apto a agrupaciones instrumentales de diversa índole.

escolástico sirvió a este autor como prototipo para articular una didáctica procedimental sistemática en un idioma atonal.█

Como es lógico, entre la forma estrictamente contrapuntística y la puramente armónica existe un amplio abanico de gradaciones donde la zona intermedia es de difícil clasificación. En consecuencia, esta compartimentación que propone Falk en cinco formas resulta más teórica que otra cosa pues establecer líneas divisorias claras entre algunas de ellas (como por ejemplo entre las formas “*Canto armonizado*” y “*Canto armonizado y contrapunteado*”) puede convertirse en una labor cuando menos compleja dado que se trata de una cuestión de matiz sujeta a múltiples interferencias. Lo que sí es cierto –y es en lo que vamos a centrar nuestra atención– es que podemos diferenciar con claridad dos situaciones generadas por las dos formas más contrastantes: la contrapuntística y el contrapunto rítmico nota contra nota (homofonía). Veremos en nuestros siguientes análisis de qué manera la segunda de estas texturas puede poner en tela de juicio la premisa fundamental del estilo atonal (mantener la independencia melódica de las partes sin que evoquen un contexto tonal) y que por esta razón, la utilización de las diferentes formas dentro de un discurso atonal no será equitativa si no que los pasajes o secciones puramente contrapuntísticas primarán por encima de los fragmentos en las demás texturas. Por otra parte, de las cinco formas que presenta Falk en su tratado, la contrapuntística no solamente es la más genuinamente atonal por adherirse, en base a su propia naturaleza, a ese principio básico que apuntábamos, si no que además, resulta ser la más rigurosa y detallada de las cinco y por tanto, es la que puede enmarcarse con menos dificultades a un proceder pedagógico sistemático.

Desde el punto de vista técnico el enfoque de Falk se centra fundamentalmente en el parámetro altura y su propuesta se basa en una inversión de la valoración que de los intervalos hace el sistema tonal tradicional. De esta manera los intervalos de séptima mayor, novena menor y la cuarta aumentada, constituyen la base de su sistema atonal; le siguen como elementos secundarios, la séptima menor y la novena mayor¹⁶, mientras que terceras, sextas y demás intervalos considerados consonantes se someten a un tratamiento específico que asegure una neutralización de posibles asociaciones tonales y que constriña su uso a lugares rítmicamente no relevantes. En los análisis que realizaremos a continuación veremos cómo realiza esta inversión interválica; es decir, de qué manera lleva a cabo un tratamiento de las terceras y las sextas parejo al tratamiento que el sistema tonal clásico hacía de los intervalos disonantes (séptimas, novenas) y viceversa: cómo estos últimos ocuparán el lugar que antaño pertenecía a los primeros.

¹⁶ A modo de observación diremos que un énfasis excesivo en estos intervalos puede generar un discurso musical muy uniforme al que se le puede reprochar la ausencia de contraste que otorgan las variaciones de tensión (Luis de Pablo muestra su adhesión a esta opinión en la entrevista titulada “Conversaciones con Luis de Pablo” publicada en la Revista Música, nº 7, 8 y 9 (2000-2002) I.S.S.N.: 0541-4040; pp. 169-70). En cualquier caso, no es éste el lugar para hacer una reflexión crítica y mucho menos para entrar a valorar desde un punto de vista estético las resultantes de los movimientos atonales de principios del siglo XX.

Para asegurar la homogeneidad y consistencia de este estilo partimos de una premisa esencial: evitar la hegemonía de un sonido por encima de los demás. Se impone por tanto, la necesidad de reglamentar su repetición ya que ésta podría crear algún tipo de jerarquía o focalización que nuestro oído se apresuraría a asociar con la tonalidad (o con alguna forma de centralidad en torno a algún tipo de “tónica”). Para ello Falk articula un dispositivo que denomina “contrapartida atonal” y establece que un sonido no podrá repetirse mientras no sea neutralizado mediante su contrapartida atonal, siendo ésta, una de las dos notas que se hallan a distancia de semitono del sonido original. Por ejemplo la nota FA# podrá neutralizarse con un SOL o un FA natural, esto significa que una vez haya sonado el FA#, no podrá volverse a repetir hasta que se haya oído un SOL o un FA natural. Para que la neutralización sea efectiva la duración de la contrapartida atonal debe ser, al menos, la misma que la nota a neutralizar, pero si la contrapartida atonal se encuentra en un tiempo acentuado, resultará suficiente que su duración sea la mitad del valor de la nota que neutraliza.

Veamos un ejemplo práctico a la hora de componer una línea melódica atonal. A pesar de que Falk propone la iniciación del estudio de la técnica atonal con la forma contrapuntística a dos voces, incluye con posterioridad en este texto, un apartado para el estudio de la “monodía atonal”. Uno de los rasgos que felizmente caracteriza este tratado es precisamente el hecho de que contempla un capítulo reservado a la enseñanza de la construcción de melodías, que resulta de importancia capital para la formación del alumno porque estimula la composición monódica (por lo general, ausente en los tratados de contrapunto severo) y porque además invita al estudiante a adentrarse no sólo técnica si no también auditivamente, en un contexto estético que contrasta con la pauta adquirida por tradición y por educación.

Para la composición de líneas melódicas atonales podremos utilizar los intervalos constituyentes del sistema (séptima mayor, novena mayor y menor y cuarta aumentada (o quinta disminuida). El único intervalo que está siempre prohibido es, por supuesto, la octava¹⁷. Así pues, la normativa que presenta aquí Falk se concentra en establecer las condiciones en que los intervalos restantes (segundas mayores y menores, terceras mayores y menores, cuartas y quintas justas, sextas mayores y menores y séptimas menores) se podrán utilizar siendo neutralizados por su correspondiente contrapartida atonal y asegurándonos de que los giros resultantes no

¹⁷ A nivel horizontal la octava se entiende como la repetición de un mismo sonido y verticalmente supone reforzar un sonido sobre los demás, por tanto, va en contra del principio atonal. Este tratamiento restrictivo de la octava constituye un rasgo característico del primer periodo atonal (en 1941 Schoenberg defiende argumentos como “*una nota así enfatizada podría interpretarse como una fundamental, o incluso como una tónica*”. SCHOENBERG, Arnold. *El estilo y la idea*, Madrid, 1963; p.150.). Posteriormente, sin embargo, se observa una flexibilización de esta norma (el propio Schoenberg lo reconoce en un “*addendum*” del año 1946. Ver SCHOENBERG, Arnold. *Style and Idea*, New York, 1975; pág. 244). En este tratado que estamos estudiando, el autor permite la duplicación del intervalo armónico de octava en un solo caso: cuando una parte libre melódica se integre al conjunto atonal reforzando alguna de sus líneas.

traslucen implicaciones tonales. El uso de estos intervallos se supeditará al cumplimiento de alguna de estas dos normas: 1) que la segunda nota del mencionado intervalo no constitutivo del sistema, forme contrapartida atonal con una nota que se haya escuchado anteriormente y que deberá encontrarse a una distancia máxima de dos compases y mínima de dos notas de la nota a neutralizar; 2) o bien, si dicho intervalo se encuentra formando un giro melódico unidireccional de tres notas que abarca un intervalo global de novena menor. En este último caso deberán evitarse los giros de novena que sugieran un acorde clasificado arpegiado, puesto que toda sucesión de intervallos que den un acorde clasificado “...están rigurosamente prohibidos”¹⁸. Transcribimos el breve ejemplo que aparece en el libro:

EJEMPLO 1¹⁹:

Las cinco primeras notas del ejemplo dibujan intervallos del primer grupo, es decir, de los admitidos sin reserva por el sistema. La quinta justa que aparece en el segundo compás (SIb-MIb) se admite porque forma parte de un giro de novena menor que se inicia en la primera nota del compás. La segunda menor del tercer compás (SOL-FA#) es correcta porque el FA# hace contrapartida atonal con el FA natural del primer compás, por tanto, exactamente a distancia de dos compases. Por la misma razón se admite la segunda menor (DO-SI) del cuarto compás: en este caso su contrapartida atonal es el SI bemol del segundo compás.

Para el intervalo de cuarta justa se observan ciertas licencias adicionales. Concretamente, se admiten tres cuartas justas seguidas siempre que la primera nota de la segunda cuarta no sea de una duración mayor que la primera. También está admitida la cuarta justa si se encuentra seguida o precedida de una cuarta aumentada. Como es obvio Falk recomienda no repetir una misma nota sobre los acentos²⁰ y finaliza afirmando que “los temas con doce sonidos son particularmente propicios para el género monódico”²¹. Asimismo observa que es necesario hacer un uso lógico de los intervallos constituyentes del sistema pues “estas sucesiones

¹⁸ FALK, Julien. Op. cit.; pág. 27.

¹⁹ Ibid.

²⁰ “Contrariamente a las indicaciones dadas por las teorías de la música, no consideramos como obligatoriamente fuertes los primeros tiempos de cada compás. La barra de compás no significa nada en la materia, y nos ocupamos solamente del acento melódico, el cual puede estar sobre cualquier tiempo. Su determinación está en función de la comprensión del contexto melódico, porque no es otra cosa que un elemento de puntuación, y sabemos que es imposible puntuar convenientemente si el sentido musical de la frase permanece incomprensible”. Op. cit.; pág. 13.

²¹ Op. cit.; pág. 28.

demasiado sistemáticas darán una línea melódica demasiado brusca. Conviene pues encuadrarlas, en movimientos menos extensos"²².

La atonalidad articula toda una serie de estrategias para evitar una repetición precaria y ramplona pero no prescribe de manera absoluta este recurso sino que lo difumina relegándolo a menudo a un ámbito de audición imperceptible. Es así como la imitación (que no deja de ser una forma de repetición), sigue constituyendo aquí un recurso fundamental a la hora de conformar estructuralmente una obra²³, pero en este estilo se utiliza supeditada a ciertas normas que la hagan irreconocible en la primera escucha²⁴ (a menudo el reconocimiento a nivel auditivo resulta imposible y su verificación queda relegada a un plano estrictamente analítico). Puesto que la repetición fácilmente reconocible se asocia a su forma primitiva, se apuesta por métodos que la ensombrezcan.

El contrapunto a dos voces plantea una reglamentación interválica a nivel vertical en la que se diferencian dos situaciones métricas: tiempos acentuados y no acentuados²⁵.

²² Op. cit.; pág. 11.

²³ Son muchos los autores que han hecho hincapié y han reconocido el papel determinante de este recurso en conexión con la comprensibilidad musical. Recordemos por ejemplo a Webern (ver WEBERN, Anton. *El camí cap a la nova música*, Barcelona, 1982; pág. 38).

²⁴ Como es obvio, se prohíbe la imitación exacta en la que el consecuente tiene las mismas notas que el antecedente.

²⁵ Acotar el significado que Falk otorga al concepto de “tiempo acentuado” puede constituir un conflicto. En nuestra opinión, la ambigüedad del término se mantiene hasta bien entrado el tratado y habrá que esperar al ejemplo del punto 17 para verificar que cuando Falk dice “tiempos no acentuados” se está refiriendo a las fracciones de tiempo débiles de un compás, sea éste cual sea.

EJEMPLO 2²⁶:

The musical score for Example 2 is divided into three systems:

- System 1 (Andantino):** Features a vocal line starting with a *p* dynamic and a guitar accompaniment. Interval markings below the guitar line include 7M, 7M, 7M, 4a, 9m, 9m, 7M, 7M, 7M, and 7m³.
- System 2 (Agitato):** Features a vocal line with a *dim.* dynamic and a guitar accompaniment. Interval markings include 3, 7M, 5d, 9m, 7M, 7M, 9m, 7M, 5d, 9m, (3) 4a, (5) 9m, (4) 2M, and 7M.
- System 3 (Calmato):** Features a vocal line with a *p* dynamic and a guitar accompaniment. Interval markings include 7M, 7M, 9m, 7M, 7m, 7M, 7M, 9m, 7M, 7M, 9m, 7M, and 9m.

El conjunto de reglas que estipula Falk pueden resumirse de la siguiente manera: todos los intervallos armónicos acentuados se ajustarán necesariamente a los denominados elementos de base del sistema, a saber: la séptima mayor, la novena menor y la cuarta aumentada (este último, utilizado con moderación y nunca para comenzar o terminar un ejercicio). Sobre tiempos acentuados se podrán utilizar también los elementos secundarios (séptima menor, novena mayor y, también, la segunda mayor)²⁷, siempre y cuando resulten de un movimiento oblicuo entre las voces. En tiempos no acentuados, todos los intervallos son utilizables excepto la octava y el unísono.

El primer ejercicio a dos voces que aparece en el texto ha sido analizado en el ejemplo 2. Hemos indicado todos los intervallos verticales generados en tiempos

²⁶ FALK, Julien, Op. cit.; pág. 14. En el original, Falk presenta sus ejemplos utilizando las antiguas claves de do en primera, tercera y cuarta línea. Interpretamos el uso de esta nomenclatura vocal basada en las claves antiguas como un rasgo más que ejemplifica la deuda que aquí estamos desvelando y analizando.

²⁷ Aunque al exponer la base armónica del sistema (nº 3 al 8 del tratado), no incluye la segunda mayor como elemento secundario (sólo la séptima menor y la novena mayor), verificamos la inclusión de este intervalo en este punto del libro al lado de los dos recién mencionados, tanto por lo que al texto escrito se refiere como por lo que se deduce del análisis de sus ejemplos (véase en el ejemplo 2).

acentuados, pudiéndose verificar que se trata de los intervallos acordados. La cuarta aumentada (o quinta disminuida) acentuada aparece en la tercera parte de los compases 2, 6 y 8 y en la segunda parte del compás 9. Hallamos ejemplos de séptimas menores acentuadas por movimiento oblicuo en la segunda parte de los compases 5 y 12, y en el primer tiempo del compás 10 observamos un caso de segunda mayor acentuada por movimiento oblicuo. Asimismo, en el compás 9 se han indicado los intervallos formados en los tiempos no acentuados o fracciones débiles (una tercera, una quinta y una cuarta).

EJEMPLO 3:

Andantino

p *mf*

9m 7M 6 7m 3 7M 7M 9m 9m 9m 5d 3 5d 9m

Agitato

dim.

3 5 4 3 7m 9m 9m 6 9m 4 3 5 4 3 9M 4

Calmato

poco rit. *p*

3 9M 3 4 6 5d 9m 6

El análisis realizado en el ejemplo 2 se completa con el anterior ejemplo 3 en el que, partiendo del mismo ejercicio, se han analizado todos los tiempos no acentuados²⁸. Se observará que en estas circunstancias se corrobora el uso libre de terceras, cuartas, quintas y sextas. Sin embargo, queremos destacar el importante uso que se hace de los intervallos base del sistema (séptimas, novenas y cuartas aumentadas) incluso en estos casos.

²⁸ No hemos introducido el análisis completo en un solo ejemplo para facilitar su lectura y comprensión.

EJEMPLO 4²⁹:

Maestoso

f energico

f energico

9M 7M 7M³ 9m 9m 7M 9M 6 7M 7M³ 9m 7m 7m 6
6 6 9m 7M 7M 3 7M 7M

7m 9M 9m 9M 7M 9m 9M 7M 7M 6 4 4
7M 7M 3 7M 5 9m 9m 9m 3 9m 7M 5d

Rit. *Rit. più*

f *p*

f *p*

9m 5d 7M 5d 9m 9m 7M 7m 9m 3 6 7m 9m 9m 5d 7m
9m 7m 5 6 6 3 7M 7M 3 7M 7M 7M 7M 6 7M 5

A partir de tres voces todo complejo vertical ubicado en parte acentuada deberá incluir un intervalo armónico de séptima mayor o de novena menor (o ambos),

²⁹ FALK, Julien. Op. cit.; pág. 16.

pudiendo contener cualquier otro intervalo armónico a excepción de la octava, el unísono y la segunda menor (esta última admitida no acentuada)³⁰.

En el tercer tiempo del compás 7 y en el primero del compás 9 del anterior ejemplo 4, la quinta disminuida aparece como uno de los intervalos que se generan desde la nota del bajo, pero las dos partes superiores mantienen una distancia de séptima mayor³¹. Verdaderamente, sin uno de los dos intervalos base del sistema³², la tan evitada aparición de un acorde clasificado de la armonía tonal se hace realmente difícil³³.

La sección del contrapunto a cuatro partes no es pródiga en reglamentaciones, de hecho se inicia diciendo: “*Ninguna regla nueva para este contrapunto*”³⁴. Es aquí, en la textura a cuatro voces, donde queremos demostrar el peligro que llevan implícitas ciertas formas que enfatizan el carácter vertical o armónico de la música. Para ello exploraremos su grado de vinculación, o si se prefiere, de deuda con distintos rasgos definitorios y característicos de la armonía tonal tradicional. Comenzaremos analizando en su práctica totalidad, el ejemplo de ejercicio en “contrapunto rítmico nota contra nota” que nos ofrece el autor, y que aparece en nuestro ejemplo 5.

El uso de tríadas clasificadas entre las tres voces superiores con un bajo que desdibuje su efecto (se ha marcado con una “x” en el ejemplo), e incluso configuradas desde la nota del bajo con una apoyatura bien en la voz superior (“y”) o en una de las dos voces intermedias (“z”), se deja traslucir con una frecuencia inusitada tras un análisis minucioso. Más aún, constatamos la presencia de progresiones cadenciales generadas por medios afines a los utilizados en el sistema tonal. Analicemos varios casos presentes en este ejemplo. La primera corchea no acentuada del segundo compás está formada por un acorde de sexta y cuarta de SI menor entre las tres voces inferiores con una apoyatura ascendente en la soprano (FA- FA#). En el tercer compás todos los acordes excepto el primero siguen este tipo de configuración: de las dos últimas corcheas del tresillo que ocupa el primer

³⁰ “*El estilo atonal exige la mayor equidistancia posible de las voces con el fin de poder separar claramente cada voz y asegurar una sonoridad plena, no atropellada por los intervalos armónicos demasiado estrechos. Esta es la razón por la que la segunda menor acentuada está prohibida*”. Op. cit.; pág. 12.

³¹ Aunque en nuestro análisis sólo anotamos los dos intervalos que se generan desde la nota del bajo, no debemos obviar el intervalo restante que forman las dos voces superiores. Lo que ocurre es que si en ese primer análisis entre las voces exteriores ya ha aparecido una séptima mayor o novena menor, no hemos indicado los intervalos interiores, con la intención de que la lectura del ejemplo sea lo más clara y legible posible. Como se puede observar en nuestro ejemplo 4, hemos indicado estos dos casos que acabamos de comentar, marcando el intervalo de séptima mayor que se forma entre las voces superiores.

³² Séptima mayor o novena menor.

³³ Como se estipula en la sexta regla del tratado no se podrá escribir ningún acorde clasificado cuyo origen pueda entenderse fácilmente, se trate de partes acentuadas o no acentuadas.

³⁴ Op. cit.; pág. 18.

tiempo, la primera está formada por un acorde de SOL mayor con una apoyatura descendente en la voz de contralto (RE#-RE) y la segunda por uno de DO# con ambas terceras, la mayor en el tenor y la menor en el bajo. En las dos corcheas del segundo tiempo aparece un acorde de Mib mayor entre las tres voces superiores con la apoyatura en el bajo (FA#-SOL) en la primera y, en la segunda corchea un acorde de LA menor también entre las voces superiores con la apoyatura Mib-MI en el bajo.

EJEMPLO 5³⁵:

The musical score consists of two systems of four staves each. The first system is marked 'Allegretto' and features dynamics of *mf* and *plus f*. It includes articulation marks 'y', 'z', 'x', 'x', 'x', 'y', 'y' and triplet markings. The second system includes performance instructions: '(1)', '(2)', 'Accel. poco a poco', and 'Allarg. Sub.'. Dynamics range from *f* to *fff*, with 'p sub.' and 'Div.' markings. A '3' is written below the bass staff in the second system, and '(continua)' is at the end.

Y llegamos a una cadencia en el compás cuatro: la corchea no acentuada contiene una quinta disminuida que le confiere carácter de dominante. En una primera apreciación se observa que dibuja una tríada entre las tres voces inferiores (FA-SI-RE) pero en realidad, los cuatro sonidos componentes se ajustan a un acorde de

³⁵ Op. cit.; pág. 21.

novena menor de dominante sin quinta construido a partir de la nota DO# (obviamente enarmonizando el FA por el MI#). El segundo elemento de la cadencia lo constituye la negra que ocupa el segundo tiempo del compás: una tríada de M***i*** menor con apoyatura descendente en la soprano (SI- S***i***). Casi podríamos hablar de una cadencia rota entre un V grado (DO#) y un VI (Re#, enarmónico de M***i***), aunque sin la resolución escolástica que obliga a los consabidos movimientos lineales para cada uno de los elementos del acorde. Sin embargo, esos movimientos melódicos de cada una de las voces nos reservan una última sorpresa, pues todas describen un intervalo final asociado, desde el punto de vista melódico tradicional, a la cadencia: una segunda mayor descendente en la soprano (II grado que desciende al I), una segunda menor ascendente en el contralto (sensible a tónica) y dos giros de cuarta justa; descendente en el tenor (IV- I) y ascendente en bajo (V- I).

Pero para que esto no pueda considerarse un caso excepcional, añadiremos el análisis de la segunda cadencia que encontramos en el ejemplo que estamos tratando. El segundo tiempo del compás 7 vuelve a configurarse como una tríada de quinta disminuida (dominante) entre las tres voces superiores (SI-RE-FA) con apoyatura descendente en el bajo (M***i***-RE), con resolución en el compás 8 a un acorde de LA menor con apoyatura ascendente en el bajo (L***A***-LA) y los movimientos melódicos de cada una de las cuatro voces son: quinta justa ascendente en la soprano, segunda mayor ascendente en contralto, segunda mayor descendente en tenor y quinta justa descendente en bajo. El paralelo es obvio y enormemente revelador pues nos informa de que en el sistema propuesto por Falk hay, bajo la negación tonal basada en la elección de una interválica opuesta o, también podríamos llamarla compensatoria pues el término nos parece incluso más apropiado, una ordenación vertical en el sentido de un cierto tratamiento de los acordes que Falk no estipula en su tratado pero que se hace patente en los ejemplos musicales propuestos en el libro. Este tratamiento constituye una de las herramientas de que dispone el compositor para la articulación del discurso musical. Aunque efectivamente los complejos verticales incluyan un intervalo de séptima mayor o de novena menor para destruir cualquier efecto tonal, constatamos en este tratamiento (o por qué no llamarlo enlace de estos complejos), unas estrategias que deben mucho a sus antecesoras del sistema tonal. Esta persistencia de los principios armónicos tonales se produce a varios niveles que nuestro análisis está revelando, aunque todo ello quede relegado a un lugar de percepción casi podríamos decir que subliminal.

Verdaderamente cuando el número de voces sobrepasa las cuatro en un contexto atonal, no es que se espese la textura en el sentido tradicional por medio de duplicaciones de sonidos inherentes a la armonía como ocurre en la tonalidad, sino que la inclusión de esas nuevas alturas que constituyen una quinta, sexta o séptima voz potenciarán una percepción atonal, es decir, desde el punto de vista auditivo, consolidarán el estilo. En realidad, la inclusión de una quinta voz ya resulta suficiente para provocar esa afirmación atonal o, si se prefiere, para evitar las posibles asociaciones tonales a las que invita la textura a cuatro partes. Esto puede verificarse en los dos últimos compases del ejemplo 5 que corresponden a los compases 11 y 12 del ejemplo de ejercicio propuesto por Falk para el contrapunto

rítmico nota contra nota. En ese punto el número de partes aumenta de cuatro a cinco y siete respectivamente. Ahora bien, el concepto mismo de “incremento del número de voces” resulta sustancialmente diferente si comparamos los sistemas tonal-atonal. Mientras que en un sistema tonal el engrosamiento textural mediante el incremento del número de voces se consigue por medio de la duplicación (octavación) de sonidos inherentes al acorde (condicionada a la función que éste desempeñe), en un contexto atonal esta estrategia es impensable. Al prohibir el sistema atonal la duplicación o/y octavación de cualquier nota como hemos visto, el aumento en el número de voces siempre tendrá lugar a costa de incrementar no sólo cuantitativamente, sino también cualitativamente el número de sonidos, teniendo como umbral máximo el número de 12 tonos (atendiéndonos al material de partida que considera la división de la octava en doce partes iguales)³⁶. Por tanto, el contraste que se establece con el sistema tonal/modal resulta obvio, pues en este caso el incremento de número de voces se produce a expensas de duplicar sonidos pertenecientes a la armonía; es decir, que una textura a siete u ocho voces donde la música discorra bajo un lenguaje tonal, contempla complejos verticales de tres o, como máximo cuatro sonidos³⁷. Se trata por tanto de un crecimiento únicamente cuantitativo, pues se incrementa el número de voces pero no el número de alturas sonoras o tonos.

EJEMPLO 6³⁸:

The musical score consists of four staves in 3/4 time. The top staff is marked *mf comodo* and contains a melodic line with slurs and labels 'y', 'y', 'x', 'z', and 'x'. The three lower staves are marked *p* and contain harmonic accompaniment. The score ends with '(continua)'.

³⁶ Las posibilidades que esto ofrece se multiplican si se prescinde del sistema temperado basado en los 12 semitonos, es decir, utilizando divisiones inferiores al semitono. Aunque esta consideración excede a nuestro actual trabajo, mencionaremos uno de los tratados que presenta un estudio exhaustivo de sistemas microtonales: HÁBA, Alois. *Nuevo tratado de armonía de los sistemas diatónico, cromático, de cuartos, de tercios, de sextos y de doceavos de tono*, Madrid, 1984.

³⁷ Considerando la triada como elemento básico de este sistema.

³⁸ FALK, Julien. Op. cit.; pág. 22.

Los efectos armónicos asociados con la tonalidad resultan aún más evidentes en el anterior ejemplo 6 también extraído del tratado de Falk. Se trata concretamente del inicio del ejercicio que presenta como ejemplo de la forma “*Canto armonizado*”. Aquí los “efectos tonales” se ven favorecidos por dos motivos. En primer lugar por la disociación que se crea entre la voz superior que lleva el canto (y tiene una mayor movilidad rítmica que las demás) y las tres voces inferiores que quedan relegadas a la función de acompañamiento armónico. Esto favorece la percepción de estas tres voces inferiores como una unidad acórdica. El segundo motivo lo constituye el hecho de que los cambios entre una estructura vertical y otra se ven más espaciados, es decir, que los tradicionalmente llamados ritmos armónicos son más lentos que en el anterior ejemplo 5, lo cual favorece sin duda la percepción de las armonías tan eludidas. Lo que bajo los rápidos cambios armónicos del ejemplo 5 (se entiende en la sucesión de complejos verticales) se hacía prácticamente imperceptible para el oído, aquí adquiere una mayor presencia provocada por esa dilatación en los cambios de ritmo armónico.

Hemos reproducido tan sólo los cuatro primeros compases del ejercicio (ejemplo 6) de los que comentaremos cinco puntos concretos. Se inicia con un acorde de sexta y cuarta de *Mib* mayor entre las tres voces inferiores y en el tercer tiempo del segundo compás tenemos la primera inversión de un acorde de *MI* menor; en ambos casos la melodía realiza una nota de apoyatura. En el siguiente caso es el bajo quien realiza la apoyatura mientras que en las tres voces superiores se establece una triada de *FA* mayor (tercer tiempo del tercer compás). Por último, en el cuarto compás tenemos un acorde de *DO* mayor con la apoyatura en la voz de tenor en el primer tiempo y, en el tercero, un acorde de *DO#* menor con apoyatura en el bajo.

Creemos que estas observaciones han quedado lo suficientemente ejemplificadas como para que no puedan considerarse meras casualidades, con lo cual quedan constituidas como uno de los factores que vinculan el sistema atonal de Falk al dispositivo procedimental didáctico tonal³⁹. Y es que la jerarquía que presenta el sistema tonal no se limita a priorizar un tipo de intervalos sobre otros sino que las entidades verticales generadas a partir de la superposición de terceras establecen una compleja red de interrelaciones que constituye en sí misma un verdadero código idiomático. Es en este sentido que hablamos de la función de los acordes en la armonía tonal. Por lo tanto, el sistema atonal establece una nueva jerarquía interválica sin embargo sigue vinculado a la dialéctica funcional del sistema tonal como estamos comprobando.

Llegados a este punto, uno puede preguntarse qué posición concede el maestro a esta forma absolutamente armónica (o a cualquiera de las variantes formales que como

³⁹ “*Resulta casi imposible establecer series de progresiones de acordes que no contengan vestigios de relaciones armónicas o se perciban implicaciones tonales a través de las mismas. (...) En resumen, cuando las relaciones armónicas, ya sea en orden vertical u horizontal aparecen en un diseño atonal, el oído no puede dejar de apoyarse en ellas*”. RETI, Rudolph. *Tonalidad, Atonalidad, Pantonalidad*, Madrid, 1965; pág. 80.

hemos visto, no se adhieren a un contexto contrapuntístico) que parece contradecir en su misma génesis el espíritu de independencia e individualidad entre las distintas voces que Falk defiende desde las primeras páginas de su tratado. El punto 46 del libro responde claramente a esta cuestión constatando que el contrapunto rítmico nota contra nota será un recurso a utilizar de manera esporádica en el transcurso de una composición, a modo de contraste textural con el discurso adyacente: “*Sin embargo, aconsejamos para la composición en estilo atonal, no emplearlo demasiado frecuentemente ni por mucho tiempo, por el hecho de su oposición con la polifonía contrapuntística que es después de todo, el elemento característico de esta música*”⁴⁰.

La confrontación de los sistemas tonal y atonal que hemos realizado en este estudio⁴¹ nos conduce a reconocer como desenlace inexorable que ambos planteamientos fueron, cada uno en su momento, fruto de la evolución de la música en Occidente ya que mantienen múltiples nexos afines pues sus diferencias se pueden establecer en base a una tradición común. Por tanto, una visión enfrentada de ambos sistemas como naturalezas opuestas sólo puede entenderse bajo el prisma miope que confiere la falta de una suficiente distancia temporal y emocional por la que los factores novedosos que transgreden los convencionalmente establecidos acaparan la atención en su totalidad⁴² y no permiten la verificación de todos los demás factores que siguen adheridos a la tradición⁴³.

Del tratamiento interválico estudiado deducimos que ambos métodos priorizan determinados intervalos sobre los demás. Esta preeminencia se manifiesta en un uso mayoritario de unos sobre otros, lo que nos permite declarar que estamos ante dos sistemas estructurados en base a una jerarquía. Aunque este hecho está ampliamente aceptado y documentado por lo que a la tonalidad se refiere, no es así para la atonalidad pues entre sus ideales primigenios estaba precisamente conseguir el uso no jerarquizado de los doce sonidos de la escala cromática. Así, hemos constatado una voluntad de negación del sistema tonal en la propuesta de Julien Falk en varios integrantes que conforman el complejo musical, a saber: en la base interválica sobre la que se apoya el sistema, en la no duplicación de sonidos (octavación) y en el encubrimiento o disimulo de la repetición y de la imitación de células motílicas. Pero en su intento de anular un tipo de prelación interválica, lo que hicieron los

⁴⁰ FALK, Julien. Op. cit.; pág. 21.

⁴¹ Este artículo constituye un capítulo resumido de un estudio más amplio que venimos desarrollando en este campo.

⁴² “*Y quizá mirar hacia lo reciente, hacia lo más nuevo, nos ha dado en algún momento la sensación de que el siglo ha estado cuajado de cambios radicales, cuando en realidad se presentaban ideas por evolución*”. CATALÁN, Teresa. *Sistemas compositivos temperados en el siglo XX*, Valencia, 2003; pp. 46-7.

⁴³ “*La cercanía nos enseña la diversidad, y la lejanía la comunidad. El presente nos muestra las divergencias entre las personalidades, y una distancia media nos muestra la semejanza de los medios artísticos; pero la gran distancia supera ambas cosas, y nos muestra a las personalidades como diversas, pero nos muestra también lo que realmente las une*”. SCHOENBERG, Arnold. *Armonía*, Madrid, 1995; pág. 491.

atonalistas (y entre ellos se cuenta Falk) fue crear otro, puesto que en lugar de establecer un método en el que cualquier intervalo tuviera el mismo peso específico que cualquier otro, se esmeraron en favorecer cuantitativa y cualitativamente, precisamente aquellos intervalos considerados disonancias en el sistema tonal para compensar así las inevitables asociaciones con que el oído, educado en la tradición, hubiera respondido. Esta nueva jerarquización interválica de signo contrario a la establecida por el sistema tonal es flagrante en el atonalismo representado por el método atonal que estudiamos pues, como se ha visto, este tratado parte precisamente de esta premisa que, por otro lado, también ha sido advertida en otros sistemas atonales (como por ejemplo, en el atonalismo dodecafónico y serial de la Escuela de Viena)⁴⁴.

También hemos podido comprobar cómo la influencia de la tradición tonal no siempre se manifiesta en forma de negación, sino que algunos aspectos del atonalismo falkiano reafirman las prácticas ya existentes. Persiste, por ejemplo, un cierto tratamiento armónico un poco a la manera de la armonía clásica (de cuya práctica está fuertemente influenciado como hemos demostrado) aunque, como ya se ha señalado, el maestro no especifica las normas que han de regir ese tratamiento armónico. No es el único tipo de atonalismo que presenta estas características pues otros autores han remarcado que en el atonalismo serial (concretamente en el dodecafonismo vienés) ocurre algo similar pues también se constata un tratamiento a nivel armónico que bebe en la tradición tonal⁴⁵. Este estado de cosas se nos antoja paralelo al existente antes de la codificación del sistema tonal: en la polifonía modal

⁴⁴ “*Sucedee así que, necesariamente, ciertos intervalos resultan privilegiados armónicamente, al igual que ocurría en la música tonal. En la armonía clásica, los intervalos llamados consonantes poseían funciones más importantes y constantes y eran más frecuentes; en el atonalismo (dodecafónico y serial), dichos intervalos se encuentran forzosamente en situación de inferioridad tanto cualitativa como cuantitativamente, mientras que los intervalos llamados tradicionalmente disonantes tienen funciones más importantes y son más frecuentes. En principio, esta discriminación parece paradójica en un sistema que teóricamente tiende a la desjerarquización de las alturas*”. BARCE, Ramón. *Fronteras de la música*, Op. cit.; pp. 88-9.

⁴⁵ “*No se ha señalado el hecho de que el comportamiento de los intervalos de este tipo de atonalismo (se refiere al dodecafónico y serial) es ambiguo y muestra un sorprendente paralelismo con los usos tonales. (...) pero los acordes han de ser vigilados para que los intervalos llamados consonantes no predominen y sugieran tensiones tonales. Podría hablarse en este tipo de atonalidad, de "tratamientos de acordes", como en la armonía clásica. Creo que la constancia en la diferencia de tratamiento de los intervalos, según sean melódicos o acórdicos, tanto en la música tonal como en la atonal, dando siempre mayor libertad a los primeros y vigilando estrechamente los segundos, demuestra una vez más, sin lugar a dudas, que el papel de la armonía (sonoridad simultánea) continúa siendo más decisivo que el de la secuencia lineal. Para la armonía clásica esto era una evidencia, pero los dodecafonistas se engañaron a este respecto: creyeron que la armonía podía ser un simple resultado y no se dieron cuenta de que estaban "tratando" cuidadosamente los acordes*”. BARCE, Ramón. Op. cit.; pág. 89. Estos argumentos que R. Barce deduce del estudio de las obras del atonalismo dodecafónico vienés, se ajustan admirablemente a los resultados de nuestro análisis del sistema atonal de Julien Falk.

las relaciones verticales no se ven estipuladas desde un punto de vista teórico, de hecho, esta polifonía ni siquiera reconoce la noción de “acorde” y mucho menos atiende a una correlación específica en la sucesión de complejos verticales sino que persigue la esencia modal de una música libre de ataduras armónicas, amparada en la línea ondulante, tonalmente imprecisa del canto llano⁴⁶. Sin embargo, -del mismo modo que ocurre en la música atonal de principios del siglo XX-, en esa antigua polifonía modal la no regularización armónica tampoco conllevaba la inexistencia de un tratamiento y de un cuidado particular en las sonoridades verticales.

Pero esta aparente liberación de una interrelación acórdica no es el único punto vinculante entre la música atonal y la modal. En ambos casos esta no-formulación de una teoría armónica viene decididamente supeditada a lo que se considera otro punto de conexión entre dos períodos históricos tan alejados y estilísticamente diversos: la primacía del contrapunto, es decir, una concepción horizontal de la música que erige el contrapunto como sinónimo de composición. Efectivamente, la irrupción del movimiento atonal en el panorama musical de la primera mitad del siglo XX trajo consigo una revalorización del contrapunto como técnica compositiva. Pero es que el contrapunto no puede concebirse completamente desvinculado de la armonía, pues ambos términos conllevan de manera implícita el concepto mismo de polifonía como capacidad de escucha simultánea o vertical que caracteriza de manera única y particular a la cultura occidental. Aunque los atonalistas, en su afán de rechazo a la armonía clásico-romántica, se ampararon en el contrapunto y obviaron una referencia teórica a la armonía en sus escritos, no evitaron que esta última persistiera y que su tratamiento, al no regularse de una manera específica fuera del sistema tonal, subsistiera impregnado de las directrices marcadas por la armonía tradicional y sus tácticas en la conducción de las voces. La no especulación o sistematización de la armonía no impedía que en la práctica hubiera un verificable tratamiento armónico como hemos demostrado en nuestro análisis del sistema atonal propuesto por Falk. Un rasgo concreto que hayamos regulado en este libro y que evoca de una manera clara las tácticas procedimentales de la armonía tonal tradicional, es la preferencia por el movimiento contrario entre las voces de la textura⁴⁷. Por sí sola esta característica se podría argumentar como uno de los motivos por los que el

⁴⁶ "Al trazar con gracia y agudeza un perfil de la evolución musical desde la Edad Media hasta Schoenberg, pone de relieve la cualidad característica de la música modal, es decir, la ausencia de puntos de tensión que la caracteriza: en el gregoriano cada nota de la melodía puede pretender ser tónica porque, en realidad, ninguna lo es: el discurso no gravita sobre un polo de atracción hacia el que se dirige necesariamente el desarrollo sonoro (y que es el que el auditor desea oír) sino que cada punto tiene una dignidad autónoma y se impone a la audición rico en relaciones con el resto, y sin embargo, totalmente desvinculado. (...) La música contemporánea, en su abandono de las atracciones tonales, tiende, en realidad, a una condición muy próxima a la gregoriana". ECO, Umberto. *La definición del arte*, Barcelona, 1985; pág.178.

⁴⁷ "El movimiento directo de las cuatro voces es muy posible, pero excepcionalmente". FALK, Julien. Op. cit.; pág. 20.

maestro recomienda al alumno un conocimiento profundo de la armonía y el contrapunto tradicional, tras el cual se podrá iniciar este estudio del estilo atonal⁴⁸.

Se observa que la máxima del estilo atonal (independencia horizontal y vertical entre las voces, evitando toda alusión a la tonalidad) se consigue con auténtica eficiencia en texturas a dos voces, e incluso a tres. Sin embargo, hemos visto como en la textura a cuatro voces (especialmente cuando dibuja complejos verticales en las formas aquí analizadas: “*Contrapunto rítmico nota contra nota*” y “*Canto armonizado*”) se corre un mayor riesgo de asociación con acordes del sistema tonal probablemente porque la textura a cuatro partes se haya constituido como la convencional, la más significativa de ese sistema. Derivamos que la inevitable percepción vertical en estas formas se traduce en la flagrante intromisión de complejos verticales fácilmente vinculables con la tonalidad, y por tanto nuestro estudio concluye que esta ciencia –el contrapunto– se desarrolla en su nivel óptimo en texturas a dos y tres voces⁴⁹. El incremento del número de partes conlleva, tanto en el contrapunto escolástico⁵⁰ como en el atonal (Falk), una ampliación cualitativa y/o cuantitativamente menos restrictiva de las normas. Esta “relajación” afecta de manera esencial a la constitución de las líneas individuales que, por decirlo de una manera redundante pero muy gráfica, pasan a ser menos “individuales” en texturas superiores a tres voces⁵¹.

Ello nos conduce directamente a un estudio específico para la elaboración de melodías, pues la máxima efectividad del sistema se verifica no sólo en texturas a dos o tres voces sino sobre todo, en la monodía⁵². Este énfasis en la composición lineal que aquí observamos contrasta con el tratamiento tradicional que el

⁴⁸ En el punto 69 del libro escribe Falk: “*Aconsejamos no abordar los presentes estudios más que después de los de armonía tonal y contrapunto riguroso tonal y modal*”. En Op. cit.; pág. 26.

⁴⁹ “*En la formación de los músicos se precisa, en gran medida, sólo el contrapunto a dos voces. Aquellos que quisieran o tuvieran que rendir más (directores, maestros de capilla, profesores de música, músicos de iglesia) debieran estudiar, con preferencia a trabajos a tres voces en el mismo estilo...*”. DE LA MOTTE, Diether. *Contrapunto*, Barcelona, 1998; en “Prólogo”, pág. XII.

⁵⁰ Algunos autores opinan que son tantas las licencias que se toman a cinco, seis, siete u ocho voces que carece de sentido hablar ya de un contrapunto severo sujeto a las reglas escolásticas. Ver por ejemplo, GARCÍA GAGO, José. *Tratado de contrapunto tonal y atonal*, Barcelona, 1998; pág. 57.

⁵¹ “*Una gran época del contrapunto, como fue el barroco, centraba sus estructuras polifónicas alrededor de una construcción básica a tres partes (trío-sonata, música orgánica para dos manuales y pedal, etc.). Es significativo que en la mayor parte de las fugas a cuatro voces de Bach, una gran proporción del contrapunto es a tres partes, mientras que la textura completa a cuatro voces se reserva para obtener variedad y en momentos de climax. La realización a tres partes tiene una eficacia especial en la música para teclado. También muchas páginas de partituras orquestales responden a un esquema fundamental a tres partes “reales”, una vez han sido explicadas las octavas de duplicación y las notas subordinadas de carácter armónico*”. PISTON, Walter. *Contrapunto*, Barcelona, 1997; pág.11.

contrapunto escolástico ha hecho de este aspecto. Nos referimos a que en muchos tratados de contrapunto severo no se contempla un requisito de trabajo sobre la construcción melódica paralelo al mencionado en la técnica atonal de Falk debido, con no poca probabilidad, a que tradicionalmente el contrapunto de especies fija su atención no en la elaboración melódica de manera aislada, sino dentro de un contexto polifónico, erigiéndose sobre melodías preestablecidas en muchas ocasiones (es el caso de los *cantus firmi*)⁵³, o bien elaboradas posteriormente a imagen y semejanza de estas últimas⁵⁴. Instamos, pues, a la restitución del estudio de la melodía como componente medular e ineludible en el estudio del contrapunto, no solamente en lenguajes atonales sino también en el estudio del contrapunto armónico-tonal donde las sonatas y suites a solo de J. S. Bach resultan ejemplos fundamentales para el estudio aquí apuntado. A pesar de que Falk incorpora el estudio sobre la “monodía atonal” en un punto bastante avanzado del libro⁵⁵, puede considerarse un material óptimo para iniciar al alumno en el estudio del contrapunto atonal. Como apuntábamos anteriormente, la construcción de este tipo de melodías atonales resulta sumamente enriquecedora para el alumno puesto que le obligará a hacer un esfuerzo auditivo que no tiene que hacer con la tonalidad, ya que tiene interiorizada una pauta melódica vinculada en gran medida a un discurso vertical y que además es con la que ha crecido y bajo cuyas bases ha aprendido los rudimentos del arte musical. Por tanto, por un lado tenemos el enriquecimiento del oído interno que se produce al ejercitar relaciones interválicas no relacionadas con un centro o tónica y por otro, el imperativo de ampliar un mundo marcado por siglos de tradición en la tonalidad; como consecuencia de todo lo apuntado, el alumno ampliará idiomáticamente su formación auditiva y la comprensión estilística que ello conlleva.

Nuestra condición de docentes y compositores nos plantea constantemente la lógica preocupación por la aplicación didáctica de los recursos estilísticos acacidos en el

⁵² Si observamos el texto de Falk, un elemento curioso, que a su vez corrobora esta compleja red de equilibrios que estamos describiendo, es que la regulación interválica sólo es a nivel horizontal en el estudio de la monodía. Una vez inmersos en un contexto polifónico (a partir de dos voces en adelante) la normativa se concentra única y exclusivamente en los acontecimientos verticales.

⁵³ “*El cantus firmus, en la música polifónica, servía de base a la escritura contrapuntística. Los maestros antiguos sentían especial predilección. Lo tomaban del gregoriano y lo convertían en notas de larga duración*”. BLANQUER, Amado. *Técnica del contrapunto*, Madrid, 1991; pág. 103.

⁵⁴ Aunque tratados de contrapunto modal-tonal más próximos en el tiempo como por ejemplo el de Salzer y Shachter (SALZER, Felix y SCHACHTER, Carl. *El Contrapunto en la Composición. El estudio de la conducción de las voces*, Barcelona, 1999; pp. 3-9) o el de Forner y Wilbrandt (FORNER, Johannes y WILBRANDT, Jürgen. *Contrapunto creativo*, Barcelona, 1993; pp. 78-105) sí presentan capítulos dedicados a la elaboración de cantos dados y/o melodías, ello no se ha hecho extensivo a todos los tratados de corte escolástico y, deducimos de ello, que no constituye un rasgo distintivo o, si se prefiere, no se ha considerado un elemento inherente a este sistema pedagógico.

⁵⁵ Concretamente en la tercera parte del libro (puntos 76 y 77).

siglo XX –más concretamente, las nuevas aplicaciones en el campo del contrapunto- y a plantearnos una reflexión y examen de las técnicas contrapuntísticas escolásticas. Las prácticas pedagógicas actuales deberían ampliar sus contenidos incluyendo la nueva perspectiva que incorporó a nuestra cultura el siglo XX. En la formación del discente jugará un papel tan importante el tratado como el conocimiento de la música escrita en los diferentes períodos de la historia. Dicho conocimiento se fundamentará en un profundo análisis de las partituras correspondientes, y esto lleva implícito atender a los más variados estilos musicales.

Tenemos constancia de que Falk era consciente de que su método compositivo estaba, en 1957, “*tras la segunda línea de la vanguardia*” según sus propias palabras⁵⁶. Conocedor pues de las vanguardias postbélicas (matemáticas y nuevas tecnologías aplicadas a la música configuraban nuevos retos como la música electrónica o el serialismo integral) que progresivamente dejaban atrás el conflicto tonal-atonal, él no renuncia a una codificación de un lenguaje representativo del siglo XX. Su postura se desvela coherente y vinculada con su aversión a un exceso de empirismo condicionado por una avidez de novedad⁵⁷. Ello contrasta con las inclinaciones de otros muchos compositores del momento, pues tratamos una época en la que la innovación se erigía como máxima en el terreno artístico⁵⁸. Esta postura de Falk que algunos podrían calificar como un tanto convencional o desfasada, en la actualidad se nos presenta como una visión casi profética y, en cualquier caso, adelantada a su tiempo; un tiempo en que la celeridad de los cambios –junto con la exaltación de la originalidad- coqueteaba con la posibilidad de desatender una formación exhaustiva entroncada en la tradición para el aspirante a compositor.

Nuestro cometido trasciende cualquier valoración estética y aspira –reconocida y asumida como una realidad histórica- a estudiar la posibilidad de articular una táctica procedimental sistemática para la enseñanza de lenguajes atonales y para ello hemos comenzado remontándonos a nuestros antecedentes. Así pues, consideramos que Falk es un pionero en su formulación teórica, desde su rigurosa plasmación de la técnica en forma didáctica. Al desvelarnos el mecanismo compositivo que él mismo

⁵⁶ FERNÁNDEZ VIDAL, Carme. Op. cit.; pág. 97.

⁵⁷ “*El arte por supuesto, está en perpetua evolución, y no es cuestión de oponerse a esta marcha hacia delante. (...) Todo viene a su tiempo pero sobre todo, ¡¡¡no sacrifiquemos la belleza en aras de la novedad!!!*”. FALK, Julien. Op cit.; pág. 5.

⁵⁸ “*En primer lugar, la creencia de que las artes, al igual que otros ámbitos de la cultura, progresaban hizo que la innovación pareciera deseable: como si fuese una suerte de imperativo moral o histórico. A los compositores conservadores se los miraba a menudo como a renegados. En segundo lugar, la visión común de la innovación artística como análoga de alguna forma al descubrimiento científico (ejemplificada en la expresión "música experimental") implicaba una asociación entre la novedad categórica, la creatividad y el valor. Por último, la existencia de la novedad radical hizo que la innovación misma fuese una base importante para evaluación crítica. En consecuencia, una de las preocupaciones clave de la crítica (por ejemplo, desde los años cuarenta hasta los sesenta) llegó a ser la identificación y a menudo la celebración de la innovación*”. MEYER, Leonard B. *El estilo en la Música. Teoría musical, historia e ideología*, Madrid, 2000; pág. 506.

utiliza en sus propias obras, Falk va mucho más allá proporcionándonos un recurso valioso y único en su género para la enseñanza de la composición en un idioma atonal.

Este análisis demuestra una vez más, que a pesar de su inicial enfrentamiento, tonalidad y atonalidad no son más que las dos caras de una misma moneda. Ya en 1926 Schoenberg proclama que la respuesta a la consideración tonal o atonal se ha convertido en una cuestión de opinión⁵⁹ y asimismo, desde fechas muy tempranas se observó la aproximación entre ambos conceptos, fruto de la ampliación progresiva e ininterrumpida de las fronteras que delimitan cada uno de ellos y que preconizaban una evolución hacia la no diferenciación entre tonal y atonal⁶⁰. Hemos podido comprobar que incluso en los sistemas que están teóricamente circunscritos y etiquetados como atonales, persisten reminiscencias tonales ya que resulta imposible deshacerse de cualquier influencia tonal pues ello supondría poder eliminar nuestra memoria. Sin embargo todo esto no les resta importancia como conceptos por las trascendentales consecuencias que generaron aún como emblemas ideológicos⁶¹. Y aunque el término atonal haya podido resultar desafortunado por cuanto a la negatividad que lleva implícita, su negación abarca unos límites bien precisos: los de la tonalidad diatónica. Una vez establecida esta delimitación, nada le exime de la posibilidad de establecerse como sistema susceptible de una normatividad. Esta posibilidad se ha visto ejemplificada de diferentes formas y sutilmente perfilada bajo criterios personales a lo largo del siglo. Hemos estudiado una de estas posibilidades de codificación acaecida a mediados del siglo XX: la de Julien Falk.

⁵⁹ Ver "Opinion or insight?" en SCHOENBERG, Arnold. *Style and Idea*, Op. cit.; pág.258.

⁶⁰ Ver por ejemplo, RETI, Rudolph. *Tonalidad, Atonalidad, ...*, Op. cit.; pág. 176.

⁶¹ "Nunca hubo absoluta tonalidad demostrable en ninguna composición, ni absoluta atonalidad; pero los conceptos distintivos han existido, de igual modo que la pantonalidad; sin embargo, no por ser meros conceptos son menos reales, pues en realidad orientaron las direcciones que determinaron el curso de la música". En RETI, Rudolph. Op. cit.; pág. 163.

ESTRATEGIAS DEL OLVIDO: APUNTES SOBRE ALGUNAS PARADOJAS DE LA MUSICOLOGÍA FEMINISTA

Mercedes Zavala Gironés

(Compositora. Presidenta de la Asociación Mujeres en la Música)

Resumen:

En las dos últimas décadas del siglo XX, numerosas compositoras y obras fueron recuperadas por la investigación musical feminista, dejando demostrada y documentada la existencia de creadoras a lo largo de toda la historia de la música occidental. Esta vía sigue abierta y tiene aún ante sí un largo camino por recorrer, tanto en la investigación como en la difusión de sus resultados.

Además de hacer una valoración de cómo estas investigaciones han incidido en la vida musical actual, se cuestionan algunos aspectos de la llamada nueva musicología feminista, especialmente de la norteamericana. Desde las posiciones más radicales adscritas a esta tendencia se considera, explícita o implícitamente, que las recuperaciones históricas son una estrategia equivocada y que la propia idea de compositora es heredera de cánones e ideales patriarcales y burgueses. En su crítica a la musicología tradicional (y por una curiosa asimilación, al propio arte de la música) se denostan conceptos como el de autonomía musical, el de música en sí, el de autoría, etc., y se propugna una musicología alternativa que, en vez de centrarse en el estudio de autores/as y obras lo haga en el contexto social e ideológico, derivándola por tanto hacia la sociología y la política.

Claramente herederas de la crítica neomarxista de la cultura y a la vez adheridas en sus preferencias al pensamiento débil posmoderno, algunas de las inexactitudes, contradicciones y aspectos problemáticos de estos estudios no hacen finalmente, en opinión de la autora, más que sustentar ideológicamente el status quo del neoliberalismo musical, disfrazado ahora de pensamiento progresista, y suponen por lo tanto un obstáculo añadido para reivindicar un lugar, y un valor, a la creación musical femenina.

Palabras clave: música y feminismo, mujeres en la música, musicología femenina.

Strategies against oblivion: notes on some paradoxes of feminist musicology

Abstract:

In the last two decades of the 20th century, numerous female composers and their works were recovered by investigators in feminist music, providing us with evidence and written information on the existence of these creative artists throughout the history of western music. There is still plenty to do and discover in this field, both regarding investigation and publication of the results.

As well as evaluating how this investigation has influenced present day music, questions have arisen with reference to some aspects of new feminist musicology, particularly in North America. From the most radical opinions related to this tendency, it is considered, either explicitly or implicitly, that the historical recovery of works is a mistaken strategy, and that the idea of the composer herself is to perpetuate the values embodied in a patriarchal and bourgeois society. In the criticism of traditional musicology (and by comparison, of the very art of music), concepts like musical autonomy, *music in itself*, authorship, etc. are criticised, and an alternative musicology is proposed, which instead of concentrating on studying the authors and their work, centres on the social and ideological context, directing it towards a sociological and political context.

Obvious perpetrators of neo-Marxist criticism of culture and at the same time linked in their preferences to the weak post-modern thinking, some of the inaccuracies, contradictions and problematic aspects of these studies, in the author's opinion, in conclusion only maintain ideologically the *status quo* of musical neo-liberalism; this is now camouflaged as progressive thinking, and therefore means a additional obstacle to claim a place and a value in feminine musical creation.

Keywords: music and feminism, women in music, female musicology.

Podemos admirar, de todos modos, ese prudente acuerdo previo según el cual, ya que las mujeres no tienen ninguna esperanza, no tengan tampoco recuerdos.

Edwin A. Abbot

RECUPERACIONES

En las dos últimas décadas del siglo XX se suceden una serie de publicaciones musicológicas cuyas aportaciones aún no han sido valoradas y mucho menos divulgadas como merecen. Investigadoras como Eva Rieger (1980) y Eva

Weissweiler (1988) en Alemania, Jane Bowers y Judith Tick (1987), Diane Peacock (1988), Karin Pendle (1991) en USA o Julie Ann Sadie y Rhian Samuel (1995) en Inglaterra, por poner algunos ejemplos paradigmáticos, sacaron a la luz y pusieron en valor la obra e importancia de un número considerable de compositoras. Por sí mismos estos trabajos refutaban la afirmación según la cual no ha habido creadoras musicales. Según se profundizaba aparecían más y más compositoras de talla profesional, e incluso sorprendía la extensión de sus catálogos y la proyección pública de que algunas llegaron a gozar en vida. También se evidenciaba la ignorancia que todas ellas tenían de sus antecesoras y la “ansiedad de la autoría”¹ que la percepción de ser pioneras –o intrusas- alimentaba.

De gran importancia fue además la recuperación, revisión y publicación de partituras, en algunas antologías como la de James R. Briscoe (1987) –acompañada de grabaciones- y la inmensa de Marta Furman y Silvia Glickman, cuyo primer volumen de una serie de 12 aparece en 1996. Se crean también editoriales especializadas en la publicación de partituras como la alemana Furore Verlag y la estadounidense Hildegard Publishing Company. Otro corolario es la aparición simultánea de valiosas monografías sobre compositoras como Clara Schumann (Nancy Reich 1985), Cecile Chaminade (Marcia J. Citron 1988), Jacquet de la Guerre (Catherine Cessac 1995), Fanny Mendelssohn (Françoise Tillard 1996) Mel Bonis (Christine Geliot 2000) o Ruth Crawford Seeger (Joseph N. Straus 1995, Judith Tick 2000), entre otras.

Dentro de una estrategia pragmática y alejada de victimismos, estas publicaciones suministran materiales de trabajo y permiten por fin que las obras lleguen a las salas de concierto y al circuito comercial en grabaciones. A pesar de todo, el objetivo final no se ha logrado ni de lejos: las personalidades más convincentes y las obras más relevantes siguen fuera del repertorio, y pocos nombres se han incorporado, ni siquiera con carácter testimonial, a las historias generales de la música y aún en menor grado a la enseñanza.

En España estas publicaciones han tenido poca repercusión, y no se ha producido la recuperación sistemática de compositoras españolas y de sus obras, aunque ha habido intentos aislados de hacerse eco de las investigaciones foráneas e impulsar las propias, como el de María Luisa Ozaita, quien añadía en 1995 al libro Patricia Adkins Chiti un apéndice de compositoras españolas. En 1998 aparecía el libro coordinado por Marisa Manchado, *Música y Mujeres, género y poder*, donde además de hacerse eco de los debates de la musicología feminista se incorporaban artículos compilatorios sobre creadoras españolas (Ana Vega), cubanas (Alicia Valdés) o iberoamericanas (Cecilia Piñero).

¹ Cf. Sandra M. Gilbert y Susan Gubar (1979) proponen el concepto de “ansiedad de la autoría” en el campo literario para describir la situación de las escritoras como alternativa al de la “ansiedad de la influencia” acuñada por Harold Bloom en su estudio del canon occidental. En realidad los estudios de género musicales fueron a la zaga de los literarios, de los que en muchos casos parten. En este caso, y muy oportunamente, es Marcia J. Citron (1993) quien lo aplica a la música.

Fundamentales han sido también diversos trabajos de Josemi Lorenzo, que han jugado un papel relevante en el estudio de la música desde la perspectiva de género del medioevo y en la difusión y estudio de figuras como Hildegarda von Bingen.

Fuera del ámbito de la investigación propiamente feminista, pero no por ello menos encomiable o eficaz estratégicamente, merece mención el trabajo que sobre la obra de María Teresa Prieto ha presentado el director de orquesta José Luís Temes, realizando la primera grabación mundial de su obra sinfónica completa². En el panorama editorial, no quiero olvidar la mención a Antonio Baciero, quien hace ya más de veinte años preparó con esmero ediciones de la Sonata en La mayor de Mariana Martínez o de las Cadencias de Clara Schumann³.

Por último, puede decirse que el trabajo publicado recientemente por el Centro de Documentación de Música y Danza *Compositoras Españolas, la creación femenina desde la Edad Media hasta la actualidad* (presentado precisamente en el 2008 dentro del VI Festival de Cádiz) abre una nueva etapa, suministrando por fin una base documental sobre la que sustentar un trabajo serio y sistemático⁴.

CRÍTICAS

Paralelamente al trabajo de recuperación toma fuerza en el ámbito anglosajón la corriente llamada nueva musicología, saca en que se meten estudios de orientaciones diversas, aunque el claro punto de encuentro es el fuerte viraje hacia la sociología. Sus inquietudes, que beben de fuentes neomarxistas y posmodernas simultáneamente, dirigen el debate a la superación de las barreras y los prejuicios de la musicología tradicional, como su rampante etnocentrismo, la ignorancia de manifestaciones musicales que tienen lugar fuera de la academia o de la sala de conciertos y el cuestionamiento del canon occidental. El musicólogo Nicholas Cook es uno de los más preclaros ejemplos. En este marco se encuadran algunas de las aportaciones en torno al género y la música, como el imprescindible *Gender and the musical Canon* de Marcia J. Citron (1993) o los polémicos escritos de Susan McClary y Suzanne G. Cussick. Como texto aislado y lúcido en España hay que destacar *Feminismo y música* (Pilar Ramos, 2003), donde la autora sintetiza con gran inteligencia las líneas básicas de estas corrientes.

Precisamente desde este contexto de deconstrucción general del discurso de la musicología tradicional se cuestiona el objetivo básico integrador de la

² Cf. María Teresa Prieto 1896-1982, Obra sinfónica completa, 2 cds, Orquesta de Córdoba dirigida por J. L. Temes, sello Verso 2007.

³ Cuadernos para el piano, Una colección de obras para piano de los siglos XVIII y XIX de interés histórico y documental, Real Musical 1981 y 1984.

⁴ Además de la edición a cargo de Antonio Álvarez Cañibano, M^a José González Ribot, Pilar Gutiérrez Dorado y Cristina Marcos Patiño, se suman los excelentes artículos de Josemi Lorenzo, Ana Vega, Leticia Sánchez, María Palacios, Marta Cureses y Cecilia Piñero.

recuperación: los sectores más radicales y apasionados consideran absurda, inútil o en algunos casos, antifeminista, la pretensión de incorporar a las compositoras más notables a esa Historia de la que han sido despojadas. Las repercusiones de las posturas más extremas, en opinión de quien esto escribe, son finalmente perjudiciales en muchos aspectos para la causa que pretenden defender y en suma, se convierten en una estrategia más para disculpar el sempiterno olvido, invisibilidad y falta de reconocimiento de la creación femenina. En el fondo, subyace de nuevo la, en mi opinión, falsa dicotomía entre el pensamiento de la igualdad y el de la diferencia, y más en el fondo aún, el zumbido de la deconstrucción posmoderna que parece remisa a pasar a una fase “constructiva”. Este es el contexto del que parten las reflexiones que siguen.

COMpositoras E HISTORIA

El término *Historia* se encuentra bajo sospecha, lo cual en principio, puede ser bueno. Ahora el término en boga es *memoria*. Lo que comenzó como una, por qué no, hermosa metáfora, ha invadido como eslogan los medios de comunicación, la jerga política y, lo que es peor, el ámbito académico, donde se usa a veces de manera nada oportuna, en sustitución de la palabra Historia⁵.

Pero la memoria es muy corta. Y no nos engañemos, también lo es la memoria colectiva. Pero sobre todo, individual o colectiva, es pura subjetividad, pues *memoria* es un término psicológico. Puede ser una vía útil para testimoniar *otra* aspecto, *otra* experiencia vital que desmienta la “historia oficial”, que cuestione la narrativa del poder y por supuesto imprescindible para obtener el fruto, documental y sentimental, de los testimonios directos, antes de que se pierdan en la marea del tiempo. Pero no es necesariamente la herramienta adecuada para desmontar prejuicios colectivos.

Claro que como todo es manipulable, como todo es discurso, alega el propio discurso posmoderno (en una interpretación débil, muy débil, de la crítica marxista de la ideología), la Historia como narrativa del pasado con pretensiones de objetividad es imposible. Por lo tanto, la memoria, con su reconocimiento implícito de carga subjetiva, se propone como concepto alternativo.

Sometamos la memoria también a la hermeneútica de la sospecha. En el caso del que me ocupo, el de las compositoras en nuestra historia musical occidental, recurriendo a la memoria, a *mi memoria*, solo podré concluir, con infinito estupor y profunda tristeza, que nunca ha habido compositoras. Eso es lo que me enseñaron, lo que mi memoria personal y lo que la “memoria colectiva” me legó. Y es la memoria

⁵ <<Y para controlar la memoria y homogeneizarla, el siglo XIX “inventó” la historia como se entendería desde el punto de vista más ortodoxo. En el fondo, la historia se contraponen a la memoria, sólo hasta cierto punto fidedigna, fiable, y la domestica a partir del hecho documental y documentado y, por tanto, “objetivo”>> (Estrella de Diego, *Travesías de la incertidumbre*).

lo que he tenido, como otras mujeres, que deconstruir con ayuda de esa Historia tan desprestigiada, pero imprescindible para la tarea infinita que es el contar, reconstruir e interpretar, a ser posible, desde distintas perspectivas, nuestro pasado y nuestro presente. Una Historia que es inevitablemente el marco desde el que proyectamos nuestro futuro y en el que se sustenta nuestra capacidad para la alternativa utópica.

Cumplido este desahogo personal, matizo que mis reflexiones se centran en la música occidental desde el siglo XVI hasta hoy y, aún más concretamente, al ámbito de la música llamada “cultura”, o clásica, o de creación, o sinfónica, o como se prefiera. Es decir, no me ocuparé, por apasionante que sea, del folclore, ni de la música popular, ni de la música culta de otras sociedades.

En este punto, necesito hacer una aclaración básica, y al parecer imprescindible, dada la confusión imperante. Esta práctica musical –que, obvio pero necesario es decirlo, continúa en la actualidad- es heredera de una tradición que, superado el medievo, asume tres características esenciales (características que por supuesto en la praxis artística se conjugan con la libertad que se considera oportuna):

1. La autoría individual de la obra: es decir la concepción, elaboración, y realización de la obra, a cargo de una sola persona, que reconoce la obra como suya, y a la que normalmente consideramos compositor -o compositora.
2. La fijación de la obra por medio de la notación, lo que la convierte en un objeto, en obra “perdurable” y sobre todo “transmisible” –antes de la aparición de la grabación-. La utilización de la notación hace por un lado que sean posibles elaboraciones más complejas –al igual que ocurre con la aparición de la escritura en el lenguaje-. Pero también tiene como resultado la mediación necesaria de la interpretación y el desdoblamiento del propio concepto de obra.
3. Y por último, la autonomía *respecto a* otras expresiones artísticas. Y subrayo bien “autonomía respecto a” para que no se me acuse del absurdo de defender la autonomía absoluta de la música respecto a todo.

Desde la musicología “nueva” en general y desde la feminista en particular, especialmente la norteamericana, se han cuestionado estos tres rasgos como absolutos y se ha reclamado para la disciplina el estudio de músicas que no los tienen. Pero también se han denostado ferozmente como características negativas herederas del poder patriarcal y burgués, apreciación esta deficientemente argumentada y seguramente indemostrable. Como resultado, la propia idea de “compositora” se torna imposible y “burguesa”, por lo que nuestra bienintencionada revisión de la historia de la música en clave feminista será, explícita o implícitamente, no solo acusada de reaccionaria sino incluso de patriarcal.

No es este el lugar para exponer las diferentes y a veces imaginativas críticas que se hacen a cada uno de estos rasgos de nuestra historia musical europea. Sintetizar las

afirmaciones que en base a paralelismos sociológicos, políticos o psicológicos se emiten arbitrariamente sobre dualidades conceptuales del tipo autoría individual frente a colectiva, improvisación frente a composición, tradición oral frente a escrita, y un largo etc., sería una labor inviable. En cualquier caso, desde la aplicación irresponsable de la deconstrucción del lenguaje, de los conceptos y en definitiva del sujeto del discurso, solo puede llegarse a la anulación del pensamiento, de toda posibilidad de individuo y por supuesto de todo logos, por lo que solo cabría concluir que el feminismo es inviable.

Pero para no deambular por itinerarios tan farragosos me detendré tan solo brevemente en el tercer aspecto, el de la autonomía musical, uno de los más denostados, y con gran acritud, en la mayoría de estos escritos.

Para empezar, es difícil no asombrarse del espurio sentido que frívolamente se otorga al concepto de *autonomía musical*, debido a un claro error en la interpretación del término. Un error que sorprende bastante en quienes se supone cierto conocimiento de la Historia de la Estética musical.

Parece que esta nueva musicología norteamericana ha basado su interpretación del concepto de autonomía en la estética idealista del XIX, en su versión más radical, ignorando los debates de la estética musical anterior y posterior, con el agravante de trasladar estas cuestiones desde el ámbito estético a la crítica de la ideología sin transición alguna. En la historia de la estética musical, el concepto de autonomía es una conquista importante que posibilita el desarrollo de la música instrumental y la libera de la servidumbre a la palabra, a la danza, o a los eventos religiosos y sociales. Supone la conquista de la posibilidad de componer música cuyo destino principal es ser escuchada, no como “acompañamiento a”, sino *por sí misma*, y reconoce que su materia fundamental es el sonido.

La valoración de la música como arte independiente y de los sonidos, es decir dirigido a los sentidos, a la fruición sensorial e intelectual, supuso también en su momento un revolucionario posicionamiento frente a la estética de la moral, así como de cara a las instituciones religiosas y políticas. Por eso resulta falaz relacionar la autonomía musical con la represión de lo corporal y del deseo, como se ha hecho reiteradamente.

Por otro lado las codificaciones que la propia musicología ha adherido a términos y estructuras musicales se reflejan también en la crítica feminista. En muchos trabajos se confunden las ideas y los prejuicios asentados en el campo de la musicología con los de las personas que practican y crean la música, con los de las que la escuchan e incluso con la propia música (!). Un caso muy evidente es la recepción que han tenido algunas ideas de Susan McClary o de Marcia J. Citron, que han sido descontextualizadas hasta el delirio, olvidando el hecho fundamental de que gran parte de ellas son una crítica a la propia musicología y a su particular interpretación del hecho musical.

En este metadiscurso que la musicología desarrolla continuamente sobre la música, muchos análisis incurren en injustificables esencialismos cuando especulan sobre el significado simbólico del acontecer musical. Para aumentar la confusión se recurre frecuentemente al análisis de libretos o poemas musicados, mezclándose el análisis textual con el musical de manera realmente fantástica y arbitraria⁶.

Se ha escrito mucho sobre la dificultad -si no imposibilidad- de explicitar significados cerrados en la estructura, la narrativa y los gestos musicales, caracterizándose éstos precisamente por la posesión de un alto grado de apertura semántica y de casi infinitas posibilidades de reinterpretación desde la subjetividad personal o desde la simbólica colectiva, debates de los que cierta musicología autodenominada feminista hace caso omiso cuando trata de mostrar el carácter patriarcal de algunas obras, géneros musicales o autores. Y precisamente al actuar así coincide con las estrategias de la musicología tardorromántica que tanto critica, adhiriéndose a sus contaminados usos.

Resulta especialmente preocupante que en una buena parte de esta musicología las compositoras actuales no existan ni tengan voz propia. No se trata solo de que el concepto tradicional de compositora se considere caduco: haciendo gala de un sectarismo sonrojante, la misma musicología que amenaza continuamente con la acusación de etnocentrismo, basa sus conclusiones en la música comercial *made in América*, sin pararse a mirar siquiera a las compositoras más sonadas de la actualidad de la llamada *mainstream*. Las más brillantes, incluso entre las norteamericanas, cuya música ha conseguido reconocido prestigio, no aparecen en estos libros. Porque en cierto modo, y esto es terrible, se las trata como reaccionarias que se integran y colaboran en sustentar una tradición masculina. Por lo visto escribir corcheas tan solo, y sinfonías, no es nada trasgresor, sino todo lo contrario, por lo que es mejor ignorarlas⁷.

El paralelismo en los estudios literarios sería acusar y condenar a George Eliot, a Virginia Woolf o a Marguerite Yourcenar de contribuir a la continuación del mismo género “patriarcal” de la novela al que dedicaron su atención hombres como Dickens o Balzac.

En este sentido, la renuncia a la posibilidad, aunque sea utópica, de una *música en sí misma* –concepto tan apasionadamente criticado por Suzanne G. Cusick⁸–, tendría como único corolario para la compositora actual dejar la creación y dedicarse, por

⁶ Ignorando el frecuente uso de un mismo material musical para textos de expresión y significación totalmente diferente (los avatares de algunos *cantus firmus* y corales que han servido para cantar desde la seducción a la pastora a las loas a la Virgen o al Altísimo serían un caso muy ilustrativo, aunque no el único).

⁷ Sin duda, también es mucho menos arriesgado analizar el pensamiento musical de una compositora muerta que el de una viva. La primera no puede terciar en la discusión ni desmentir especulaciones gratuitas.

⁸ Cf. *Gender, Musicology and Feminism*, en *Rethinking Music* (Nicholas Cook y Mark Everist, editores)

poner un caso, a dar mítines antisistema, o como otra opción, siempre abandonando la infame tarea de componer, seguir los pasos de Madonna, por quien algunas musicólogas parecen tener una admiración que raya en la mitomanía compulsiva. Es decir, habría que empezar por ir al gimnasio o al quirófano, convertirse en empresaria y contratar un nutrido equipo de técnicos, “compositores” y músicos que bajo el más estricto anonimato realicen los proyectos de canciones y videos promocionales de ingresos millonarios.

En fin, las compositoras ahora no solo tenemos que defendernos de la acusación de la musicología tradicional de ser incapaces de componer, sino también de la sospecha que nos cuelga la musicología feminista de crear bajo la influencia de tendencias patriarcales, que con nuestro trabajo perpetuamos. Y debemos olvidarnos, parece ser, de reivindicar un sitio en la tan denostada Historia.

Pero las mujeres deberíamos estar hartas de que nos digan cómo tenemos que ser y qué tenemos que hacer, y en qué consiste ser mujer. Y mientras seguimos componiendo y luchando en nuestro día a día por lograr la excelencia y el reconocimiento de nuestro trabajo, conviene que seamos conscientes de que el pasado es también nuestro futuro: la recuperación de las compositoras históricas junto a la atención por el trabajo de las contemporáneas, a pesar de lo que cierta irresponsable musicología quiere hacernos creer, es esencial para superar la asociación secular de la creación musical a lo masculino en la cultura occidental, cultura que no será la única, pero es de la que procedemos, raíz inevitable de nuestra endoculturación más elemental. En este sentido **la mirada hacia el pasado no es un gesto nostálgico o compensatorio, sino necesario para la construcción de la posibilidad de la mujer como creadora musical en nuestro imaginario.**

La importancia que adquiere la introducción de modelos históricos en la enseñanza o en la sociedad en este contexto es un hecho del que todavía no somos plenamente conscientes. Muchas mujeres ceden a la tentación de creerse excepcionales o pioneras, pero lo que ya he denominado en alguna ocasión el síndrome de “las primeras” es una trampa con un reverso cuyo precio es evidente. Los siglos precedentes están repletos de “primeras” compositoras. La pertinaz ignorancia o minusvaloración de lo aportado en los últimos años muestra una resistencia general de la sociedad y del ámbito académico y profesional que hace aún más necesario no cejar en el afianzamiento de lo adquirido tan trabajosamente.

Las críticas que he expuesto sobre algunos excesos y contradicciones de la musicología actual, están planteadas desde la convicción de que es necesario propiciar un diálogo fluido entre el campo de la música real y la reflexión sobre la misma. La musicología no debería alejarse tanto de su fuente de estudio, procurando tener en cuenta de primera mano la opinión y las necesidades de quienes ejercemos cotidianamente esta profesión. El papel de cada cual es fundamental en un engranaje en que todo eslabón resulta imprescindible.

Trabajar coordinadamente en el rescate, la interpretación, el estudio y la divulgación, por convencional y poco innovador que parezca, es primordial. El debate no debería distraernos de la imprescindible tarea que apenas hemos comenzado. Porque, como bien afirmaba Hanna Arendt, <<si no conocemos nuestra historia estamos condenados a vivirla como si fuera nuestro destino personal>>.

BIBLIOGRAFÍA

- ADKINS CHITI, Patricia. *Las mujeres en la música* (1995). Alianza Editorial, S.A., Madrid, 2001. Trad. de Inés Marichalar. Incluye una sección elaborada por Maria Luisa Ozaita: *Las compositoras españolas*.
- BOWERS, Jane y TICK, Judith. *Women making Music. The Western Art Tradition, 1150-1950*. Ed. Illini Books, 1987, USA
- BRISCOE, James R. (Ed). *Historical Anthology of Music by Women* (1987). Indiana University Press, USA, 1987. Viene acompañada de 2 CDs
- BRISCOE, James R. (Ed). *New Historical Anthology of Music by Women* (2004). Indiana University Press, USA, 2004. Viene acompañado de 3 CDs
- CESSAC, Catherine. *Elisabeth Jacquet de la Guerre. Un femme compositeur sous le règne de Louis XIV* (1995). Actes Sud, París.
- CITRON, Marcia J. *Gender and the musical canon*. Cambridge University Press, 1993
- CITRON, Marcia J. *Cécile Chaminade. A Bio-Bibliography* (1988). Bio-Bibliographies in music, number 15. Donald L. Hixon, Series Adviser. Greenwood Press, London.
- COOK, Nicholas. *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Alianza Editorial S.A., Madrid 1998. Trad. de Luis Gago.
- COOK, Nicholas y EVERIST, Mark (Ed). *Rethinking Music*. Oxford University Press, 2001
- DRINKER, Sophie. *Music and Women. The story of women in their relation to music (1948)*. The Feminist Press at The City University of New York, 1995. Prefacio de Elisabeth Wook y Epílogo de Ruth A. Solie
- FURMAN SCHELIFER, Marta. *Women Composers: Music Through the Ages*
- GILBERT, Sandra M. y GUBAR, Susan: *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Ediciones Cátedra, Madrid 1998
- GLICKMAN, Sylvia (Ed.). *12 VOLS*. G.K. Hall & Co., New York 1996-2000.
- GREEN, Lucy. *Música, género y educación (1997)*. Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2001. Trad. de Pablo Manzano.
- LORENZO ARRIBAS, Josemi. *Las mujeres y la música: una relación disonante. La mujeres y la música en la Edad Media hispana, siglos IV-XVI*. Excmo. Ayuntamiento de Alcalá de Henares, Centro Asesor de la Mujer, Madrid, 1998
- LORENZO ARRIBAS, Josemi. *Hildegarda de Bingen (1098-1179)* (1996). Biblioteca de Mujeres, Ediciones del Orto, Madrid, 2000

NEULS BATES, Carol (Ed.). *Women in Music. An Anthology of Source Readings from the Middle Ages to the Present*. Edición revisada de la primera en 1995. Northeastern University Press, Boston, 1996

MANCHADO TORRES, Marisa (Comp.). *Música y Mujeres. Género y poder*. Cuadernos inacabados, Horas y Horas, la editorial, Madrid, 1998.

MCCLARY, Susan. *Feminine endings. Music, gender, & sexuality*. University of Minnesota Press, USA, 2002

PEACOCK JEZIC, Diane. *Women Composers. The Lost Tradition Found* (1988). Second Edition Prepared by Elizabeth Wood. The Feminist Press at the City University of New York, USA, 1994

PENDLE, Karin (Ed.). *Women and Music. A History*. Ed. Indiana University Press, 1991, 2001, USA

RAMOS LÓPEZ, Pilar. *Feminismo y música. Introducción crítica*. Narcea S.A. de ediciones, Madrid 2003.

REICH, Nancy B. *Clara Schumann. The Artist and the Woman*. Cornell University Press, New York, 2001 (Ed. Rev.)

RIEGER, Eva. *Frau und Musik. Die Frau in der Gesellschaft Frühe Texte*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1980

SADIE, Julie Ann y SAMUEL, Rhian (Ed.). *The Norton / Grove Dictionary of Women Composers*. Macmillan Press Limited, London 1995

STRAUS, Joseph N. *The music of Ruth Crawford Seeger* (1995). Cambridge University Press, 2003

TICK, Judith. *Ruth Crawford Seeger. A composer's search for american music*.(1997). Oxford University Press, 2000

TILLARD, Françoise. *Fanny Mendelssohn (1992)*. Ed. Amadeus Press, 1996,USA. Trad. de Camilla Naish (de la 1ª Ed. por Éditions Belfond, 1992, París)

WEISSWEILER, Eva. *Komponistinnen aus 500 Jahren. Eine Kultur-und Wirkungsgeschichte in Biographien und Werkbeispielen*. Die Frau in der Gesellschaft Frühe Texte, Fischer. Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1981

VIÑUELA SUÁREZ, Laura. *La perspectiva de género y la música popular: dos nuevos retos para la musicología*. KRK Ediciones, Oviedo 2003

Compositoras españolas. La creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad. Centro de Documentación de Música y Danza, INAEM, Madrid 2008

VEINTISEIS AÑOS DESPUÉS: PIONERISMO EN LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN RELACIÓN A LA MÚSICA. UNA AUTOBIOGRAFÍA MUSICAL A TRES VOCES

Marisa Manchado Torres

(Vicedirectora del Conservatorio Teresa Berganza, Madrid)

Resumen:

En 1982 Dolores Tanarro Escribano, Amelia Díe Goyanes y yo misma escribimos y presentamos un programa radiofónico para Radio Nacional de España, en la hoy denominada Radio Clásica, entonces Radio Dos. El programa, único, pionero y revolucionario lo titulamos *Mujeres en la Música* y el renombrado Archivo Sonoro de Radio Nacional de España, nos sirvió de soporte y ánimo para la difusión de unas músicas que nunca antes habían sido programadas monográficamente, descubriendo iconos como Nadia Boulanger dirigiendo a su hermana Lili, al frente de la Orquesta de Radio Televisión Española, o la Condesa de Díe, familiar de Amelia. Los antecedentes habían sido el Conservatorio Superior de Música de Madrid y nuestra militancia feminista. Hemos avanzado, sin duda, pero la música sigue siendo masculina, en una discordancia de género: cadencias femeninas y masculinas; células rítmicas masculinas y femeninas; motivos y terminaciones femeninas y masculinas; y un largo etcétera. La terminología –pensamiento- sigue pendiente de revisión.

Palabras clave: música y feminismo, mujeres en la música, musicología femenina.

Twenty-six years later: pioneering in studies of gender with relation to music. A musical autobiography for three voices.

Abstract:

In 1982 Dolores Tanarro Escribano, Amelia Díe Goyanes and I wrote and presented a radio programme for Radio Nacional de España (Spanish National Radio), for the channel now called Classical Radio, at that time Radio Two. It was a unique, pioneering and revolutionary programme under the title of *Women in Music*, and thanks to the well-known *Sound Archives of Spanish National Radio* we had a good means of support and encouragement to be able to transmit music that had never before been broadcast as a monographic programme. We were lucky to discover figures such as Nadia Boulanger conducting her sister Lili with the Orchestra of Radio Televisión Española (Spanish Radio-Television Orchestra), or the Countess

Die, a relative of Amelia. Prior sources to this were the Madrid Higher Conservatoire of Music, and the members of our feminist movement. Undoubtedly we have progressed, but music continues to be *masculine*, and with a conflict in gender: *feminine and masculine cadences; masculine and feminine rhythmic cells; feminine and masculine motives and endings; and a long etcetera*. This terminology – way of thinking - is waiting to be revised.

Keywords: music and feminism, women in music, female musicology.

Esta aportación a *Los Papeles de la Revista del Festival de Música de Cádiz*, pretende ser una revisión de la reciente historia de lo que ya se denomina, académicamente hablando, musicología feminista.

A finales de los setenta, *Ediciones LaSal*, de Barcelona, junto con la librería de mujeres, convocan concursos de ensayo de orientación feminista.

El Movimiento se halla en revisión, tanto desde el punto de vista teórico, como metodológico y político.

Las tres voces son: Amelia Die Goyanes, a la sazón redactora Jefe de la Revista Musical *Ritmo*; Dolores Tanarro Escribano, abogada y miembro activo del Movimiento Feminista; y yo misma, recién llegada a España después de una larga estancia en Torino, donde había sido becada para perfeccionar estudios de piano -en ese momento yo “*iba para pianista*”- y no obstante, primeriza compositora, gracias al Movimiento *Música Realta*, entre otros.

El resultado de aquellos años de entusiasmo, lo plasmamos en tres ensayos, nunca publicados y sin embargo consultados por investigadores posteriores. Reproduzco a continuación el prólogo que realizamos en su momento para su edición, nunca realizada, sin perder de vista el contexto: 1979, plena transición española, apenas cuatro años de la muerte del Dictador, en una Universidad todavía franquista en la mayoría de sus aspectos, mientras que la sociedad civil era un hervidero de ilusiones, reivindicaciones y alegrías.

Dos años antes, en noviembre de 1981, la hoy reconocida internacionalmente antropóloga musical, Joaquina Labajo Valdés, había publicado el que hoy se considera primer artículo sobre música y mujer¹ animándonos a continuar y publicar nuestros trabajos.

¹ LABAJO VALDÉS, Joaquina: “*Música y mujer: “vida de sociedad” en la España de 1900*”. *Ritmo*, 516 / 11 (1981), 23-25.

Este compendio de tres ensayos, que fue revisado en 1983 en otro nuevo intento de publicación y una vez más sin éxito, tomó forma ya definitiva a través de un prólogo introductorio que daba unidad a los tres estudios.

Éste es el prólogo, escrito entonces:

.....

El ensayo que proponemos a continuación es una aproximación al tema de lo masculino y lo femenino en la música bajo tres aspectos diferentes: los elementos morfológicos, las formas musicales y las propias manifestaciones de músicos y musicólogos que, en un momento dado, se han pronunciado por el tema.

Parece claro que ninguna manifestación humana, y menos aquella que forma parte de las denominadas “artes”, es aseptica. La música, considerada por muchos como la más abstracta de estas artes, tampoco lo es. Es, sí, una de las más difíciles de estudiar en el plano ideológico, pues se ha tecnificado a tal punto que no sólo se requiere una apreciación estética, sino también un conocimiento técnico. Lo oscuro del lenguaje musical nos hace emprender una tarea que proponemos a sucesivos estudiosos del tema para que profundicen en ella.

Se trata, lo decimos sin jactancia, de un nuevo punto de vista a la hora de analizar los elementos que forman parte del discurso musical. Es, por decirlo de alguna manera, una “nueva visión de la música”, bajo un prisma indudablemente ideológico. La ideología, nuestra ideología, nos sirve así de método de análisis de la realidad y precisamente una realidad poco conocida como lo es la de la música occidental.

Es indudable que este pequeño estudio no pretende agotar el tema. El punto de vista es, también, inagotable por lo insólito. Tras siglos de Historia “masculina y masculinizada”, es hora de que comencemos a realizar nuestra propia Historia, nuestra propia visión del Mundo. Y una de las maneras de realizarla es comprendiéndola en profundidad y analizando sus contenidos ideológicos.

Por suerte, no es la primera vez que se aborda el tema de la música desde un punto de vista feminista. Sí es, creemos, la primera vez que se intenta abordar en profundidad las características femeninas y masculinas de las estructuras musicales y del pensamiento de los teóricos y prácticos del tema.

Las conclusiones de este estudio van, así, implícitas en los tres textos que presentamos a continuación, y aunque no son idénticas estas conclusiones, lo importante es que se realicen investigaciones de estas características sobre este tema para comprender la música en su totalidad bajo un punto de vista, indudablemente nuevo.

Los tres ensayos a los que nos referíamos en este prólogo, son los siguientes:

1.- Lo masculino y lo femenino en la morfología y la sintaxis musicales, que fue desarrollado por mi misma y que a continuación transcribiré, en versión actualizada y reducida.

2.- Lo masculino y lo femenino en las formas musicales, desarrollado por Amelia Díe Goyanes.

3.- Lo masculino y lo femenino en la mente de algunos músicos y musicólogos, desarrollado por Dolores Tanarro Escribano.

Partíamos de un común denominador, el concepto de género -*Criterio clasificador según el cual las diferencias biológicas se hacen extensivas a lo social. Implica una diferenciación respecto al lugar que se ocupa en la sociedad, las actividades que se desarrollan y el sistema de valores*-², hoy ampliamente utilizado, divulgado e incluso mal interpretado llegando a situaciones donde lo encontramos hasta vacío de contenido.

Pues bien, este *masculino*³ -*género cultural asociado a los machos humanos pero que también pueden adquirir las hembras*- y este *femenino* --*género cultural asociado a las hembras humanas pero que también pueden adquirir los machos*- (siendo este trocado masculino-hembra, femenino-macho, reconocido socialmente en algunas culturas mientras que en otras sólo lo es de forma marginal), la sociedad occidental, fundamentada en todos los terrenos en una dualidad opositora en vez de en una diversidad y multiplicidad solidaria, identifica y confunde *mujer-persona del sexo hembra*- con *femenino* y *hombre* – *persona del sexo macho*- con *masculino*. Así, partíamos de la arbitrariedad e inexactitud que suponían estas atribuciones y divisiones de géneros, algo, que hoy en día, está en “la calle”.

El primer ensayo, *Lo masculino y lo femenino en la morfología y la sintaxis musicales*, fue un monográfico de adscripciones y generalizaciones del concepto de género atribuido a términos, conceptos, estructuras y nomenclaturas musicales. Voy a destacar algunas de ellas, procurando ser lo más escueta posible, pues, la literatura está tan llena de estas atribuciones, que se convierte en una citación reiterativa y monótona.

Así, encontramos una división previa en adscripciones a elementos rítmicos, melódicos, armónicos o modales. Partiendo pues de estas aclaraciones previas de Género-sexo, algo que parecería tan aséptico y fuera del mundo ideológico, o sea, el terrenal humano, como es *la Música o el Lenguaje Musical*, lo encontramos impregnado en su teoría, -es decir, en el análisis de sus estructuras morfológicas y sintácticas-, de connotaciones, referencias y aseveraciones profundamente patriarcales, entendiéndolo patriarcal como el sistema que establece la dictadura de un género sobre el otro, se ordena jerárquicamente en función del sexo y distribuye desigualmente las responsabilidades –mediante la división del trabajo- siguiendo

² IZQUIERDO, María Jesús: “*Las, los, les (lis, lus)*” *el sistema sexo, género y la mujer como sujeto de transformación social*. Barcelona, LaSal, edicions de les dones, 1983, 12.

³ IZQUIERDO, María Jesús: *ibid*, 15.

criterios sexistas y clasistas. De esta manera, la visión androcéntrica de la Historia, esto es, el análisis de los hechos desde la perspectiva del *Hombre*, considerando lo principal y esencial solamente lo realizado por ellos, ha afectado, evidentemente al análisis e interpretación de las culturas; siendo esta manipulación androcéntrica una constante en el análisis musical. Podría llegar a afirmarse que los intentos por comprender la música de forma más exacta son más accesibles si se evita el esfuerzo por entender la estructura de su lenguaje, como diría Claude Lévi-Strauss...*la música, ella, cuyo privilegio consiste en saber decir lo que no puede ser dicho de ninguna otra manera...*

En el *Diccionario de la música* de Michel Brenet, encontramos la siguiente definición referente a las terminaciones, tanto rítmicas como melódicas: *...por analogía con la significación de la palabra femenino en Literatura, se designa en Música como terminación femenina, a toda suspensión o detención de la melodía sobre un tiempo débil*⁴.

Esta correspondencia entre debilidad, ambigüedad, falta de definición y concisión, asociado a lo femenino es una constante. Recordemos las connotaciones históricamente peyorativas de la palabra *afeminado*. Por lo tanto no ha sido ni inocente ni gratuito el que las partes o fracciones débiles hayan sido las denominadas *femeninas*, así como las fuertes, concisas, conclusivas, las *masculinas*. Hay quien, como Riemann, habla de los principios masculinos y femeninos asociados a los temas de la forma sonata: *“El primer tema viene a representar el principio masculino, potente y característico, mientras que el segundo, más suave y cantabile, representa el principio femenino*⁵.” Las aportaciones no cesan, José Barberá Humbert⁶ define las *fórmulas rítmicas masculinas y femeninas*, asociadas a la oposición y a las diferentes combinaciones entre el acento y los tiempos débiles, así como habla también de *sucesiones rítmicas masculinas o femeninas*, también en función de inicios o terminaciones de tiempos fuertes o débiles.

Hasta ahora hemos reseñado adscripciones a aspectos rítmicos y también encontramos en referencia a definiciones melódicas. Así, Hugo Riemann, recordemos que el teórico de referencia durante más de un siglo, habla de cinco tipos rítmico-melódicos para clasificar las *frases musicales*, existiendo las frases musicales femeninas (si su terminación es después del Ictus, es decir, del tiempo acentuado) y frases musicales masculinas (si su terminación coincide con el Ictus). Cabe suponer, que al acabar después de un tiempo acentuado, las frases femeninas, la decisión y fortaleza de la frase es menor, pues al acabar en un tiempo de parte débil, confieren a la idea (frase musical) un final menos decisivo y sí más ambiguo⁷.

⁴ BRENET, Michel: *“Diccionario de la Música: histórico y técnico”* Barcelona, Iberia S.A., 7 1962, 209.

⁵ RIEMANN, Hugo: *“Teoría general de la música”*. Barcelona, Editorial Lábore, 1932, 190.

⁶ BARBERÁ HUMBERT, José: *“Cuatro lecciones de alta teoría musical: ritmo, tonalidad, modalidad”*. Barcelona, J. M. Masó, editor, 1948, 11-12.

⁷ RIEMANN, Hugo: *ibid*, 138-139.

Así pues, la denominada terminación femenina, de la que ampliamente también da cuenta Riemann, hace perder tensión melódica al discurso y según comenta la musicóloga feminista Eva Rieger⁸, en las primeras sonatas la denominada *terminación femenina*, no se utilizaba, usándose exclusivamente las llamadas *terminaciones masculinas*, puesto que éstas prestan un mayor carácter de fortaleza.

La feminista italiana, compositora de la banda sonora de “*La ciudad de las mujeres*”, de *Federico Fellini*, en su libro histórico y absolutamente de referencia, *Musica Strega*, traducido al poco tiempo de su publicación al castellano, también hace referencia a la *feminidad* o *masculinidad* de las estructuras musicales, claro que desde otra perspectiva: “*La bipolaridad masculino-femenino aparece enseguida en el elemento mínimo del discurso musical, el comienzo del motivo, que técnicamente se conoce como inciso. El INCISO en efecto, es llamado MASCULINO cuando se da en tiempo fuerte, es decir, cuando ofrece una sensación de acabado, de estabilidad, mientras que es llamado FEMENINO cuando se da en tiempo débil, o sea, cuando se mantiene en suspenso, dando una sensación de inseguridad. Si prevalecieran las cualidades “femeninas” en una obra musical, se acumularía la tensión de tal manera que el oyente podría caer en verdaderos estados de angustia*”⁹.

Hemos visto hasta aquí como lo rítmico y lo melódico se entrecruzan en la formación de la frase musical y las adscripciones categóricas desde la perspectiva de Género. También el ensamblaje armónico, de todo este período tonal bi-modal que estamos señalando, someramente, como pinceladas para “abrir la boca” o mejor dicho abrir el camino a futuros y futuras investigador@s, también está plagado de prejuicios. La apoyatura es pues un elemento característico de la *terminación femenina* según el teórico Joaquín Zamacois¹⁰, así como el retardo, según Hugo Riemann, en su obra ya citada. Otro de los teóricos históricos de referencia, Ernst Toch, en su ensayo de 1914, *La Melodía*, fruto de *...impresiones personales recibidas en la audición de obras musicales*, como él mismo escribe en el prólogo, hablando del tema de la Espada y del Tuba Mirum, en el Réquiem de Mozart, dice: “*...todos estos temas, basados en la tríada armónica, tienen un aire de grandiosidad que puede hermanarse ora con un tono de severa austeridad, ora con un carácter de suavidad y hasta ternura, un carácter viril muy pronunciado les es común a todos, tienen algo de arrogante, caballeresco y hasta marcial y bélico, mientras que las notas extrañas a la armonía le dan algo suave y femenino a la melodía. Un prueba de cuán profundamente son sentidos esos caracteres lo tenemos en innumerables melodías populares como marchas, canciones de guerra, cantos de libación, etc., canciones viriles todas*”¹¹. Y más adelante continúa: “*... Mozart adivinó la expresión de íntimo y amoroso anhelo que encierran las melodías de retardos, mientras que éstas no son frecuentes en Beethoven (...)* El

⁸ RIEGER, Eva: “*Frau, Musik und Männerherrschaft*”. Verlag Ullstein Gmbh, 1981, 52.

⁹ FRANCO-LAO, Meri: “*Música Bruja*”. Barcelona, Icaria, 1980, 77-78.

¹⁰ ZAMACOIS, Joaquín: “*Curso de Formas Musicales*”. Barcelona, Lábor, 1971, 13.

¹¹ TOCH, Ernst: “*La Melodía*”. Barcelona, Lábor, 1931, trad. R. Gerhard, 106.

*sentido ambiguo y velado del retardo no corresponde, en general, al estilo claro y viril característico de Beethoven*¹². Sólo recordemos que la teoría musical decimonónica asocia los retardos, como todas las notas extrañas al acorde, con feminidad, ya que, como lo “propio del género femenino”, producen indecisión, ambigüedad, falta de firmeza...

Franco Lao, claramente partidaria de lo que se ha denominado “feminismo de la diferencia”, en su libro ya citado, hace una defensa de “lo femenino” como la “auténticamente música de mujeres”; identificando melodía con femenino y defendiendo ésta y cualquier otro estilo o estructura clasificada como “femenina”. *En el código musical corriente un Chopin o un Tchaikowsky son tachados de autores no marcadamente viriles. El primero sería propio de señoritas desfallecientes y el segundo para enfervorizar a las masas. Muy probablemente estos autores son juzgados de esta forma porque no poseen el pudor ni el miedo de la melodía*¹³.

Este debate, en torno a *la música femenina y masculina*, en su hermana la Literatura, ha sido más que ampliamente tratado e incluso zanjado, al menos de momento. La reflexión en torno a la *identidad femenina* y por lo tanto a la expresión artística en cuanto femenina, negra, homosexual o cualesquiera otras identidades, o por el contrario, la universalidad (¿patriarcal?) de la misma, ha sido dada una vuelta de tuerca con las musicólogas feministas norteamericanas, entre las cuales, destaca por su claridad y proyección mediática, Susan McClary, de hecho *Femining Endings* ha sido traducida al español¹⁴.

Pero no puedo dejar de hacer referencia a otros aspectos “también masculinos y femeninos”.

Y de nuevo Ernst Toch:

*“También en la instrumentación pueden distinguirse tonos viriles y tonos femeninos. No se confiará a la trompeta, por ejemplo, melodías de apoyaturas o retardos...pero sí se encontrarán en el suave oboe, en los violines y muy especialmente, en el violín solista. En rigor, el compositor no instrumenta la idea melódica, sino que ésta se presenta a su mente revestida ya del color instrumental adecuado a su carácter*¹⁵”. ¡Más claro, el agua, ¿!pensamos en femenino y en masculino!? Nuestra identidad es Cultural, y la cultura se cambia, se modifica, se transforma.

Las referencias bibliográficas en cuanto a la “feminidad y masculinidad” en el territorio de la instrumentación, es amplia, variada, entretenida, divertida, y en todos

¹² TOCH, Ernst: *ibid*, 146 y ss.

¹³ FRANCO-LAO, Meri: *ibid*, 80.

¹⁴ MCCLARY, Susan: “*Femining Endings*”. Barcelona, Lábor, 1931, trad. R. Gerhard, 106.

¹⁵ TOCH, Ernst: *ibid*, 148.

los mapas musicales: étnicos, centroeuropeos, populares, rock, tradiciones orales europeas, ...

Posiblemente, la terminología más utilizada y todavía en la actualidad e incluso en libros de texto de publicación recientísima, como son los textos de piano complementario editados por la editora, hoy desaparecida, Real Musical a finales del siglo pasado, sólo por poner un ejemplo, es la referente a las cadencias, donde hallamos, de nuevo las *cadencias femeninas* y las *cadencias masculinas*; aunque el verdadero hincapié se hace en las *cadencias femeninas*: “*Cuando una cadencia termina en un tiempo fuerte se llama masculina, cuando termina en un tiempo débil se llama femenina, como en la composición poética*”¹⁶.

El “*New Grove, dictionary of music and musicians*”, identifica y refiere la *terminación femenina a la cadencia femenina*, definiéndola como sigue: “*Es la terminación de una melodía, una frase o un motivo, en parte o fracción débil del compás, resolviendo normalmente por movimiento conjunto y acompañada generalmente de una apoyatura o silencio. Este concepto fue introducido por J. J. Momigny y más tarde elaborado por Riemann en el primer volumen de su Grosse Kompositionslehre-Berlín y Stuttgart, 1902-. Parece que el nombre deriva del ritmo femenino*”.

Una vez más, masculinidad como sinónimo de decisión y exactitud, y feminidad como vacilación y ambigüedad.

También Giulio Bas, en uno de los textos didácticos más difundidos y estudiados, habla de cadencias y motivos femeninos y masculinos: “*Cadencias: Terminaciones Masculinas y Femeninas. El pasaje de la acción o movimiento al reposo subsiguiente, se llama cadencia. Por lo tanto el ritmo es una sucesión de cadencias de variada eficacia. Todas las cadencias que se producen en el transcurso de las frases y los períodos, poseen una relativa fuerza conclusiva que es mayor cuando se producen al final de los mismos. Es decir, que la última cadencia definitiva es realmente la conclusiva. (...)*

Cuando se pasa de la acción o movimiento al reposo, se presentan dos posibilidades:

1.- En que el reposo o el acento inmediato se halla en el dar, en cuyo caso la terminación es masculina.

2.- En que el reposo o el acento inmediato no se halla en el dar, en cuyo caso la terminación se llama femenina.

*De estas dos formas de cadencias se derivan dos categorías de motivos, masculinos y femeninos, de acuerdo a la cadencia que las origina (...)*¹⁷.

¹⁶ KÁROLY, Ottó: “*La grammatical della musica*”. Torino, piccola biblioteca Einaudi, 1969, 92. Versión española en Madrid, Alianza Editorial.

Esta tergiversación terminológica se halla tan difundida, que hasta autores “de culto”, podríamos decir, como al menos durante el período de los 70-80 del siglo pasado fue Charles Rousen, incurren en ella. En su célebre ensayo “El estilo clásico”, cambia la terminología “masculino y femenino” adscrita a los dos temas del primer tiempo de Sonata, por los de “región de la tónica y región de la dominante”, terminología “más formal”, según su autor. No obstante, no invalida “lo femenino” adscrito a una categorización musical, ya que al referirse a la sonata para piano K283 de Mozart, habla de la “indecisa cadencia femenina”¹⁸.

*“Para poder expresar más fielmente el contraste dentro de la diversidad de sentimientos e ideas a reflejar musicalmente, Zarlino, fue el primero que teóricamente estableció la doble modalidad, porque si bien, EL MODO MAYOR, pudiéramos caracterizarlo por un equilibrio y firme sentido de robusta expresión, EL MODO MENOR, lo está por su vaga intensidad patética. Si del modo mayor pudiéramos decir que está dotado de un carácter **más varonil**, más enérgico, más impetuoso, del modo menor, como contraposición, diríamos que es **más femenino**, más sereno, más dulce, más insinuante”¹⁹.*

Así pues, los modos pueden ser “masculinos y femeninos” como también pueden serlo los acordes:

“el acorde mayor es más estable que el menor, el cual entre otras cosas –como la debilidad de dirección de la subdominante respecto a la de dominante- representa una condición fundamental para la comprensión del significado expresivo de la música tonal. (...) No ha sido estudiado, en general, por los tratadistas de armonía, el modo menor en un sentido amplio, en cuanto se refiere a su naturaleza y a sus relaciones y contrastes con el modo mayor. Parece, en verdad, a juzgar por lo expuesto en muchos tratados de armonía, que fuese el modo menor un relativo sin independencia, sin personalidad apenas, sumiso en cuanto a la formación y engranaje de sus acordes a la dictadura del modo mayor”²⁰.

.....

Así concluye este “apunte” de 1983, revisado durante la semana santa de 2009 para los “cuadernos”, como aquellos famosos “para el diálogo”. Para el diálogo está escrito, para el debate, la reflexión, la apostilla, la controversia y, por supuesto, la oposición ilustrada.

¹⁷ BAS, Giulio: “*Tratado de la Forma musical*”. Buenos Aires, Ricordi Americana, 2ª edición, 1912, 31-32.

¹⁸ ROSEN, Charles: *Lo stile clásico*. Milano, Feltrinelli, 1979, 90 y ss.

¹⁹ TRATADO DE ARMONÍA, Primera Parte. Madrid, Sociedad Didáctico Musical, 1972, 23.

²⁰ ROSEN, Charles: *ibid*, 35-37.

Pido disculpas de antemano si alguna letra, algún número, saltó de página, saltó de lugar, en las referencias bibliográficas; el apunte ha pasado por muchas manos o mejor dicho por muchos “teclados”, desde la primitiva “Olimpia” en la que fue escrito por primera vez, en 1979. Sin embargo los textos, son los que son.

Fuentelviejo, 12 de abril de 2009

MISCELÁNEA

ÉTICA Y ESTÉTICA MUSICAL: UNA MIRADA A TRAVÉS DE RAMÓN BARCE

Teresa Catalán¹

(Compositora. Catedrática de Composición en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid)

Resumen:

Este artículo muestra un esbozo de Barce como pensador, estudiando trabajos en torno a la ética y la estética musical. En él, se desbrozan algunos escritos como el *Prólogo* del *Tratado de Armonía* de A. Schoenberg -texto de referencia para pedagogos y estudiantes-, en el que la ética aparece como núcleo de preocupación fundamental.

En el terreno de la estética, se analizan distintos trabajos en los que se muestra la capacidad de Barce para el análisis crítico y para situar el pensamiento musical en el fondo de su realidad. Se trata por tanto de entender sus ideas y entrar así en la diversidad y riqueza de una obra que se distingue por ser siempre una constante invitación a la reflexión, tal y como se evidencia en esta ocasión desde alguno de sus ensayos.

Palabras clave: una mirada a través de Ramón Barce, ética musical, estética musical.

The ethics and aesthetics of music: Ramón Barce's viewpoint

Abstract:

This article is an outline of Barce as a scholar, and of his studies on the subject of the ethics and aesthetics of music. The text scrutinises some papers, like the *Prologue* of the *Treaty on Harmony* by A. Schoenberg – a point of reference for pedagogues and students – in which ethics appears as the primary focus of interest.

With regard to aesthetics, different studies are examined showing Barce's capacity for critical analysis and for seeing the importance given to music in the procedure of his thinking. The aim is, therefore, to comprehend his ideas and thus penetrate into the diversity and richness of his work that is distinguished for being a constant

¹ Jefe del Departamento de Composición del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Doctora por la Universidad de Valencia en Filosofía del Arte.

invitation to reflection, just as is demonstrated on this occasion in some of his essays.

Keywords: Ramón Barce's viewpoint, ethics of music, aesthetics of music.

Si preguntamos por Ramón Barce², cualquier buen aficionado a la música nos diría que es un compositor. Y naturalmente, lo fue. Muchos lo centran en el mundo Zaj y también aciertan. Por supuesto atinan quienes lo recuerdan padre de un sistema compositivo, que sigue siendo una excelente herramienta para enmarañar las notas de una composición -como él hacía-, y concluir un objeto musical pleno de sentido y coherencia. Lo que ya no es tan frecuente es encontrar a muchos que tengan la dimensión real de cuanto este extraordinario intelectual ha desarrollado a lo largo de su vida en el campo del pensamiento, a pesar de que su trabajo es una aportación insustituible para la musicología española y universal.

En este artículo, pretendemos mostrar un esbozo de Barce como pensador -aunque sólo sea en algunos aspectos que él analizó-, tratando de difundir también esta parte de su legado, especialmente entre las nuevas generaciones de músicos y compositores para que lo comprendan como un modelo, una referencia destacada entre las importantes en el contexto musical español.

Ramón Barce, inquieto intelectual desde muy joven, inició su trabajo como ensayista a partir del momento en que decide componer³. Ya hemos comentado que su constante inquietud está expresada desde distintas formas de hacer⁴, y esa actitud distingue siempre a Barce. Su actividad como compositor, va siempre aparejada a una intensa reflexión crítica y a una amplia especulación sustentada en un análisis profundo que frecuentemente, hace público⁵.

² Madrid, 1928 – 2008. Compositor, traductor, ensayista, investigador, crítico, musicólogo, conferenciante, docente, editor, narrador, guionista de cine, editorialista, organizador, promotor, gestor...

³ "... ¿Por qué teoriza el músico creador?: Para conocerse a sí mismo y a los demás compositores. Esta es la razón ética". HÁBA, Halois: Nuevo tratado de armonía. Madrid, Real Musical, 1984, 12.

⁴ "...Whatever the intrinsic worth of these recent compositions may be, they do externalize Barce's search for a personal idiom, and reveal the same sensitivity to the musical world around him found in his steady stream of essays, articles, editions, and translations, and in the material he prepared for a two-hundred-broadcast series devoted to contemporary music heard over Radio Nacional during the past two years". LANG, Paul Henry; BRODER, Nathan: Contemporary music in Europe.. New York: W.W. Norton & Company, Inc. Ed. Paul Henry & Nathan Broder, 1965, 83. (This is a revised version of an essay that appeared in the January 1962 issue of The Musical Quarterly).

⁵ "...No es raro que una personalidad musical tan ampliamente cultivada y especializada en otros temas de la cultura se haya interesado en algunas de sus obras por una más amplia visión cultural de la obra musical. Esto es muy positivo ya que, a mi juicio, lo que ha faltado muchas veces a ciertas obras musicales españolas, incluso de calidad, es una mayor hondura y amplitud de miras en cuanto a sus objetivos y entornos culturales". MARCO, Tomás: Bellas

Pretendemos comprobar aquí, que apoyado en el cultivo constante de sus conocimientos especializados (algunos, complementarios, verdaderamente singulares como la botánica), y partiendo del estudio exhaustivo y la crítica activa –razonada y razonable– de autores esenciales (músicos, filósofos, sociólogos, etc...), se convirtió en un diligente animador de la vida intelectual y musical española. Además, lo hizo a través de una constante actitud de trabajo y de una gran generosidad. Barce, siempre empleado en la creación, llega a participar en las actuaciones más renovadoras, pero sin que esa experiencia signifique un acomodo en la vorágine de ser “moderno”. Más bien al contrario, su interés fue siempre analizar la situación desde el compromiso, integrado en primera línea de acción, y desde cualquier punto de vista (histórico, técnico, sociológico, estético...), hasta llegar a formular propuestas sólidas y documentadas; en definitiva, propuso soluciones que generaron un pensamiento fructífero con el que se enfrentó al hecho de crear, independientemente de las etiquetas. Y lo hizo desde la búsqueda, desde el movimiento intelectual constante. Comprobemos estas afirmaciones ahora revisando algunas ideas que podemos entresacar de sus ensayos en relación con la estética y la sociología⁶.

Para aproximarnos mejor al personaje, diremos que Barce fue un progresista inserto en un mundo ajeno a su ideología que mantuvo siempre una prioridad: la ética⁷. Ese principio pone énfasis y tintes a lo que hace y dice, y –naturalmente– al compromiso que contrae con su propia coherencia. “...La mayoría de sus opiniones políticas y de su práctica en la lucha por los derechos de los compositores españoles tienen mucho más que ver con una visión políticamente progresista de la vida y del Estado que con concepciones de tipo tradicionalista”⁸.

De 1979, es un escrito de Barce que, si bien nace para introducir un texto técnico, es sin embargo un canto al sentido ético que debe presidir el camino de todos los actores de la creación: profesores, alumnos, compositores... según insiste el autor –

Artes Nº 75. Sección: Música viva. Diciembre de 1975, Nº 48, 79.

⁶ “...Con una extraordinaria cantidad de conferencias y publicaciones en periódicos y revistas españolas y extranjeras por delante, Ramón Barce se nos presenta como un analista de excepción de la problemática musical del siglo XX”. GUINJOAN, Joan: Notas al programa en: I Ciclo de Música Española del siglo XX. Fundación Juan March. 24 de enero de 1979.

⁷ “...Cualquiera que haya hablado con Ramón habrá notado que sus opiniones sobre los grandes temas de la política nacional e internacional son típicamente progresistas. El desprecio hacia las dictaduras, la indignación ante sucesos como los ocurridos en España el 23 de febrero de 1982, el antibelicismo militante cuando surge el tema del rearme y la tensión internacional son algunos de los argumentos que se pueden presentar en este sentido. Por si persisten las dudas, baste con interrogar a Ramón sobre temas tan interesantes como el medio ambiente, los derechos humanos o el urbanismo”. MEDINA, Ángel: *Ramón Barce en la vanguardia de la música española*. Oviedo, Ethos Música, Nº 10, Arte – Musicología Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. 1983, 181.

⁸ MEDINA, Ángel: *Ramón Barce en la vanguardia de la música española*. Oviedo, Ethos Música, Nº 10, Arte – Musicología Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. 1983, 181 – 182.

directa o indirectamente- en cada una de sus publicaciones. En este caso, el “*Prólogo*” que encabeza el *Tratado de Armonía*⁹ de Arnold Schoenberg, pasa, de ser una introducción a un libro escolar, a convertirse –junto con el trabajo del vienés, naturalmente- en una lectura de referencia para cualquier músico, inevitable además si se quiere comprender con profundidad el sentido esencial de la vanguardia. Curiosa afirmación, si tenemos en cuenta que el tratado schoenbergiano es un escrito inmerso en la explicación de la armonía tradicional. Y es que precisamente, Barce nos hace comprender que el aspecto que destaca en el *Tratado* (más incluso que el rigor aplicado en la disección de la armonía, materia objeto del estudio), está en el hecho de que al proponer una enseñanza viva, el autor desecha el planteamiento antiguo de considerar a ésta una disciplina que conlleva el afianzamiento en mundos estáticos que convierten el estilo en dogma.

Barce aprovecha la brillantez del espléndido trabajo de Schoenberg para enseñarnos una gran lección, al mostrar la lucidez del pensamiento schoenbergiano, y logrando además revelarlo hasta en lo más recóndito, favor impagable para los lectores naturales del texto. Así además, el autor del *Prólogo*, se convierte en un importante foco de influencia, puesto que todas las generaciones de músicos formados desde las fechas de aparición de los escritos y las traducciones más importantes de Barce, se han formado con esos textos¹⁰ y los han visto a la luz de su opinión. Un panorama bien distinto –dicho sea de paso- al que la generación del propio Barce tuvo al respecto.

Nos muestra en su *Prólogo* un trabajo bien concebido, final brillante tras la ardua y compleja tarea de traducir el texto alemán al castellano, a partir de la edición original definitiva de 1922.

Centrémonos en el texto de Barce y veamos cómo recibe la crítica el escrito. En palabras de Federico Sopeña¹¹: “...Al mundo de la enseñanza llega la traducción al castellano del tratado de Armonía de Schoenberg; ojalá llegue a los alumnos a través del trabajo a fondo de los profesores. Traducido por Ramón Barce, el extenso prólogo constituye uno de los trabajos más serios, más hondos, más repletos de información y de cultura de la actual musicología hispánica. Importantísimo en sí, verdadero acontecimiento, es además estímulo para seguir pensando”.

⁹ SCHOENBERG, Arnold, *Tratado de armonía*. Traducción y Prólogo: Ramón Barce. Madrid, Real Musical, 1979.

¹⁰ Indicamos aquí, para comprender mejor su alcance, referencia de algunas obras traducidas por Barce: STEPUN, Fedor. *El teatro y el cine*. Madrid, Ed. Taurus, 1960; STROBEL, Heinrich. *Claudio Debussy*. Madrid, Ed. Rialp, 1966. REGER, Max: *Contribuciones al estudio de la modulación*. Madrid, Ed. Real Musical, 1979; HÁBA Alois: *Nuevo tratado de armonía*. Madrid, Ed. Real Musical, 1984; PISTON, Walter. *Orquestación*. Madrid, Ed. Real Musical, 1984. Traducción de Barce en colaboración con Llorenç Barber y Alicia Perris; BLAUKOPF, Kurt: *Sociología de la música*. Madrid, Ed. Real Musical, 1987, etc....

¹¹ SOPEÑA, Federico. “Comienzo de temporada: un director, una misa, un libro”. Sección: “La música en el mundo” Ya. 14 de octubre de 1979, 30.

No es extraño el impacto del texto, si observamos que parte del exhaustivo conocimiento que Barce tiene de Schoenberg, para explicar –en clara identificación-, unos puntos de vista que trascienden el contenido de la pura construcción teórica (costumbre poco frecuente en este tipo de textos) y alcanzan a la raíz del pensamiento schoenbergiano.

Destacábamos el hecho de llegar a una explicación de la vanguardia desde una visión de la armonía tradicional. No debe resultar extraño el planteamiento, si tenemos en cuenta que Schoenberg dilucida la armonía desde el punto de vista técnico, con una visión renovada, pero fundamentalmente –y desde el punto de vista ideológico-, con un concepto completamente nuevo. Trata de convencernos de que ese material (la armonía) no es inamovible, y que puede ser impulsado por la lógica de la superación del estilo y por el movimiento en la idea. Es a partir de ese mensaje desde donde Barce articula un discurso excepcional, mostrando el fondo desde el que conviene hacer una reflexión, o mejor, el fondo desde donde convertir la reflexión en el activo fundamental de la creación: “...La reflexión se impone por sí misma, y ha de ser la compañera inseparable de la creación artística (casi podríamos decir: es igualmente una creación artística cuando se realiza a este nivel)”.

Además, analiza y explica la idea de futuro que Schoenberg propone, un futuro siempre virtual cuyo fin está en el camino, en la búsqueda, priorizando ésta sobre cualquier alcance estético sin contenido o sobre cualquier rentabilidad injustificable por la autenticidad del esfuerzo, aunque suponga equivocarse: “...De aquí se deduce claramente el carácter moral del inconformismo y de la vanguardia. Entendiendo por estos términos toda búsqueda noble y profunda, y no el mero derroche de un ingenio superficial para encontrar a cada paso lo simplemente “sorprendente”, dicho sea como aclaración casi innecesaria”.

Destaca también una de las aportaciones más esclarecedoras de Schoenberg: el hecho de mirar hacia atrás tanto como hacia adelante, puesto que la búsqueda debe propiciar una mirada hacia uno mismo, en relación con todo lo acontecido y lo que está por venir. Añade Barce: “...La “veracidad” no reside en la adscripción a un grupo progresista o conservador, pues lo importante, en uno u otro caso, es la carga de autenticidad y de esfuerzo que exista en el artista”.

Quiere convencernos de que el éxito venido desde modificaciones frívolas o las filias cómodas no consigue el objetivo, porque no alcanza la raíz necesaria para justificar su pensamiento.

Cuestionar la estética hasta donde sea necesario, plantea problemas que Barce enuncia en forma de preguntas: “...Si el pasado ha de ser constantemente superado, el estudio de la historia musical no nos servirá de gran cosa para esta superación (será sólo “cultura musical”); y por lo que se refiere al futuro mismo, es claro que no puede ser “enseñado”, puesto que no existe aún, y en cuanto se alcanza y se domina deja de ser futuro. El problema previo es, pues, el de la pedagogía en sí. ¿Puede

aprenderse a componer? Y de ser esto posible, ¿cómo puede realizarse ese aprendizaje?”.

Un problema cardinal al que se enfrentan docentes y discentes, y para el que tanto Barce como Schoenberg, proponen remedios: “...La enseñanza no puede aportar medios ni procedimientos, técnicas ni estilos, porque lo que el alumno ha de hacer, precisamente, es inventar, es decir ir contra mucho de lo que se le ha enseñado”.

A partir de ahí, se justifica el “escucharse a sí mismo” que todo artista debe practicar con ese sentido ético que Barce reclama permanentemente. Naturalmente, eso significa enfrentarse no sólo al auto-conocimiento sino también a la comprensión de su tiempo, e implícitamente, a la búsqueda de las raíces del tiempo nuevo que significa cada minuto renovado.

Propone entonces seguir con la ingente tarea emprendida por Schoenberg y pendiente –todavía hoy- de hacer: “...¿Cómo, de qué manera puede estructurarse un tratado de armonía que sirva realmente a las necesidades de esta segunda mitad del siglo XX? No lo sé. Pero sin duda hay ahí una monumental veta de trabajo teórico y práctico que algún día alguien tendrá que realizar”.

Explica también Barce que el *Tratado* es: “...la más penetrante incursión en las razones profundas de la creación artística que se haya escrito en este siglo”, y se explyea en explicarlas, haciéndonos ver cómo Schoenberg se anticipa a pensadores como Bloch o Fischer.

Schoenberg valora el futuro “como la esperanza de algo superior”, pero al exigir el conocimiento de lo tradicional para demostrar que es una página ya superada, nos descubre el drama de observar cómo la nueva idea, una idea que provocaba en su tiempo (y todavía hoy) un enorme rechazo, encierra en su fondo la pavorosa realidad de un mundo que desprecia la música sinónimo de pensamiento, y ensalza – en el mejor de los casos- el estilo, por encima de la idea.

Pero Barce concluye con fuerza: “...Al valorar el futuro como la esperanza de algo superior, sitúa esa esencia de lo humano en un allá al que hay que tender sin cesar, contra todo hedonismo, con todo el riesgo de la aventura: es la busca de la veracidad que tiende constantemente a la verdad aunque nunca la alcance por entero”.

Como vemos, la ética, es una de las preocupaciones fundamentales de Barce. Núcleo central de su reflexión. De hecho, no elude cualquier oportunidad para señalar su aparición (o ausencia). De 1993, data uno de sus ensayos más diáfanos: “*Sobre música, política y ética*”¹², en el que parte de la pregunta: “...¿Qué piensa el compositor que escribe una obra musical política?”.

¹² Publicado en Scherzo. Sección: Música degenerada. Núm. 77, Madrid, Septiembre 1993, 93 – 95.

No deja ningún resquicio y plantea clara y abiertamente su diagnóstico: “...Hoy sabemos que la calidad de la obra de arte no depende de los materiales ideológicos contenidos en ella o impulsores de su creación. La materia política es tan buena (o tan mala) como cualquier otra”, pero como no podía ser de otra forma, deja abiertos otros interrogantes: “...¿Hasta dónde la necesidad, la angustiosa necesidad, prima sobre toda reflexión ética o intelectual, o incluso estética?...”

Para Ramón Barce, el razonamiento de los fenómenos de todo tipo que conducen a la plasmación de la agitación intelectual en una obra musical merecía reflexión, duda, y –por supuesto- cuestionar todo desde cualquier ángulo y desde cualquier medio¹³: “...Un mundo artístico se convierte en mundo eidético tan pronto como el artista se sumerge en la problemática vital de la creación” dice Barce, y reflexiona sobre ello en su artículo “¿El dodecafonismo, música de la angustia?”¹⁴ En este texto además, nos muestra al compositor frente a su tiempo (es difícil concebir a un artista que viva al margen de su realidad histórica), y lo relaciona con el mundo de la creación en estado puro: “...Esta realidad temporal –de una parte, el mundo; de otra, el individuo ante él- es el impulso básico y nos da el sentido de la obra; mientras que el mundo eidético de las formas, las combinaciones y las estructuras es consecuencia de esa postura básica al entrar en contacto con los elementos constitutivos eternos y diferenciales de cada terreno artístico”.

Pero Barce quiere llegar más allá, y aun en el tiempo en que firma este artículo (1958), ya plantea con un amplio sentido histórico los peligros del nuevo mundo que se abría en aquel momento ante los jóvenes como la panacea; él defiende el dodecafonismo (protagonista entonces de esa renovación) como “...Una corriente amplia, varia y generosa en cuyo cauce caben todas las posibilidades” en lugar de plantearlo frívolamente como un lenguaje oportuno y salvador, garante de la modernidad¹⁵. Explica y advierte que la música dodecafónica no es arbitraria, y reflexiona sobre el hecho de que no es la técnica lo que une a los humanos¹⁶. Este

¹³ “...Bien merece la máxima atención un artista que se distingue por su personalidad singular dentro de la generación del 51, a la que pertenecen los músicos españoles de mayor proyección internacional y de más granada madurez estética y técnica. La singularidad de Barce no viene dada sólo por su personal manera de construir la música, en el ya célebre sistema de niveles, sino por su propio concepto del arte sonoro. La música del compositor madrileño es más de pensamiento que de sentimiento, y nace de una especulación compleja, con un viso de aparente sencillez”. GÓMEZ AMAT, Carlos: Cadena S.E.R. – Radio Madrid, F. M. Programa: Crítica Musical. 8 de noviembre de 1988.

¹⁴ Publicado en: Índice. Año XII, Nº 118, 21. Madrid, Octubre, 1958.

¹⁵ “...Parece que el compositor puede obviar el mundo y su posición frente a él cuando se introduce en el mundo de la organización del sonido, pero es un proyecto imposible en el fondo porque equivaldría a olvidar el impulso básico de la creación”. MEDINA, Ángel: Ramón Barce en la vanguardia de la música española. Oviedo, Ethos Música, Nº 10, Arte – Musicología Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1983, 39.

¹⁶ “...*In the rejection of the established psychological connections between listener and music, Schoenberg nonetheless sought to create music that itself might generate a different but equally powerful form of attachment. In this sense Adorno properly understood the*

aspecto –la preocupación humanística de Barce–, va a ser una constante en su trabajo¹⁷, impregnado siempre de todos aquellos aspectos que sean relevantes para un análisis profundo (por delicado, escabroso o inconveniente que sea el tema o el momento). Así, el artículo centra con claridad el hecho de que la música dodecafónica no es la música de la angustia¹⁸, manteniendo que: “...La música atonal o dodecafónica no es lúgubre ni por el mundo en ebullición que representa ni por su técnica. Lo tétrico o lo angustioso pueden ser registros humanos de esta música, porque ¿quién, aun el más gozoso, está libre de instantes de desesperanza, de dolor o de amargura?”.

Si valoramos el momento en que fue escrito este ensayo, nos damos cuenta de que un Barce todavía novato, ya miraba con atención hacia el mundo nuevo desde el análisis crítico con una lucidez extraordinaria, tratando de situar el pensamiento musical en el fondo de su realidad, y rebatiendo las opiniones que trataban como de “sombrias y lúgubres” las obras de los jóvenes españoles¹⁹. Era el tiempo en el que esos nuevos creadores pugnaban por conocer e investigar en el mundo estético que

radical implications of the twelve-tone strategy; it forced a critical and searching encounter with the present, through music”. AA.VV. *Schoenberg and his world*. Edited by Walter Frisch. Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1999, 36.

¹⁷ “...El humanismo presente en la mayoría de sus colegas adquiere en Barce unos niveles de profundidad verdaderamente excepcionales”. MEDINA, Ángel: Ramón Barce en la vanguardia de la música española. Oviedo, Ethos Música, Nº 10, Arte – Musicología Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1983, 30.

¹⁸ “...Se suele considerar que el dodecafonismo produce resultados eminentemente expresionistas. En el caso de la Escuela de Viena así ha sido. Las circunstancias históricas no eran para menos, pero se han hecho multitud de obras dodecafónicas que nada tienen de expresionista. Es un error pensar que obras como la Canción blanca o Dos canciones de soledad sean expresionistas por tener relación con el atonalismo o el dodecafonismo. La angustia ya está presente en los textos de Elena Andrés, y la época, desde la conciencia crítica de un artista, no era precisamente muy propia para el optimismo”. MEDINA, Ángel: Ramón Barce en la vanguardia de la música española. Oviedo, Ethos Música, Nº 10, Arte – Musicología Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1983, 38.

¹⁹ “...Ramón Barce fue miembro culturalmente combativo y pieza fundamental de las vanguardias musicales españolas, no sólo en razón de su estética compositiva, sino también como impulsor de algunas iniciativas que tuvieron tantísima trascendencia para el posterior desarrollo musical español. Quizá sea ésta una de sus peculiaridades dentro del mundillo musical español: su activo compromiso con lo que de colectivo pueda tener la tarea de la creación, inevitablemente inserta –como la misma vida– en una sociedad concreta”. URUEÑA, Isabel: El Siglo. Sección: Qué hacer / Música Clásica. 85. 2 de diciembre de 1991.

correspondía a su época²⁰, huyendo de lo que entonces se consideraba adecuado, pertinente o, simplemente, bueno²¹.

El enorme interés mostrado por Barce en la filosofía y especialmente, el profundo conocimiento de distintos autores alemanes, le permiten escribir distintos ensayos en los que analiza críticamente sus teorías²².

En “*Cuestiones musicales a cien años de distancia*”²³, reflexiona sobre el pensamiento musical de Nietzsche hasta ponerlo en relación (no tan remota como pudiera parecer) con las vanguardias más extremas de ese momento, explicando – para entrar en materia- la influencia que sobre Nietzsche ejerció Schopenhauer y el predominio de lo musical en la especulación filosófica nietzscheana. Pero quiere demostrar la consideración que el alemán tenía sobre la música, en el sentido de la autonomía del lenguaje musical, sin que cualquier elemento nuble su naturaleza.

²⁰ “...Para un artista no acomodaticio es una situación (la española) de crisis ante la que sólo cabe el grito expresionista como respuesta, pero como una respuesta visceralmente pesimista, no exenta de tintes existencialistas, casi como reflejo de la impotencia que los sectores progresistas del país sentían ante un estado al que se le ven sus fisuras, pero al que se le reconoce una estructura demasiado monolítica como para ser vulnerable”. MEDINA, Ángel: *Ramón Barce en la vanguardia de la música española*. Oviedo, Ethos Música, Nº 10, Arte – Musicología Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1983, 39.

²¹ “... En cuanto a mis proyectos o a mi compromiso con la propia música, ahí sí; ahí es muy importante, porque sólo la labor de investigación y del propio criterio de uno es lo que le lleva a hacer música de su tiempo, y en ese sentido sí que toda reflexión y toda cultura humanística sirven muchísimo. Lo que ha sido un problema psicológico importante de los españoles de mi generación ha sido el gran salto a la vanguardia desde la tradición nacionalista, porque si uno no seguía la trayectoria folklorista neoclásica, pues hombre, parecía feo. Decían: “Esa música no es española”. Y si uno seguía la trayectoria de escuelas extranjeras, que aquí no hubo, se consideraba una especie de internacionalismo descolorido e igual en todas partes. Esto no era verdad, pero a la gente le preocupaba mucho”. Entrevista publicada en: 12 Notas. Octubre Noviembre, 2003. Sección: Actualidad / Entrevistas. Pág. 50. Firmado por Ana Serrano.

²² “...Aquí [en España] se desatiende muchísimo la especulación musical como actividad importante por sí misma, como disciplina filosófica. Quizá en España los compositores no se han distinguido por sus capacidades intelectuales o por su cultura; pero hay que decir que los literatos, los filósofos o los pensadores han cometido el error de desinteresarse por completo de la música. Puede que les haya gustado la música, no me refiero a eso, sino a que no la han utilizado para pensar. Ahí está la generación del 98, tan ilustre, y tan ajena a la música. Y la misma generación del 27, más musical pero igualmente lejana en ese sentido. Hay que leer a Ortega y Gasset para darse cuenta de su incultura musical; una persona tan inteligente, tan aguda, con aquel *pesquis* tan extraordinario... y su *Musicalia*, llena de tropezones y de superficialidad... Y Unamuno, cero, a pesar de su genio. ¡Y Machado...! En todo el siglo, yo creo que sólo hemos tenido un verdadero pensador de la música: García Bacca. Aunque va habiendo algunas personas, ensayistas que, sin abordar problemas centrales, escriben con mucha dignidad sobre el impresionismo, o sobre Wagner... ¡Ahí es nada!”. URUEÑA, Isabel: “Ramón Barce o el imperativo intelectual”. *Scherzo*. Sección: Música Contemporánea. Págs. 118 – 119. Julio – Agosto de 1991.

²³ Publicado en: *En favor de Nietzsche* (Publicación colectiva). Madrid, Taurus, 1972, 113 – 132; y también en: *Fronteras de la música*. Madrid, Real Musical, 1985, 143 – 158.

Así, analiza en su texto y enfrenta, dos lenguajes: el lenguaje de lo bello y el lenguaje de lo sublime.

Este extenso ensayo, considera las distintas posturas de filósofos como Heráclito, Schiller, Hanslick, Wackenroder, Hoffmann, Jean Paul, Hegel respecto del problema nuclear: la música como “más que arte”, vista así como línea maestra en el concepto romántico de la música. Y es importante en su trabajo también la reflexión sobre las razones del rechazo que mostró Wagner respecto de Nietzsche, después de épocas de amistad y aceptación: “...La circunstancia de que, con Lohengrin y Tannhäuser, pero específicamente luego con Parsifal, Wagner se acercara a un símbolo religioso confesional –y por tanto limitador- es lo que hizo ver a Nietzsche que en manos de Wagner la música no era un mundo con sentido autónomo”, y Barce defiende al filósofo, entendiéndolo que lo que rechaza es el “...sentido arqueológico cada vez más abrumador de Wagner”.

Además, y según suele ser su práctica, traslada el problema al siglo XX, encarnando la militancia de las dos ramas descritas en el romanticismo, entre Reger y Mahler, el primero con una idea de exaltación de la materia sonora, y Mahler, que, “...Se esfuerza en hacer de la música un arte abarcador de toda circunstancia, acumulando de abajo arriba materiales de todo tipo para sublimarlos en símbolos de alcance cada vez mayor”.

Llega Barce a reconocer la vigencia de Nietzsche y su concepción del mundo en relación con la actitud de las corrientes más vanguardistas, “...que predicán el carácter musical –sonoro o no- de todos los acontecimientos y situaciones existentes o imaginados, hasta llegar a la fórmula drástica –que hubiera asombrado al mismo Nietzsche- de que “todo es música”.

Explica entonces que algo tiene que ver la vanguardia extrema con las teorías nietzschianas, puesto que aunque hayan llegado por caminos distintos ambos consideran que “cualquier actividad podría considerarse como derivada de la música”.

La reflexión sobre lo musical en el mundo continúa como objeto de atención en el ensayo, mezclando reflexiones sociológicas e históricas, y profundizando en el origen de la música hasta la comprensión –siempre a través de la teoría nietzschiana- de que el mundo puede ser explicado por la música misma, sin que intervengan apenas la historia ni la sociología, puesto que no tiene que ver con ninguna “representación”. Y muestra Barce la radicalidad de Nietzsche al condenar la ópera, puesto que la dramatización es autosuficiente y en tal caso la música se muestra sumisa a dos tipos: “...Una música retórica y convencional, y una música estimulante de efectos ante todo físicos”. Ese radicalismo llega a su extremo cuando proclama que la música no debe ceder ante la necesidad de comprender las palabras.

A cien años de distancia, y en plena voráGINE de la teoría de la comunicación y el desarrollo de las ciencias como la semiótica y la semántica, la vanguardia asume las

teorías del alemán, puesto que valora fundamentalmente la materia sonora y su textura como elemento sustancial, lejos de cualquier significado externo. Y concluye su trabajo afirmando: "...El lenguaje des-semantizado es casi música; sumado a la música no puede dar sino música".

Es en "*Comentarios a la estética de Lukács*"²⁴ donde se centra en comentar el trabajo fundamental de Lukács: "aportación monumental" lo llama Barce, y además considera que: "(...) Supone quizá el mayor esfuerzo del siglo XX por establecer una ciencia estética trabada, coherente y fundamentada en firmes supuestos sociológicos".

La idea del autor con este ensayo fue plantear una discusión pormenorizada de la teoría del filósofo, que engloba la música en el proceso general trabajo – arte, asignando su origen a lo laboral. Y aunque con esa teoría consigue una coherencia completa en su visión, sin embargo, los casos concretos no pueden ser explicados sociológicamente. Plantea pues Barce las limitaciones de la teoría de Lukács y concluye preguntándose hasta dónde no existe una injerencia del mito en su sistema: "...Dada la posición preeminente del trabajo como dialéctica entre el ser humano y la naturaleza en la obra de Lukács, éste, a fin de hacer recaer sobre el trabajo la mayor carga posible de dignificación, le considera origen de todos los impulsos superiores, tales como la ciencia y el arte. Tal apriorismo, en el caso del arte al menos, obliga a una actitud antihistórica, a llevar toda demostración al tenebroso campo de los "orígenes", donde acecha siempre, de una manera u otra, el mito".

La perspicacia de Barce, su conocimiento profundo, y –lógicamente- sus intereses, alcanzaron distintos campos. Señalamos ahora un trabajo titulado "*La crítica realista en torno a Beethoven y la aufklärung*"²⁵, en el que se emplea a fondo en una reflexión sobre la idea de Pietro Santi de hacer una "crítica realista" de la música, tal y como se hace en literatura y pintura. Es decir, considera Barce posible intentar (a pesar de las dificultades que entraña), la observación de las estructuras y los materiales musicales y desde ahí, comprender su conexión con los principios generales. Trata de desvelar ese "misterioso proceso", gracias al que las ideas pueden llegar a transformarse en música, y *como correlato necesario*, la música sería capaz de expresar ideas hasta el punto de hacerse reconocibles. En definitiva, un intento de hermenéutica musical, compleja y delicada porque intervienen distintos factores que deben ser escudriñados con atención.

Sigue Barce poniendo en relación la crítica realista con la publicación de Erwin Leuchter "*Historia de la música como reflejo de la evolución cultural*"²⁶, en la que se expone la conexión de Beethoven con la Aufklärung, es decir, con la ilustración

²⁴ Publicado en: Sonda. Núm. 5. Madrid, Abril, 1969, 9 – 18; Revista de musicología. Núm. IV, N° 2. Madrid, 1981, 269 – 277; Fronteras de la música. Madrid, Real Musical, 1985, 133 – 142.

²⁵ Publicado en: *Bellas artes*. Núm. I. Madrid: Primer semestre, 1970. Págs. 9 – 14; *Fronteras de la música*. Madrid: Real Musical, 1985, 123 – 132.

²⁶ Editado por: Buenos Aires: Ricordi Americana, 1946.

humanista. Una visión de la ideología del XVIII para tratar de comprender mejor la emancipación del artista desde Mozart, da pie para entrar a analizar la materia musical a fondo en una visión comparada entre Haydn, Mozart y Beethoven²⁷, insistiendo fundamentalmente en asuntos como la organización de los movimientos internos de sus obras, el contraste temático (y las estrategias para obtenerlo) y por último, el carácter de los elementos, especialmente aquellos que pueden ser variados: la armonía, la tonalidad y los silencios, que en Beethoven especialmente, están al servicio de la expresión emocional. Y es en la estética marxista donde Barce encuentra los intentos más recientes en ese campo, concretamente en György Lukács y en Ernst Fischer, fundamentalmente en Fischer (a Lukács le dedica Barce otro artículo que ya hemos comentado). Interesa a Barce la posición de Fischer, porque considera que aporta un paso adelante respecto a Schopenhauer al que acusa (Fischer) de una visión superficial de Beethoven. No obstante, la conclusión de Barce le lleva a determinar que: "...La música puede expresar no solamente un sentimiento en general, sino algo así como sentimientos (o sensaciones, actitudes, etc.) "especializados", aunque no hasta el punto que quiere Fischer (por ejemplo, la marcha fúnebre de la Heroica, en efecto, no es un luto abstracto, sino un luto heroico: la razón técnica es el empleo de una marcha solemne, que forzosamente evoca un cortejo; lo que ya no puede suscribirse apoyándose sólo en la estructura sonora es que ese luto esté "cargado de emoción revolucionaria").

Y la mirada hacia delante es optimista: "Es posible que la ciencia musical –que en este terreno de la hermenéutica tiene muchos precedentes ilustres- encuentre pronto un camino fértil por el que las viejas concepciones estéticas desemboquen en el pensamiento social de nuestro tiempo".

En definitiva, un extraordinario trabajo de inmersión en los problemas más serios de la hermenéutica estética, en los que Barce se siente en su medio y plantea su visión crítica aunque se trate del pensamiento más elaborado de los más eminentes ideólogos y eruditos.

Y siguiendo en torno a temas filosóficos, ahora con relación con la naturaleza de las cosas, mencionaremos uno de sus últimos trabajos: el que presentó Barce como discurso de ingreso en la Academia de Bellas Artes de San Fernando²⁸, titulado "*Naturaleza, símbolo y sonido*"²⁹. Se trata de un escrito denso, profundo y muy fértil

²⁷ "...Barce conoce toda la música, desde los maestros clásicos hasta las últimas corrientes de la vanguardia". Medina, Ángel *Ramón Barce en la vanguardia musical española*. Oviedo: Ethos Música, Nº 10, Arte – Musicología Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1983, 29.

²⁸ "...El día 21 de enero ha leído su discurso de ingreso en la Academia de Bellas Artes de San Fernando el músico y literato Ramón Barce. Con este nombramiento recibe nuevo espaldarazo una ejecutoria reconocida ya en 1996 con la concesión de la Medalla de Oro al Mérito de las Bellas Artes, avalada además por el Premio Nacional de Música en 1973, y en 1991 por el Premio a la Creación Musical de la Comunidad de Madrid". SIMONET, Julio Enrique: "Ramón Barce, Académico". *Audioclásica*. Nº 53. Madrid, 28 de febrero de 2001.

en ideas³⁰, que parte de un análisis de la evolución musical en el tiempo de la posguerra civil española mostrando las posturas encontradas entre tradición y vanguardia que en aquel momento empezaban a manifestarse en forma de una crisis generacional, un relevo estético que califica como “...gradual y matizado”. Concluye la reflexión en el hecho natural del relevo generacional, en la naturalidad del sucederse, al ocupar –aunque sea de manera fortuita- el puesto que había atendido hasta muy recientemente, Joaquín Rodrigo.

Desbroza en una extensa reflexión las relaciones entre naturaleza y música, y las diversas tesis contradictorias sobre esta dependencia. Demuestra que el simbolismo de los materiales es sólo interpretable en función de su contexto, y desarrolla una hermenéutica basada en los elementos constitutivos del sonido (que analiza individualmente), hasta determinar que su simbolismo no se dirige a entidades concretas sino a los procesos abstractos de esas entidades. Así, no terminan nunca siendo denotaciones, sino que mantienen la índole abstracta y polivalente del material de procedencia.

Sobre el fundamento de la obra de arte, añade una consideración sutil pero terminante: aunque una determinada vivencia pueda estimular una composición musical, ésta se emancipa después de su germen, y sigue su camino en torno a otras evaluaciones.

El trabajo de fondo más elocuente en torno a la cantidad y calidad de los significados de la música (trabajo que nunca ha sido abordado –según dice el autor- en sus términos más estrictos), se presenta en su artículo “*Materia sonora y campo simbólico*”³¹. El viejo debate, incrementado y enfocado desde nuevos puntos de vista en el siglo XX, que Barce encara desde su fondo.

Procede a la valoración de los elementos simbólicos, reconociendo que la relación de la música con los elementos externos (imitaciones, citas, onomatopeyas), es sólo un aspecto del problema, al que hay que añadir el resto de los casos que se presentan “...fluctuantes, irregulares y dependientes en general del contexto”. Explica estos últimos por comparación con la lingüística: “...Los valores “abiertos” de la vocal *a*, o los oscuros y “cerrados” de la vocal *u*, o los pintorescos de la *ch* no implican en absoluto que la aparición en un texto (hablado o escrito) de dichos sonidos denote tales significados”. Analiza después pormenorizadamente el simbolismo de los

²⁹ Discurso del Académico Electo Excmo. Sr. D. Ramón Barce Benito. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Madrid: MMI. Publicado también en: Cuadernos de Veruela. Revista de creación musical, Nº 4. Diputación de Zaragoza, 2001.

³⁰ “...Ya conocidas algunas publicaciones de Barce -libros, ensayos, escritos críticos, investigaciones o especulaciones literarias-, es lógico que sus primeras palabras como académico evidencian saberes hondos y belleza de estilo, incluso en un tema, tan problemático y permanente como el de Naturaleza, símbolo y sonido”. FRANCO, Enrique. “Ramón Barce ingresa hoy en la Academia de Bellas Artes”. El País. 21 enero 2001.

³¹ Publicado en: *Revista de Occidente*. Núm. 191 Madrid, Abril, 1997, 23 – 38.

sonidos (altura, duración, intensidad y timbre), que se ponen de manifiesto en unidades más complejas que también examina: las combinaciones menores de sonidos, y por último, expone el de las formas y estructuras mayores, de tan complejo análisis, que no permite -en un trabajo reducido como el que observamos- alcanzar más allá de: "...establecer unas coordenadas correctas para el estudio del simbolismo en la música", ya que este nivel de observación implica por ejemplo la gran forma, y problemas tan complejos como el empleo de textos y su valoración, el uso de los idiomas, el género de que se trate...

Concluye afirmando que: "...desde Beethoven a Shostakovich, se ha desplegado un género fuertemente determinado por el simbolismo, y de caracteres muy bien definidos. (...) El esquema [sinfonía], insensiblemente, se ha ido psicologizando y al mismo tiempo ha ido recogiendo sugerencias exteriores, presiones y condicionantes históricos sobre la vida y vivencias del protagonista, que no es necesariamente el compositor, ya que esos elementos externos (épicas) han ido compensando los posibles contenidos autobiográficos, sino el hombre". A pesar de tratar un tema complejo y de difícil definición, este ensayo destaca por su claridad, tanto en el orden de las ideas que expone, como en la explicación de las mismas, lo que permite un acercamiento clarificador al tema, que afronta con la perspectiva del tiempo y la perspicacia de un observador culto y experimentado.

Abordar todas las áreas de acción que Barce ha desarrollado, es una tarea ingente que excede los límites de un trabajo como el que planteamos aquí. Por esta razón, hemos considerado importante priorizar lo que estimamos es una parte cardinal en el trabajo de Barce: ética y estética. Su aportación, centrada en el tiempo y de enorme valor en su fondo, resulta básica tanto para conocer el propio pensamiento del autor, como para comprender los acontecimientos de la música en el tiempo que vivió³². El hecho de que los ensayos sobre Barce hasta hoy, se hayan centrado fundamentalmente en su contribución musical, refuerza nuestra idea de la urgencia y la importancia de poner en evidencia los contenidos de su trabajo teórico³³. Y es que además, como bien explica Antonio Gallego, el pensamiento de Barce destaca fundamentalmente por el hecho de que es una idea única expresada a través de distintos medios³⁴: «...Lo que distingue a Ramón Barce del resto de los componentes de su generación, sin embargo, estriba en que junto a su actividad creadora hay que situar la de ensayista (generalmente, pero no solo, musical)³⁵, la de pensador y reflexionador del oficio, de la condición social del músico, de los

³² «...Mi aportación intelectual a la música ha nacido, ante todo, de mi propia necesidad de explicarme los problemas del compositor de hoy; y también del deseo de contribuir a una elevación del nivel cultural de la música española». BARBER, Llorenç. De la entrevista a Ramón Barce: "Ramón Barce, un compositor tangencial". Ritmo, Nº 502. Junio de 1980.

³³ "...Dentro del proceso renovador de la música española a partir de la segunda mitad de nuestro siglo, la figura de Ramón Barce adquiere especial significación en su doble cualidad de compositor y teórico". Programa de concierto del I Ciclo de Música Española del siglo XX. Fundación Juan March. 24 de enero de 1979. Firmado por Joan Guinjoan.

³⁴ Gallego, Antonio. Contestación al discurso de ingreso en la Academia de Bellas Artes en Naturaleza, símbolo y sonido de Ramón Barce, 35 – 36.

mecanismos de producción y de consumo de la música... Lo importante, a mi juicio, es que ambos aspectos de la actividad de Barce están íntimamente entroncados. No son actividades paralelas –como es el caso de otros compositores- sino cara y cruz de la misma moneda. Eso explica su actitud ante la hoja de papel pautado, su proceso de creación que es, como quería Leonardo que fuese la pintura, un proceso mental de ordenación de materiales sonoros. Esa es, por cierto, la mejor descripción de un humanista, de un “clásico”, capaz de idear, de sensorializar esas ideas y de reflexionar sobre ellas».

Conocer las ideas de Barce, es comprender mejor la música y el proceso de creación musical, y es también admirar su prodigiosa labor de síntesis. Entender su pensamiento significa entrar en la diversidad y riqueza de su obra que se distingue por ser siempre una constante invitación a la reflexión, tal y como podremos constatar desde sus escritos.

³⁵ “...Su labor literaria [no musical] incluye también una suite de relatos compendiados en *Tiempo de tinieblas y otras sonrisas* (1992). Sobresalen entre éstos el titulado *Siala*, venturosa tierra de promisión en la narración, que inspira las piezas *Síntesis de Siala*, de 1965, a situar entre sus creaciones más novedosas por cuanto la ejecución se confía al olvido consciente y la memoria sobreconsciente de sus intérpretes habiendo generado además, como queda dicho, una singular graficación”. *Julio Enrique Simonet*. “*Ramón Barce, Académico*”. *Audioclásica*. N° 53. Madrid, 28 de febrero de 2001.

RECUERDO/OLVIDO: *OLEADA* DE RAMÓN BARCE

Rosa M^a Rodríguez Hernández

(Compositora, Conservatorio de Música de Valencia)

Resumen:

Oleada abre una nueva etapa en la creación de Ramón Barce, es una obra de contrastes y convergencia de tiempos distintos, en los que memoria y presente conviven en cierto grado de tensión emocional. Atomiza el texto hasta convertirlo en una serie de minúsculas partículas atendiendo al poder fonético, magnético y primordial de la palabra. *Oleada* contiene dos metáforas que describen el tiempo como desplazamiento: viaje y regreso. El viaje no solamente de los Argonautas, sino del tiempo; Barce nos transporta a un tiempo remoto, y nos hace regresar al presente a través de la novela de Jaroslav Hasek. *Oleada* reconstruye un pasado –a través del viaje- para preservarlo del olvido, y testimoniar nuestra herencia cultural. Lo más lejano es, en *Oleada*, lo más cercano, el tiempo se mueve y se desplaza por el espacio.

La referencialidad en la obra de Barce, en sus distintas variedades, es una presencia que se elude o un lugar que se vislumbra. Lo virtual y lo real, lo lejano y lo cercano, se interconectan en la percepción de los distintos segmentos temporales: pasado, presente, futuro.

Palabras clave: melólogo, oleada de Ramón Barce.

Recollection/Oblivion: oleada (swarm of memories) by Ramón Barce

Abstract:

Oleada opens up a new period in Ramón Barce's creations. It is a work full of disparity and rapprochement of different times, in which past and present coexist to a certain degree of emotional tension. It breaks up the text, converting it into a series of minute particles that strengthen the phonetic, magnetic and fundamental power of the word. *Oleada* contains two metaphors describing time as a journey, an outward and return journey. And not just the journey of the Argonauts, but of time itself; Barce transports us into time immemorial and brings us back to the present via the novel by Jaroslav Hasek. *Oleada* reconstructs a past time – via the journey – to preserve it from forgetfulness, and as a witness of our cultural heritage. In *Oleada*, distance and proximity blend together, time wanders and glides through space.

Barce's work, in its different varieties, is a presence to evade or a place to discern. What is virtual and real, far away and nearby is interconnected in the perception of the different sectors of time: past, present and future.

Keywords: melodrama, “oleada” (swarm of memories) by Ramón Barce.

INTRODUCCIÓN

Estudiamos el Melólogo como un “objeto” del pasado –siglo XVIII-, recuperado por Ramón Barce en la segunda mitad del siglo XX – memoria a largo plazo-, presentándonos la memoria semántica¹, implícita², cuyo conocimiento declarativo – de los hechos- nos permite saber qué es el Melólogo. Barce no solamente recupera una forma musical del pasado, sino que en su estructura interna se unen pasajes cultos y populares, pudiendo formar parte de la memoria episódica³ del compositor. *Oleada*, para mezzozoprano fue compuesta por Barce en 1982. La fragmentariedad estructural de esta obra junto a las características propias del Melólogo, unida a la importancia de la voz y las palabras, establecen el fundamento de nuestro análisis. Dos escritores concretan las referencias literarias. El primero es Apolonio de Rodas con su poema épico tardío *El viaje de los Argonautas*⁴ (examinaremos las principales indicaciones dramáticas y formales, así como su estructura literaria). El segundo autor es el checo Jaroslav Hasek y su obra *Las aventuras del valeroso soldado Schwejk*. Analizaremos separadamente cada uno de los cuatro Cantos que conforman *Oleada*. En nuestro análisis destacaremos los aspectos básicos del Melólogo siguiendo el estudio de José Subirá⁵: estética, expresión e imitación, morfología, melodía y armonía. Añadiremos en cada canto los comentarios sobre la memoria.

¹ Se refiere a nuestro archivo general de conocimiento conceptual y fáctico, no relacionado con ninguna memoria en particular.

² Concreta una forma de retención inconsciente no reflexiva en la que un hecho previo influye en nuestras acciones sin que seamos conscientes de él.

³ La memoria episódica trata acontecimientos vividos específicos, de naturaleza autobiográfica. Es a menudo la significación emocional de un acontecimiento que determina la facilidad y la vivacidad con los cuales se recuerda; existe un mecanismo nervioso que pone en marcha los acontecimientos emotivos, sorprendentes y muy importantes. Este mecanismo hace que el acontecimiento completo se imprima en la memoria.

⁴ Ramón Barce se basó en la edición de Carlos García Gual, Editora Nacional, Madrid, 1975.

⁵ SUBIRÁ, José: *Compositor Iriarte y el cultivo español del melólogo (melodrama)*, Vol. I-II, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, s/f.

APOLONIO DE RODAS: EL VIAJE DE LOS ARGONAUTAS

El viaje de los Argonautas fue compuesto unos cinco siglos después de los poemas de Homero, representa la primera muestra de épica culta o literaria en contraste con la epopeya oral de carácter popular. Su autor, Apolonio de Rodas, fue un poeta erudito y refinado que supo rehacer la antigua hazaña de un famoso mito prehomérico con un nuevo sentido, más moderno. El viaje fantástico de Jasón con su compañía de héroes, en busca del vellocino de oro, adquiere una significación trágica en su encuentro con Medea, personaje fascinante por su aspecto ambiguo de maga terrible y de amante apasionada. En el poema de Apolonio descubrimos una de las mejores descripciones psicológicas del amor que nos han dejado los antiguos, unida al relato de las famosas aventuras en la expedición a tierras remotas. Este tipo de épica, que inaugura el poema de Apolonio, lo podemos calificar de épica culta, para distinguirlo de la poesía oral.

La fragmentariedad de *Oleada* es parte importante de la estructura de la obra. Se toman elementos fragmentarios de *El viaje de los Argonautas* de Apolonio de Rodas. No ha tratado Barce de seleccionar aquellos fragmentos característicos, ni yuxtaponerlos como segmentos caóticos. Lo que ha hecho ha sido tomar del famoso catálogo de los Argonautas del Canto I, la idea de un catálogo, con ello ha creado el texto. Del catálogo tan sólo se han extraído algunos nombres⁶. Barce no menciona el viaje de los Argonautas, lo que elabora es un “pasar lista”⁷ antes de emprender la

⁶ LLINARES GARCÍA, Mar: *Mitología e iniciaciones: el problema de los Argonautas*, Ed. Universidad Complutense de Madrid, 1987, pág. 19. LLINARES GARCÍA hace un estudio comparativo de las diferentes listas de los catálogos atribuidas a la tradición. Del listado de Apolonio de Rodas su análisis es el que sigue: “La siguiente lista aparece ya en las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, compuesta hacia mediados del siglo III a. d. C. (vv. 23-226). El catálogo es mucho más extenso, con cincuenta y cinco nombres:

- *Participantes en la caza de Calidón*: Jasón; Admeto; Eurición; Peleo y Telamón; Cástor y Polideuces; Linceo e Idas; Anceo, hijo de Licurgo; Meleagro; Acasto; Mopso; Ifliclo Testiada.

- *Padres de héroes de la guerra de Troya*: Peleo (Aquiles); Menecio (Patroclo); Ifito Naubólida (Esquedio y Epístrifo); Oileo (Ajax y Medonte); Telamón (Ajax); Anceo, hijo de Licurgo (Agapenor); Heracles (Tlepólemo); Ificlo Filácida (Protesialo y Podarces); Ameto (Eumelo); Corono (Leonteo); Nauplio (Palamedes).

- *Sólo conocidos como Argonautas*: Asterión, hijo de Cometa; Erito y Equión; Etálides; Euridamante; Eribotes; Clitio; Butes; Tifis; Argo, hijo de Aréstor; Fliante; Idmón; Anfidamante; Asterio y Anfión, con esta genealogía (hijos de Hiperasio, de Pirene); Anceo, hijo de Poseidón; Eufemo; Ergino; Laoconte; Palemonio; Tálao, Areo y Leódoco.

- *Relacionados con Heracles*: Hilas; Corono, muerto por el héroe; Ifito, hijo de Eurito, muerto por Heracles; Periclímeno, muerto por el héroe; Cefeo, compañero en la expedición contra Lacedemonia; Augias, muerto por Heracles; Zetes y Calais, muertos por él.

- *Participantes en la guerra entre centauros y lapitas*: Polifemo; Falero.

- *Orfeo queda aislado*”.

⁷ BARCE, Ramón: Notas al programa del 4-mayo-2004.

aventura colectiva. Este “pasar lista” se convierte en el verdadero elemento dramático del texto, y la referencia lejana de los héroes de Argos. Barce considera que el “pasar lista” admite, en un segundo grado de abstracción, dos posibles referencias dramáticas y formales:

1. La “llamada”
2. Las variantes de la materia fónica.

La “llamada” implica una diversidad en la mención de los héroes: de entre la monótona salmodia de los nombres, alguno destaca porque se grita, (“Cástor” en la 3^a sección del Canto I); alguno se repite (“Jasón” se repite siete veces seguidas finalizando el Canto I); hay menciones mecánicas, indiferentes, otras son agónicas.

En cuanto a la materia fónica, en realidad actúa previamente al catálogo: partiendo de la base de que gran número de los héroes tienen nombres bisilábicos trocaicos (o, si se quiere, con acentuación grave). Se inicia la obra con una especie de recitado neutro en el que hay sólo palabras trocaicas (que en algún caso, por epéntesis, se vuelven dactílicas) como vemos en la primera sección del Canto I en “arba, hamsa = araba, hamasa”; esa ristra de palabras constituirá el origen prosódico del catálogo. En éste hay un nombre esencial con acentuación aguda: el de Jasón; así, la lista comienza con las palabras trocaicas, y se van intercalando en la tercera sección del Canto I nombres agudos –Idmón, Anfión, Equión- hasta terminar con una séptuple llamada a Jasón; el caudillo de los Argonautas.

ESTRUCTURA LITERARIA

El cuerpo general del poema de la obra de Apolonio de Rodas (Canto I al IV) queda enmarcado por una introducción formada por el Proemio, Catálogo y Conjunto escénico; se finaliza después de los Cantos con un Epílogo.

Mariano Valverde Sánchez⁸ divide la estructura del poema central de los cuatro cantos en tres partes, configurado de la siguiente manera:

| | | | |
|---|-----|--------------|------------------------------------------|
| | I | 1-22 | Proemio |
| | I | 23-233 | Catálogo |
| | I | 234-518 | Conjunto escénico |
| A | I | 519- II 1285 | Viaje de ida (composición episódica) |
| B | III | I- 1407 | Episodio de la Cólquide |
| C | IV | I- 1772 | Viaje de regreso (composición episódica) |
| | IV | 1773-1781 | Epílogo |

⁸ Véase VALVERDE SÁNCHEZ, Mariano: *El aition en las Argonáuticas de Apolonio de Rodas*, Estudio literario, Universidad de Murcia.

Valverde, en su estudio, hace mención a otros autores, entre ellos A. Hurst, que apoyan la idea de que la obra de Apolonio de Rodas está organizada siguiendo el procedimiento compositivo propio de los catálogos, lo que supone regresar a la idea tradicional de la yuxtaposición fragmentaria de segmentos narrativos en el poema.

La narración de un viaje de ida y su regreso favorece la composición episódica, pero ello no resta falta de unidad. El viaje no sólo es un motivo o un tema novelesco, sino también una estructura ya que el argumento implica la organización del material narrativo a través del episodio.

El propósito del poema es cantar el viaje y todas las gestas de los Argonautas en su empeño por rescatar el vellocino de la Cólquide y devolverlo a Grecia. Este tipo de estructura, que describe la narración de los viajes de ida y de regreso, por un lado, y la narración de la estancia en la Cólquide, por otro, puede relacionarse, además, con la esencia del mito argonáutico, en el que presumiblemente se concentran dos leyendas originarias: la leyenda de los Argonautas o grupo de valientes marineros que en un largo itinerario por regiones desconocidas experimentan numerosas aventuras; y la historia de Jasón, que consigue el vellocino con ayuda del amor de Medea.

Carlos García Gual divide la estructura interna de los cuatro Cantos en la misma forma que Valverde, con la única diferencia de que la introducción la sitúa dentro del Canto I. Comparemos la estructura de García Gual, sobre Apolonio, con la que nosotros proponemos sobre Barce:

| APOLONIO | | BARCE | |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------|----------------|
| SECCIONES | TEMAS | SECCIONES | TEMAS |
| - PROEMIO - CATÁLOGO -CONJUNTO ESCÉNICO | | | |
| A CANTO I CANTO II | Viaje hacia la Cólquide | A CANTO I B CANTO II | Catálogo Orfeo |
| B CANTO III | Hazañas de Jasón y amor de Medea | CANTO III | Teseo en Hades |
| C CANTO IV | Recogida del vellocino y regreso a Yolcos | C CANTO IV | Schwejk |
| IV EPÍLOGO | | | |

JAROSLAV HASEK: LAS AVENTURAS DEL VALEROSO SOLDADO SCHWEJK

La novela fue escrita por Hasek al finalizar la I Guerra Mundial y representa perfectamente la estupidez de esa –y todas- las guerras. Es una sátira de la vida castrense y de los conflictos militares.

La particularidad de este soldado es que es tonto. Él lo sabe, y deja que los demás se percaten. Quizás por eso mismo es valeroso. No se incomoda por el hecho de que el propio ejército, ya desde el servicio militar le catalogó de tonto e inútil. Sin embargo, y aun siendo tonto, Schwejk⁹ es el único individuo templado dentro del ejército. Es destacable el hecho de que en tiempos de guerra hasta el más tonto sirve para funciones de responsabilidad. Su generosidad le conduce a vivir todo tipo de situaciones, algunas al límite, pero la mayoría de ellas absurdas y surrealistas.

En principio Hasek imaginó el personaje para ser publicado en capítulos semanales. La novela se compone de cuatro partes. En la primera parte los capítulos se suceden y a cada ocasión surrealista le sigue otra aún más sin lugar a transición, con esta técnica Hasek provoca una rapidez que estimula la agitación mental y evita la pasividad. En ella se percibe cómo vivían la guerra los integrantes de la sociedad de Praga, alejados del frente de batalla en la distancia y en la mente. La segunda de las cuatro partes que componen esta novela ya fue pensada como libro. Hasek resalta a los personajes que rodean a Schwejk más que a su protagonista. A través de ellos descubrimos los diversos modos de vida de los que conforman el destacamento.

En la tercera y la cuarta parte de la novela Schwejk vuelve a ganar el protagonismo. Se presentan personajes exaltados muy atractivos para quien guste de lo anticastrense, hasta el final se mantiene la agitación y la incógnita por saber qué le pasará a Schwejk. Hasek murió antes de concluir la novela, los capítulos finales los escribió uno de sus mejores amigos tras su fallecimiento. Schwejk no acaba ya que existen muchos finales, escritos por muy diversos autores a lo largo de los años. Ramón Barce nos acerca a Schwejk en el final de *Oleada*, nos deja abierta la posibilidad de nuestra imaginación, y sobre todo reflexión.

Las aventuras del valeroso soldado Schwejk es probablemente la última gran novela popular y un clásico de entreguerras; en ella Hasek lo ridiculizó todo, nos manifiesta incesantemente lo absurdo de la vida militar y, por su misma naturaleza, está condenada a suprimirse¹⁰.

⁹ En la tesis doctoral de Juan Francisco de Dios Hernández se referencia al soldado Schwejk como un personaje muy querido por Barce, tanto que le hace participe de la portada de la obra *Anábasis* de R. Barce, analizada en dicha tesis.

¹⁰ El escritor Milán Kundera nos ofrece su propia conclusión: “¿No es asombroso que esa novela cómica sea al mismo tiempo una novela de guerra cuya acción se desarrolla en el ejército y en el frente? ¿Qué ha ocurrido con la guerra y sus horrores para que se hayan convertido en motivo de risa?... Schwejk y sus compañeros iban al frente sin saber por qué y, lo que es aún más curioso, sin interesarse por ello... Kafka y Hasek nos enfrentan, pues, con

OLEADA COMO GÉNERO MELÓLOGO

Comentábamos anteriormente que Ramón Barce con *Oleada*, un melodrama para mezzosoprano sola, recupera en 1982 un género característico del siglo XVIII, representado fundamentalmente en España por Tomás de Iriarte (1750-1791). El género, que se conoce también como Melólogo presenta una declamación o recitado, cantado y/o hablada y acompañada por instrumentos.

El uso del término Melólogo aplicado al género musical lo generalizó en España el musicólogo Rafael Mitjana. Su origen es francés, se debe a Jean-Jacques Rousseau con la obra *Pygmalion* (Paris, 1773). La orquesta subraya el recitado del personaje situado en la escena, y expresa los diversos sentimientos que conmueven su alma sucesivamente. Rousseau sólo introducía la música en sus intervalos, mientras que Benda ponía música “como fondo de la voz declamada ya que no se trataba de piezas independientes, sino de una «música de acompañamiento»”. Así, pues, el Melólogo se caracteriza por la combinación del drama hablado y su comentario orquestal, y ha presentado varias fases en su evolución formal y estética.

Pygmalion es un monólogo donde la pantomima alterna con la declamación. En esta obra la “frase hablada quedó preparada o realzada por medio de la frase musical, la cual, en ciertos casos, igualmente interpretaría de un modo sonoro la mímica del actor. Merced a esta concepción dramática quedó establecido un novísimo nexo de la palabra, el gesto y la música”¹¹. Para Barce, en *Oleada* la voz, la palabra, es la que determina el sentido del gesto y le procura eficacia, lo anuncia y define.

Como decimos, en *Oleada* lo esencial es la palabra, la voz. Una voz sola es la intérprete única de toda la obra. Esta desnudez –nos explica Barce– se ve equilibrada principalmente a través de varios factores: unos semánticos, otros fonéticos (hablaremos de ellos más adelante), otros escénicos¹²:

Semántico: se origina esencialmente con la fragmentariedad y el soporte formal que precisa para lograr una nueva unidad comprensible. Es decir: un argumento tradicional (en este caso la aventura de los Argonautas) conlleva un procedimiento natural de inteligibilidad lineal que permita ser el fundamento semántico e incluso formal, en ello se basa principalmente la canción popular. Cuando dicho procedimiento no existe, el soporte semántico debe alcanzarse con medios más complicados.

esta inmensa paradoja; en la Edad Moderna, la razón cartesiana corroía uno tras otro todos los valores heredados de la Edad Media. Pero en el momento de la victoria total de la razón, es lo irracional en estado puro (la fuerza que quiere sólo su querer) lo que se apropiará de la escena del mundo porque ya no habrá un sistema de valores comúnmente admitidos que pueda impedirlo”. KUNDERA, Milán: *El arte de la novela*, Ed. Tusquets, Barcelona, 2006, pp. 20-22.

¹¹ SUBIRÁ, José: *Compositor Iriarte y el cultivo español del melólogo (melodrama)*, Vol. I, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, s/f, pág. 21.

¹² BARCE, Ramón: Notas al programa del 4-mayo-2004.

Aquí, los cantos segundo y tercero de *Oleada* conectan con el primero no por la continuidad argumental del periplo de los Argonautas, sino disponiéndolos a dos de los personajes del catálogo: Orfeo y Teseo. No olvidemos que un primitivo método literario del género “catálogo” se asienta en un nexo que completa a algunos nombres ciertos rasgos o datos genealógicos, morales o biográficos. Esta clase de “iluminación esporádica” transforma una aburrida lista de nombres en una imprevisible sensación de informaciones. En *Oleada* a algunos se les llama rutinariamente, a otros con apatía, a Teseo con ansia.

Escénico: subrayemos que del catálogo escrito hemos obtenido un “pasar lista” oral, básicamente teatral: no se plantea una relación de los héroes, sino que sus nombres son pronunciados, recordados –una dimensión propiamente espacial, ajustada a la limitada superficie de un escenario. El aspecto épico de la obra, en este momento, se transforma en teatro, melodrama en el sentido tradicional del término: declamación acompañada por música; solo que en *Oleada* la voz se acompaña a sí misma, acentuando con el gesto y algún sutil componente teatral más la obligatoria “ocupación” del espacio escénico.

José Subirá recoge las palabras de Emilio Cotarelo y Mori: “En este linaje de piezas todas en un acto, la música no canta letra alguna: va glosando los diversos sentimientos que expresa el actor en el texto hablado, por lo cual se elige un personaje de carácter histórico que en un momento dado se encuentra en una situación crítica... A veces la música se reduce a una introducción sencilla,... otras tienen poca...; otras ninguna... la mayor parte son jocosas o burlescas”¹³. Para seguir estos cánones del Melólogo Barce introduce en el Canto IV al valeroso soldado Schwejk.

ASPECTO VOCALES

Ramón Barce recurre en *Oleada* a distintos estilos vocales, todos ellos de corte arcaico¹⁴. A nivel del estilo adoptado, el formulismo de la poesía épica no pretendía que el autor se declarara original, sino que en su estilo, las fórmulas aplicadas para su composición, procuraban desde el principio señalar la expresión que hiciera percibir a los oyentes, y a los espectadores que estaban escuchando un poema de corte épico, y no otro tipo de poema. Por lo tanto, los poemas épicos eran compuestos para ser recitados oralmente por los juglares, los cuales tenían determinadas frases melódicas que utilizaban para marcar los diferentes ritmos que requiriera cada instante; era la salmodia de los versos. La recitación de los versos era, indudablemente, variada sometida al juglar que los recitase y del lugar donde se realizase la recitación. En el caso de los poemas largos, la recitación se realizaba por fragmentos, desconectados por diversos motivos como la petición del dinero, o

¹³ SUBIRÁ, José: *Compositor Iriarte y el cultivo español del melólogo (melodrama)*, Vol. I, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, s/f, pág. 137.

¹⁴ MORIN, Edgar: *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*, Ed. Kairós, Barcelona, 2005, pp. 84-88. Aporta su visión acerca del nacimiento del paleolenguaje.

incluso de un día para otro, manteniendo la intriga del espectador, se unían ambos, autor y espectador, en un juego de complicidad.

Los orígenes de la poesía están en la recitación, en la palabra sonora enunciada con diversas acentuaciones e inflexiones. Esto ha ido extinguiéndose y el libro de poesía que antes era tan solo un instrumento se ha transformado poco a poco en su más importante medio de expresión y comunicación. Recordemos que durante el siglo XX, varios poetas llevaron a la poesía a otros dominios, se olvidaron un poco del significado de la palabra y se preocuparon más por los sonidos fonéticos, por el valor sonoro de la palabra en sí misma.

Egon Wellesz, en su estudio sobre la antigua música bizantina y oriental, nos dice que la dilatación de las sílabas, la repetición de las vocales y la interpolación de sílabas de una palabra ya cantada entre las sílabas de la palabra siguiente: es una costumbre, muy extendida en el Oriente, tratar de este modo el texto en la *cantilación*¹⁵. Con el tiempo va resultando cada vez mayor esa dilatación; unida a una dicción nasal va haciendo siempre más confusa e ininteligible la pronunciación, de suerte que en época moderna el canto llamado *calófono*, “de hermosa sonoridad”¹⁶, causa un efecto de extrañeza al auditor occidental, especialmente cuando, debido al exceso de notas cromáticas, quede borrosa la línea melódica. Vemos así el carácter primitivo que Barce ha querido ofrecer, y que en cada uno de los cantos veremos individualmente.

No siempre reina perfecta armonía entre el texto y la melodía; algunas veces la melodía tiende a independizarse del texto, particularmente en los cantos adornados y, sobre todo, en los melismáticos. Dom Mocquereau señala las diferencias entre el arte oratorio y el arte musical¹⁷, aunque hay afinidad en algunos aspectos. Diferencia el aspecto melódico y el rítmico.

Vemos a continuación los principales recursos vocales expuestos en *Oleada*:

| | |
|-----------|-----------------------------------------|
| HABLADO | Sin entonación Sotto voce |
| DECLAMADO | Cuchicheando Rápido Ininteligible |

¹⁵ El término “cantilación” es más preciso que el de “salmódia”, referidos ambos al mismo concepto. Desde el ámbito de la música el término no está generalizado, CORBIN, Solange en su artículo: “La cantillation des rituels chrétiens”, *Revue de Musicologie*, nº 47, 1961, pp. 3-36. establece fronteras; otros términos son muy cercanos, como: declamación, recitativo, letanía. Como formas melódicas la cantilación y salmodia, llevan asociados los aspectos de la declamación y recitativos, pero no a la inversa. La salmodia en principio es el canto de los salmos, y la cantilación abarca en este sentido líneas melódicas más amplias.

¹⁶ WELLESZ, Egon: *Música bizantina*, Ed. Labor, Barcelona, 1930, pág. 86.

¹⁷ Véase DOM GAJARD: *Canto gregoriano*; ED. Liturgia, Abadía de Silos, Burgos, 1963, pág. 118.

| | |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SPRECHSTIMME | Como pasando lista Gritando Como un eco Sibilante Apasionado Tembloroso Sollozos en o Grito de dolor Rugido de dolor Sollozos en i Gutural Sollozos casi risa en i Boca cerrada Sibilante, cantabile |
| CANTADO | Lejano Perdendosi |

Canto I: *Catálogo de los Argonautas.*

Proponemos la siguiente estructuración:

Primera sección:

Álque, Eágro, ánto, áida, álsa, árba, náva, nánsa, Nála,
Nála, nánsa,
árba, álsa, íasa, áiko, ánto, aida, álsa, árba ,
árba, álsa, íasa, áiko, ánto, aida, álsa, árba ,
árba, hámsa,
árba, hámsa,
árba, hámsa,
áraba, hámsa,
Eágro, ánto, áilo,
alque Eagro anto áida, álsa, árba,
áida, álsa, árba,
áida, álsa, árba.

Segunda sección:

linaje y nombre de los héroes,
Álque, Eágro, ánto
áida, álsa, árba,
linaje y nombre de los héroes,
áida, álsa, árba
náva, nansa, Nála
linaje
cantos, peñas, montes, ríos cantos
cantos

peñas
peñas peñas, montes, ríos, Felsen, Berge, Flüße.

Tercera sección:

los héroes:

die Helden:

hrdínové:

Cánto, Clitio, Bútes, Tálao, Hílas, Náuplio, Cástor,

Cástor,

Tifis,

Idas, Zétes, Argos, Equión, Argos, Idmón, Argos, Anfión, Idas,

Jasón, Tifis,

Jasón,

Jasón,

Jasón, Jasón, Jasón, Jasón, Jasón.

Estética:

Barce comenta que “parece una convocatoria fracasada y a veces lastimera, como si los acompañantes de Jasón fueran más bien unos ayudantes convencionales e inútiles como los de K. en “*El castillo*” de Kafka, presentes cuando estorban, ausentes o torpes cuando se los necesita. En *El viaje de los Argonautas*, efectivamente, los acompañantes no parece que sirvan a Jasón y a su terrible empresa (la conquista del vellocino de oro en la lejana y, peligrosa Cólquide) para maldita la cosa; dan la sensación de ser una ristra de nombres de héroes ilustres acumulados por Apolonio de Rodas (o por sus predecesores) para realzar la convocatoria de Jasón como si fuera semejante a la de Agamenón para la guerra de Troya”¹⁸. Por tanto, no hablamos de una estética jocosa, sino seria.

Expresión/Imitación:

La progresión de palabras trocaicas y la subsiguiente lista de los héroes terminada con el agudo y obsesivo “Jasón” constituyen la primera parte de *Oleada*, que podríamos denominar expresiva, sin embargo la tercera sección cuya didascalía nos informa “Actúa como si estuvieran presentes” y como pasando lista, nos aproxima al tipo imitativo, más que expresivo.

Morfología:

Carece de carácter morfológico tal y como lo explica y adapta Subirá¹⁹, ya que no se acompaña de ningún instrumento –de los cuatro cantos, dos de ellos se acompañan con un instrumento: diapasón y tambor. Los silencios que separan cada una de las tres secciones actúan con carácter intermedio, dando reposo a la voz declamada.

¹⁸ BARCE, Ramón: Notas al programa del 4-mayo-2004.

¹⁹ Para Subirá la morfología define el carácter de la música, pudiendo ser introductiva, intermedia y epigonal.

Melodía/Armonía:

El Canto I de estilo declamatorio es canto sólo. Desde sus orígenes gran parte de las declamaciones se cantaban con acompañamiento instrumental. En este caso, como vemos, Barce opta por la voz sola. No dispone ni de instrumentos ni de melodía entonada; sin embargo, recordemos que desde el punto de vista melódico la declamación oratoria tiene su tonalidad y su melodía propia, sin sujetarse a ninguna gama o escala fija, “pasa por una serie de tonos indefinidos, “continuos”, como decían en la antigüedad”²⁰ al gusto del orador; la melodía, no sólo se declama, sino que se canta, por tanto, no se deja al gusto del intérprete, sino que sigue unas leyes.

Para Dom Gajard, el aspecto rítmico declamatorio de la voz mantiene su propio movimiento, sus giros, que el orador puede aligerar, apresurar, retrasar o moderar, según la expresividad que quiera ofrecer a sus oyentes, aunque debe someterse a la articulación, acentuación y respiración, mantiene cierta libertad; sin embargo, “en el canto no puede darse la irregularidad propia del modo oratorio; las sílabas, las notas tienden a alargarse, a igualarse; su duración se deja sentir y apreciar con mayor facilidad; gracias a las cadencias melódicas, se delinear y determinan mejor las diferentes divisiones rítmicas, sin hablar de numerosos casos en que la melodía separa las sílabas y las palabras, e impone su propia acentuación y su ritmo puramente musical”²¹.

Memoria:

Desde nuestro estudio de la memoria destacamos en este primer canto la curva de posición serial del texto, y las repeticiones. Veamos en qué consiste.

Destaca en este Canto el efecto de recencia (para indicar una buena capacidad de recordar las últimas palabras), y de primacía (para indicar facultad de recordar las primeras palabras de una lista). Las palabras iniciales están más protegidas de interferencias, y por tanto se guardan en la MLP, mientras que las últimas se olvidan antes por dichas interferencias, quedan en la memoria a corto plazo (MCP).

La primera sección del Canto I se inicia con: “Álque, Eágro, ánto” y finaliza con: “áida, álsa, árba”. Tan sólo estas dos secuencias de la primera sección son las que se repiten en la segunda sección del Canto I, desvaneciéndose totalmente en la tercera sección.

El significado de las palabras es importante para almacenar una información, en este Canto I, Barce inventa un gran número de ellas, tiene que recurrir, pues, a la repetición para poder ser procesadas, por una parte recurre a la insistencia de la vocal “a”, y, por otra, al ritmo troqueo.

Una dimensión muy importante de la codificación es la repetición. La forma de repetir la información influye en la capacidad de memorizar. En este sentido se habla de dos tipos de repetición: de mantenimiento y de elaboración.

“La repetición de mantenimiento es volver a utilizar de forma directa la información para mantenerla activa en la MCP. Es la clase de repetición que utilizamos cuando tenemos un número de teléfono y queremos mantenerlo el tiempo justo para

²⁰ DOM GAJARD: *Canto gregoriano*; ED. Liturgia, Abadía de Silos, Burgos, 1963, pág. 118.

²¹ *Ibid.*

marcarlo... La repetición elaborada es cualquier tipo de repetición en la que se relaciona la información a recordar con otra información”²².

La primera secuencia son nueve palabras, en la segunda sección se cumple la curva serial en U con los efectos de primacía y recencia. Ambos efectos quedan en la MLP ya que en el Canto IV esas seis palabras que conforman los efectos vuelven a aparecer. Las tres palabras de la primera secuencia de nueve son las que por interferencias acaban perdiéndose, son las tres únicas palabras compuestas con los fonemas NA (náva, nánsa, nála). Palabras en cuyo primer estímulo no ocasionaron suficiente atención impidiendo su almacenamiento.

Otro aspecto que guarda relación con la memoria en este Canto I es el “pasar lista”. Es una característica del Catálogo el nombrar e incluso aportar algún dato autobiográfico. Barce dice en el texto “linaje y nombre de los héroes” además de citarlos a lo largo del Canto I. En este sentido es la memoria episódica quien guarda una aproximación con la intención de Barce.

Canto II: *Gesta de Orfeo.*

Pensemos en la siguiente estructuración:

Primera sección:

Al son de sus cantos, sch sch sch sch sch,
al son de sus cantos
Orfeo, sch sch sch, sch sch,
sch sch, sch, sch, sch.

Si so sá sié sé, e o
si so sá sié sé e o sé Teseo Teseo Teseo
si so sá sié sé Teseo Teseo Teseo
Teseo o e.
Rinda, rando, Rodas
E o s s s s s s s s.
Ró
dadodas Ro
dadodas Ro o
s
Ro Ro a.

²² BRUNING, Roger H.; SCHRAW Gregory J.; NORBY Monica N.; RONNING Royce R.: *Psicología cognitiva y de la instrucción*, Ed. Pearson Prentice Hall, Madrid, 2005, pág. 79. Citan los estudios de CRAIK, F.I.M.: “Human memory”, en *Annual Review of Psychology*, nº30, 1979, pp. 63-102, para la repetición de mantenimiento, y los trabajos de los científicos CRAIK, F.I.M.; LOCKHART, R.S.: “CHARM is not enough: Comments on Eicks model of cued recaill”, In *Psychological Review*, nº 93, 1986, pp. 360-364, para la repetición elaborada.

Segunda sección:*(Historia de Orfeo contada a los niños).**(Cuchicheando, rápido, pp, declamado e ininteligible. El final muy rápido e inaudible).*

En primer lugar mencionemos a Orfeo, al que es fama que mencionemos en primer lugar, Calíope, junto a la atalaya que engendró la atalaya la propia Calíope junto a Pimplea, después de haberse acostado con la propia Calíope, que es fama del tracio Eagro. De Orfeo cuentan que al son de sus cantos, hechizaba en primer lugar a Orfeo, junto a la atalaya Pimplea, habiendo engendrado al tracio Eagro.

Teseo.

*(Explicación confidencial).**(Como antes. El final muy ininteligible).*

después de haberse acostado con las inmovibles peñas de los montes, con el son de sus cantos, con el tracio Eagro junto a la atalaya Pimplea. Hechizaba los inmovibles ríos y las corrientes de los montes.

Teseo

Teseo.

*(Explicación lírica, ampulosa).**(Como antes. El final muy ininteligible).*

Hechizaba los inmovibles ríos y las corrientes de los montes y los robles agrestes de Calíope, y la ribera de las peñas de los montes de los robles de los ríos; en hilera, incontables, los robles agrestes, los ríos, las peñas, los montes, los ríos, die Felsen, die Berge, die Flübe. Tal era Orfeo, soberano de la Pieria Bistónide. Tal era Orfeo. Era tal Orfeo. Tal Orfeo era.

Jasón el Esónida, Gasón el Esónida, Jas a s

s s s s s

Ro a

Jasón el Esónida Jas a s

s s s s s.

Estética:

El Canto II ofrece una estética seria, incorpora la figura de Orfeo. Mediante la música Orfeo atrae y hechiza la naturaleza, establece un orden, con el que se evita cuanto de dañino o inquietante pueda haber en el mundo físico. Su relación con la naturaleza no humana era comunicativa, al ser capaz de escucharla y reproducir su voz y sus ritmos, se establece la comunicación. En *Oleada* no faltan alusiones genéricas a la naturaleza, montes, rocas, ríos, peñas, en épocas arcaicas estos elementos forman parte del encantamiento de la naturaleza.

Expresión /Imitación:

Uno de los rasgos de la poesía es la potenciación del aspecto formal del lenguaje, del lenguaje verbal en cuanto hecho sonoro, o de su faceta musical. En la figura de Orfeo, como dice Detienne²³, la palabra se confunde con la música.

La relación argumental con Orfeo –comenta Barce-, aquí es sólo la amplificación de su referencia. En el poema de Apolonio, Orfeo figura a la cabeza del catálogo, y su “ficha” es la más extensa. Utilizando y reelaborando parte de este texto se efectúa una dramatización que se inicia con fonemas y cuchicheos (que pueden sugerir la magia de los cantos de Orfeo) y que sigue con la historia de Orfeo contada tres veces consecutivas: una relatada a los niños, otra un bisbeo confidencial, y la tercera ampulosamente declamatoria. El texto es siempre ligeramente diverso, pero vuelve constantemente sobre sí mismo; porque lo que importa aquí es la manera fonética de contar la historia y no la historia misma. Cada relato se interrumpe con una llamada al héroe Teseo, el gran ausente del viaje. Orfeo, aunque presente, es más bien una entelequia, un mito entre los mitos, algo para contar, para cuchichear o para declamar²⁴.

Las didascalias indicadas en la segunda sección nos revelan los estilos, inflexiones, tempos y dinámicas de voz al contar la historia de Orfeo.

Morfología:

Sigue para el Canto II las mismas pautas que ya vimos para el Canto I, es a través de los silencios donde se permite descansar la voz.

Melodía /Armonía:

El estilo vocal determina la línea melódica de este canto, estilo fonético para la primera sección, y, estilo declamado para la segunda²⁵.

Memoria:

La primera sección del Canto II la analizamos por su “información fonética”. Linnea Ehri piensa que se origina un gran avance cuando durante la infancia se comienza a

²³ Véase DETIENNE, M: “Orphée au miel”, en *Quaderni Urbinate di Cultura Classica*, n° 12, pp. 7-23, 1971.

²⁴ BARCE, Ramón: Notas al programa del 4-mayo-2004.

²⁵ Los signos ekfonéticos (lectura en voz alta) sirven para la lectura pública de los libros de las Sagradas Escrituras. Son los signos más primitivos empleados para precisar el modo de declamar los textos. La lectura del Antiguo y del Nuevo Testamento se realizó hasta entrado el siglo VI en “tono hablado” normal. Al hacerse el culto más opulento, estas lecturas iban obteniendo mayor solemnidad. Es en esta época cuando los signos prosódicos griegos aparecen en los manuscritos, añadiéndose, con el tiempo, otros signos que ayudan a fijar la entonación de la voz, dilataciones, partamenti, incisos, etc. “De este modo la sencilla lectura se ha transformado en una especie de recitativo. Los signos prosódicos, a su vez, constan de dos elementos: los acentos, introducidos por los gramáticos griegos en la época en que el idioma griego se extendía por el Oriente y corría el riesgo de ser mal entendidos; y los signos de lectura, por medio de los cuales la escritura continua en las letras mayúsculas, la *scriptio continua*, se hacía más clara”. Son las palabras de WELLESZ, Egon: *Música bizantina*, Ed. Labor, Barcelona, 1930, pág. 58.

procesar las conexiones entre letras y sonidos de su pronunciación, y cuando se utilizan claves fonéticas: “Las palabras se leen formando relaciones entre algunas de las letras de la palabra (no todas), y el sonido de su pronunciación. Por ejemplo, un niño quizás aprenda a leer la palabra *fix* [fijar] asociando la letra *f* y la *x* con el sonido de la palabra, o puede que escriba la palabra *giraffe* [jirafa] como *jrf*. Estas asociaciones, aunque incompletas, no son arbitrarias, y por eso son mucho más fáciles de recordar y más eficaces, a la hora de leer, que las claves visuales de la forma de una letra o palabra”²⁶.

Observando el texto de la primera sección, el texto legible se limita a: “Al son de sus cantos Orfeo. Teseo. Rodas”. La información fonética que nos ofrece es, por ejemplo para Teseo: “Si so sá sié sé; e o; Teseo o e. E o s s s s s”. Para Rodas: “Rinda, rando, Rodas; Ró; dadas Ro; S; Ro Ro a”.

Comprendemos bajo este criterio aportado por Ehri, que ya que no hay apoyo melódico en esta primera sección del Canto II, es la relación primaria de las asociaciones fonema/sonido las que conforman nuestra clave principal para el recuerdo.

La segunda sección trata la historia de Orfeo contada a los niños, por tanto hace referencia a la memoria episódica.

Canto III: Teseo en el Hades.

Primera sección:

E e
Hades,
o o o.
e o o.

Segunda sección:

E
o o
Ha
Hades i i, iii, iii, i, iii, iii, i, i, i.
Ha
hihihihihi, hihihihihhi, hihi, hihi, hihhi, oh oh oh.

²⁶ BRUNING, Roger H.; SCHRAW Gregory J.; NORBY Mónica N.; RONNING Royce R.: *Psicología cognitiva y de la instrucción*, Ed. Pearson Prentice Hall, Madrid, 2005, pág. 293. Los estudios de Ehri a los que se hace referencia son los siguientes: EHRI, L.: “Development of the ability to read words”, in P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (2nd ed., pp. 395-419), Logman, New York, 1991. EHRI, L.: “Development of the ability to read words: Update”, in R.B. Ruddell; M.R. Ruddell; H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 323-358), DE: International Reading Association, Newark, 1994. EHRI, L.: “Research on learning to read and spell: A personal-historical perspective”, in *Scientific of reading*, nº 2, 1998, pp. 97-114.

Tercera sección:

A a e e e e

e

e e.

Estética:

No es casual que Barce haya introducido la primera entonación de *Oleada* en el Canto III, ya que el sentido de la leyenda del descenso al Hades era explorar los límites del poder de la música²⁷. Los mitemas que integran la leyenda pueden entenderse como ejemplos de la acción de la música sobre distintos ámbitos del universo: la naturaleza, el mundo humano (inventa la lira, el hexámetro), y el mundo de los dioses (Orfeo en el Hades seduce con su música a los dioses infernales).

Valorando tan sólo el texto, no podemos decir que sea serio o jocoso, ya que la única palabra legible es “Hades”, no obstante el hecho de saber que Teseo está en el Hades nos induce hacia una estética seria.

Expresión/Imitación:

“Teseo está en el Hades, a donde fue con su amigo Pirítoos, y donde le será trabajoso salir, sentados como están ambos en las “sillas del olvido”. Por eso no han podido acudir a la convocatoria de Jasón: al pasar lista, el nombre de Teseo se repite desesperadamente. “¡Sin duda que estos dos hubieran hecho más fácil para todos el éxito de la empresa!, apostilla Apolonio, que los incluye en el catálogo como ausentes ilustres. En el Hades se escuchan cantos tristes y sollozos, gritos y rugidos; también, al final, un calmo canto de paz”²⁸.

Morfología:

El Canto III inicia su primera sección estructural de forma introductiva con un diapasón; la segunda sección comienza de nuevo e intercala en ella el diapasón, con carácter introductivo e intermedio; la tercera sección con carácter introductivo se inicia con el diapasón, oímos en este caso una altura de sonido y ritmo nuevos, por ello no lo consideramos epigonal.

Melodía/Armonía:

El estilo vocal entonado nos permite oír dentro del sistema de niveles de Barce, el nivel Mi. El siguiente diagrama paradigmático de las entonaciones nos permite ver el diseño melódico y rítmico en detalle:

²⁷ Véase GRAF, Fritz: “Orpheus: A Poet among Men”, en BREMMER, J. (ed.): *Interpretations of Greek Mythology*, Croom Helm, Londres y Sydney, 1987, pp. 90-106.

²⁸ BARCE, Ramón: Notas al programa del 4-mayo-2004.

CANTO III

1^a sección

The musical score consists of 12 staves, numbered 1 through 12. Each staff begins with a treble clef and a common time signature (C). The music is written in a single melodic line. Measures 1 through 12 are connected by a long, continuous slur. The notation includes various rhythmic values such as quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests. Fingerings are indicated by numbers 1-5 below the notes. In measures 8, 9, 10, and 11, there are complex passages with multiple slurs and fingerings (5 and 6) indicating rapid runs or trills. Measure 12 concludes with a final note and a fermata.

Ejemplo 1: Paradigma Canto III

La ley de Prägnanz anuncia: “La organización psicológica será siempre tan “buena” como las condiciones predominantes lo permitan”²⁹. Una de estas condiciones es la *ley de la buena continuación*³⁰. Veamos cómo organiza Barce el Canto III:

A través de dicha ley se nos permite ver que la nota final de cada fragmento es la misma nota del inicio del fragmento siguiente: el FA de la línea 1, es el comienzo de la línea 2; el MI final de la línea 2 es el comienzo de la línea 3; el DO final del primer fragmento de la línea 3 es el comienzo del segundo fragmento de la línea 3. El paso al fragmento final cadencial de la primera sección rompe la continuación en medio tono (SOL en blanca con puntillo pasa a la Lab corchea) reposa finalmente sobre DO en blanca con puntillo.

Vemos en la línea 3 del paradigma de la primera sección que la distancia interválica del giro melódico de este fragmento (MI corchea a DO negra) es una sexta menor, el DO en octava grave cierra la primera sección sobre el VI grado del nivel MI.

Es al paso de la segunda sección hacia la tercera y dentro de la tercera sección, donde el intervalo melódico de sexta, ahora sexta mayor, es el elemento más importante; la ley de la buena continuación se da siempre sobre la tónica MI, hay una mayor agilidad y movimiento melódico ondulante (líneas 7 y 10), y descendente (líneas 8, 9 y 10). Es importante destacar el valor estructural y armónico que Barce concede al intervalo de sexta mayor.

La Coda recupera el *Da Capo*, con el mismo giro cadencial de medio tono con el que se cerraba la primera sección, ahora el LAb final del Canto III anuncia la continuación del inicio del Canto IV.

Viendo cada una de las líneas podemos concluir:

Línea 1: estructuración melódica natural y simple, cuya melodía se mueve por grados conjuntos (excepto MI-SOL). A la vez su melodía es llana, cantada sobre la nota MI resalta la tónica.

Línea 2: interpretación más artificiosa que la anterior por sus grados disjuntos, intervalo destacable es el de la cuarta justa. Su melodismo ondulado gira en torno a FA y SOL.

Línea 3: natural y simple, destaca la quinta disminuida descendente. Su línea ondulante gira en torno al SIb como dominante de nivel MI. El segundo segmento de esta línea destaca la cuarta justa descendente.

Línea 4: natural y simple, destaca la tercera menor y la cuarta justa cadencial

Línea 5 y 6: son repeticiones de las líneas 1 y 2.

Línea 7: estructura melódica adornada, melismática, la más ondulante de todas, grados disjuntos.

Línea 8: interpola una nota (LAb) con respecto al primer grupo rítmico de semicorcheas de la línea anterior.

²⁹ MEYER, L.B.: *Emoción y significado en la música*, Alianza Editorial, Madrid, 2001, pág. 103.

³⁰ Véase Op. Cit. pp. 108-109.

Línea 9: prolongación del grupo rítmico de la línea 7 con dos notas (FA#-MI).

Línea 10: los quintillos y seisillo se amplían por interpolación del grupo de la línea 7.

Línea 11: amplia a seisillo la fórmula de la línea 8.

Línea 12: es la repetición de la línea 5 y 1.

Memoria:

El tratamiento de información fonética es el mismo que ya hemos comentado a propósito del Canto II. Es destacable en este Canto, después de haber observado tanto en la melodía, como en la armonía la importancia de la nota MI, alrededor de ella se teje todo el canto, su sensación auditivo-temporal es la de un presente continuo, es una interrupción del tiempo. Una de las principales diferencias entre la memoria episódica y la memoria semántica es la capacidad de la memoria semántica de perder su dimensión espacio-temporal, y es en éste sentido en el que asociamos este “presente continuo” con la pérdida del espacio-tiempo.

Canto IV: *Editores, intervención de Schwejk y conquista del vellocino.*

Primera sección:

Merkel Keil Leipzig mil ochocientos cincuenta y cuatro.

Fränkel Oxford mil novecientos sesenta y uno.

Gual Gual Gual.

oé, eiaiea, o u i.

ieíie, o u, eiaiea oé.

Segunda sección:

Álque, Eagro, ánto, áida, álsa, árba.

Jasón, si, Jasón, si, so, sa sié sé, Ródas.

dadodas, i a

s s s s s.

Tercera sección:

(Cuchicheando, rápido, pp, declamado e ininteligible; al final sólo gesto y ruidos bucales).

En primer lugar mencionaremos a Orfeo, al que es fama que mencionemos en primer lugar, Calíope, junto a la atalaya que engendró la atalaya la propia Calíope junto a Pimplea, después de haberse acostado con la propia Calíope, que es fama del tracio Eagro. De Orfeo cuentan que al son de sus cantos, hechizaba en primer lugar a Orfeo, junto a la atalaya Pimplea, habiendo engendrado al tracio Eagro.

Cuarta sección:

Llegaba el bravo soldado Schwejtk

Prichazi dobry vojak Schwejtk.

A.

O.

E.

Bom bom bom.

A

Pam prram pam pam.

e.

Estética:

La última parte de *Oleada* introduce dos elementos nuevos y alejados de la mitología. El primero es de una breve referencia cantada a algunas ediciones del poema de Apolonio. Es –creo, dice Barce- una manera sencilla e inédita de recordar al oyente que estamos ante una ficción; es decir: se trata de un procedimiento nuevo para obtener el *Verfremdung* o distanciamiento brechtiano. El segundo es la aparición del bravo soldado Schwejtk, que, precedido por un toque de tambor, se dispone a cumplir la aventura. Es como si el fantasmal catálogo de héroes se subsumiese todo él en un jocoso antihéroe que emprende el viaje pleno de entusiasmo y de seguridad en sí mismo. El buen humor con que Schwejtk inicia la expedición –en la que, al parecer, va él solo- es una alusión a sus grandes cualidades para sobrevivir. Comenta Barce: “La idea de relacionar a Schwejtk con un contexto griego no es mía, sino del propio Jaroslav Hasek que en su novela compara el extravío del protagonista y la afanosa búsqueda de su regimiento en Budweis con la Anábasis de Jenofonte”³¹. En todo caso, para llegar al Vellochino hace falta hoy no un héroe como Jasón, sino el ingenioso soldado que sabe que “todos los caminos llevan a Budweis”. Así, lo mejor que logran los Argonautas (no todos) es sobrevivir y regresar a Págasas, que no es poco. También Schwejtk, con su cazurrería, sobreviviría a la guerra de 1914 y quedaría, con su amigo Woditschka “después de la guerra, a las seis de la tarde” en Praga, en la taberna “U Kalicha” en la calle Bojishti.

Expresión/Imitación:

La aparición del soldado Schwejtk acompañado del tambor nos introduce en un ambiente castrense y militar.

Morfología:

Las tres primeras secciones no se acompañan de ningún instrumento, reposan únicamente en los silencios. La cuarta sección se inicia primero con un “silencio expectante, hierático”, para seguir con el toque de tambor con carácter introductivo, tambor y voz se yuxtaponen con carácter intermedio hasta finalizar la sección.

³¹ BARCE, Ramón: Notas al programa del 4-mayo-2004.

Melodía/Armonía:

Las partes vocales entonadas están escritas en el nivel Mi. El paradigma de la entonación nos permite ver las relaciones melódicas, interválicas y cadenciales. El Canto IV en su primera sección compone una variante rítmica del Canto III; la segunda sección se inicia con el mismo patrón rítmico y textual del inicio de la obra; la tercera sección repite del Canto II la primera parte de la segunda sección, la *Historia de Orfeo contada a los niños*.

CANTO IV

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Marcha: Nivel Mi

4A

5D

5D

Ejemplo 2: Paradigma Canto IV

Siguiendo el orden de las líneas del paradigma podemos concretar:

Línea 1: las tres primeras corcheas con función de subdominante dan paso a una estructura silábica llana en torno a M**I**, para acabar este fragmento por cromatismo en la tónica M**I**. El intervalo melódico destacable es la cuarta justa y el cromatismo, sin embargo la primera y última nota de la línea (L**A**b- M**I**) ofrecen una cuarta disminuida, conforman armónicamente la tónica y la subdominante.

Línea 2: crea un ritmo en paralelo con la línea 1. El movimiento melódico forma una curva que reposa en su punto máximo sobre la dominante (S**I**b), finaliza sobre un ascenso roto en silencios, reposando sobre el tercer grado (S**O**L), éste sirve de continuación hacia la siguiente línea.

Línea 3: las líneas 3 a 7, que forman el segundo período de la primera sección, reúnen el material temático del Canto III. El ámbito máximo es de sexta mayor (S**O**L-M**I**), como vimos es el intervalo estructural más importante. El movimiento melódico forma una curva, el S**O**L# sirve para dar buena continuación a la línea siguiente.

Línea 4: arranca con el último sonido S**O**L#, se une a la prolongación de dos negras a través de una sexta menor (F**A**#-R**E**). Reposas sobre un D**O**# como sexto grado de M**I**.

Línea 5: se rompe la buena continuación, recuperamos dos sonidos armónicos básicos, M**I** como tónica y S**I**b como subdominante, en giro interválico de cuarta aumentada descendente, floreado al R**E** como VII grado.

Líneas 6 y 7: en ritmo yámbico reposa sobre el VII grado.

Línea 8: se inicia a octava grave del último R**E** entonado de final de la primera sección. Una secuencia de cuatro corcheas se repite dos veces, el intervalo de cuarta aumentada es el más destacable. Su intervalo invertible quinta disminuida es el intervalo destacable de la siguiente secuencia repetido también dos veces. Lo componen las tres notas más importantes del nivel M**I**: M**I** como tónica, L**A**b como subdominante, y S**I**b como dominante.

Línea 9: supone una variación de la secuencia anterior.

Línea 10: es la repetición exacta de la línea 8.

Memoria:

Tal y como hemos comentado anteriormente, observamos que en este canto sólo hay dos únicos elementos nuevos (referencias a algunas ediciones de Apolonio y al soldado). El resto de elementos los hemos oído ya en cada uno de los tres cantos anteriores. Veamos cómo interactúan la microestructura de la obra y la macroestructura a través del modelo de construcción-integración (CI) de W. Kintsch. Actualmente ningún modelo descuida el texto en sí mismo; en un nivel básico, la comprensión se basa en procesos automáticos o semiautomáticos, como la percepción de letras, el reconocimiento de palabras y la comprensión de las oraciones. Con el modelo CI de Kintsch podemos ver más claro cómo el lector –y

oyente en este caso-, construye representaciones únicas de significado, a partir de lo que sabe, de las estrategias elegidas y de los textos con que se encuentra.

A continuación, pasamos a ver cómo distingue Kintsch la microestructura de la macroestructura. “La **microestructura** del texto consiste en una serie de proposiciones generadas a partir de la información oración-a-oración en el texto, además de alguna información del lector de su memoria a largo plazo. La microestructura está compuesta por todas las proposiciones del texto, relacionadas entre sí por el hecho de compartir elementos comunes... La repetición de vocabulario, las inferencias y las limitaciones de la memoria de trabajo, desempeñan un papel importante a la hora de determinar la microestructura que construye el lector”³².

“Al mismo tiempo que los lectores están construyendo la microestructura, también están creando una **macroestructura**, que se corresponde con el significado general del texto. Mientras la microestructura consiste simplemente en proposiciones del texto, la macroestructura es jerárquica y representa la estructura global del texto. La macroestructura puede estar determinada por el texto... pero, a menudo, necesita ser inferida por el lector... La macroestructura combina pues el conocimiento y las inferencias del individuo, con las microestructuras del texto. En esencia, los elementos macroestructurales son las ideas principales, proposiciones abstractas de la microestructura”³³.

Viendo la partitura de Barce, las dos páginas que forman el Canto IV, nos dejan ver con toda claridad la procedencia de los elementos que se re-exponen: la segunda sección apareció en la primera sección del Canto I, y en la primera sección del Canto II; la tercera sección del Canto IV apareció en la segunda sección del Canto II; la cuarta sección del Canto IV se siente como eco de la tercera sección del Canto III. El Canto IV recupera de la MLP todos los elementos aparecidos que ya en su momento fueron repetidos, y por tanto procesados y almacenados en la memoria.

Al aplicar a este canto final el modelo CI, el proceso de comprensión consiste en dos fases, una de construcción y la otra de integración. En la fase de construcción el oyente activa automáticamente una red de asociaciones e inferencias sencillas. Los elementos de la red (fonemas, emisiones de voz, notas pilares, intervalos melódicos, etc.) se conectan a distintos niveles de fuerza. En esta fase, todas las asociaciones son creadas por procesos automáticos ajenos al contexto. El resultado es una red de conexiones compuesta por elementos que tienen diversas *fuerzas de asociación*³⁴.

³² BRUNING, Roger H.; SCHRAW Gregory J.; NORBY Monica N.; RONNING Royce R.: *Psicología cognitiva y de la instrucción*, Ed. Pearson Prentice Hall, Madrid, 2005, pág. 310. Se refieren al siguiente estudio KINTSCH, W.: *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

³³ BRUNING, Roger H.; SCHRAW Gregory J.; NORBY Mónica N.; RONNING Royce R.: *Psicología cognitiva y de la instrucción*, Ed. Pearson Prentice Hall, Madrid, 2005, pág. 310. Se refieren al siguiente estudio KINTSCH, W.: *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

³⁴ Véase BRUNING, Roger H.; SCHRAW Gregory J.; NORBY Mónica N.; RONNING Royce R.: *Psicología cognitiva y de la instrucción*, Ed. Pearson Prentice Hall, Madrid, 2005, pág 311.

En la fase de integración se produce una especie de disminución de las asociaciones que no encajan en la estructura general de la obra. A medida que el oyente recoge nuevas frases y secciones, la red de proposiciones se activa y re-activa, empieza a estabilizarse. Los nodos proposicionales, relacionados con el significado de lo que se está oyendo, siguen activándose y se hacen cada vez más fuertes, mientras que los no relacionados con el significado del texto no se activan y se desechan. Al final, lo que la obra significa para el oyente está representado por una red de nodos altamente activados, que se ha formado a través de múltiples ciclos. La información aportada por las proposiciones de orden microestructural es de orden superior y generan mejores recuerdos y a mayor plazo, que aquellas proposiciones de orden inferior que seguramente se pierdan todas.

CONCLUSIONES

Reproducimos a continuación la reflexión final que Ramón Barce ofrece de *Oleada* y que tuvo la gentileza de donarnos en una de nuestras entrevistas:

“¿En qué mundo están hoy los dioses y los héroes griegos? Ya no están, desde luego –hace muchos siglos- en el de la mediación de los humanos con las fuerzas del universo, como los dioses cristianos, que todavía viven en esa zona de mediación desde donde pueden actuar, influir en nuestros destinos, aunque débilmente; sino en una zona más lejana, en el mundo de las imágenes pensadas (pero fijas, no huidizas ni volátiles, ni oníricas, ni cambiantes). Han perdido su agresividad, su operatividad, pero no sus figuras ni su aura. Siguen siendo lo suficientemente productivos como para que en *Oleada*, y casi sin quererlo, se hayan introducido tan profundamente que el oyente necesita saber quienes son Jasón, Orfeo o Teseo. ¡Como en *Garcilaso*, en *Peri* o en *Strauss*! ¿estamos más o menos distantes de ellos que Rameau o que Gluck? Parece, en líneas generales, que lo que más nos alejó de los dioses griegos fue el Romanticismo. Hoy, que el Romanticismo declina, los dioses reaparecen. Siempre, por supuesto, en ese mundo que no detenta ya el poder; lejanos y olvidados de todo fervor popular y de todo consenso caliente, sin santuarios ni imágenes ni plegarias. Y ahora, además –al menos en el caso de *Oleada*-, desgajados de sus historias para insertarse en contextos vidriosamente simbólicos y didácticamente distanciados, y sufriendo incursiones anacrónicas como la del bravo soldado Schwejk. Quizá sólo para lectores cultos. Quizá sólo para oyentes cultos. Pero yo los he traído a mi música con absoluta convicción y naturalidad, sin duda como lo hicieron mis ilustres predecesores, que ahora ya no me parecen tan artificiosos”³⁵.

Igual que la escritura de la vanguardia es sintética, en *Oleada* lo primero que se advierte en la escritura es su abreviación: se fragmenta en enunciados breves. Cada palabra-enunciado propone su centro y todas en su conjunto lo muestran diseminado en la dispersión. Son fragmentos de memoria.

³⁵ BARCE, Ramón: Notas al programa del 4-mayo-2004.

Oleada parece tener la intencionalidad de articular el sin-sentido para motivar un efecto sorprendente en el oyente, suprimir toda posibilidad de comprensión y complacencia. Un discurso imposible de organizar en su tiempo. Así lo vimos con toda claridad en el Canto II y III especialmente, percibiendo en ello la memoria semántica.

El uso de varios idiomas, reales o inventados, adquiere varios significados, ¿piensa Barce en varias lenguas? Mallarmé escindió el lenguaje en dos formas casi sin relación: lengua bruta y lenguaje esencial. Dice Maurice Blanchot que quizá esa escisión sea la base del verdadero bilingüismo, escribe: “El escritor está en camino hacia una palabra que ya no se da nunca: habla, esperando hablar. Realiza esta marcha aproximándose cada vez más a la lengua que históricamente se le destinó, proximidad que, sin embargo, pone en tela de juicio, y a veces gravemente, su pertenencia a toda lengua natal”³⁶.

Oleada se desarrolla en un estilo literario primario como si la lejanía y la distancia del tiempo imposibilitaran un recuerdo nítido de las palabras. Se siente el desdoblamiento de la lengua en una lengua extraña que nos hace hablar en un lenguaje desconocido, diverso y múltiple.

Oleada nos ofrece las dos expresiones de la memoria: recuerdo (de un género que es el Melólogo), y olvido (de las palabras).

³⁶ BLANCHOT, Maurice: *La amistad*, Ed. Trotta, Madrid, 2007, pág. 140.

PARADIGMA DE RELACIONES MELÓDICO-TONALES

Rosa Iniesta Masmano

(Musicóloga. Universidad de Valencia)

Resumen:

Nuestra propuesta surge a partir de un estudio sistematizado del Sistema Tonal, las distintas metodologías de análisis musical, especialmente el Análisis Schenkeriano, y de la integración de la noción de “organización informacional/comunicacional/computacional”, procedente del Paradigma de la Complejidad elaborado por Edgar Morin. Inquirimos lo conocido desde la necesidad de una renovación de las propuestas didácticas, que permita a nuestros alumnos comprender el material objeto de su estudio. El Paradigma de Relaciones Melódico-Tonales que presentamos ha sido, para nosotros, una herramienta clave durante más de veinte años y ha posibilitado la organización de los conocimientos musicales sobre el Sistema Tonal, y su relación con los ámbitos científicos, artísticos y filosóficos, en diferentes asignaturas, tanto de Enseñanza Elemental, como de la Profesional y de la Educación Superior: Lenguaje Musical, Armonía, Análisis, Transposición, Improvisación, Acompañamiento, Reducción Orquestal, Educación Auditiva y Piano.

Palabras clave: relaciones melódico-tonales, sistema tonal, análisis musical, análisis Schenkeriano.

Paradigm / concept of melodic-tonal relationships

Abstract:

Our proposal arises from a systemized study of the Tonal System, the different methodologies of musical analysis, especially the Schenkerian Analysis, and the integration of the idea of “informative/communicative/computer organisation”, from the Paradigm of Complexity, arranged by Edgar Morin. We examined what is known from the necessity for a renovation of the educational proposals, that allows our students to understand the material which is the object of their study. The Concept of Melodic- Tonal Relationships that we are presenting has been, for us, a key implement for more than twenty years, and has enabled the organisation of musical knowledge about the Tonal System, and its relation with scientific, artistic and philosophical spheres, in different subjects, both in Elementary Teaching, Vocational Training and Higher Education: Musical Training, Harmony, Analysis,

Transposition, Improvisation, Accompaniment, Reduction of the Orchestra, Auditory and Piano Education.

Keywords: melodic-tonal relationships, tonal system, musical analysis, Schenkerian analysis.

Esta operación de extirpar un problema de su contexto tradicional y situarlo en otro nuevo, mirándolo a través de unas gafas de diferente color, por así decirlo, me ha parecido siempre la auténtica esencia del proceso creativo.

Kepler

Si existen muchas preguntas eternas y si, probablemente, todo ha sido dicho ya sobre esas preguntas, el modo de decirlo es lo más importante y la renovación de los términos de un problema supone, de hecho, la renovación del propio problema.

H. Atlan

Por osado que sea investigar lo desconocido, mucho más lo es inquirir lo conocido.

Kaspar

Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema.

Edgar Morin

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de nuestra exposición se sitúa en el ámbito de la Sistémica, la cual considera que lo importante no son los elementos, sino la relación¹, lo que media entre ellos y los vincula al mismo tiempo; nuestra principal guía la constituyen las nociones de relación, interrelación e interacción que postula el Paradigma de la Complejidad de Edgar Morin. Desde nuestra perspectiva, las distancias que organizan la sucesión de sonidos en una escala se convierten en la relación que los une. El orden que emerge de cada una de estas sucesiones escalares es la base simple, sobre la que podrá originarse un proceso de mayor o menor complejidad.

¹ Véase BERTALANFFY, Ludwig von: *Teoría General de los Sistemas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1976.

La gran variedad de afinaciones que han ido surgiendo a lo largo de la historia de las culturas, han posibilitado el encuentro de diferentes y diversas alturas-sonidos que, encerrados en el marco de la octava, han constituido sucesiones escalares ordenadas. La sonoridad emergente de cada conjunto es distinta en cada una de ellas, puesto que con cada afinación se consiguen sonidos distintos entre los que media una distancia diferente.

Sabemos que en el Temperamento, desde un sonido al siguiente existe la misma distancia que entre otros dos en las mismas condiciones. Eximido el compositor del *ethos* medieval, a partir del Barroco, se compone una música basada en únicamente dos tipos de sucesiones escalares, cuya característica principal, el principio de igualdad de distancias, ofrece una nueva posibilidad de organización: la Tonalidad.

Lo que organiza y se organiza en una obra musical tonal, tiene como prioridad máxima la creación de un punto de referencia principal: la tónica. La obra tonal, *el todo*, se consigue a través de las numerosas desorganizaciones/re-organizaciones de *las partes*, que desestabilizarán/estabilizarán, el orden propuesto en los primeros compases de la obra. A lo largo del discurso, la referencia principal, la tónica, estará más o menos alejada, pero será siempre relacionable.

Si la Tónica es el punto de referencia principal es gracias a su interrelación e interacción con la Dominante, los dos únicos pilares del Sistema Tonal que soportan el edificio sonoro desde la base². El resto de grados melódicos nos ayuda a alcanzar el objetivo, a definirlo. Son y sobre ellos se forman acordes dinámicos, de movimiento, que pierden su poder pseudo-estructural tanto más, cuanto más disonantes son con respecto al 1º: 2º, 4º, 6º y 7º. Cada grado melódico, y cada acorde formado sobre él, tiene una función general en el ámbito sistémico tonal y una función específica, que parte de la función general, en cada obra musical³.

Todos los sonidos, estáticos o dinámicos, son mutuamente dependientes, puesto que sólo a partir de su puesta en relación, de su sucesión mediata o inmediata, podrán identificarse, realizar una función y cobrar significado. A la vez, pueden cambiar su función primera en una parte de la obra, a través del fenómeno de la modulación, prolongación en la que, temporalmente, adquieren una nueva condición jerárquica. Todo ello depende de la organización particular, de la pieza en cuestión.

LA REORGANIZACIÓN DEL SABER

La situación actual de la enseñanza de la música tonal, en el ámbito del análisis, se basa, esencialmente, en una descripción detallada de la partitura, de acuerdo a los modelos de los tratados tradicionales. Nosotros proponemos un replanteamiento de lo conocido basado, en primer lugar, en la necesidad de una reorganización de la

² Véase SALZER, Felix. *Audición Estructural*, Labor, Barcelona, 1990.

³ *Ibid.*

estructura del saber musical, de acuerdo con las revoluciones científico-filosóficas de nuestro tiempo.

La renovación conceptual que sufre la física desde finales del siglo XIX ha provocado una repoblación conceptual de las Ciencias, el Arte y la Filosofía. Los conceptos actuales no son conceptos espaciales que cercan un dominio: “dibujan unas líneas de fuerza; no aíslan las esencias; ponen en juego las relaciones; interactúan entre sí. Los conceptos atomizantes son sustituidos por macroconceptos que unen en sí nociones hasta entonces distintas e incluso antagonistas⁴. Edgar Morin testimonia que se han llegado a crear cadenas de constelaciones conceptuales inseparables. De este modo, una noción como la de *organización* u organización activa, comporta *ipso facto* las nociones clave de producción/transformación/praxis, ser máquina, producción-de-sí, bucle recursivo/generativo, apertura/recerradura, existencia. Así, lo que antes era un concepto cerrado, único, se convierte en un proceso conceptual productor en bucle.

Las formas tonales (preludio, fuga, sonata) emergen a partir de interacciones entre las partes. Cada nueva aparición del motivo retrotrae hacia el primer compás donde se originó, generando un bucle recursivo que produce el crecimiento de la obra, la aparición de la forma global. Cada elaboración o prolongación de una relación melódica, armónica y/o rítmica se embucla en sentido retroactivo con la primera presentación melódica. Las relaciones de la base sistémica que vamos a presentar (Paradigma⁵ de Relaciones Melódico-Tonales) están formadas por encuentros antagonistas de sonidos que llevan, en sí mismos, la consonancia o la disonancia. La interacción de los dos elementos sonoros se produce de forma rotativa en tanto que, al escuchar el segundo, volvemos retroactivamente al primero y, mediante la información procesada de la pareja relacional, una pareja de nuestro paradigma se torna genésica, genérica y organizacional.

⁴ MORIN, Edgar: *La Naturaleza de la Naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1977, p. 426.

⁵ “**Paradigma.** Término tomado de Thomas Khun (*La estructura de las revoluciones científicas*) desarrollado y redefinido en *El Método* 4, págs. 216-244.

Un paradigma contiene, para todo discurso que se efectúe bajo su imperio, los conceptos fundamentales o las categorías maestras de la inteligibilidad (conjunción, disyunción, implicación u otras) entre estos conceptos o categorías (...) *Esta definición del paradigma es de carácter a la vez semántico, lógico e ideológico.* Semánticamente, el paradigma determina la inteligibilidad y da sentido. Lógicamente, determina las operaciones lógico-maestras. Ideológicamente, es el principio primero de asociación, eliminación, selección que determina las condiciones de organización de las ideas. En virtud de este triple sentido generativo y organizacional el paradigma orienta, gobierna, controla la organización de los razonamientos individuales y de ideas que le obedecen”: MORIN, Edgar: *El Método. La Humanidad de la Humanidad. La identidad humana*, Cátedra, Madrid, 2003, pp. 335-336.

LA NOCIÓN DE DIALÓGICA⁶

En un artículo anterior, aludíamos a la noción de “dialógica” de Edgar Morin, y remarcábamos que esta noción no tiene nada que ver con la dialéctica hegeliana, en la que “las contradicciones encuentran solución, se superan y se suprimen en una unidad superior”⁷. La dialógica busca una articulación de los antagonismos que muestre la complementariedad de dos entidades o instancias como complementarias y concurrentes a la vez que antagonistas. La dialógica es la esencia de la complejidad moriniana, cuyo carácter generativo y dinámico presenta esta simbiosis de dos o más lógicas, a través del bucle retroactivo-recursivo, que transforma sus constituyentes en el discurrir inacabado de un proceso de asociación concurrente y complementaria de los antagonismos.

El carácter organizacional del bucle retroactivo del motivo tonal (“asociación motivica” schenkeriana) es genésico en tanto que transforma los procesos desordenados (con respecto al orden primero, el motivo inicial), dispersos o antagonistas (en otras tonalidades a través de la modulación) en una organización activa, es decir, “opera el paso de la termodinámica del desorden a la dinámica de la organización”⁸. Las interacciones entre las reproducciones o transformaciones motivicas y el motivo inicial se vuelven retroactivas. Las prolongaciones divergentes o antagonistas dan nacimiento a una obra nueva, activa, que tiene su existencia y la continúa hasta el último compás en y por el buclaje: el bucle retroactivo hace circulares los procesos irreversibles, tales como la música.

Una obra tonal no deja de ser un proceso irreversible, pero a partir de la retroactividad del bucle recursivo se opera la generación y regeneración permanente. La actividad del bucle une y asocia en organización lo que de otro modo sería divergente y dispersivo. Llegados a este punto “la idea de bucle retroactivo se confunde con la idea de totalidad activa, puesto que articula en un *todo*, de forma ininterrumpida, elementos/eventos que, abandonados a sí mismos, desintegrarían ese todo”⁹. A través de la idea de bucle retroactivo encontramos sentido y explicación a la idea schenkeriana, fundamental y generadora, de coherencia orgánica, puesto que la totalidad activa se presenta como la interacción recursiva y retroactiva entre las partes de las partes y entre las partes y el todo.

El proceso de la organización activa de lo viviente se opera mediante la circulación de la información. En los seres vivos se genera la idea de bucle como un dispositivo

⁶ Véase INIESTA, Rosa: “La Epistemología de la Complejidad y el Análisis Schenkeriano”, in *Papeles del festival de música española de Cádiz*, nº 3 Año 2007-2008, Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.

⁷ MORIN, Edgar: *La Humanidad de la Humanidad. La identidad humana*, Cátedra, Madrid, 2003, p. 333.

⁸ MORIN, Edgar: *La Naturaleza de la Naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1977, p. 215.

⁹ *Ibid.*

de eliminación de errores en la información, por lo que la idea de bucle aparece antes que la noción de información.

LA NOCIÓN DE PARADIGMA

Antes de proseguir, debemos aclarar lo que entendemos por “paradigma” en el ámbito que nos insertamos: el Pensamiento Complejo. Edgar Morin nos ofrece una definición que se encuentra entre la de la lingüística estructural y la definición vulgática, al estilo de Thomas Kuhn: “Un paradigma es un tipo de relación lógica (inclusión, conjunción, disyunción, exclusión) entre un cierto número de nociones o categorías maestras. Un paradigma privilegia ciertas relaciones lógicas en detrimento de otras, y es por ello que un paradigma controla la lógica del discurso. El paradigma es una manera de controlar la lógica y, a la vez, la semántica”¹⁰. Elaborar un *paradigma* para el Sistema Tonal, que posea todas estas características, es posible a partir del hallazgo de que una pareja de sonidos relacionados por medio de su distancia, contiene una *información* diferente según cómo *sea* esa distancia.

INFORMACIÓN-COMUNICACIÓN-COMPUTACIÓN

En 1948, Claude E. Shannon¹¹ concibió su *Teoría Matemática de la Información* en el contexto de las Bell Telephone Laboratories y del Massachusetts Institute of Technology. Los trabajos precedentes sobre transmisión de Nyquists (1924) y Hartley, incitaron a L.N. Rideneur a estimular la publicación¹² de los dos documentos de los que consta, *Teoría Matemática de la Comunicación* (Shannon) y *Contribuciones recientes a la Teoría Matemática de la Comunicación* (Warren Weaver¹³), y en el que se define la información como una magnitud observable y medible a través de unidades de información: *bits (binary digitis)*: “Se puede definir el *bit* como un evento que denota la incertidumbre de un receptor colocado ante una alternativa en la cual los dos resultados son equiprobables para él”¹⁴.

Pero la teoría únicamente mide la cantidad de la información; el sentido, los significados, quedan fuera de su alcance. La información, convertida en magnitud

¹⁰ MORIN, Edgar: *Introducción al Pensamiento Complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994, pp. 89 y 154.

¹¹ Matemático investigador de los Laboratorios de la Bell Telephone y Profesor tutor de ciencias en el Massachusetts Institute of Technology.

¹² Su texto se publica por primera vez en el *Bell System Technical Journal*, vol.27, pp. 379-423; 623-656 en 1948. Un año después, la University of Illinois Press de Urbana edita el texto que se ha difundido y traducido y del que parten las posteriores investigaciones. Véase SHANNON, Claude E. & WEAVER, Warren: *Teoría matemática de la comunicación*, Forja, Madrid, 1981

¹³ Asesor de la Sloan Foundation on Scientific Affairs.

¹⁴ MORIN, Edgar: *La Naturaleza de la Naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1977, p. 341.

física, necesita el concepto de organización para hacerla inteligible. Morin define la información de manera físico-bio-antropológica¹⁵. Considera que, indudablemente, tiene algo físico, pero no aparece más que con el ser viviente, algo que se ha descubierto a finales del siglo XX. El éxito del ordenador como ejecutante de operaciones inteligentes, indujo a que fuese comparado con el cerebro humano, considerando a éste como un ordenador biológico. Pero, aunque el cerebro trata la información, no lo hace de la misma manera. El *bit* no ayuda al cerebro en la computación de la información y ésta no da la clave de la organización hipercompleja del cerebro humano, ni tampoco es capaz de medir nada en la organización social: “El *bit* no mide nada fuera de la transmisión de señales (...) La información uniformemente medida de este modo no sólo está desprovista de sentido: es indeterminada”¹⁶.

Así, lo importante no es la información, sino la computación que trata y extrae informaciones del universo. Nosotros extraemos las informaciones, en nuestro caso, que nos transmite la música; transformamos los sonidos y acontecimientos en signos. La información existe desde el momento en que los seres vivientes se comunican entre ellos e interpretan sus signos, pero la información supone la computación para poder convertirse en conocimiento. El conocimiento no se conoce a sí mismo. La bacteria no sabe lo que sabe, y no sabe que sabe. Aparece entonces la diferencia entre información y conocimiento, porque el conocimiento es organizador.

CANTIDAD Y CUALIDAD INFORMACIONAL

Siendo la *cantidad* de sonidos siempre la misma (por ejemplo, dos), no ocurre lo mismo con la *cualidad* informacional que posee una relación de semitono, tono o intervalo de quinta. El principio clave es tomar una Tónica como objetivo a alcanzar y desarrollar. La cualidad informacional de las distancias, organizadas en una jerarquía de situación, viene dada por el incremento/detrimento de incertidumbre/certidumbre contenido en cada relación en relación con las demás. De esta auto-organización comienzan a emerger en la base sistémica tonal las propiedades complejas morinianas de *antagonismo*, *complementariedad* y *concurrentencia*. Pero para la elaboración de una llave maestra que nos permita acceder desde el paradigma a la comprensión del funcionamiento del sistema, es fundamental ocuparse antes de uno de los instintos humanos que ha desempeñado un papel imprescindible en todas las artes: el instinto de completud.

¹⁵ Véase MORIN, Edgar: *El Método. La Vida de la Vida*, Cátedra, Madrid, 1983.

¹⁶ *Ibid.*, 353.

Desde la Teoría de la Gestalt¹⁷ se nos propone que la información faltante en una presentación, la sustituye el ser humano creándola como imagen mental, computando el todo. Del mismo modo que un círculo inacabado será visto en su forma completa, gracias a nuestra facultad mental de suponer lo que falta o de restablecer el orden que nos satisfaga, en el Sistema Tonal existen dos fenómenos *antagonistas, complementarios y concurrentes* en una unidad completa y acabada que posibilitan, a la vez, la sensación de movimiento: la dialógica disonancia/consonancia.

El fenómeno consonante es escuchado como información a través del primer conjunto sonoro que abre la partitura: el I. Le siguen V-I que completan la progresión, a través de la cuál, el I alcanza su jerarquía como Tónica otorgada por el V en función de Dominante. Este conjunto supone el equilibrio para la organización y será re-encontrado como última progresión en el compás final. El segundo conjunto es el que rompe esa estabilidad del primero, pero nos devuelve el orden de la Tónica a través de su función de Dominante. La sonoridad del acorde de dominante es única y siempre nos remite a la tónica, tanto cuando está presente a continuación, como cuando es sustituida por otro conjunto acórdico o por un silencio. Nuestra labor ahora es ver cómo se configura este conjunto como resultado de las líneas melódicas, de la *conducción de la voz*, siguiendo los parámetros de las ideas de Heinrich Schenker¹⁸.

PARADIGMA DE RELACIONES MELÓDICO-TONALES (PRM-T)

Vamos a introducir el *desorden* en la ordenación por grados conjuntos de las dos escalas del Sistema Tonal, para crear una *organización informacional superior*. Tomamos primero los grados de la escala de modo mayor, y los organizamos en base a la cualidad de la información que transmiten cuando cumplen la función de mostrar a la tónica como objetivo. El acorde de tónica está formado por los sonidos que denominamos primer grado, tercer grado y quinto grado. Así pues, ya tenemos nuestros sonidos-objetivo situados como elementos mínimos locales melódicos. Puestos en relación vertical como conjunto resultante, será como se muestre el acorde completo.

Ejemplo 1:

PRM-T del Modo Mayor_

¹⁷ Véase ARNHEIM, Rudolf: *Arte y percepción visual*, Alianza Forma, Madrid, 1979; GUILLAUME, Paul: *Psicología de la forma*, Psique, Buenos Aires, 1984.

¹⁸ Véase SCHENKER, Heinrich: *Free Composition*, Longman, en cooperación con la American Musicological Society, New York, 1979.

| | |
|-------------|-----------------------------------|
| 7° - 1° | si - do (semitono↑) ¹⁹ |
| 4° - 3° | fa - mi (semitono↓) |
| 6° - 5° | la - sol (tono↓) |
| 2° - 3° | re - mi (tono↑) |
| 2° - 1° | re - do (tono↓) |
| 5° - 5° | sol - sol (unísono→) |
| 5° - 1° | sol - do (quinta ↓) |
| V9 I | V9 I |

En el modo menor las distancias de semitono se encuentran entre los grados 5°-6° y 2°-3°. De este forma, no existe en este modo un semitono por debajo del 1° que pueda dirigirse a él, efectuando la relación de *sensible*, relación primordial en el sistema y que, como veremos, posee una cualidad informacional superior al resto de parejas. En la práctica, los compositores han utilizado el concepto de *préstamo* para subsanar esta carencia. Un modo menor utiliza el sonido 7° de su paralelo mayor cuando quiere ofrecer la información primordial, cuando quiere mostrar la tónica. Así DO menor utilizará Si natural en lugar de Sib cuando quiera establecer la dialógica informacional sensible/tónica.

En el modo menor, contrariamente al mayor, aparece una relación de semitono que ofrece al 5° como elemento objetivo: 6°-5°. Este semitono descendente efectúa la relación por semitono que le falta al modo mayor, por esta razón el préstamo también puede ser realizado por parte del modo mayor, tomando el 6° de su paralelo menor. Cuando todas las relaciones de semitono se funden bajo la idea de préstamo, se llega a los tres sonidos de la tríada de la tónica mayor por relación de semitono. La única relación por tono la establece el 2°, tanto ascendente como descendentemente²⁰.

Ejemplo 2

| | |
|---------|-----|
| Lab ↓ | |
| | Sol |
| Fa ↓ | |
| | Mi |
| (Re) ↓↑ | |
| | Do |
| Si ↑ | |

Puesto que el modo menor puede tomar prestado el 7° de su paralelo mayor y el modo mayor, el 6° de su paralelo menor, comienza a establecerse una mezcla de relaciones posibles entre el mayor y el menor, gracias a su propiedad de ser *complementarios*, a la vez de *antagonistas*, con la facultad de quedar integrados en un paradigma *concurrente*.

¹⁹ ↑: ascendente; ↓: descendente; →: unísono.

²⁰ Prescindimos aquí de los cromatismos derivados de la base sistémica, como son los que configuran los acordes de 5ª Aumentada, de 6ª Napolitana y de 6ª Aumentada.

Ejemplo 3

7 → 1
 4 → 3(b)²¹
 6(b) → 5

La diferente ubicación en los dos modos de los semitonos, y los préstamos, nos conduce a la elaboración de un único *paradigma de relaciones melódico-tonales* para el Sistema Tonal donde *concurren* las dos escalas, a través de su *antagonismo* y *complementariedad*:

Ejemplo 4**PRM-T**

| | | |
|-------|---|------|
| 7 | → | 1 |
| 4 | → | 3(b) |
| 6(b) | → | 5 |
| 2 | → | 3(b) |
| | → | 1 |
| 5 | → | 5 |
| | → | 1 |
| ----- | | |
| V | | I |

En una voz se desarrolla una línea melódica y posee para su continuidad de un campo de registro determinado, aunque variable por las técnicas de superposición e introducción de la voz. La dimensión *vertical* se relaciona directamente con el acorde, resultado de la confluencia de, al menos, tres voces. En cada una de ellas aparece una de nuestras relaciones, distinta en cada voz, originando dos acordes. En el Sistema Tonal interactúan las dos dimensiones, entre las que existe antagonismo, complementariedad y concurrencia: lo horizontal y lo vertical. A pesar de que, aunque algunos teóricos han intentado en sus análisis prescindir de una de ellas, lo cierto es que aún no existiendo más que una voz, por ejemplo un sujeto de fuga, existe una armonía implícita, es decir, una verticalidad sobreentendida. A la inversa, descubrimos que en un acompañamiento, donde a simple vista se percibe una sucesión lineal de acordes, esta sucesión se consigue a través de un tejido contrapuntístico. La melodía puede existir sin acompañamiento explícito, pero lo que no tiene ningún sentido en el Sistema Tonal es la visión de una serie de verticalidades ordenadas por adición.

²¹ Los b (bemoles) entre paréntesis significan que ese 3 puede ser del modo menor, es decir, un semitono más grave.

Del mismo modo, vemos que nuestro “*paradigma de relaciones melódico-tonales*”, refleja no sólo las relaciones melódicas del sistema, sino que, además, puede apreciarse el logro de los dos acordes fundamentales para la organización tonal: *el V y el I*. Si existen piezas cortas de música tonal compuestas con este único material es porque *toda la información esencial se encuentra contenida en este conjunto*. En la composición tonal muy sencilla se puede prescindir del resto de acordes con sus funciones correspondientes, pero nunca de ninguno de estos dos.

Si observamos con detenimiento nuestro paradigma, vemos que están presentes todos los grados organizacionales, dispuestos en parejas de relaciones y ordenados en función de lo que es en esencia una obra tonal: una gran prolongación de este conjunto. Las dos partes del paradigma desempeñan su papel: la parte izquierda es dinámica, se dirige hacia la parte derecha, que es estática, que es objetivo a alcanzar desde el primer compás, a la vez que punto de partida.

INFORMACIÓN, COMUNICACIÓN Y COMPUTACIÓN EN EL PARADIGMA DE RELACIONES MELÓDICO-TONALES

Cada una de las parejas contiene una misma cantidad de información, pero con una cualidad diferente. La cualidad de la información viene determinada por la oposición/conjunción de la *disonancia/consonancia*, donde la mayor cualidad informacional es inversamente proporcional al incremento de ambigüedad o incertidumbre. La relación *7-I* es la más cualificada de todas las relaciones que se producen entre nuestras parejas del paradigma. Es la distancia más corta entre cualquier grado y el 1º. Es el único semitono ascendente y la única relación carente de ambigüedad, puesto que por sí misma ya define la identidad de la tónica. Cuando la escuchamos, aunque sea a ella sola, sin ser complementada por alguna otra del paradigma en otra u otras voces, recibimos el mensaje que necesitamos, decodificamos la información, la computamos y completamos, comprendemos que se nos ofrece el 1º como objetivo estructural: como tónica. Esta es la razón de que en el modo menor, al no existir esta posibilidad (recordemos que nos vamos a encontrar con que el modo mayor es *antagonista* del menor, *complementario*, por la misma razón y *concurrente* en su complementariedad), necesitamos utilizar el sonido 7º de su paralelo para que pueda realizarse el proceso informacional sensible-tónica.

La pareja *4-3* posee una cualidad informacional inferior que *7-I*. No obstante, su información es superior al resto de parejas de relaciones de nuestro paradigma, puesto que por semitono descendente, se dirige al 3º ofreciéndonos el mensaje de que la tríada de la tónica y, por lo tanto el modo, es mayor. En el modo menor, ofrece el mensaje de que estamos ante un modo menor, pero al ser ahí un tono descendente, necesita ser complementada con otra u otras parejas informacionales situadas en las otras voces.

Las relaciones de las parejas por tono no son suficientes por sí mismas para ofrecer una información completa, puesto que producen ambigüedad, al poder ser identificadas en varias escalas. Por ejemplo, un tono descendente puede computarse como **2-1** de DO mayor: Re-Do. Esta misma pareja de sonidos, Re-Do, puede funcionar como **6-5** de FA mayor o como **2-3** de LA menor. Lo mismo sucede con dos sonidos a distancia de tono en dirección ascendente; una relación **2-3**, puede identificarse como tal, Re-Mi de DO mayor, pero también puede confundirse con un movimiento de paso de cualquier otra tonalidad.

La pareja **5-5** está formada por la única nota común que existe entre las tríadas del V y del I. Puede ofrecer la información de que vamos de una a otra tríada o de que son notas comunes de otras tríadas en otras tonalidades o escalas. Esto hace que se produzca un incremento de ambigüedad o un detrimento en la cualidad de la información. Las parejas constituidas por una distancia de quinta, como **5-1**, tienen la apariencia de poseer una gran cualidad de información al poder otorgar a sus dos elementos las funciones esenciales del sistema, de *dominante* – *tónica* respectivamente, pero esto sólo es aparente, porque un movimiento en sucesión de quintas o cuartas, puede no ser ni tan siquiera estructural y pertenecer a una prolongación que persiga un objetivo temporal diferente al de la tónica.

Como puede observarse, las parejas de relación están situadas en nuestro paradigma en orden decreciente de cualidad de información. La pareja que no posee ninguna ambigüedad está arriba: **7-1**. Es la primera distancia de semitono, su dirección es ascendente y no necesita de ninguna otra pareja para ofrecer una clara información sobre *quién* es la tónica. El segundo semitono en el modo mayor, **4-3**, le sigue en importancia, pero, si en una melodía nos encontramos una relación de semitono descendente, podemos optar por completar la información colocando en el resto de las voces parejas que la conviertan en **4-3** del modo mayor o en **6-5** del modo menor. La relación por semitono descendente nos informa de *cómo* es el modo.

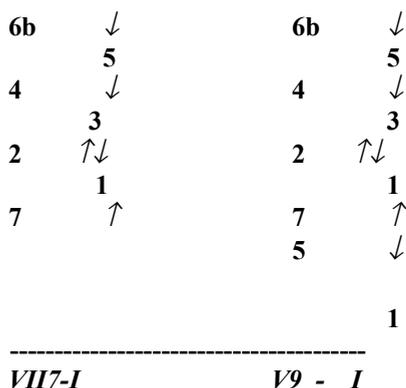
Ejemplo 5

| DO mayor | | LA menor | |
|---------------|-----|----------------|-----|
| Fa – Mi | 4-3 | Fa – Mi | 6-5 |
| Si - Do | 7-1 | Sol# - La | 7-1 |
| Re – Do | 2-1 | Si – La | 2-1 |
| Sol – Do | 5-1 | Re – Do | 2-3 |
| V7 - I | | VII - I | |

Como existe la posibilidad de transformar la información que contiene la relación de semitono descendente, pudiéndonos ofrecer una tónica mayor o una menor (relativos), posee cierto grado de incertidumbre. Con las parejas a distancia de tono podemos realizar la misma operación y completar las voces ofreciendo la posibilidad de más de dos tónicas probables. Los sonidos repetidos, pueden pertenecer, según completemos las voces, a cualquier tonalidad y los saltos de quinta, pueden incluso no pertenecer a ninguna.

La pareja **6(b)-5** está situada a medio camino entre las parejas formadas por semitonos y las parejas formadas por tonos y con un bemol entre paréntesis. La relación que puede incrementar la información sobre *quién* es la tónica (relación que el mayor no posee) es la que se forma con un **6-5** a distancia de semitono descendente en el modo menor²². Debemos resaltar que de estas tres parejas de semitono, solamente una se dirige en dirección ascendente, **7-1**, y dos, en dirección descendente, **4-3** y **6b-5**, lo que otorga una nueva distinción a la relación del **7-1**. También debemos recordar, que sin la pareja del **6-5**, el acorde que se forma es el del V7. Con la relación **6-5**, se consigue la 9ª de Dominante y si se prescinde del **5** (**5-5** ó **5-1**) obtenemos la tríada del VII7.

Ejemplo 6



Las distancias constitutivas de las dos escalas, generan relaciones distintas entre los mismos grados en cada una de ellas, convirtiéndolas en objetos *antagonistas*, *complementarios* y *concurrentes*. *Antagonistas*, porque las relaciones de semitono que pueden establecerse en una escala que conocemos por modo mayor, son las contrarias de una a otra, denominada la segunda modo menor; *complementarios*, porque las relaciones susceptibles de ser establecidas, *concurrer* en una unidad sistémica cuando se integran una escala en la otra en ambas direcciones, ascendente y descendente, generando el Sistema Tonal.

Ejemplo 7

Modo mayor:

Do Re Mi Fa Sol La Si Do Si La Sol Fa Mi Re Do

²² Recordemos que al pedir prestado un modo mayor a su paralelo mayor el 6 “rebajado” tiene la posibilidad de crear un conjunto vertical (o acorde) que se dirija hacia los tres sonidos del acorde de Tónica por semitono, consiguiendo así, la distancia más corta entre las dos partes verticales.

Modo menor:

Do Re Mib Fa Sol Lab Sib Do Sib Lab Sol Fa Mib Re Do

Modos integrados:Do Re Mib Mi Fa Sol Lab La Sib Si Do Si Sib La Lab Sol Fa Mi Mib Re
Do

t s s s t s s s s s s s s s s t s s s t

La gama cromática está casi completa, tan sólo faltan dos sonidos: Reb y Fa#, que serán los que nos conduzcan al IV (Reb→Do, como 6-5) y al V (Fa#→Sol, como 7-1), modulaciones esenciales para la organización de una obra tonal que, como todas las modulaciones, generarán un nivel recursivo insertado en la Base Media. Por otro lado sólo aparecen dos distancias de tono: en dirección al V y en dirección al I.

Ejemplo 8

| | | |
|----|---|-----|
| Fa | ↑ | Sol |
| Re | ↓ | |
| | | Do |

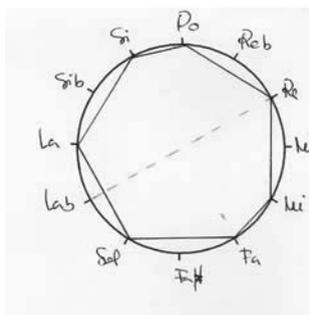
LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD: LAS PROPORCIONES

Toda organización que se da en la Naturaleza posee, a la vez, una relación con el resto de organizaciones que constituyen nuestro Universo, entre ellas la música tonal. El punto de encuentro se da en la disposición de las partes con respecto al resto de partes y con respecto al todo. Guillaume²³ apunta que la inteligencia no es creadora de un orden extraño a la naturaleza de sus elementos; ella no es sino la expresión de la organización espontánea y manifiesta de un todo en virtud de sus leyes internas. En cuanto a las transformaciones orgánicas de los fenómenos que observa la psicología, los investigadores de la Gestalt los sitúan, así mismo, en el mismo plano que las transformaciones en el mundo físico. Remarcan que el conocimiento no crea la organización de su objeto, sino que la imita en la medida de que es un conocimiento verdadero y eficaz y nos recuerdan que no es la razón la que dicta sus leyes en el universo, sino que existe una armonía natural entre la razón y el universo, porque todo lo que se constituye en nuestro universo físico-bio-socio-antropológico obedece a las mismas leyes generales de organización. Según lo anterior, la organización del Sistema Tonal obedece a las mismas leyes que cualquier organización del Universo creada por *sapiens*.

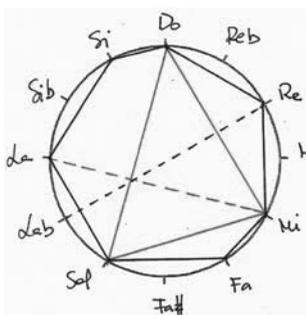
²³ Véase GUILLAUME, Paul: *Psicología de la forma*, Psique, Buenos Aires, 1985.

La geometría nos muestra las proporciones entre las partes y el todo. Si construimos *una representación geométrica* de la escala mayor, podemos visualizar cómo la proporción áurea produce el quebrantamiento de una simetría inicial que podemos observar en la escala:

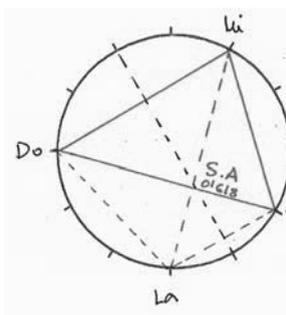
Ejemplo 9



9.1. Escala de Do Mayor



9.2. Estructura triádica de la escala: ruptura de la simetría por la Sección Áurea.



9.3. Estructura triádica de Do Mayor y su relativo, La menor la Sección Áurea y la proporción simétrica son concurrentes y muestran, a través de la geometría el antagonismo y la complementariedad de los modos relativos.

El Número de Oro, la proporción Áurea, ya se encuentra soportando la base estructural al ser medible por los números 3, 5 y 8, de la serie de Fibonacci, pero es maravilloso descubrir, además, cómo en una obra tonal de 100 compases, justo en el compás 62 (0'618), aparece el punto estratégico a partir del cuál los meta-niveles estructurales que constituyen las modulaciones, comienzan a bajar, insertándose en busca de la estructura subyacente de la tónica. En cualquier obra tonal encontramos la misma proporción, es más, no solamente descubrimos la Sección Áurea del todo, también cada parte se corresponde con la sección de la sección, la sección de la sección de la sección, etc. El edificio sonoro tonal se soporta a través de la situación de los puntos esenciales del proceso organizacional informacional, en un orden matemático perfecto, que coincide con las secciones áureas²⁴.

²⁴ Es la misma situación que se produce en el resto de las artes, donde la Sección Áurea domina la distribución del espacio. Tomemos la primera cúpula renacentista y recordemos que Brunelleschi consiguió la doble bóveda apoyando los radios de soporte estructural, a través de lo que en su "Memorandum" describe como "disminución piramidal", a través de la serie de Fibonacci, del 34 al 0. Desde aquí, toma otro sentido menos banal la muy famosa cita de Goethe: "la arquitectura es música petrificada".

A partir del hallazgo de las proporciones ocultas dentro de la escala, de la serie de Fibonacci en la serie de armónicos naturales, de las secciones áureas en las obras músico-tonales, tanto en el todo como en sus partes y en éstas con respecto al todo, descubrimos proporciones isomórficas entre las organizaciones músico-tonales y las formas que nos proporciona la Naturaleza, y que hombres y mujeres representan mediante sus diferentes producciones técnicas y artísticas. La proporción áurea unifica el mundo interior y nos muestra el exterior que podemos comprender visualizando a través de la geometría, donde la armonía genera la Estética: “estas relaciones encerradas en las formas naturales, o creadas por el artista, despiertan resonancias lógicas o afectivas en el que las contempla. Cuando la percepción de estas relaciones –definición del juicio en general- es consciente, practicamos la Estética, ciencia de las relaciones armoniosas”²⁵.

El sentido de la proporción que posee el genio nos muestra una nueva dialógica entre la intuición y la razón que invita a una charla más profunda: “La música no es sólo una de tantas clases de diversión, sino la representación de las ideas del poeta y pensador musical; estas ideas musicales han de corresponder a las leyes de la lógica humana, y son parte de lo que el hombre puede percibir, razonar y expresar”²⁶. En la experiencia creativa se encuentra uno buscando la manera de organizar las relaciones sonoras que contiene el sistema con el cual se está trabajando, pero existe un sentimiento intuitivo que nos obliga a colocar las cosas en un lugar determinado. Cuando la sensación es que todo está en su sitio, se da por terminado el trabajo. La historiografía nos cuenta que todos los compositores, aunque pendientes de esa sensación, que llega a veces tan sólo con el cambio de una relación de nuestro paradigma, buscan incansables la razón para tal cambio. Quizá la única “magia” es que puedan existir mentes tan capaces como para situar de manera intuitiva, las cosas en su sitio con perfección matemática y que, además, sus construcciones, producto de la razón y de la intuición, puedan producir tanto placer a tanta gente.

La matemática revela lo objetivo de la belleza, aunque el *duende* del genio sea subjetivo. Entramos en el mundo maravilloso de la Sección Áurea, de la simetría, de las relaciones de distancias isomórficas que mantienen unidos todos los organismos naturales sobre una forma estructural única: la proporción de la naturaleza.

EPÍLOGO

Llevando nuestra investigación por el terreno de la Complejidad, debemos reparar en el corazón de la *dialógica*, de la que surge una nueva emergencia cada vez, pero siempre en el seno de un contrapunto de relaciones. Tal vez la música esté hecha de un tejido fino y delicado, pero fuerte y resistente. Su poder deriva de su creación. En la mente de algunos humanos se generan relaciones intangibles, imágenes sonoras

²⁵ GHYKA, Matila C.: *Estética de las proporciones en la naturaleza y en las artes*, Poseidón, Barcelona, 1983 (Traducc. De J. Bosch Bousquet), pp. 23

²⁶ SCHOENBERG, Arnold: *El estilo y la idea*, Taurus, Madrid, 1963, pp. 150.

interconectadas por la sinapsis de las ideas, cuya estructura y forma interior, revela la estructura y la forma interior que emana del hombre físico-bio-socio-antropológico y que, a través de su producción, se considera *sapiens y demens hipercomplejo*²⁷.

La sensación de movimiento, que produce la audición de una obra tonal, tiene su origen en la alternancia de los desequilibrios y encuentros con situaciones más o menos estables, que producen los fenómenos básicos de la disonancia y de la consonancia. A partir de los desórdenes y de las reorganizaciones se produce una búsqueda de regulación homeostática, alcanzada únicamente en el último compás.

El análisis de cualquier obra tonal muestra los caminos que recorren los fenómenos sonoros desde el punto de partida hasta el punto final, tanto linealmente, como de forma recursiva y retroactiva. La causalidad lineal va unida al tiempo en su concepción unidireccional, mientras que la retroactividad del bucle dialógico, además de ofrecer la dirección temporal simétrica, muestra una ocupación del espacio organizada a través de las reproducciones motivicas y de sus vínculos informacionales que generan el todo. El isomorfismo entre el funcionamiento estructural de una pieza de música y el crecimiento orgánico se muestra en cuanto tomamos la idea de *organización informacional recursiva* o, lo que es lo mismo, cuando observamos el motivo como célula *hologramática*, constituido por la interacción de una o más parejas del Paradigma de Relaciones Músico-Tonales, y la obra como organismo, conseguida a través del crecimiento armonioso del motivo inicial.

La información contenida en el motivo se transmite en todas direcciones; se alcanza la unidad a través de la diversidad; una obra tonal encierra en sí misma la *Unitas Multiplex*, pero, además, tomada como microcosmos, se inserta en el cosmos de un compositor y en el macrocosmos del periodo tonal, para insertarse en el gran *eco-sistema*. Se abren las vías de exploración de lo biológico y de lo físico, pero también de lo histórico, artístico, social, político, religioso, estético y en fin, todo aquello que hace a *sapiens* y lo muestra en su categoría ontológica: “A medida que se desarrolla una pieza musical, su estructura rítmica no se percibe como una serie de unidades independientes y discretas ensartadas como cuentas de manera mecánica y aditiva, sino como un proceso orgánico en el que los motivos rítmicos más pequeños, aunque poseen una forma y una estructura propias, funcionan también como partes esenciales de una organización rítmica mayor”²⁸.

La mente creativa en cualquiera de sus estadios, composición, interpretación y goce auditivo, trata de regularse homeostáticamente *al compás* de lo que produce, reproduce o goza. Ve reflejado su *yo*, inconsciente o conscientemente, en la audición

²⁷ Véase MORIN, Edgar: *El Paradigma Perdido*, Kairós, Barcelona, 1974

²⁸ COOPER, Grosvenor & MEYER, Leonard B.: *Estructura rítmica de la música*, Idea Books, Barcelona, 2000, pp. 10

de una sinfonía de Beethoven, de una pieza de Bach o de Brahms. Busca restablecer el equilibrio que sólo puede alcanzar *caminando hacia atrás* como Alicia, comprendiendo en un acto *retroductivo*. Las respuestas existen antes que las preguntas. La **retroactividad** nos posibilita re-conocer, saber de qué obra se trata escuchando tan sólo unos compases centrales o el final, porque la mente creativa construye y re-construye. Estos dos temas centrales **retroactividad y la búsqueda de una regulación homeostática** son los que producen la sensación de movimiento en el sujeto cuando percibe la información de una o más parejas de nuestro paradigma y la computa. Tanto en el objeto como en el sujeto, el equilibrio perfecto sólo se encuentra al final, cuando nada puede buscarse.

“Lo débil y lo pequeño puede ser mucho más importante que lo deslumbrante y lo grande. Estos últimos pueden ser signos de una fuerza en vías de agotamiento; los primeros pueden indicar el comienzo de un proceso en el cual queda implicado todo el destino del individuo”

John
Dewey

LA ASOCIACIÓN DE CULTURA MUSICAL

Juan Manuel López Marinas
(Profesor)

Resumen:

La Asociación de Cultura Musical fue creada en Madrid en 1922 y tenía por objeto ofrecer a sus socios conciertos de música clásica. Lo que la diferenciaba de otras asociaciones similares es que creó numerosas delegaciones en numerosas ciudades y pueblos. Entre ellas la de Almería, activa entre 1923 y 1933, en la que organizó al menos 97 conciertos actuando en ellos solistas y agrupaciones de cámara de gran prestigio.

Palabras clave: “Asociación de cultura musical”, difusión música clásica, asociación musical.

The Association for Musical Culture

Abstract:

The Music Culture Association was created in Madrid in 1922 and its objective was to offer to their members classic concerts. What makes it different from other similar associations was the number of branches in cities and villages. One of them was located in Almeria and was active from 1923-1933, where they organized at least 97 concerts, including soloists and well recognized chamber orchestras. This allow the followers born in Almeria to listen to 846 pieces from 135 authors.

Keywords: “Asociación de cultura musical” (“The Music Culture Association”), broadcasting classical music, music association.

La Asociación de Cultura Musical se fundó en Madrid en marzo de 1922, siguiendo una idea de Ernesto Quesada, empresario de conciertos, fundador y propietario de la Sociedad Musical Daniel (Conciertos Daniel). La Junta de los socios para crear la Asociación y aprobar los Estatutos por los que debía regirse, tuvo lugar el 14 de marzo de 1922. La primera Junta Directiva estaba constituida por Ángel Galé y José Janiris como Presidente y Vicepresidente respectivamente; el secretario era Jaime Martínez Sánchez; Julián Repáraz actuaba como Tesorero y

Alfonso Mauleón como Contador, siendo Vocales José Subirá, Rodríguez del Río y Jaime Martínez¹.

Sociedad sin ánimo de lucro, sus ambiciosos objetivos eran, inicialmente, muy variados y siempre ligados a la música, pero con posterioridad debieron reducirse, centrándose primordialmente en la organización de conciertos para sus asociados, tanto en Madrid como en otras poblaciones del país. Se redactaron unos nuevos estatutos, dos años después de editar los primeros, concretamente el 14 de marzo de 1924.

Presidentes de La Cultural, como también era conocida la ACM, fueron Rafael Altamira, jurista y pedagogo; Xavier Cabello Lapiedra, abogado, autor y crítico teatral; el almirante Juan Bautista Aznar, presidente del Gobierno y Juan Pérez Zúñiga, escritor humorístico. Directivos fueron, entre otros, José Subirá, gran musicólogo; Julio Casares, filólogo, crítico literario y violinista; Felipe Ximénez de Sandoval abogado y escritor y, los compositores y pianistas, María Rodrigo y José María Franco.

El objetivo primordial de la asociación era la difusión de la música clásica para lo que se contrataban a intérpretes y agrupaciones, principalmente extranjeros. Contrariamente a lo que ocurría con sociedades similares, La Cultural creó más de cincuenta delegaciones en otras tantas poblaciones, de tradición musical muy distinta, a las que hacían llegar a los artistas contratados, lo que implicaba una novedad para muchas de ellas, que habían tenido escasas ocasiones de escuchar música de esa índole interpretada por magníficos músicos. Por este motivo, en los primeros años de existencia el número de delegaciones proliferó mucho, pero pasada la euforia de la novedad desaparecieron con igual rapidez con que se habían creado. Entre el marzo de 1922 y 1936 se crearon 51 delegaciones de las cuales 18 lo fueron en Andalucía, la región en la que más se abrieron, situadas en poblaciones como Almería, Cádiz, Andujar o Martos, como ejemplo de ciudades con distinto número de habitantes y de tradición musical. Incluso en Gibraltar existió una delegación.

Este sistema de delegaciones permitía ofrecer a los intérpretes y conjuntos más actuaciones, rebajando por tanto los cachés, y compensar los ingresos de las delegaciones con pocos socios, con los obtenidos en aquellas que contaban con numerosos afiliados. Lógicamente, los intérpretes que acudían a las delegaciones pequeñas solían ser de igual relieve que los que actuaban en las de Madrid, Barcelona y San Sebastián, aunque no siempre.

La potencialidad de la Asociación de Cultura Musical se pone de relieve si se tiene en cuenta que en las quince temporadas que actuó, su actividad finalizó con el comienzo de la Guerra Civil, ofreció cerca de cuatro mil conciertos en toda España y que los actuantes eran o llegaron a ser de los más relevantes en el mundo musical:

¹ ASOCIACIÓN DE CULTURA MUSICAL. *Memoria y Balance de Cuentas presentadas a la Junta General celebrada el día 14 de junio de 1922.*

Rubinstein, Fischer, Serkin, Horowitz, Prokofiev, Rachmaninov, Brailowsky, Iturbi, Cubiles, Wanda Landowska, Backhaus, Kempff, Sauer, Giesiking, Casadesús, Cortot, Arrau entre los pianistas; violinistas como Thibaud, Manén, Milstein, Kreisler, Enesco, Szigeti, Francescatti; el arpista Zabaleta; violonchelistas como Casals, Cassadó, Piatigorsky, Eisenberg, Feuermann; entre los cantantes sobresalen Nieto, Ottein, Rodríguez de Aragón, Schoen, Anderson; guitarristas como Andrés Segovia y Regino Sainz de la Maza. De las agrupaciones musicales puede decirse algo similar, ofreciendo conciertos los cuartetos Wendling, Guarneri, Budapest, Roth, Pro Arte, London, Calvet y Kolisch; tríos como el de la Corte de Bélgica, Barcelona, Casella, de instrumentos Antiguos de Munich, etc.; entre los quintetos el de la Sociedad Moderna de Instrumentos de Viento de París y el Quinteto Hispania. También se ofrecieron óperas con carácter de primicia como *La serva padrona*, de Pergolesi o *Cossi fan tutte* de Mozart.



Fig.1 Logotipo de la ACM (Redibujado por Miguel Iglesias a partir del que aparece en los programas de los conciertos).

Según mencionan los directivos de La Cultural en un trabajo aparecido en la revista Ritmo², por regla general no se creaban delegaciones en las ciudades en las que existiesen Sociedades Filarmónicas, aunque si ocurrió con alguna frecuencia que la Asociación de Cultura Musical heredase los socios de sociedades musicales disueltas.

² ARAGONES, C., “Entrevistas de Ritmo. En la Asociación de Cultura Musical”, en *Ritmo*, nº 10 (1930), p. 6-7.

Andalucía, como ya se adelantó, fue la región donde se crearon un mayor número de delegaciones, algunas de vida muy breve pero otras con vigencia larga. La primera se estableció en Cádiz y el resto, por orden alfabético, fueron Algeciras, Almería, Andújar, Baeza, Granada, Huelva, Jaén, Jerez, Linares, Málaga, Martos, Motril, Ronda San Fernando, Sanlúcar, Sevilla y Úbeda³.

Resulta extraño que una asociación que organizó cerca de cuatro mil conciertos, abrió más de cincuenta delegaciones, llegó a contar con más de seis mil socios en toda España y permitió que grandes intérpretes pudiesen ser conocidos y escuchados en infinidad de poblaciones españolas, donde en muchos casos la tradición musical era muy escasa, sea una auténtica desconocida. Apenas hay datos sobre ella y eso no sólo en ciudades donde su vida se limitó a una temporada sino en lugares donde se mantuvo hasta el comienzo de la Guerra Civil de 36-39. El *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, publicado por la Sociedad General de Autores, no incluye información alguna sobre ella. Incluso en las voces correspondientes a las poblaciones en las que existió delegación apenas se dan indicaciones, como es el caso concreto de Almería, pero tampoco aparece nada en Madrid.

LA DELEGACIÓN DE ALMERÍA

La existencia de una delegación de la ACM en Almería se menciona por primera vez en la *Memoria y Balance* de la temporada 1921-22, año social como se dice explícitamente, fechada el 14 de junio de 1922, en donde se afirma que se están organizando delegaciones en Cádiz y Almería. Sin embargo no fue hasta octubre de 1923, es decir, al comenzar la temporada 1923-24, cuando emprendió su actividad.

Al igual que se ha manifestado en párrafos anteriores respecto a la ACM en general, el desconocimiento de la actividad de la delegación de la ACM en Almería es casi total. No existen datos en archivos y bibliotecas y tampoco la información oral ha dado resultados. Sólo Pérez Zalduondo había tratado de esta delegación de forma general, en un interesantísimo trabajo sobre las sociedades musicales en España durante los siglos XIX y XX, en el cual también escribió sobre la de Granada y en menor medida de la de Sevilla⁴.

La Crónica Meridional da la noticia el 30 de septiembre, anunciando a los almerienses que la Asociación de Cultura Musical de Madrid ha decidido establecer una delegación en Almería, nombrando responsable a José Guillén Felices, por lo que se felicita, por las condiciones y conocimientos del elegido, colaborador del

³ Estando en proceso de investigación no se pueden determinar aún las fechas en que comenzó y finalizó la actividad de cada una de ellas.

⁴ PÉREZ ZALDUONDO, G., “Las sociedades musicales en Almería, Granada y Sevilla entre 1900 y 1936”, en *Sociedades Musicales en España. Siglos XIX – XX*. Actas del Curso de Musicología. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. La Granda. Asturias. Agosto 1997. Cuadernos de Música Hispanoamericana, Vol. 8-9, (2001), p. 327-328.

periódico. Esto implica la posibilidad de que se ofrezcan mensualmente conciertos con la intervención de grandes artistas⁵.

Unos días después, se publicaba una extensa nota del Delegado en la que anunciaba el primer concierto y los fines, modo de actuar y condiciones para pertenecer a la Asociación de Cultura Musical. En ella se decía que la sociedad, sin finalidad de lucro, tenía por objetivo hacer que “*en todas partes puedan escuchar buena música, interpretada por los mejores artistas*” cosa que sólo ocurría en las grandes ciudades⁶.

La Delegación tendría su “sede” en el Paseo del Príncipe 21, tienda de José Guillén, en donde se facilitarían los impresos para inscribirse. Las condiciones para ello eran “*económicas y ventajosas*” de modo que facilitaría la asistencia a los conciertos a todos. Se pagaba una cuota única de entrada al ingresar por valor de 5 pesetas, y una cuota mensual, prácticamente la entrada al concierto, de 3 pesetas para los caballeros y de 2 pesetas para las señoras. Los conciertos se celebrarían en el Teatro Cervantes, “*cuya empresa ha dado toda clase de facilidades en las condiciones para la cesión del local*”, y se supone que con un intervalo de un mes. Por supuesto, sólo podrán asistir a ellos los socios de la ACM⁷. Prácticamente las condiciones eran las que regían para cualquier delegación y el ofrecer un concierto mensual era lo habitual en ciudades del tamaño de Almería. En ciudades de mayor población como Madrid, Barcelona o Sevilla se solían ofrecer dos conciertos mensuales, pero la cuota, lógicamente, era mayor.

⁵ *La Crónica Meridional*, 30-09-1923. Por lo general las delegaciones carecían de sede y, como se dirá de inmediato, solía ser la casa del delegado la que cumplía esos fines. Esto implicaba que de existir un archivo era casi personal. Por otra parte, en la guerra civil del 36-39 quedó destruida parte de la documentación de la sede central de Madrid, situada en las oficinas de Conciertos Daniel, Los Madrazo 14, y lo que queda no está accesible, por lo que es obligado buscar en la prensa de la época las noticias sobre la ACM. Esto limita enormemente la información de que se dispone y se carece de noticias sobre las relaciones entre la sede central y las delegaciones. Por otro lado, las fuentes más directas serían las proporcionadas por antiguos socios o por sus herederos, caso de que estos hubiesen guardado los documentos sobre la ACM, que serían totalmente irrelevantes para la mayoría de ellos. Por todas estas causas casi todo el trabajo se basará en la información extraída de la prensa. Se ha utilizado para tal fin la Prensa Histórica Virtual incluida en la página web del Ministerio de Cultura.

⁶ *La crónica Meridional*, 13-10-1923.

⁷ *La Crónica Meridional*, 13.10.1923.



Fig. 2. Fachada de la tienda de José Guillén en el Paseo del Principe 21.
Programa de Feria de Almería, 1922 (nº 22 A.M.A.L.)

Las fuentes utilizadas no permiten conocer como respondieron los melómanos almerienses a la invitación que se les hacía de incorporarse a la ACM y el número de socios inscritos al comenzar la vida de la asociación.

El primer concierto tuvo lugar el 15 de octubre de 1923, con la intervención del pianista Smerling, que interpretó obras de Bach, Beethoven, Chopin, Brahms, Liszt y J. Strauss. Hay que señalar que para el concierto se utilizó un piano Gaveau, cedido por el delegado de la ACM⁸. El día 17 aparecía la crítica del concierto en *La Crónica Meridional* firmada por José Guillén, de la que se desprende que el concierto fue un éxito. Se remataba solicitando se animase el público ante el interés de la asociación.

El 27 de octubre *La Crónica Meridional* inserta una nota, que se repite el 28, anunciando un concierto de Andrés Segovia para el día 8 de noviembre, el segundo de la temporada, pero que no se celebraría hasta el día 16. En la crítica, de José Guillén, aparecida el 18, se señala la gran expectación existente para escuchar a la que es hoy “*la primera figura del mundo en la guitarra*”, que entusiasmó a los almerienses, “*una serie constante de triunfos y ovaciones*”, “*haciendo que la segunda sesión de la Asociación de Cultura musical sea otro gran triunfo*”⁹.

⁸ *La Crónica Meridional*, 13-10-1923.

⁹ *La Crónica Meridional*, 18-11-1923.

En el anuncio de este concierto se decía que hasta el 15 de noviembre “*se admitirán por excepción nuevas inscripciones de socios*”¹⁰. Sin embargo, a mediados del mes de diciembre se seguían admitiendo socios¹¹. El 30 del mismo mes se vuelve a alentar a los aficionados de Almería a que se unan a la ACM¹². En febrero de 1924 se espera sigan aumentando las suscripciones, correspondiendo al enorme sacrificio que hace la asociación organizando los magníficos conciertos, en los que pueden oírse a los más grandes artistas del mundo¹³. En abril del mismo año, al anunciar el concierto de Rubinstein, se esperaba aumentasen las suscripciones por el interés que despertaba el pianista polaco¹⁴. El Teatro Cervantes sin embargo no se llena y de ello se hace eco la noticia del concierto en el actuaron Emma Boynet y Lydia Dermigian, en donde puede leerse:

“La cultura musical de los almerienses es escasa, prueba de ello es, que vemos desfilar los portentosos artistas que envía la Asociación de Cultura Musical, sin que acudan y llenen el local de los conciertos, representaciones de todas las clases educadas”¹⁵.”

Algo debió mejorarse la situación pues al concierto de Andrés Segovia, convertido en eminente pianista por *La Crónica Meridional*¹⁶, el público fue más numeroso. Sin embargo al finalizar la temporada 1924-25, se vuelve a la queja:

“Lo que no se comprende es que sean relativamente tan pocas las personas que acuden a estas hermosas fiestas en que con tan pequeño sacrificio se puede oír y admirar a los más famosos artistas”¹⁷.”

El 21 de junio de 1925, once días después de aparecer el anterior comentario, en una crónica sobre las fiestas patronales se destaca la ausencia de conciertos, por falta de dinero, de los festejos organizados, cuando se celebrarán tres corridas de toros. Contrapone lo que ocurre en Granada en el Corpus.

Sin embargo, a pesar de todas estas premisas, la actividad de la ACM en Almería siguió adelante cumpliéndose el objetivo del concierto mensual. No es posible averiguar la evolución del número de socios a lo largo del “periodo Guillén”, pero es evidente que era un número suficiente para mantener la sociedad, aunque en cada anuncio de los conciertos aparecido en la prensa se instaba a los interesados en asistir a ellos a que formalizasen su inscripción. Así el 18 de octubre de 1928 *La Crónica Meridional* incluye una nota en la que puede leerse:

¹⁰ *La Crónica Meridional*, 18-11-1923.

¹¹ *La Crónica Meridional*, 18-12-1923.

¹² *La Crónica Meridional*, 30-12-1923.

¹³ *La Crónica Meridional*, 22-02-1924.

¹⁴ *La Crónica Meridional*, 10-04-1924.

¹⁵ *La Crónica Meridional*, 24-12-1924.

¹⁶ *La Crónica Meridional*, 25-01-1925.

¹⁷ *La Crónica Meridional*, 10-06-1925.

*“La Asociación de Cultura Musical desea dar la mayor amplitud a su propósito de difundir la buena música, y a tal fin ha acordado suprimir durante el mes actual la cuota de entrada para nuevos socios y las reglamentarias para los que antes lo hayan sido, no teniendo por tanto que abonar los que ingresen más que la cuota mensual establecida de tres pesetas”.*¹⁸

En enero de 1929 la prensa da noticias de un cambio de “sede”: las entradas no se recogen en la casa del delegado sino en la Papelería Sempere, en el Paseo del Príncipe nº 40¹⁹, es decir, muy cerca de la casa de Guillén y del Teatro Cervantes²⁰.

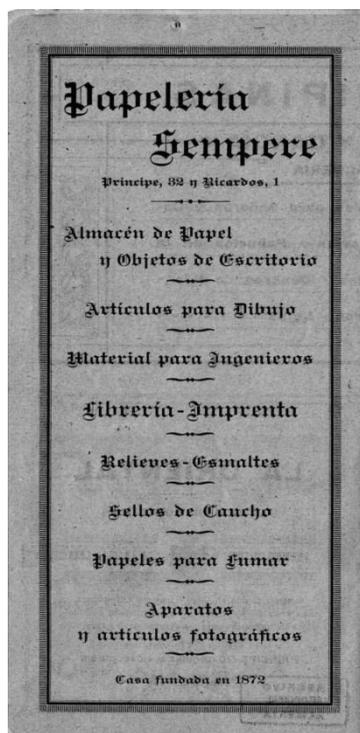


Fig. 3 Anuncio de la Papelería Sempere. Programa de Feria de Almería, 1922 (nº 22 A.M.A.L.).

¹⁸ *La Crónica Meridional*, 18-10-1928.

¹⁹ En el anuncio aparece la dirección Príncipe 32 y Ricardos 1. Es posible que con el tiempo transcurrido de 1922 a 1929, el establecimiento hubiese cambiado de emplazamiento o los números de la calle hubiesen sufrido variaciones.

²⁰ *La Crónica Meridional*, 16-01-1929.

Guillén permaneció como delegado hasta enero de 1930, según se desprende de la noticia aparecida en los periódicos. Fue el periodo más dilatado y fructífero de toda la vida de la ACM en Almería. El tipo de fuentes utilizadas no aclaran, lógicamente, que motivos movieron a Guillén a abandonar la delegación. No sería nada extraño que el cansancio fuese la causa. El puesto de delegado no era ninguna canonjía. Implicaba una gran dedicación y responsabilidad, tomando decisiones drásticas y rápidas que no siempre satisfacían a todos los socios. Ya se ha comentado que las entradas se recogieron durante varias temporadas en el domicilio del delegado y en dos ocasiones éste tuvo que ceder un piano, tenía como ya se ha visto una tienda de instrumentos musicales, para que el concierto pudiera celebrarse, ante la imposibilidad de poder alquilar uno de gran cola. Son ejemplos que pueden aducirse para señalar como era el trabajo que debía desarrollar el responsable de la Asociación. Además cabe figurarse que tendría que atender las quejas, no siempre justificadas, de los socios. No cabe extrañarse por tanto de los relevos que se produjeron en la cabeza de la ACM en Almería a lo largo de su vida.

El puesto de delegado fue cubierto por Antonio Mateos Hernández, con lo cual la “sede” cambió de lugar, trasladándose estudio fotográfico, sito en el número 2, de la calle Ricardos²¹, propiedad del nuevo delegado. La actividad “concertística” del año 1930 siguió igual que anteriormente con la salvedad de que no se celebró el concierto de marzo. El nuevo responsable permaneció en el cargo hasta febrero de 1931²², sin que pueda saberse, al igual que en el caso de Guillén, los motivos del cambio. ¿Se iniciaba la decadencia de la ACM? No puede asegurarse pues los conciertos se siguieron celebrando con regularidad, aunque ya no se alcanzaron los diez conciertos por temporada. Algo debía ocurrir cuando Rafael Guillén, que firmaba la reseña del concierto de José Cubiles, que tuvo lugar el 20 de enero de 1930, la remataba de la siguiente manera:

“No quiero terminar sin rogar a todo el elemento de cultura, Prensa, autoridades, etc., un esfuerzo para lograr que esta Asociación no retire de nuestra bella ciudad su Delegación, que se ve en peligro, ya que, lamentablemente, es reducidísimo el número de socios con que actualmente cuenta. Su desaparición sería un doloroso golpe para nuestra cultura”²³”.

²¹ *La Crónica Meridional*, 19-01-1930.

²² *La Crónica Meridional*, 10-02-1931.

²³ *La Independencia*, 24-01-1930.



Fig. 4 Interior del estudio de fotografía de Antonio Mateos Hernández.
Programa de Feria de Almería, 1927 (nº 30 A.M.A.L.)

El nuevo delegado fue Pedro Gestoso Ponce, pero se debió creer oportuno buscarle apoyo y en abril se nombra una Junta-Patronato constituida en principio por Antonio Alonso Guerrero, Serafín Cortés Barruete de Cassinello, Emma de Manuel Vielna y Jácome de Garrido, Virginia Gómez Espencer de Lobarán, Sofía Coello de Quiñones, Pilar Hueltín de Gornides, Valeriana Gil Diez de Espinosa, José López Rodríguez, Jerónimo Rubio Pérez, Rafael Aráez Pacheco, Francisco Fuentes López y Antonio Mateos Hernández, que había sido el delegado anterior²⁴. Posteriormente causaron baja Emma de Manuel, Serafín Cortés y Francisco Fuentes, proponiendo, para sustituirles, a Rodolfo Lussnigg, Resi Arjona de Lussnigg y Matilde Peña de Puig²⁵, cosa que se supone sucedería en la Junta de 22 de enero de 1931. *La Crónica* señala también que dada la calidad de las personas que integran la Junta es “*garantía de la preponderancia que la afición y la cultura musical va adquiriendo en Almería*”.

En el periódico en donde figura la noticia sobre la creación de la Junta-Patronato y de los miembros que la componen, se afirma que el número de asociados ha aumentado considerablemente. Por desgracia, la falta de datos concretos impide

²⁴ ACM. *Memoria del Curso Social 1930-31*, p. 3. *La Crónica Meridional*, 28-04-1931. Existen discrepancias entre los nombres dados por la *Memoria* y el periódico. En este último se cita también a Pedro Gestoso. *La Crónica* da Villena por Vielna, Spencer por Espencer, Hulton por Hueltín. También se dice que el presidente era Antonio Alonso Guerrero.

²⁵ *Ibidem*. De estos nuevos nombramientos no se ha encontrado información en la prensa.

cuantificar el considerablemente. Este hecho podía indicar que las cosas no marchaban con la “alegría” de tiempos anteriores.

Durante el mandato de Gestoso la normalidad parece fue la tónica de la actividad de la Asociación de Cultura Musical, pues los conciertos siguen dándose, aunque bien es verdad que no en la cantidad de otros años. Posiblemente el tener que ausentarse Pedro Gestoso y hasta que se nombró un nuevo delegado, Vicente de Burgos, cosa que debió acontecer hacia febrero o marzo de 1932, se produjo un vacío que propició alguna falta de conciertos.

¿Se había producido una disminución de socios? Es posible, si hay que atenerse a las informaciones, muy escuetas, facilitadas por las reseñas de los conciertos mostradas, aunque en la del que tuvo lugar el 3 de noviembre de 1931 se afirma que el selecto auditorio es cada vez más numeroso y entusiasta. De nuevo, al informar sobre el del 16 de junio de 1932, vuelve a decirse que los asistentes fueron muy numerosos, a pesar de tratarse de un concierto de clave. Las crónicas de los conciertos siguientes nada dicen de pérdida de público. Sin embargo, el concierto correspondiente a junio de 1933 se difiere hasta el otoño próximo “*por lo avanzado de la época del calor*”²⁶. En el periódico se añadía que:

“Restablecida la cuota de entrada, sólo se dispensará de ella (salvo baja temporal justificada) a los aficionados que antes de la inauguración del curso 1933-34 verifiquen su suscripción.”

*“Tenemos noticias de que para la temporada próxima se proyectan algunas reformas interesantes, entre ellas las del horario del concierto.”*²⁷

Como puede apreciarse las noticias de los periódicos eran contradictorias y pueden inducir a pensar que las cosas no marchasen mal para la ACM en Almería. Sin embargo, en el mes de octubre de 1933, podía leerse en la prensa:

*“En la última reunión celebrada en Madrid por la junta directiva de la Asociación de Cultura Musical, después de un análisis detenido de la situación de sus delegaciones y estado actual de la entidad, acordose suspender temporalmente el funcionamiento de algunas de dichas delegaciones, entre ellas Almería, limitándolas de momento a un número muy reducido”*²⁸.

La suspensión se convirtió en definitiva y los conciertos de la asociación de Cultura Musical no volvieron a organizarse en Almería.

²⁶ *La Crónica Meridional*, 24-06-1933.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *La Crónica Meridional*, 31-10-1933.

Almería no era un caso especial en el panorama musical del país. Lo acaecido con la delegación de la ACM era similar a lo ocurrido en otras poblaciones con esta Asociación o con otras similares: el entusiasmo inicial remitía poco a poco hasta llegar a diluirse, dejando a los socios en un número pequeño, que no permitía seguir manteniendo la asociación por falta de fondos. No hay que olvidar además, que la crisis económica de finales de los veinte y principios de los treinta debió tener una influencia negativa.

LOS CONCIERTOS

La falta de datos procedentes de archivos de la ACM ha obligado, como ya se ha dicho, a obtenerlos de los diarios locales correspondientes al periodo de estudio, es decir, entre octubre de 1923 y mayo de 1933, repasando año por año, mes por mes y día por día. El diario que más información proporciona de las actividades de la Asociación es *La Crónica Meridional*. En caso de necesidad se ha acudido a *La Independencia* y para completar los datos se ha recurrido, finalmente, al *Diario de Almería*.

Se han detectado en prensa 97 conciertos organizados por la Asociación de Cultura Musical a lo largo de su periodo de vigencia. Es posible que el número de actuaciones haya sido mayor pues en algunas reseñas de tales eventos, se cita un número general de concierto que no coincide con el que le corresponde en la relación que se ha hecho utilizando los datos de prensa.

Los conciertos celebrados por temporada solían ser diez, uno mensual, pues los meses de julio y agosto se consideraban de veraneo y se suspendían, aunque no siempre. En algunos casos se organizaron actos fuera de abono aprovechando la actuación en una población cercana de un intérprete que contase con fechas libres, lo que alteraba la media de diez. Naturalmente, esto sólo ocurría cuando se trataba de un intérprete de renombre que justificaba el organizar un concierto con carácter extraordinario.

La información que aparecía en los periódicos era bastante abundante, posiblemente menos que la que desearía un investigador, pero suficiente para tener al corriente a los lectores sobre la vida musical de la ciudad, aunque, por supuesto, no se trataba del tema que más debía interesar a la mayoría de los lectores, cosa que también ocurría con los diarios de ciudades con mayor tradición musical que Almería. No se entiende por tanto la afirmación de Pérez Zalduondo de que los conciertos de la ACM tuvieron poco impacto en la prensa²⁹. En *La Crónica* se han recogido más de doscientas noticias sobre los conciertos de la Cultural y, más o menos, es la tónica de lo que ocurría en los periódicos de otras poblaciones en los que se habían instalado delegaciones.

²⁹ PÉREZ ZALDUONDO, G. *Op. Cit.*, p. 327.

La misma autora da como excepción de lo que afirma el concierto de Arthur Rubinstein de abril de 1924, el primero en que actuó para la ACM en Almería, “que dio lugar a que, por primera vez, se publicara una crónica relativa a la Asociación” lo cual no es correcto³⁰.

Como ya se ha indicado, se tenía un concierto cada mes, sin fecha fija, pues dependería de las que contasen los intérpretes y el encaje que debía hacerse con otras delegaciones. La dificultad de los traslados por carretera, vehículos relativamente incómodos, carreteras con mal piso y trazado, hacía que se prefiriese el ferrocarril, con lo que poblaciones que contaban con estación o mejor carretera tenían más probabilidades que conseguir más conciertos. Influyó también la infraestructura hotelera de la ciudad en la que se celebraba el concierto pues albergar a todos los componentes de una gran orquesta no resultaba fácil, al igual que transportar los instrumentos, con lo cual los conciertos sinfónicos resultaban extraordinarios. De hecho salvo a las grandes ciudades las orquestas solían desplazarse raramente. En Madrid actuaban de forma regular las agrupaciones locales, que llegaron a ser cuatro en el periodo que va desde la fundación de la ACM al comienzo de la guerra civil 36-39. Ninguna orquesta extranjera actuó en los cerca de trescientos conciertos que organizó la Asociación en la capital. No cabe extrañarse por tanto que en Almería actuase una sola vez la Filarmónica de Madrid con carácter extraordinario.

En principio la calidad del concierto era función de las posibilidades económicas de la delegación, o dicho en otras palabras, del número de socios. Un cuarteto extranjero con cierto renombre tenía un caché más elevado que uno nacional. Se sabe que el Cuarteto Budapest, muy considerado en toda Europa, cobraba mil pesetas por actuación, lo que suponía una cantidad importante para aquellos tiempos. Igualmente, un intérprete de piano o violín con cierto nombre y habitual en los circuitos de conciertos europeos y americanos, tenía unos emolumentos superiores a uno que sólo diese conciertos en España. Al carecer de documentación de los archivos de la ACM, por las circunstancias señaladas, se ignora si existía traspaso de dinero entre delegaciones, de manera que las que contaban con más socios colaborasen a pagar los conciertos de las deficitarias.

Parece evidente que en el caso de Almería a tenor de la continuidad de los conciertos, la calidad de los conjuntos y de los intérpretes que actuaron, el número de socios fue suficiente para garantizar unas temporadas de gran interés y que nada tenían que envidiar a las de otras poblaciones de mayor tradición musical y mayor número de habitantes. Sin embargo, D. en *La Independencia* se quejaba de la calidad de los intérpretes y de las “*corporaciones musicales*”, ya sean orquestales o vocales,

³⁰ *Ibidem*. El periódico *La Crónica* había publicado con anterioridad catorce noticias, entre ellas una extensa columna firmada por Guillén, 13-1-1923, sobre los objetivos de la ACM, forma de ingreso, etc., y otra, también debida al delegado, 17-10-1923, del primer concierto celebrado, donde intervino el pianista Smerling. Por cierto, bastante más extensa que la reseña dedicada a Rubinstein.

solicitando fuesen de renombre universal. Se comprende la queja, especialmente por lo que se refiere a la actuación de orquestas, pero ya se ha señalado que no era fácil de conseguirlas por la falta de infraestructuras. Respecto al renombre de los artistas, el cronista no es del todo justo: los intérpretes que actuaron en Almería eran muy dignos y un número no pequeño de ellos o bien eran muy conocidos en el ambiente musical europeo o llegaron a ser grandes figuras que aun hoy están en la memoria de los aficionados y cuyas grabaciones siguen editándose y escuchándose.

| Temporada | Nº de Conciertos | Observaciones |
|-----------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1923-24 | 12 | |
| 1924-25 | 11 | |
| 1925-26 | 10 | |
| 1926-27 | 10 | |
| 1927-28 | 10 | |
| 1928-29 | 10 | |
| 1929-30 | 8 | A principios de enero de 1930 deja la delegación José Guillén Felices, siendo sustituido por Antonio Mateos Hernández. |
| 1930-31 | 9 | En febrero de 1931 es nombrado delegado Pedro Gestoso Ponce. En abril se constituye el Patronato. |
| 1931-32 | 9 | Al comenzar la temporada se nombra delegado a Vicente de Burgos por dimisión por ausencia del anterior delegado. |
| 1932-33 | 8 | |
| TOTAL | 97 | |

En el Cuadro 1 se expone el número de los conciertos celebrados en cada temporada. Como puede apreciarse los arranques de la vida de la delegación de la ACM fueron magníficos, pues, como ya se ha dicho, el número de conciertos por año solía ser de 10 y en la primera temporada pudieron escucharse 12. En las siguientes, en casi todas, 10, rompiéndose el ritmo en la 1929-30, cuando comenzó a insinuarse la crisis, en que hubo ocho³¹. En función de los datos conseguidos parece que no se volvió a tener una temporada con 10 conciertos. En el Cuadro 2 se han especificado el número de conciertos por tipos. Como puede advertirse el mayor número corresponde a recitales de piano, lo que era lo habitual también en otras delegaciones, seguidos de los de violín. A señalar el alto número de intervenciones de cuartetos y tríos y las escasas actuaciones de cantantes.

³¹ Siempre teniendo en cuenta los datos conseguidos, cuya obtención se ha explicado anteriormente.

| Cuadro 2. | | | |
|-------------------------------------------------------------|--------|----------------------------------------------------|--------|
| Tipo de conciertos organizados por la ACM en Almería | | | |
| Tipo de concierto | Número | Tipo de concierto | Número |
| Conciertos sinfónicos | 1 | Recitales de cantantes con acompañamiento de piano | 4 |
| Conciertos de orquesta folclórica | 2 | Conciertos de cuartetos de cuerda | 13 |
| Recitales de piano | 25 | Conciertos de tríos | 8 |
| Recitales de clave | 1 | Conciertos de quintetos | 1 |
| Recitales de violín con acompañamiento de piano | 20 | Recitales de flauta y piano | 1 |
| Recitales de violonchelo con acompañamiento de piano | 7 | Actuaciones de masas corales | 3 |
| Recitales de guitarristas | 7 | Otros | 4 |

Los conciertos se celebraron todos en el Teatro Cervantes menos uno que hubo que trasladarlo en el Salón Hesperia.



*Fig. 5 Fotografía del Teatro Cervantes y Círculo Mercantil (1940?).
Sección Material Fotográfico (A.M.A.L.)*

LOS INTÉRPRETES QUE ACTUARON

Los intérpretes de las distintas especialidades que actuaron en los conciertos de la ACM fueron 49, de los cuales 18 eran españoles. Las distintas agrupaciones fueron 22, siendo españolas 3. Como se ve la balanza se inclina favorablemente hacia los extranjeros. En el Cuadro 3 se dan las cifras y porcentajes respecto a los totales parciales. Si se atiende a los porcentajes totales los intérpretes y agrupaciones españolas ascienden casi a la tercera parte de los que actuaron.

Cuadro 3.
Intérpretes y agrupaciones españoles y extranjeros que actuaron en los conciertos celebrados por la ACM en Almería

| Tipo de intérpretes y agrupaciones | Españoles | Extranjeros | Totales parciales |
|------------------------------------|-----------|-------------|-------------------|
| Pianistas | 5(31,25%) | 11(68,75%) | 16 |
| Violinistas | 7 (38,9%) | 11(61,1%) | 18 |
| Violonchelistas | | 6 (100%) | 6 |
| Guitarristas | 4(100%) | | 4 |
| Cantantes | 2 (40%) | 3(60%) | 5 |
| Otros solistas | | 4(100%) | 4 |
| Tríos | 1(16,7) | 5(83,3%) | 6 |
| Cuartetos | 1(9%) | 10(91%) | 11 |
| Quintetos | | 1(100%) | 1 |
| Otras agrupaciones | | 1(100%) | 1 |
| Coros | | 2(100%) | 2 |
| Orquestas | 1(50%) | 1(50%) | 2 |
| Totales | 21(27,6%) | 54(72,4%) | 76 |

Por lo general, los artistas y agrupaciones que actuaron en Almería eran los mismos que lo hacían en otras poblaciones, ajustando las fechas libres que aquellos tenían y el número de conciertos que se celebraban cada mes. En otras palabras, no existía discriminación entre poblaciones grandes y con gran tradición musical y ciudades pequeñas, salvo en lo referente a orquestas las cuales tenían cachés elevados para ciertas delegaciones, a lo que hay que añadir la dificultades de traslado y su ubicación en ciudades con infraestructura hotelera escasa o nula, como ya se ha dicho. Por ello, no cabe extrañarse de que sólo una orquesta sinfónica haya actuado en Almería, la Filarmónica de Madrid, bajo la dirección de su titular Pérez Casas. Por tanto, el mayor número de conciertos fueron recitales de diversos artistas y de agrupaciones de cámara. En el Cuadro 4 se resumen los artistas y agrupaciones que actuaron y las fechas en que lo hicieron.

| Cuadro 4. | |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Intérpretes (*) que actuaron y fechas en las que lo hicieron | |
| Pianistas solistas | |
| Arrau, C. | 22.12.1930 / 23.12.1932 |
| <i>Bayona, P.</i> | 11.02.1931 |
| Bergmann | 21.09.1932 |
| Borowsky, A. | 23.2.1924 |
| Brailowsky, A. | 15.05.1926/ 11.05.1928 |
| <i>Cubiles, J.</i> | 20.01.1930 / 30.04.1931 / 21.04.1932 / 30.06.1932 |
| Dorfmann, A. | 3.11.1931 |
| <i>Echaniz, J.</i> | 7.10.1929 |
| <i>Iurbe, A.</i> | 29.05.1929 |
| Loyonnet, P. | 25.04.1927 |
| Nat, I. | 15.02.1928 |
| Orloff | 7.07.1924 / 25.01.1932 / 25.01.1932 |
| <i>Querol, L.</i> | 15.10.1930 / 17.03.1933 |
| Rubinstein, A. | 13.01.1926 / 21.04.1924 |
| Smeterling, Jan | 15.10.1923/ |
| Uninsky, A. | 24.04.1930 |
| Violinistas | |
| Balokovic, Z. | 20.12.1927 |
| Britt, H. | 28.06.1929 |
| <i>Camps, Pascual</i> | 18.05.1933 |
| <i>Costa, F.</i> | 22.10.1927 / 14.03.1932 |
| Dermirgian, L | 19.12.1924 |
| Dushkin, S. | 17.04.1929 |
| <i>Fernández Bordas</i> | 5.01.1927/ 5.02.1927 |
| Figueroa, J. | 1.07.1926 |
| <i>Gaos, A.</i> | 22.10.1928 |
| Garay, G. | 16.05.1931 / 16.05.1931 |
| Gautier, J. | 22.10.1924 |
| Kochansky, P. | 12.05.1924 |
| Linz, M. | 12.03.1928 / 31.01.1931 |
| <i>Madinabeitia, Albina.</i> | 14.12.1929 / 19.11.1930 |
| <i>Manén, J.</i> | 20.06.1925 |
| Milstein, N. | 21.12.1928 |
| Odnoposoff, R. | 23.11.1932 |
| <i>Sedano, C.</i> | 22.04.1926 |
| Violonchelistas | |
| Brunelli, N. | 15.09.1925 |
| Feuermann, E. | 14.05.1925 |
| Lanes, R. | 12.05.1930 |
| Marechal, M. | 17.04.1928 |
| Monnier, M. | 21.05.1927 / 13.06.1931 |
| Serres, J. | 30.10.1926 |
| Guitarristas | |
| <i>Nogués, J.</i> | 20.07.1925 |
| <i>Robledo, J.</i> | 24.03.1926 |

| | |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <i>Sáinz de la Maza, R.</i> | 28.01.1929 / 20.11.1929 |
| <i>Segovia, A.</i> | 8.11.1923/ 24.01.1925 / 11.05.1932 |
| Otros solistas | |
| Chelvi, Gloria (arpista) Chelvi, Marina (arpista) | 4.02.1926 |
| Schulz, Walter | 13.02.1925 |
| Cantantes | |
| <i>Asorey, Blanca</i> | 17.12.1926 |
| De Riva, Lyla | 31.01.1933 |
| Romanova, Vera | 1.07.1926 |
| (Rosa, Julia) | 12.02.1930 |
| <i>Rosich, Juan</i> | 22.09.1927 |
| Tríos | |
| <i>Barcelona</i> | 24.04.1929 |
| Budapest | 25.06.1927/ 22.09.1928 |
| De la Corte de Bélgica | 30.01.1928 |
| De Munich, Huber – Hegar | 24.09.1926 |
| Fassbaender – Rohr | 21.06.1930 |
| Pasquier | 14.10.1932 |
| Cuartetos | |
| Budapest | 20.12.1923 / 22.03.1927 |
| Calvet | 7.03.1929 |
| Capella | 5.02.1927 |
| <i>Aguilar de laudes</i> | 14.11.1924 / 8.05.1933 |
| Genzel | 18.03.1931 |
| Guarnieri | 12.11.1927 |
| Húngaro | 2.04.1925 |
| Pro Música | 26.09.1931 |
| Weiss | 11.06.1928 |
| Wendling | 13.03.1924 |
| Zika | 23.09.1924 / 2.11.1926 |
| Zimmer | 15.11.1928 |
| Quintetos | |
| Quinteto Schatebeck | 16.12.1925 |
| Otras agrupaciones | |
| Instrumentos Antiguos de Munich | 2.01.1924 |
| Coros | |
| Cosacos de Kuban Sokolov | 29.02.1924 / 6.06.1924 |
| Nacional Ucranio M. Sergeenko | 16.04.1925 |
| Orquestas | |
| Balalaika Sverkov | 25.11.1925 (15 horas) / 25.11.1925 (18 horas) |
| <i>Filarmónica de Madrid</i> <i>Pérez Casas</i> | 4.06.1924 |
| (*) No se han incluido los pianistas acompañantes | |

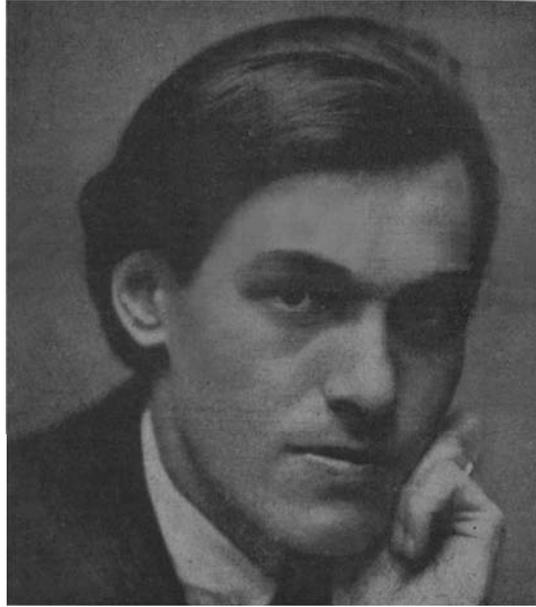


Fig. 6. Fotografía del pianista Alexander Brailovsky cuando actuó en Almería. Tomado de "Informador Musical", 10-06-1922. (Cortesía de Hispania Clásica).

El tipo de concierto más habitual era el recital de piano y en este aspecto Almería no fue una excepción. El número de pianistas solistas fue numeroso, 16, con un total de 25 recitales, lo que supone el 25, 7% de todos los conciertos. El pianista que más actuó fue Cubiles, que lo hizo en cuatro ocasiones, seguido de Orloff que actuó en tres, dos de ellas en el mismo día, debido al retraso sufrido por el tren que le trasladaba a Almería y la limitación de fechas de que disponía, lo que le impedía permanecer un día más en la ciudad. Intervinieron nombres señeros en el campo del piano o que llegarían a serlo con el paso del tiempo, como Arrau, entonces en sus comienzos pues no había alcanzado aun la treintena, que ofreció dos recitales³²; Rubinstein era ya un pianista consagrado tanto en Europa como en América e intervino en dos ocasiones. Algo similar podía decirse de Brailowsky, unos años más joven que Rubinstein, que había debutado en París en 1916 y en Nueva York en 1924. Entre los españoles no parece necesario hacer hincapié en la calidad de Turina, Cubiles o Querol.

³² En el año 1930 en que actuó por primera vez en Almería, dio 12 conciertos en Berlín, muestra de lo injusta que era la opinión del crítico de *La Independencia* sobre la valía de los artistas que actuaban en su ciudad.



Fig. 7 Nathan Milstein en un dibujo de Romero Escacena, aparecido en ABC de Madrid el 20 de diciembre de 1933, p. 47.

Los violinistas superaron en número a los pianistas, pues actuaron 18, de los cuales siete eran españoles (véase Cuadro nº 4). Los más destacados, Samuel Dushkin, discípulo de Kreisler, el ruso Milstein, que tocó en Almería un año antes de hacerlo en Estados Unidos, en donde se instalaría años después, y el español Juan Manén. Fernández Bordas era profesor en el conservatorio de Madrid y Sedano llegaría a serlo.

Los violonchelistas que intervinieron en los conciertos de la ACM fueron seis, todos ellos extranjeros, con un concierto cada uno, salvo Magdalena Monnier que lo hizo en dos ocasiones. Emanuel Feuerman era austriaco aunque había nacido en Kolomya (Ucrania). A los 16 años había sido designado primer chelo de la orquesta del Conservatorio de Colonia. Desde 1923 había dado numerosos recitales en Europa e incluso un tour por Rusia con Schnabel, es decir que cuando actúa en Almería, a pesar de su juventud, 23 años, es un violonchelista experimentado y conocido. Formó diversos tríos con Hindemith, Heifetz y Rubinstein. Maurice Marechal, nacido en 1892, era francés. Se graduó en París a los 19 años. Debutó en 1919 con la Orquesta de Conciertos Lamoureux. En 1926, es decir dos años antes de hacerlo en Almería, había tocado con la Filarmónica de Filadelfia con la dirección de Stokowski. Ravel le había dedicado su sonata para violín y chelo que estrenó en 1922. Tocó por primera vez obras de Ibert y Casadessus. Formó en cuartetos con Jacques Thibaud y Cortot³³. No era mal curriculum.

³³ *The New Grove. Dictionary of Music and Musicians*. Segunda edición. 2001. T. 15, p. 834.

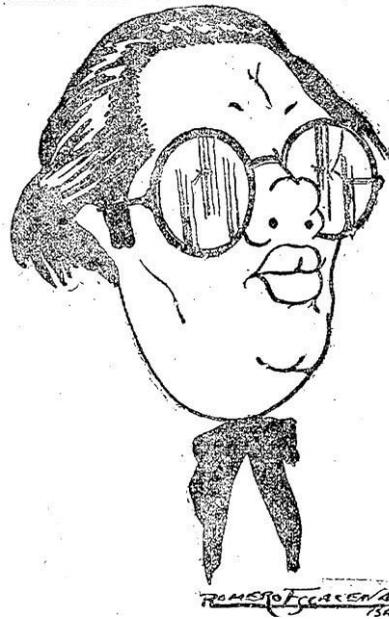


Fig. 9 El guitarrista Andrés Segovia. Dibujo de Romero Escacena, incluido en el diario ABC el 16 de febrero de 1932, p. 46.

Cuatro guitarristas, todos españoles, actuaron en los conciertos de La Cultural. De ellos Andrés Segovia lo hizo en tres ocasiones y Regino Sáinz de la Maza en dos. Los otros dos, Nogués y Josefina Robledo en una sola. Por supuesto la estrella fulgurante era Segovia, que ya era conocido en Europa y América, en donde cosechaba grandes triunfos de crítica y público. No parece, por tanto, haya que insistir sobre su calidad y la de Regino Sáinz de la Maza. Distinto es el caso de Josefina Robledo muy conocida en el mundo de la guitarra pero poco por el gran público. Discípula de Tárrega había nacido en Valencia en 1892. Su primer concierto tuvo lugar en 1907, con lo que cabe suponer que en 1926 cuando actúa en Almería tenía ya una gran experiencia. En 1912 se trasladó a Argentina. Realizó una carrera “concertística” en ese país además de Uruguay, Paraguay y Brasil. En 1924 fue nombrada profesora del Conservatorio Williams de Buenos Aires. Volvió a España en ese mismo año y realizó giras de conciertos por varios países Europeos. El 1927, al casarse abandonó su actividad aunque nunca el estudio de la guitarra³⁴.

Además de los conciertos comentados hubo un recital de flauta y piano, cosa que no era habitual, a cargo de Walter Schulz, el 13 de febrero de 1925. Era alemán y había estudiado en la Escuela Superior de Música de Berlín. Había sido flautista solista de esa orquesta y de las de Hamburgo, Estocolmo y Berna. Contaba 37 años cuando

³⁴ *Diccionario de la música valenciana*. Madrid. Iberautor Promociones Culturales. 2006. T. II, pp. 346-347.

actuó en Almería³⁵. También hubo una actuación de dos arpistas, las hermanas Gloria y Marina Chelvi, el 4 de febrero de 1926.

No actuaron muchos cantantes en los conciertos de la Asociación: cinco, de los cuales uno era hombre y cuatro mujeres, con un concierto cada uno. Los cantantes españoles eran Blanca Asorey y Juan Risch, ignorando la nacionalidad de Julia Rosa. Hay escasos datos de los dos cantantes españoles. De Asorey se sabe que cantó en diversas ocasiones acompañada de Joaquín Turina. Rosich parece era habitual en el Liceo barcelonés³⁶.

Actuaron once cuartetos de cuerda, de los mejores del momento, algunos de los cuales son aún recordados y sus grabaciones siguen editándose actualmente, que tuvieron trece actuaciones. Cabe destacar los Budapest (dos conciertos), Calvet, y Húngaro; el denominado Guarnieri, formado por Daniel Karpilowsky (violín 1º), Maurits Stromfeld (violín 2º), Hermann Spitz (viola) y Walter Lutz (chelo), que, a pesar de la coincidencia de nombre, no parece tenga relación con el actual cuarteto americano Guarnieri; además actuaron otras agrupaciones, hoy no tan conocidas y recordadas como Capella, Genzel, Pro Música Weiss, Wendling, Zika (dos conciertos) y Zimmer. Todos tuvieron actuaciones que la crítica consideró excelentes. Como curiosidad hay que señalar que dos de ellos, el Capella y el Weiss, estaban formados por mujeres

Sólo se tienen noticias de la presencia de un quinteto, al menos así se anuncia en la prensa, en los conciertos de la ACM. Se trata del alemán Schatebeck, que se presentó el 16 de diciembre de 1925, durante el periodo Guillén. Realmente, su actuación fue más de cuarteto, pues ofreció el *Cuarteto con piano en mi bemol mayor, op. 87* de Dvorak, el *Cuarteto en si bemol mayor K. 558* de Mozart y el *Quinteto con piano en mi bemol mayor, op. 44* de Schumann.

³⁵ Programa de mano del concierto celebrado en Madrid el 26-01-1925.

³⁶ Nada sobre ella dice el DMEH, ni el de Cantantes líricos de José Martín de Sagarminaga. Igual sucede con Juan Rosich.



Fig.8. El Cuarteto Budapest en la época en que actuó en Almería. De izquierda a derecha: Imre Poganyi, Istvan Ipolyi, Emil Hauer y Hary Son. Tomado del “Informador musical”. (Cortesía de Hispania Clásica)

LOS AUTORES Y LAS OBRAS INTERPRETADAS

En los conciertos de la ACM en Almería se programaron 135 autores, habiéndose ejecutado 846 obras, a las que hay que añadir 21 temas populares, muchos de ellos arreglados, y una obra de autor anónimo. En el Cuadro 5 se indican el número de veces que se interpretaron obras de cada uno de los autores³⁷.

| Cuadro 5. | |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Número de veces que fueron interpretadas obras de los autores programados | |
| Chopin | 88 |
| <i>Albéniz</i> | 45 |
| Beethoven | 40 |
| Liszt, Mozart | 34 |
| Schubert | 33 |
| Bach | 32 |
| Debussy | 26 |
| Falla | 22 |

³⁷ La información de los periódicos suele ser deficiente respecto al nombre de los autores: apellidos mal escritos, sólo un apellido, falta del nombre, lo que impide conocer con exactitud de que persona se trata. Por este motivo al hacer determinados cálculos se ha prescindido de los autores de los que no conocemos con exactitud su identidad.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Popular | 21 |
| Turina | 20 |
| Schumann | 19 |
| <i>Granados, Sor</i> | 14 |
| Paganini, Ravel , <i>Sarasate</i> , Scarlatti | 13 |
| Brahms, Tarrega | 12 |
| Grieg, Rimsky Korsakov | 11 |
| Dvorak, Tchaikovsky | 10 |
| Mendelsshon, Tartini | 9 |
| Haendel | 8 |
| Couperin, Haydn | 7 |
| Fauré , Franck, Gluck, Moreno Torroba | 6 |
| Boccherini, Borodin, Halffter , <i>E.</i> , Kreisler , Lalo, Popper, Rachmaninov , Scriabin, Wagner, Wieniawsky | 5 |
| Corelli, Davidowsky, Kochitz, Kolatillin, Saint-Saens, Sanmartini | 4 |
| Infante , Lissenko, Morera , Mussorgsky, Pittaluga , Ponce , Rameau, Senaillé, Straus,J. | 3 |
| Arbós , Coste, Esplá , Francoeur, Glinka, Godefroid, Hubay , Hummel, Ibert , Leontovitch, Liadov, López Chavarri , Malats , <i>Más</i> , Moszkowski, Nacha , Nassonov, Nin , Nogués , Pergolesi, Respighi , Ries, Rodrigo, J. , Rodrigo,M. , Sainz de la Maza , <i>Soler</i> , Stetzenko, Stravinsky , Tcherepnine , Valentini, Veraccini, Vieuxtemps, Vitali, Zubel. | 2 |
| Abt, Ankurini, Anlin,T., Bach,W,F., Balakirev, Baró , Bazzini, Boelmann, Bouhomme, Bruch, Cartier, Carulli, Chabrier, Chaminade , Chausson, Choumolv, Collet , Cras , Cui, Dargomyzhsky, Davidov, Delibes, Demuizky, Donizetti, Dunkier, Dupont, <i>Encina, J. de la</i> , <i>Ferrer</i> , Fischer, G..., Garrido , Gaubert , Gerlin , Gertel, Giordani, Glazunov , Godowsky , Goldmark , Gounod, Haessier, Hasselmans, Havelois, Honneger , Ivanov, <i>Jiménez</i> , Juon , Korngold , Krebs, Lamote de Grignon , Larregla , Lecuona , Leschetisky, Liapounov, Locatelli, Longás , Lully, Manén , (Manzanares), Marcelo, Martini, Massenet, Mehul, <i>Milán, L. de</i> , Moisey, <i>Monasterio</i> , Monti, Napravnik, Nischensky, Nozart, Obartour, Pahisa , Paisiello, Palmgren , Paradis, <i>Pedrell</i> , <i>Perelló</i> , Pgorlov, Polloncia, Posse, Puccini, Purcell, Raff, Reger, M., Rubinstein,A., (Sagis), Salazar , Scarlatti, A., Schunit, Sinigaglia , Smetana, Strauss,R. , Swendson, Tansman , Toldrá , <i>Usandizaga</i> , Vallaperti, Variamov, Vertowsky, (Vientawsky), Villalobos , Vivaldi, (Vlinsky), Wariamov, Weckerlin, Weiss, Werstwsky, Widor , Wolf. | 1 |
| En letra normal los autores extranjeros y en cursiva los españoles. Cuando se trata de autores vivos en el momento de interpretar sus obras su nombre aparece en negrita. | |

Como puede apreciarse el mayor número de obras programadas corresponde a Chopin. No cabe extrañarse si se piensa que los recitales de piano fueron el tipo de concierto más numeroso³⁸ y el hecho de que el autor polaco es apreciado tanto por

³⁸ En las poblaciones estudiadas hasta ahora Madrid, Barcelona, Málaga y Toledo sucedió de manera similar, a pesar de que los conciertos sinfónicos fueron relativamente abundantes en las dos primeras poblaciones.

los pianistas como por el público en general. Estuvo bien representado: baladas, cuatro veces se programó La en Sol menor; berceuses, estudios, mazurkas, preludios, fantasías, nocturnos, polonesas (seis veces escucharon los melómanos almerienses la “*Heroica*”), scherzos (cinco veces el de do sostenido), vales. Las sonatas Op. 35 y Op. 58 sonaron una vez cada una.

Curiosamente, el compositor que le sigue en número interpretaciones es Albéniz, con 45. Páginas de la *Suite Iberia*, no todas, y de la *Suite Española*, aunque la que más se tocó fue *Navarra*. Le sigue Beethoven con 40 programaciones. Las obras más oídas fueron el *Rondino* y la *Apassionata*. Del resto de las sonatas de piano se interpretaron las Op. 2/3, la Op. 27/2, la Op. 53 y la Op. 81. Por supuesto ninguna de las tres últimas. Respecto a la música de agrupaciones de cámara fue el compositor más escuchado. Dos de los cuartetos de la Op. 18, el Op. 59/2, y los opus 74 y 95. Tampoco ninguno de los últimos. Algún trío.

Obras de Liszt y Mozart se programaron 40 y hay que señalar respecto al segundo que la tónica en otras poblaciones era de bastante menos. De él se escucharon, prácticamente todo tipo de composiciones, siendo la más interpretada un *Minueto*. La sigue el *Cuarteto en Si bemol mayor K. 458 “La caza”*, con cuatro interpretaciones. De Liszt se programaron algunos de los *Estudios de ejecución transcendente*, páginas de los *Viajes de peregrinaje* y en especial rapsodias y entre ellas, la más oída la *Rapsodia húngara nº 6*.

De Schubert se pudieron oír 33 obras y 32 de Juan Sebastian Bach. La obra que más sonó del primero fue el *Ave María*; sólo dos cuartetos, *Cuarteto cuerda en La menor, Op. 29 “Rosamunda”* y el *Cuarteto en Re menor, Op. Postuma “La muerte y la doncella”*, con dos interpretaciones cada uno. También momentos musicales que, salvo uno, no se identifican en las noticias de prensa.

De Bach se programaron Arias, Preludios, Tocatas, Fugas, la *Fantasia cromática* y el *Concierto sobre temas de Vivaldi*, ambos dos veces.

A destacar el elevado número de interpretaciones de obras de Debussy y Falla, 26 y 22 respectivamente. Del compositor francés varios preludios de los libros I y II, nunca uno de ellos completos. Las obras más escuchadas fueron *Golliwogg’s Cakewalk* de *Children’s Corner*, *L’Isle joyeuse* y *Reflejos en el agua* con tres interpretaciones cada una. Una única vez se programo el *Cuarteto en Sol menor*. Del maestro gaditano se ejecutaron más veces danzas de *La vida breve* y *El amor brujo*.

También deben destacarse las 13 programaciones de Ravel, con la *Habanera* como obra más escuchada. El cuarteto lo fue una vez.

Entre los demás compositores españoles Turina estuvo presente con veinte interpretaciones, muy variadas pues apenas hubo repeticiones. Su *Cuarteto en Re* lo llevó en su concierto el Cuarteto Genzel. Granados y Sor estuvieron presentes catorce veces y Tárrega 12, claro que los dos últimos sólo en recitales de guitarra, al igual que sucede con Moreno Torroba. Un caso especial es Halffter con la *Danza de la gitana* del ballet *Sonatina* y *La danza de la pastora*, dos veces cada una, y una

tercera obra cuyo título no se menciona. Es el único representante del Grupo de los Ocho juntamente con Pittaluga, del que se escucharon *Divertimento*, dos Danzas de la *Romería de los burlados* y la *Danza de chivato*. Se trata de dos autores, que junto con el resto de los componentes del citado grupo se consideraban la vanguardia de la música española.

Poco Stravinsky, Rachmaninov y Honneger, de los autores considerados renovadores. La explicación es sencilla y los propios directivos de la ACM ya lo expusieron en alguna de las Memorias de las Juntas Generales dando dos razones convincentes: 1º los intérpretes no renovaban sus repertorios y 2º no todos los socios estaban interesados en la música de vanguardia. Respecto a los autores españoles, las razones aducidas eran que los intentos de la ACM para incorporar obras nuevas chocaron con el poco interés de los artistas extranjeros así como que muchas obras no sólo no estaban editadas sino que ni siquiera existían copias. Las críticas hechas por muchos autores a las sociedades musicales no son justas: éstas no eran sociedades benéficas y lógicamente dominaba el sentir de la mayoría de los socios y las obras de los autores jóvenes no despertaban un interés excesivo. Había foros, como la Residencia de Estudiantes, que contaban con un público más interesado por la música nueva, en donde este tipo de música tenía una gran acogida.

En la mayoría de los recitales no se escucharon nunca tres grandes sonatas, por poner un ejemplo, los programas estaban compuestos en la mayoría de los casos por obras cortas, muchos arreglos de otras de repertorios de instrumentos distintos al del recital, que se habían hecho muy populares, lo que era del agrado de la mayoría de los asistentes. Debe tenerse en cuenta que una gran parte del público en las ciudades pequeñas estaba poco acostumbrado a la música clásica y solicitaba obras muy conocidas y de escasa complejidad. Almería no era en este aspecto distinta a otras muchas poblaciones españolas con mayor tradición musical, incluso de las de países como Alemania, Francia o Inglaterra, como ponían de relieve los repertorios de los artistas que actuaban, la mayoría extranjeros como se ha dicho, repletos de obras de las características expresadas. No parece que esto haya cambiado mucho en la actualidad y sólo la existencia de ciclos especializados, subvencionados en la mayoría de los casos, permite el estreno de obras nuevas.

Datos de interés son el número de compositores españoles programados respecto a los extranjeros y el de autores vivos en el momento en que se escucharon sus obras, pues nos da una idea sobre el interés de los intérpretes y el público sobre la música del momento. En el Cuadro 6 se muestran las cifras obtenidas.

| Cuadro 6. Número de autores vivos y españoles interpretados en los conciertos de la Asociación de Cultura Musical en Almería | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|
| Total de los autores Interpretados | Total autores extranjeros interpretados | Total de autores extranjeros vivos | Autores españoles interpretados | Autores españoles vivos |
| 130 | 94 (72,4%) | 32 (24,6%) | 36 (27,7%) | 23 (17,7%) |
| En el número total de autores no se ha tenido en cuenta los desconocidos. Los porcentajes que se señalan están referidos al total de compositores interpretados. | | | | |

Como puede apreciarse el número de autores extranjeros incluidos en los programas es muy superior al de españoles, lo cual es totalmente lógico, pero si se piensa en las programaciones que se hacen en la actualidad la cifra del 27,7% se agiganta. Hoy en día, abonos de carácter general dan porcentajes mucho más bajos. Además, si comparamos las cifras de autores vivos españoles y extranjeros éstas están bastante próximas – 32 y 23 - más si se tiene en cuenta que la mayoría de intérpretes y agrupaciones no son españoles, como se ha visto anteriormente.

CONCLUSIONES

Todo lo expuesto pertenece a la pequeña historia de Almería, pero al fin y al cabo historia, en una faceta, la cultural y más concretamente la musical, que no suele despertar mucho interés.

El objeto de este trabajo es proporcionar a los historiadores y musicólogos datos sobre un periodo musical de Almería y una Asociación, prácticamente desconocida para la mayoría. Es bien significativo que el *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, publicado por la SGAE, en el término Almería sólo cite como actividad musical la desarrollada en la catedral. Tampoco existe muchos documentos en el archivo municipal que trate de esta Asociación y algunas indagaciones con aficionados almerienses no dieron resultado alguno.

Durante el corto periodo reseñado, la ciudad de Almería contó con un concierto al mes de forma regular, con actuaciones de conjuntos de cámara e intérpretes que eran conocidos en toda Europa, a pesar de las opiniones que sobre ellos tenían algunos críticos locales. Posiblemente, hasta finales de los años ochenta del siglo pasado, no se haya tenido ocasión de gozar de un ambiente musical semejante al que proporcionó la Asociación de Cultura Musical, cosa que puede aplicarse a otras muchas poblaciones españolas en la época que nos ocupa, estuviese asentada La Cultural u otra asociación musical.

Desde posiciones extremistas se atacaron a este tipo de sociedades, tildándolas de elitistas y burguesas. Posiblemente no sea del todo erróneo pero cabe preguntarse si

podía ser de otro modo. Ni la situación cultural, ni social, ni política, ni económica lo permitían. No debe olvidarse que estas sociedades funcionaban gracias a las cuotas³⁹ de sus socios pues si tenían algunas subvenciones estas eran muy escasas; así la ACM cuanto más recibió fueron cinco mil pesetas. Estas sociedades animaron el ambiente musical y consiguieron que el evidente de retraso que en este aspecto, como en otros muchos, tenía España, quedase paliado en parte. Tal vez no en el grado que algunos hubiesen deseado, algo que en esos momentos resultaba utópico. Por lo que se refiere en concreto a la ACM es interesante lo que afirmaba Adolfo Salazar

“...en 1922 se sintió la necesidad de ampliar sus puntos de vista (de la Sociedad Nacional de Música), democratizando de paso el criterio, un tanto aristocrático y cerrado, de las Sociedades Filarmónicas. Entonces nacieron las Asociaciones de Cultura Musical, de las que pronto hubo cerca de un centenar en España⁴⁰”.

Igualmente se las tildaba de conservadurismo musicalmente hablando. Insistiendo en lo ya dicho, no cabe extrañarse. El retraso ya mencionado hacía imposible, para un público que en su mayoría se había incorporado muy recientemente a los conciertos y por tanto poco habituado a la música clásica, el que pudiera asimilar las obras de vanguardia⁴¹. Es evidente, que en poblaciones con mayor tradición musical los programas de los conciertos podían incluir alguna obra de última hora y partituras de mayor complejidad que las escuchadas en otros lugares. No se debe olvidar tampoco el “tirón” social de los conciertos, que atraía a personas cuyos intereses eran totalmente ajenos a la música y que con la misma rapidez con que se habían incorporado a la ACM la abandonaban al aburrirse.

La música que se escuchó en los conciertos de La Cultural celebrados en Almería pueden considerarse una media de lo interpretado en España. Por lo general música agradable, ya conocida y de no mucha complejidad. La imposibilidad de consultar los archivos de la Asociación en Hispania Clásica impide saber si en la Central se consensuaban los programas con los intérpretes o estos imponían su elección y hasta el grado en que lo hacían. Incluso se desconoce, dado que se han investigado pocas

³⁹ Como ya se ha dicho 5 pesetas de entrada y 3 de cuota mensual, cantidades no muy exageradas pues en los periódicos pueden leerse anuncios de cajetillas de tabaco en los que se indica un coste de 60 céntimos; cabe suponer se trataba de un tabaco de calidad.

⁴⁰ Salazar, A. (1936), p. 305. En realidad no puede hablarse de Asociaciones de Cultura Musical, como podría decirse de las Sociedades Filarmónicas, totalmente independientes unas de otras, pues lo que tenía La Cultural eran delegaciones en diversas poblaciones, hasta 56, no cerca del centenar, aunque no a la vez, pues algunas no pasaron de mantenerse durante una temporada, mientras otras rebasaron la decena.

⁴¹ El autor ha presenciado en el último tercio de los años cincuenta del pasado siglo, en los conciertos de la ONE, en el Monumental de Madrid, patear las obras de Bartok. Aun hoy las obras de Schönberg, Berg y Webern no son habituales de los repertorios, no digamos de autores posteriores de la vanguardia.

poblaciones, si se preparaban diversos programas en función del lugar en que se actuaba.

Como puede apreciarse a la vista de las cifras el número de autores vivos cuando tuvieron lugar los conciertos es bastante elevado. Si antes se ha afirmado que la programación era más bien conservadora, ahora hay que decir que la música escuchada era en un alto porcentaje música del momento. Posiblemente, las programaciones de los abonos de conciertos en la actualidad, salvo que se trate de ciclos de música contemporánea, no presenten porcentajes similares.

Respecto a los autores españoles es posible que la tendencia a incluirlos, como muestra de deferencia hacia el público español, influya en su presencia en los programas. También debe señalarse que los más ejecutados lo fueron las figuras consagradas, Albéniz, Falla, Turina y Granados, aparte los autores para guitarra, pero los porcentajes de autores vivos resultan también elevados, especialmente en comparación con los programas de los ciclos de conciertos actuales. También se muestra una menor dedicación o menor brillantez de los compositores de nuestro país en obras para formaciones de cámara y para violonchelo. En el primer caso sólo se interpretaron obras de Arbós y Turina y en el segundo de Nin y Sarasate, que hay que suponer se trata de arreglos para violonchelo de obras de piano y violín respectivamente.

Estas notas son también un homenaje a los directivos de la Delegación en Almería de la Asociación de Cultura Musical, cuyos nombres se han dado, que realizaron un gran esfuerzo para conseguir que en la ciudad se pudiesen escuchar a agrupaciones musicales e intérpretes que eran conocidos y actuaban en Europa y América, creando un ambiente musical desconocido hasta entonces. Igualmente sirvan de reconocimiento para todos aquellos socios anónimos que debieron realizar un trabajo eficaz ayudando a esos directivos y cuyas identidades por el tipo de información utilizada no son conocidas.

Sería de desear que la lectura de este trabajo provocara la aparición de testimonios, sino personales, ya que han transcurrido muchos años, si documentales, que permitiesen rellenar los huecos que se aprecian en este trabajo. Programas de mano, cartas, quizás reseñas aparecidas en revistas, memorias, etc., que aporten información, para llegar a conocer mejor la actuación de la ACM y de sus directivos y socios, que permitan a musicólogos e historiadores abordar una historia musical de Almería no sólo centrada en la música religiosa y en los fondos catedralicios.

EL SILBO GOMERO: PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE UN FENOMENO TRASCENDENTAL

Miriam Sánchez Martín
(Musicóloga)

Resumen:

El propósito de este trabajo de campo es la aproximación hacia el fenómeno del silbo gomero. Este tema se puede tratar desde múltiples perspectivas: histórica, étnica, antropológica...etc.

Yo he decidido abordarlo desde una visión global, pero haciendo especial hincapié en lo que está ocurriendo en la actualidad con el silbo gomero. Este enfoque tiene como propósito hacer ver la gran importancia que ha tenido y sigue teniendo esta vía de comunicación en la isla de la Gomera. Así podremos aproximarnos de manera cercana, en un entorno cotidiano y autóctono. En el presente se están revalorizando y fomentando el uso para que perviva y llegue incluso fuera de sus fronteras.

Me propongo defender este tipo de lenguaje dada su gran importancia, originalidad y eficacia. Para ello me valgo de una visión desde lo global a lo particular, de lo más general a lo más detallado.

En cuanto al estado de la cuestión, existe poca bibliografía española sobre este fenómeno aunque cada vez salen a la luz nuevos trabajos y también numerosos artículos.

Palabras clave: silbo gomero, lenguaje silbado, lengua silbada, educación del silbo.

The whistling from La Gomera: past, present and future of a significant phenomenon.

Abstract:

The purpose of this fieldwork is to investigate this phenomenon, the whistling from the Island of Gomera. It is a subject that can be dealt with from multiple points of view: historical, ethnical, anthropological, etc.

I have decided to deal with this from a global point of view, while also placing special emphasis on what is now happening to this whistling from La Gomera. The

aim of this approach is to call attention to the importance the way of communication has had and continues to have in the Island of La Gomera. We shall therefore be able to achieve a closer relationship, in an everyday and autochthonous situation. The use of this way of communication is at present under reappraisal and is being encouraged in order for it to survive and even be used outside its present boundaries.

I propose to defend this type of language due to its importance, originality and efficiency. I shall therefore use an overall and general viewpoint as well as a specific and detailed one.

With regard to the state of the question, there is little Spanish bibliography available on this phenomenon, although new papers and numerous articles are constantly appearing.

Keywords: “Gomero” whistle, whistle language, whistled language, whistle education.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo de campo es la aproximación hacia el fenómeno del silbo gomero. Este tema se puede tratar desde múltiples perspectivas: histórica, étnica, antropológica...etc.

Yo he decidido abordarlo desde una visión global, pero haciendo especial hincapié en lo que está ocurriendo en la actualidad con el silbo gomero. Este enfoque tiene como propósito hacer ver la gran importancia que ha tenido y sigue teniendo esta vía de comunicación en la isla de la Gomera. Así podremos aproximarnos de manera cercana, en un entorno cotidiano y autóctono. En el presente se están revalorizando y fomentando el uso para que perviva y llegue incluso fuera de sus fronteras.

Me propongo defender este tipo de lenguaje dada su gran importancia, originalidad y eficacia. Para ello me valgo de una visión desde lo global a lo particular, de lo más general a lo más detallado.

En cuanto al estado de la cuestión, existe poca bibliografía española sobre este fenómeno aunque cada vez salen a la luz nuevos trabajos y también numerosos artículos.

LOS LENGUAJES SILBADOS

Alrededor del mundo, algunas poblaciones han desarrollado una forma del lenguaje que es llamado “lengua silbada” o lenguaje silbado. El mecanismo consiste

básicamente en utilizar las modulaciones de los silbidos sustituyendo las vibraciones de las cuerdas vocales para lograr la complejidad del lenguaje hablado local. Este tipo de lenguaje, permite la comunicación a mayores distancias que el lenguaje hablado, y suelen darse en paisajes geográficamente abruptos con abundancia de barrancos.

Dentro del Archipiélago Canario, la isla de la Gomera, es escenario de este tipo de lenguaje. De forma casi circular, con 372 km cuadrados de superficie, muestra en su centro un pico elevado desde donde bajan hacia el mar gargantas profundas. No hay llanuras y el traslado de un sitio a otro puede ser lento. Es por eso, que el silbo es de tanta utilidad para los habitantes de la isla. Un silbador puede ser entendido a 7 kilómetros de distancia y aún más (hasta 13 km), si las condiciones climáticas son favorables (ausencia de viento)¹.

Aparte existen otros ejemplos que no encuentran ningún tipo de conexión con el silbo gomero. Se conocen más de cuarenta sociedades africanas en las que se practica algún tipo de lenguaje silbado, siendo los más conocidos los Diola en Senegal, y los Yoruba en Nigeria, así como en Kusköy (Turquía), Tepehua y Mazateco (México), Antia (Grecia), Abu Wan (Nueva Guinea), los bai (China) y los Chepang (Nepal)².

Pero muchos de ellos, no están estructurados como un lenguaje y por eso no interesan tanto para analizar lingüísticamente, suele tratarse de códigos aplicados a determinadas funciones sociales. Por otro lado, todos los demás lenguajes silbados conocidos en África, Asia, América y Europa, se diferencian del silbo gomero en que corresponden a sociedades muy primitivas o aisladas. El de Canarias es el único inserto en un entorno moderno y desarrollado, ya que forma parte indiscutible de su atractivo turístico.

Como podemos apreciar los lenguajes silbados abundan, y se hallan sin ninguna conexión entre sí en los lugares más diversos del planeta. Así pues, partimos de la base que el caso de la Gomera no es excepcional pero posee un interés científico indudable, tanto desde el punto de vista antropológico como del lingüístico.

A continuación presento una serie de imágenes sobre paisajes de la isla de la Gomera y de dos modelos de silbadores:

¹ CLASSE, André. *Extraño lenguaje silbado en las islas Canarias*, El correo de la Unesco, 1957, pp. 30-32.

² HASLER, Juan A. *El lenguaje silbado y otros estudios de idiomas*, 2005.



Paisajes de la isla de la Gomera



Silbador agricultor gomero



Pastor gomero silbando

EL SILBO GOMERO

1. Orígenes y estudios sobre el silbo en la Gomera.

La historia del silbo gomero está unida indiscutiblemente a la de la isla de la Gomera. Su uso se remonta al periodo prehispánico y como toda génesis es fruto de la mezcla de la historia y las leyendas, por eso su origen es discutible.

El origen norteafricano del silbo gomero es un hecho muy aceptado por numerosos investigadores actuales. En 1997, Marie- Louis Moreau, publicó un estudio sobre el lenguaje silbado en la tribu de los diola, en Senegal, que podría tener alguna relación con el origen del silbo gomero. También existe la hipótesis de que los gomereros prehispánicos (y probablemente los habitantes de otras islas, como el Hierro) conservaban una modalidad silbada de su lengua originaria, reforzada por los paisajes montañosos de la islas. Cuando los primeros conquistadores europeos llegaron a la Gomera en el siglo XV, los habitantes de la isla ya se comunicaban mediante el lenguaje silbado. Gracias a la capacidad de adaptación del silbo a una lengua distinta de la originaria, no le costó asimilar la lengua de los conquistadores.

La obra francesa “Le Canarien”³, refleja la crónica de la conquista de Canarias relatada por dos de sus protagonistas, Gadifer de la Salle y Jean de Béthencourt, “caballeros nativos del reino de Francia”, que manifiestan en algunos de sus capítulos, las primeras referencias sobre el lenguaje silbado de la isla de la Gomera. Ambos defendían la teoría ya desechada, de que los lugareños hablaban de ese modo tan extraño porque tras cometer un crimen fueron castigados por un príncipe. Dicho castigo consistió en cortarles la lengua. Eso es erróneo ya que este órgano vital para emitir sonido actúa como agente articulador del silbo.

A finales del s. XIX, J. Lajard⁴ nos habla de un lenguaje silbado, usado en la Gomera y el Hierro. Se trata de un lenguaje construido sobre la base de una lengua natural, y no sobre un hipotético código musical, como creía su contemporáneo Quedenfeldt⁵.

También a finales del siglo XIX, el médico y antropólogo canario Don Gregorio Chil y Naranjo hizo una breve referencia sobre el silbo gomero. Don Alfonso Bethencourt, considerado el fundador del folklore canario, publicó una nota sobre el silbo articulado en la Gomera, del que escribió que se trataba de la emisión por silbo de fonemas del lenguaje hablado, fenómeno al que atribuyó su origen prehispánico.

Ramón Trujillo, insigne lingüista, catedrático, eminencia de la Universidad de La Laguna (Tenerife), presidente de la Academia Canaria de la Lengua, es uno de los

³ GIORANESCU, Alejandro. *Le Canarien. Crónicas francesas de la conquista de Canarias*. Aula de Cultura de Tenerife. Tenerife. 1980. pp. 163.

⁴ *Le langage sifflé des Canaries*, Bulletin de la Société d' Anthropologie de Paris, II, 1891.

⁵ *Pfeifsprache auf der Insel Gomera*, Zeitschrift für Ethnologie, XIX, 1887.

pocos investigadores que se dedicaron al estudio lingüístico del lenguaje silbado articulado de la Gomera. En 1978, publicó los resultados de su trabajo sobre el “análisis lingüístico del silbo gomero”, obra de gran valor, pero limitada, porque sus conclusiones se basaban en grabaciones magnetofónicas de los fonemas emitidos durante una conversación silbada entre dos ciudadanos gomeros. Tras concluir, analizó los resultados en su laboratorio de técnicas osciloscópicas y espectrográficas. Dicho estudio, es de gran valor lingüístico, pero ignora los aspectos históricos, culturales y antropológicos. Aún así, permitió conocer mejor el silbo gomero y diferenciarlo de otras comunicaciones de silbo u otros códigos convencionales.

2. Técnica y aspectos lingüísticos del silbo.

Durante varios siglos el Silbo Gomero pervivió gracias a su utilidad práctica en un entorno que demandaba soluciones a las dificultades que soportaban sus practicantes.

El silbo gomero es un lenguaje que se utiliza desde tiempo inmemorial en la isla de la Gomera. Su interés lingüístico radica en que posee, a imitación de los lenguajes naturales, una estructura doblemente articulada⁶: una primera articulación en palabras y una segunda en unidades indivisibles mínimas sonoras (los fonemas). Este lenguaje permite cambiar una gama ilimitada de mensajes al reproducir mediante silbidos las características sonoras de una lengua hablada.

La función principal que tiene el silbo es permitir la comunicación entre personas que se encuentren a grandes distancias. En este fenómeno se mezclan el pasado y el presente, ya que no se trata de una reliquia, sino de un hecho físico actual. Era el modo más natural para comunicarse a larga distancia en épocas pasadas y aún hoy se escucha en los valles y corre por los barrancos.

El lenguaje silbado carece de palabras propias, puesto que en una misma secuencia silbada se pueden representar simultáneamente dos o más palabras de la lengua hablada. No existe ningún fragmento silbado que posea significado propio, sino sólo valores fonológicos que permiten su interpretación. Lo único que hace que el silbo no sea un lenguaje “especial” es su carácter sustitutivo: no es una lengua propia, sino un mecanismo de sustitución.

El lenguaje del silbo se sirve del aparato fonador que se limita a la parte anterior de la boca, entre los labios y el paladar duro, con el apoyo de la lengua y el refuerzo potestativo de uno o dos dedos.

Existen tres modalidades de silbo⁷:

⁶ TRUJILLO, Ramón. *El silbo gomero: análisis lingüístico*, Editorial I. CANARIA.- I. Andrés Bello, 1978.

⁷ V.V.A.A. *El Silbo Gomero, Materiales Didácticos*. Programa de Innovación Educativa. Programas de Contenidos Canarios. Ediciones Educativas Canarias. Gobierno de Canarias,

1. Contrayendo y dirigiendo los labios delante de modo que se deja entre ellos una pequeña abertura. Este sistema es para distancias cortas, para las modulaciones suaves y arrulladoras.
2. Dilatando lateralmente los labios y aproximándolos de manera que formen una hendidura transversal y estrecha, a cuyo centro aplican la punta de la lengua dispuesta en canal.
3. Apoyando la extremidad de un dedo sobre la lengua, o dos dedos semejantes de ambas manos dispuestos en V con el vértice hacia el fondo de la boca; ya colocando entre los arcos dentarios y en flexión (el más frecuente). Sea cual sea la forma en que se empleen los dedos, siempre queda un espacio comprendido entre ellos.

El lenguaje silbado dispone de un registro que puede recorrer cerca de dos octavas, si bien no suele pasar de media. Los labios hacen de cuerdas vocales, la cavidad bucal de tubo de resonancia y la lengua de agente articulador del silbo, en el que se distingue el timbre, intensidad, tono y duración.

Los sonidos posibles no permiten representar o imitar el complejo conjunto de un sistema fonológico de verdad. Las vocales se ven reducidas a dos y las consonantes a cuatro, en un sistema que utiliza propiedades fonológicas como la diferencia de tono (“agudo”/ “grave”), o las diferencias relativas al carácter continuo o discontinuo de la línea melódica (continuo / interrumpido). Así, se construyen las representaciones de las vocales y parte de las consonantes, se aprecia la nitidez en los extremos de las palabras.

Las cinco vocales del castellano se reducen a dos: de una parte, la <<vocal silbada aguda>>, [i] y [e], y una <<vocal silbada grave>> que reúne [a], [o] y [u]. Estas dos vocales silbadas, se podrían señalar como <I> que puede ser tanto [i] como [e]; la grave, que podría marcarse como <A> representando las vocales [a], [o], [u]. Existe diferencia entre lo masculino y el femenino (o y a respectivamente), se resolvía a menudo con la anteposición de las formas masculinas y femenina del artículo, ascendente la primera y descendente la segunda.

Las consonantes que son graves en el español hablado lo son aquí también, de la misma manera ocurre con las agudas. Se reducen a cuatro, aunque tampoco pueden considerarse como verdaderas consonantes: dos agudas y dos graves. Y, dentro de cada grupo, una será continua y la otra se interrumpe. Convencionalmente, podría representarse como <CH> a la interrumpida aguda; como <K> a la interrumpida grave; como <Y> a la continua aguda; como <G> a la continua grave. La única excepción es la [s] que se presenta como similar a la t. Así cada una equivale a:

<CH>= [t], [ch], [s].
<K>= [p] y [k].

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias, Junio 2005.

<Y>= [d], [n], [ñ], [l], [r], [rr].
 <G>= [b], [f], [m], [g] y [j].

Aquí presentamos unos ejemplos sobre una palabra o frase en lenguaje hablado y su equivalencia en el silbado.

| Lenguaje hablado | Lenguaje silbado |
|------------------|------------------|
| Mamá | gagá |
| Papá | kaká |
| Abuelo | ageyo |
| Tío | chío |
| ¿Qué hora es? | Ké oya ei |

Ante un mensaje ambiguo, los silbadores se intercambian preguntas y respuestas hasta que logran aclararse. Es un medio de comunicación eficaz, en menos de una hora pueden circular las noticias por la isla.

3. Proceso Neural del lenguaje silbado.

Según un estudio llevado a cabo por el equipo de Manuel Carreiras, de la Universidad de la Laguna en Tenerife, el silbo gomero, activa las mismas zonas cerebrales que el habla⁸.

Para el estudio, se seleccionaron cinco silbadores que hablaban castellano y a otros cinco hispanohablantes que no conocían el silbo gomero. Las pruebas de resonancia magnética mostraron que los silbadores y las personas al hablar mostraban la misma activación bilateral cuando escuchaban hablar español. Pero si la persona que escucha desconoce el silbo, se activan regiones cerebrales, pero ninguna de las implicadas en el reconocimiento del lenguaje, lo que implica el no reconocerlo como una forma de comunicación.

A continuación presentamos una serie de imágenes ilustrativas sobre el mecanismo del silbo y sus diferentes variantes⁹:

⁸ Revista Nature, publicado el 7 de Enero de 2005.

⁹ V.V.A.A. *El Silbo Gomero, Materiales Didácticos*. Programa de Innovación Educativa. Programas de Contenidos Canarios. Ediciones Educativas Canarias. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias, Junio 2005.



Posición de los labios emitir sonidos.



Posición del dedo para silbar.



Posición de la lengua para emitir sonido.



Vista de la posición del dedo en contacto con la lengua.



Posición del dedo con relación a la lengua.



Vista lateral de la posición del dedo, la lengua y labios para emitir sonido.



Otra posición de la lengua para emitir sonido.



Posición del dedo con relación a la lengua doblada.



Vista lateral de la posición del dedo, lengua y labios para emitir mensaje.



Silbador emitiendo mensaje.

EL SILBO EN LA ACTUALIDAD

1. El silbo en la enseñanza.

Aparte de ser para los turistas uno de los grandes atractivos de la isla de la Gomera, en la actualidad el silbo gomero quiere expandirse tanto por las islas como al exterior, de ahí la importancia que ha adquirido en el plan docente.

Como se sabe toda educación empieza en el seno familiar, por eso el silbo como herencia cultural se empieza a enseñar a la vez que el lenguaje hablado a los niños dentro de los hogares. El niño va adquiriendo de forma espontánea un contacto directo con este tipo de lenguaje, aprendiendo a llamar a su padre o madre por ejemplo.

El 5 de Julio de 1999, se llevó a cabo la orden por la que se regula la enseñanza del lenguaje silbado en la isla de la Gomera y se concretaron los contenidos indicados de evaluación para primaria y secundaria. Al llevarse al ámbito de la educación conlleva unas características peculiares.

La enseñanza del silbo cuenta con los siguientes apartados:

- Una reseña histórica sobre el silbo, sus orígenes, datos históricos, desarrollo en la actualidad y otras zonas donde se da el silbo.
- El lenguaje del silbo como sustitutivo, los fonemas, la doble articulación.
- Los mecanismos o instrumentos empleados por un individuo para ejecutar el silbo: lengua, mandíbula, labios, manos...etc. Las diferentes modalidades de silbo.
- Las funciones más usuales del silbo: emitir mensajes simples y complejos...etc.

Para llevar a cabo todos estos puntos, el instructor se vale de materiales como mapas geográficos de la isla de la Gomera, investigaciones actuales sobre el silbo, dibujos para entender que órganos entran en juego cuando se silba, utilización de la técnica para emitir sonido, pronunciar vocales y consonantes, reconocer mediante audiciones los diferentes tipos de silbido según su técnica, interpretar los mensajes legibles, y si no lo son, realizar preguntas mediante el silbo para aclarar el contenido.

El objetivo de este aprendizaje es:

- Crear un respeto e interés por parte del alumnado hacia la historia de la Gomera y la utilidad del silbo.
- Concienciar de la importancia de esta vía de comunicación.
- Crear un interés y respeto hacia otras formas de comunicación.
- Fomentar el aprecio hacia los diferentes tipos de silbo.
- Preservar esta tradición para que perviva a lo largo del tiempo, de generación en generación.
- Crear esa sensibilidad hacia las costumbres que pueden desaparecer por motivos ajenos a ella (tecnología).

A continuación presentamos a grandes rasgos el contenido seleccionado para la educación primaria y secundaria.

Etapa de Educación Primaria:

Conceptos:

- Necesidades y situaciones de comunicación silbada en la Gomera.
- Relaciones entre el lenguaje oral y el silbado.
- El lenguaje silbado en el mundo: la Gomera, en otras islas del archipiélago canario, México, Turquía, África...etc.

Los procedimientos para llevar a cabo esta labor serán:

1. Utilizar la técnica de emisión del silbo: colocando la lengua y el dedo o los dedos. Producción de la onda simple, modulaciones en el tono e interrupciones posibles de la onda sonora.
2. Reconocer y utilizar las estrategias necesarias para que el silbo sea legible, por ejemplo preguntar.
3. Recoger información como entrevistar a silbadores.
4. Producción y comprensión de mensajes silbados de creación propia relacionados con situaciones que se dan en el entorno.
5. Familiarizarse con el sistema de correspondencia entre el fonema oral y el silbado.

Actitudes:

1. Valorar el silbo como útil y especial lenguaje en determinadas circunstancias orográficas y personales.
2. Disposición favorable a la comunicación mediante el silbo en situaciones de la vida cotidiana y en los contextos adecuados.
3. Respeto por el significado histórico, lingüístico y cultural del silbo y su valoración.
4. Actitud crítica hacia la posible discriminación del silbo.

Etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

Conceptos:

1. Diferentes situaciones que se dan a la hora de comunicarse mediante el silbo: saludar, identificarse, pedir información, identificar y localizar a personas, describir, narrar, preguntar...etc.
2. El mecanismo del silbo: Producción de la onda simple, colocar la lengua, los dedos, variar el tono, interrumpir la emisión del sonido.

3. Relacionar la lengua oral con la lengua silbada: correspondencia entre el fonema oral y el silbado. Las vocales y su definición y los tipos: grave (a, o, u) y agudas (i y e). Las consonantes según el carácter de la línea melódica grave:
 - Consonante continua: m, b, g, f, h (aspirada).
 - Consonante interrupta: p, k.
 - Aguda continua: n, ñ, l, r, ll, d, y.
 - Aguda interrupta: t, ch, s.
4. La representación gráfica del lenguaje silbado mediante espectogramas o leyendo y escribiendo las palabras (lectoescritura).
5. El lenguaje silbado en el mundo: en la Gomera, otras islas, México, Turquía...etc. Su presencia en estos dos sitios y aprenderlo un poco.

Procedimientos:

- Utilización de la técnica de emisión del silbo: colocación de la lengua y el dedo o dedos en la boca, producir una onda simple, modulaciones en el tono, e interrupciones posibles de la onda sonora.
- Reconocimiento y utilización de métodos para superar las dificultades de descodificación propias del silbo: redundar, agregar nuevos elementos, preguntar...
- Producir mensajes silbados de producción propia relacionados a situaciones habituales al medio en donde se habita.
- Participación e intercambios lingüísticos silbados resolviendo necesidades de comunicación inmediatas en contextos próximos al alumnado.
- Familiarizarse con el sistema de correspondencias entre el fonema oral y el silbado.
- Explorar las posibilidades expresivas del lenguaje silbado.
- Planificar y revisar mensajes silbados.
- Realizar entrevistas a silbadores en su entorno con el fin de detectar las necesidades y situaciones de comunicación silbada más frecuente en la Gomera.

Actitudes:

- o Gusto por expresarse a través del silbo en actividades de grupo, juegos, salidas al campo, demostraciones públicas...

- Disposición favorable a la comunicación mediante el silbo en las situaciones de la vida cotidiana y en los contextos adecuados.
- Respeto por la significación histórica, lingüística y cultural del silbo y su valoración.
- Actitud crítica hacia cualquier tipo de comportamiento discriminatorio en relación con este tipo de lenguaje.

2. Requisitos del pedagogo.

El profesorado que se encargue de explicar los elementos teóricos del silbo gomero deberá tener nociones sobre las referencias históricas y los trabajos más elementales sobre esta forma de comunicación.

Su misión será intentar transmitir con la mayor claridad posible en qué consiste el silbo. Podrá tener nociones sobre acústica para poder explicar la cavidad bucal y las emisiones de las ondas emitidas. Demostrará cuales son las palabras que se pueden silbar y cuales no, el método sustitutivo y la doble articulación que lleva implícita el método. Explicará el sistema silbado y la reducción drástica a dos vocales y cuatro consonantes, de ahí la ambigüedad de algunos mensajes.

Existen cursos impartidos para el profesorado, para desarrollar su capacidad de enseñanza, comunicación y práctica. Grandes maestros silbadores como son Don Lino Rodríguez y Don Isidro Ortiz ayudan a perfeccionar la técnica y a ampliar conocimientos teóricos.

Como citamos anteriormente uno de los objetivos del silbo gomero es expandirse hacia las otras islas y al exterior. Como prueba de ello, en el día de Canarias (30 de Mayo) el alumnado del silbo gomero visita los centros educativos de Gran Canaria. Con dicha visita lo que se pretende es divulgar el silbo, los alumnos se dividen en grupos y van a varios centros de la isla y luego se hace un acto conmemorativo multitudinario

Método para realizar una clase de Silbo:

Lo primero y básico es aprender a emitir el sonido del silbo, para ello se explica cómo se debe colocar el dedo o dedos, labio, lengua y cómo expulsar el aire para emitir sonido. A la vez, se van silbando palabras para que el alumno (receptor) vaya captando la audición. Así trabajamos dos aspectos a la vez: la emisión y la audición.

En el aula se procederá a llamar a cada alumno por su nombre silbando de manera que el alumno responda al ser reclamado. Cuando el alumnado ya sabe decir palabras como “mamá” (gagá) o “papá” (kaká), aprende mensajes sencillos como “¿Qué hora es? Son las doce (ké oya ei. Choi ya yoche), “dile que no voy” (yiye ke yo yo goi).

A la vez que aprenden a silbar, leen y sustituyen las palabras del silbo. Aprenden a emitir órdenes, y si no entienden algún mensaje piden por favor que se repita otra vez.

Una vez el escolar tiene cierto dominio del silbo, tratará de entablar conversaciones con sus compañeros para solucionar diferentes situaciones que se les irán presentando. Pero ¿Cómo se puede evaluar un “examen” de silbo gomero? A continuación presentamos un modelo de ficha de evaluación atendiendo a una serie de aspectos¹⁰:

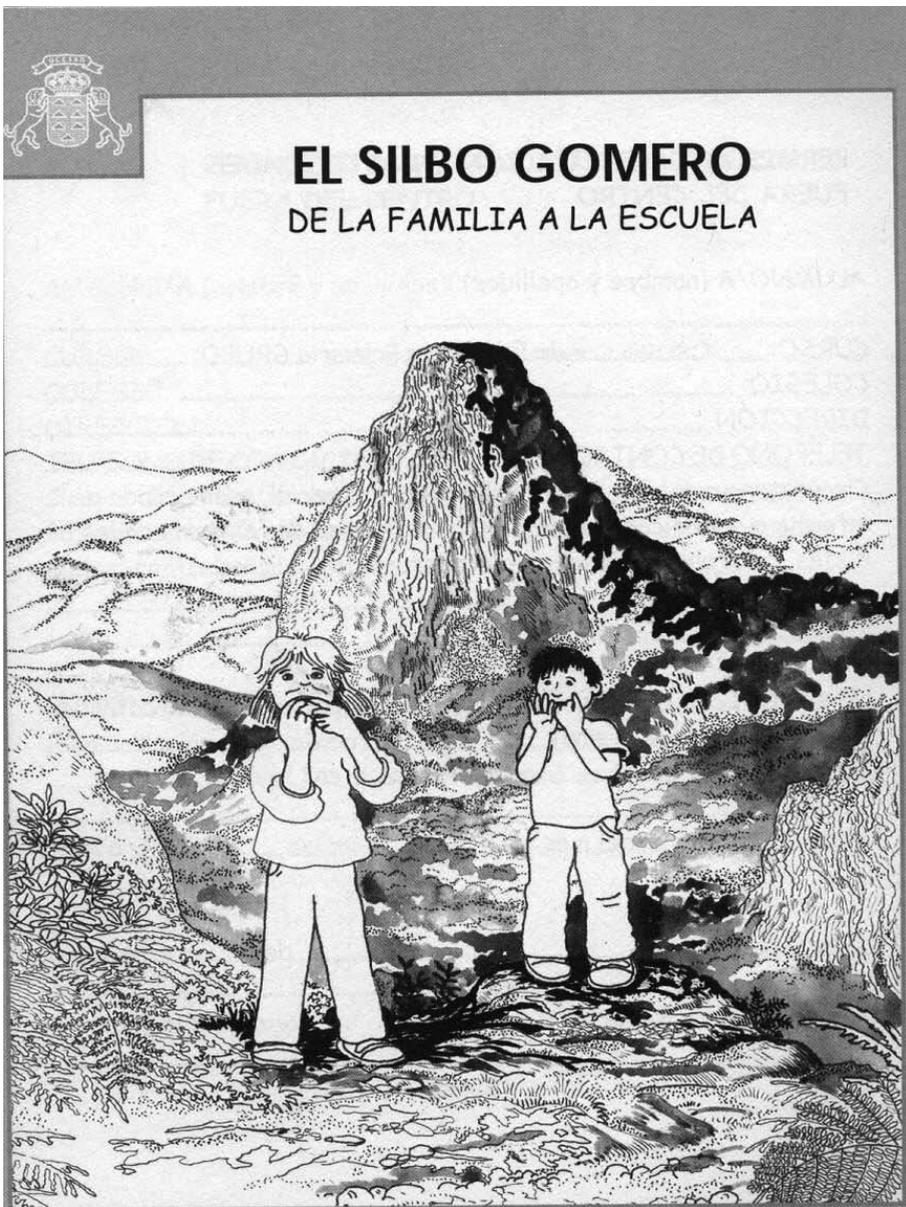
CRITERIOS DE EVALUACIÓN

| Reconocer nombre | TODO | ALGO | POCO | NADA |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Silbar fuerte | | | | |
| Reconocer/reproducir sonidos | | | | |
| Leer y escribir silbo | | | | |
| Emitir órdenes simples | | | | |
| Superar dificultades de comprensión | | | | |

Dentro de los materiales didácticos también hay propuestas originales como el siguiente cuento sobre el silbo gomero que presentamos aquí¹¹:

¹⁰ V.V.A.A. *El Silbo Gomero, Materiales Didácticos*. Programa de Innovación Educativa. Programas de Contenidos Canarios. Ediciones Educativas Canarias. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias, Junio 2005.

¹¹ DARIAS DARIAS, E. *El Silbo Gomero de la familia a la escuela*, en Revista EL PAJAR. Cuaderno de Etnografía Canaria, nº17, A.C. <<Pinolere, Proyecto Cultural >> La Orotava, Tenerife, 2004.





¡Hola!, soy Iballa. Me acompaña mi amigo Miguan y vivimos en la isla de La Gomera. Ahora estamos en el monte, muy cerca del Garajonay, desde donde queremos decirte que en nuestra isla existe un lenguaje silbado que podemos usar para comunicarnos.

Este lenguaje existe desde siempre y no se ha perdido porque se usaba en las familias gomeras.

Antiguamente, el silbo fue una necesidad para comunicarse porque La Gomera tiene muchos barrancos y montañas y las casas están muy separadas unas de otras.

El silbo salvaba estos inconvenientes orográficos y permitía una comunicación más rápida entre los gomeros. Hoy en día, nosotros también disponemos de teléfonos, tanto los fijos como los móviles..., pero no queremos perder esta forma que tenemos de decirnos las cosas, que nuestras abuelas y abuelos les enseñaron a nuestros padres.

Ahora, cuando nosotros vamos a la escuela, aprendemos en la clase de Lengua Castellana a silbar, los días que vienen Don Isidro o Don Lino que son los maestros silbadores.

Estamos contentos, pues estamos aprendiendo a silbar como las personas mayores de la isla.

Ya cuando salimos a jugar nos comunicamos silbando. Queremos compartir con todos ustedes nuestra alegría porque tenemos una forma más de comunicarnos. Nos gustaría que todos los niños y niñas canarios pudieran aprender a silbar.

A continuación, presentamos imágenes de alumnos de silbo en diferentes centros de enseñanza en la Gomera y en representaciones públicas¹²:



El maestro Lino Rodríguez y su alumna



Niños silbando

¹² V.V.A.A. *El Silbo Gomero, Materiales Didácticos*. Programa de Innovación Educativa. Programas de Contenidos Canarios. Ediciones Educativas Canarias. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias, Junio 2005.



Don Isidro Ortiz silbando e impartiendo una clase en la que se ve como se lee y escribe (“lectoescritura”) el silbo.

LA IMPORTANCIA DEL SILBO ¿PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD?

El silbo gomero es importante desde muchos puntos de vista:

Etnográfico: El estudio del lenguaje silbado es importante porque se trata de uno de los sistemas culturales tradicionales de la Comunidad Autónoma de Canarias, donde ha jugado y sigue jugando todavía, un papel fundamental en su vida cotidiana.

Histórico: Se trata de una de las prácticas culturales más antiguas, muy probablemente heredada de los habitantes prehispánicos de las islas.

Cultural: Es aconsejable su protección y estudio para que perdure en el tiempo, ya que ahora siempre amenazan las nuevas tecnologías hacia modelos de cultura tradicional como son los refraneros o música popular.

Jurídico: Se debe proteger y estudiar el lenguaje silbado de la Gomera, porque nuestras leyes educativas actuales establecen que la educación garantiza la conservación y transmisión del patrimonio cultural y lingüístico de nuestra sociedad, y a la vez influir en la juventud para el desarrollo de este patrimonio.

Por último, comentar que el silbo gomero se propone como candidato a la UNESCO representando así una obra maestra del patrimonio oral e inmaterial de la humanidad. Su candidatura sostiene que:

- El silbo gomero posee un valor excepcional como muestra del genio creador humano.
- Es la expresión de la cultura popular de la Gomera.
- Es un producto cultural y un proceso a través del cual se define una cultura.
- Se ha transmitido de generación en generación.

- Es una parte viva dentro de la actividad social de la comunidad gomera.
- Se ha salvaguardado y revalorizado en la comunidad y gracias a la demanda de los ciudadanos, se imparte incluso en centros docentes.

Su candidatura a obra maestra del patrimonio oral e inmaterial de la Humanidad apuesta por el reconocimiento mundial de este lenguaje y fomentar su estudio y valoración.

BIBLIOGRAFÍA

BETHENCOURT, Alfonso, *Historia del pueblo guanche. Tomo I. Su origen, caracteres etnológicos, históricos y lingüísticos*. Edición anotada por Manuel A. Fariña González. Editor Francisco Lemus. La Laguna, Tenerife 1991

CLASSE, André. *Extraño lenguaje silbado en las islas Canarias*, en El correo de la Unesco, 1957.

GIORANESCU, Alejandro. *Le Canarien. Crónicas francesas de la conquista de Canarias*. Aula de Cultura de Tenerife. Tenerife. 1980.

HASLER, Juan A. *El lenguaje silbado y otros estudios de idiomas*. Programa Editorial-Universidad del Valle. Cali, Colombia. 2003.

TRUJILLO, Ramón. *El silbo gomero: análisis lingüístico*, Editorial I. CANARIA.- I. Andrés Bello, 1978.

VERNEAU, René. *Cinco años de estancia en las Islas Canarias*. Capítulo XV. La Gomera, pp. 238-240. Traducción José A. Delgado Luis. Edita: J.A.D.L. 1ª edición en francés 1891-1ª edición en español 1981. La Orotava, Tenerife.

V.V.A.A. *El Silbo Gomero, Materiales Didácticos*. Programa de Innovación Educativa. Programas de Contenidos Canarios. Ediciones Educativas Canarias. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias, Junio 2005.

Recursos en la red:

<http://www.elsilbo.info>

<http://elagulo.net>

<http://www.culturadecanarias.com/patri/npatri/revista/silbogomero/elpajarentrev.html>

CREATIVIDAD Y/O PATRIMONIO: MÚSICA CULTA VS. MÚSICA POPULAR

Modesto García Jiménez
(Área de Antropología, UCAM)

Resumen:

Podemos decir, sin temor a equivocarnos demasiado, que la música que llamamos popular y/o folclórica está, o ha estado históricamente, más ligada a ciertos rituales religiosos y civiles que la música que llamamos culta. Esta realidad, y otras circunstancias históricas han determinado una pretendida ‘diferencia’ entre una y otra, que afecta, más allá de a sus formas de transmisión –oral para la primera y escrita para la segunda-, a la creatividad o la recreación en cada caso. Este artículo indaga en las claves que han hecho posible hablar de esta distinción.

Palabras clave: música tradición oral, folclore musical, música culta, música popular, etnomusicología, zambra.

Creativity and/or heritage: highbrow music versus popular music

Abstract:

We could say, without fear of committing too great an error, that the type of music we call popular and/or folkloric is, or has historically been, linked to a greater extent to certain religious and civil rituals than what we call cult music. This fact and other historical circumstances have determined an intended ‘difference’ between both types of music, beyond that of the mode of transmission –oral for the former and written for the latter-, which affects the creativity or recreation of each. This article shall examine the key areas that have made this distinction possible.

Keywords: oral tradition music, musical folklore, classical music, popular music, ethnomusicology, “Zambra” (maintainers groups Moorish musical tradition).

Toda la música, como toda actividad artística, está en principio ligada a la dimensión creativa en el ser humano. Sin embargo, la sucesiva percepción de los modos y las maneras de estas prácticas, sujetas a los referentes tiempo y espacio, o dicho de otro modo, a la historia y a la parte –civilizatoria– de que hablemos, otorgan un especial sentido que difiere y se expresa en términos distintos, tantos que hace dudar de que todas las artes, todas las músicas compartan la misma naturaleza. En esta desigualdad referencial incide sobremedida el hecho de que toda manifestación apareja, además de su pura expresión, una incursión en la esfera social, a lo que hay que agregar una pequeña corte de rasgos que la marcan y definen.



¿En qué se diferencian la música culta y la que llamamos popular y tradicional? Podríamos preguntarnos en primer término, en beneficio del planteamiento que persigue este texto y aunque signifique obviar una consideración más de fondo, por una serie abundante de matices de corte histórico e ideológico que explican cómo la modernidad ha construido esa distinción a la que quiero referirme. Una respuesta de urgencia traería a colación argumentos que tienen que ver con el deleite frente a inercia, individual o colectivo, interpretación o destreza, creación o recreación, sublime frente a ordinario, extraordinario o cotidiano, exquisito o acostumbrado, original o repetitivo, excepcional frente a consabido... los haces serían prácticamente interminables. Y, sin embargo, a la luz de una de las corrientes de apreciación teórica sobre la naturaleza de la música¹ de más fuerza en la actualidad, la que considera esta naturaleza como una respuesta inherente a la condición humana, solo podemos decir que una y otra ‘modalidades’ contienen un significado histórico dispar, seguramente derivado de las funciones sociales disímiles y a veces opuestas que a lo largo del tiempo -y asociadas a los lugares- han tenido que cumplir.

¹ Sin remontarnos a antiguos tratados que evocaban el sonido cósmico o la música de las esferas como un todo que abarcaba las expresiones humanas, yo valoraría como fundacional del nuevo enfoque de la música como inherencia el libro de Jonh Blacking, *¿Hay música en el hombre?*, al que acompañan N. Weinberger y otros citados en el capítulo bibliográfico. Ver, además, página 4 de este mismo texto.

INTRODUCCIÓN

Puede decirse, en este orden de cosas, que la música de tradición oral (popular, folclore, etc.) está en buena medida subsumida por la dimensión ritual, o al menos todavía muy sujeta a contextos de producción y recreación social. Es muy posible que la dimensión creativa, como he dicho, a todas luces desigual entre música culta y popular, marque esta distinta naturaleza en lo que se refiere al tipo de rituales que soportan a una y otra modalidades. La música que llamamos popular tiene que contentarse con grandes dosis de creatividad en el nivel interpretativo, mientras que la música culta o de autor ya establece con anterioridad su naturaleza creativa pues ésta ya está en su propia génesis.

Durante mucho tiempo el carácter pautado, repetitivo, de fuerte impregnación ritual se ha constituido como el principal activo de la música de tradición oral, seguramente por la fuerza de uno de los principales postulados del folclore, el rescate (los muy invocados *survivals*). Hay una larga trayectoria que une aquella propuesta decimonónica de Williams Thoms² con la ‘incansable’ e ideológica labor de la Sección Femenina y los grupos de Educación y Descanso del Régimen franquista en nuestro país. En su génesis son dos asuntos bien distintos pero la historia se ha encargado de conformar con ellos un paralelismo contundente.

La vieja propuesta del Folk-Lore, que con tanto ímpetu prendió en los ambientes intelectuales de mediados y finales del XIX consistía *a priori* en un proyecto altamente sugestivo, entre otros atractivos porque venía acuñado desde un lenguaje vivo y ‘popular’ –si se me permite la expresión-, de términos anglosajones, frente a la encorsetada inercia de los cultismos –ethnos, anthropos, demos, polis, civis...- más apropiados para las nomenclaturas científicas. Así lo entendió, en el caso de España, el insigne Antonio Machado y Álvarez “Demófilo” y en general la corte de intelectuales y científicos que mostró su entusiasmo en los primeros años de su salida a la superficie. Pero el sueño de Thoms, que hablaba de la posibilidad de construir a partir de las formas de la sabiduría popular una historia de la humanidad, fue con rapidez engullido por el tremendo terremoto nacionalista que embargaba la Europa de esa época, y pasó a convertirse en un desentrañamiento de las raíces que construyeran una identidad nacional. El folclore se convierte entonces en una estrategia identitaria y en una casi militancia. No es difícil en este estado de cosas que la parte creativa que toda expresión contiene estuviera oculta bajo la parafernalia de consecución política. Algo parecido puede decirse de las expresiones musicales populares que están en exceso unidas a un ceremonial ritual, religioso o laico. Parece que es consustancial a la idea de ritual la de pauta, repetición y por tanto la de ausencia de espontaneidad, y en cierto modo de creatividad.

De alguna manera, y ya metidos en estos discernimientos, poca diferencia ideológico-histórica existe entre las propuestas de folclore y etnografía, por más que

² William John Thoms (1803 – 1885) un *miscellaneous writer* inglés que a mediados de la década de 1840 lanzó la propuesta de Folk-Lore.

ésta última todavía disfrute de cierta pátina científica y de alguna prerrogativa disciplinal. En realidad los débitos ideológicos de la ‘etnología’ están claros y pertenecen a un tiempo y a un espacio muy concretos: Europa en el XIX y la idea del estudio de las sociedades exóticas. Nunca se habló de la etnia parisina, por ejemplo, o de la madrileña, la catalana, la romana, etc., pero sí de la gitana, la bantú, la kosovar... es decir, el término ‘etno’ es cautivo de una particular ideología, decimonónica y exotista, por más que sepamos que se perpetúa su utilización por falta de una nomenclatura más ‘limpia’. Así, aunque todavía parezca osado decirlo, la etnomusicología, es de igual forma deudora del mismo trayecto ideológico-histórico, si bien todos pensamos en unos presupuestos mucho más modernos en virtud de los que la etnomusicología no sólo es el estudio de los exotismos musicales, sino de la enorme corriente de música popular y de transmisión oral.

En realidad, y paradójicamente, los dos términos aludidos definirían más ajustadamente la naturaleza del flamenco -pues es verdaderamente étnico, popular y sabio-, y sin embargo, incluso desde su salida a la luz, digamos, social, también a finales del XIX, su enorme caudal creativo -estético, artístico- lo ha constituido como radicalmente distinto del folclore y lo ha encumbrado a las modalidades más sugerentes y creativas, las claramente poéticas.

ACTIVIDAD CREADORA: INDIVIDUALIDAD Y ANONIMATO

La historia del pensamiento ha tejido una dicotomía en virtud de la cual puede establecerse una distancia, la mayoría de las veces insalvable, entre dos polos que vienen definidos por los términos popular/culto, y una periferia en torno de ellos en la que giran otros como arte/artesanía, música/folclore, rural/urbano. No voy a entrar aquí en desentrañar las claves psico-sociales de tal fijación, que puede resumirse en la inclinación hacia el establecimiento de claves dicotómicas, duales, oposiciones binarias o percepción maniquea, como forma óptima de los mecanismos de pensamiento humano, sólo dejaré constancia de lo que creo una realidad, e intentaré reflexionar sobre algunas de sus inevitables consecuencias en el mundo de la música.



En la perpetuación de la dicotomía rural/urbano, residuo del viejo enfrentamiento entre lo jacobino y lo girondino que animó muchos de los postulados de la Revolución Francesa, como es claramente la consolidación de ese nuevo factor histórico que en la literatura ensayística se ha llamado ‘las masas’, desde A. de Tocqueville –aunque no explícitamente- y J. Ortega y Gasset hasta las últimas aportaciones de P. Sloterdijk sobre el tema, por no hablar de los clásicos y, a su vez, de las distintas reelaboraciones que la corriente romántica hace de esa dicotomía, una de las claves que actúa es la ‘dificultad’ de suponer al pueblo, vulgo, masa, la capacidad de crear artísticamente, aunque por contra si se le reconocen unas admirables y complejas formas de transmisión. Esto es así porque nuestra idea de arte no admite ‘excesos’ en el número, es decir, siempre se ha relacionado la actividad creadora con la individualidad; es más, en el mejor fundado de los criterios sobre la acción creativa es conveniente el exceso de individualización. El arte viene a ser para el pensamiento moderno la posibilidad de trascendencia del alma, de la vida interior, algo muy personal, íntimo, individual, que de alguna manera sólo admite colectivizaciones en forma de corrientes o escuelas que aglutinan manojos de genios individuales. Al ‘pueblo’, como alma colectiva, se le ha negado siempre la capacidad artística y a duras penas se ha admitido que pueda poseer un torrente creativo, siempre matizando que se ha tratado históricamente más de un caldo de cultivo que de un factor histórico concreto. La idea de buena parte de los tratadistas sobre el arte, la literatura y la música ‘popular’, es que el ‘vulgo’ no crea sino que recrea. A criterio de los grandes de este campo –léase M. Pidal, Margrit Frenk, María Rosa Lida...- las creaciones populares son aportaciones particulares, personales, que luego son adaptadas al campo reproductor social de lo anónimo y popular. En principio, anónimo no significa carente de arte; pero su propia falta de

denominativo, a-nónimo, sin nombre, lo va a desterrar a lo ignoto, desconocido, y por lo tanto necesitado de ‘alguien’ que le dé razón, nombre.

Lo cierto es que cabe interpretar que la creación artística es personal y, sólo por una especie de eufemismo de conveniencia, atribuimos también esa capacidad al ‘pueblo’. Esa es la idea cultista de arte, la idea renacentista que reordena la imagen del artista como personaje de la gran cultura. Hasta esa eclosión de la figura del artista y su consideración, su deslumbramiento social que se produce como digo en el Renacimiento, en coincidencia flagrante con las más enérgicas pruebas de la emancipación antropológica –ya se sabe, Copernico, la imprenta, los procesos de secularización, América...-, los creadores eran anónimos. Está claro que el arquetipo renacentista de artista se cimenta en el modelo clásico greco-latino, para el que la figura del artista se ubica en un terreno muy especial, entre el ‘héroe’ mitológico y el semidiós con facultades demiúrgicas.

Este análisis de las facultades creativas tiene un paradigma en los estudios sobre flamenco. No se sabe bien cómo, se dice, las formas musicales y literarias del flamenco son creaciones personales que luego se vuelcan al campo colectivo. Sin embargo, por este procedimiento resulta muy difícil, si no imposible, explicar los oscuros orígenes de esas formas y cómo prenden en ese ‘campo colectivo’ como si formaran parte de los sustratos prosódicos, de las maneras sintácticas elementales, de los esquemas básicos enunciativos. Pero, por lo dicho anteriormente, la historia del flamenco, oscura y misteriosa, ha hecho todo lo posible por exorcizar lo anónimo: Tío Luís el de la Juliana, El Fillo, El Planeta, El Ciego de la Isla, y todos los cantaores primitivos tienen sin duda más importancia por ese conjuro contra el anonimato que no por la propia biografía de los personajes, a la sazón, absolutamente desconocida.

EN TORNO A LA NATURALEZA DE LA MÚSICA

Como he dejado entrever con anterioridad, las últimas teorías sobre la naturaleza y las expresiones de la música parecen superar definitivamente la idea estructural-formalista de que se trata de una conducta culturalmente adquirida más que de una capacidad innata, por más que en el fondo de la idea estructuralista –claramente en el caso de C. Lévi-Strauss- las estructuras profundas compartidas en las expresiones humanas es una noción muy cercana a la de innatismo.

Las argumentaciones en este campo ganan carta de contundencia. Toda la corriente filosófica que pudiéramos identificar en torno a las tesis de H. Putnam, con la despampanante incursión de S. Pinker, el sostenido generativismo de N. Chomsky, o las últimas aportaciones de E. Trias sobre la esencia musical, junto con la encomiable obra de J. Blacking ya comentada, a lo que se unen los prestigiosos avances en la neurociencia ponen de manifiesto que evidentemente los términos en que se expresa el arte musical pueden ser –y son- arbitrarios, pero no lo es la

capacidad misma de modular como no lo es tampoco el efecto que crea la percepción de la música. Los extraordinarios avances en la neurociencia y en las ciencias del comportamiento y etología humana y animal, entre los que los relativos a la música son altamente significativos, se están convirtiendo en la más asombrosa contrastación de estas teorías.

En una conferencia que hace ya un tiempo Ricardo Canzio dictó en los Cursos Manuel de Falla³, se nos informó a los asistentes sobre el estado de las investigaciones que se estaban llevando a cabo en una de las tribus bororo del Mato Grosso brasileño. El autor nos hablaba de cómo en uno de los ritos funerarios que analizaba, ante la imposibilidad de transcribir los sonidos de una cantinela mortuoria, en los que apenas diferenciaba frecuencia melódica ni tonal, tuvo que recurrir al sistema fonológico lingüístico y a su descomposición en alófonos, para llegar, a través de la evaluación de estos rasgos fonéticos, a una mínima conclusión de diferencia tonal; en definitiva, trabajaba aplicando el famoso esquema de Marvin Harris (propuesto anteriormente por K. L. Pike) sobre distinción de rasgos fonémicos y fonéticos, que en su transposición a hechos sociales llamamos *emic* y *etic*. Es evidente que Canzio va mucho más allá de una habilidad metodológica sustitutoria de las técnicas de transcripción musical, pues en realidad es una demostración de la teoría, muchas veces atisbada, de la connaturalidad humana de la música. En el esquema más simple posible, podríamos afirmar que la expresión musical es un producto netamente humano, pero también: en tanto que el hombre es capaz de reproducirla, en ella se reconoce como humano.

Bajo estos presupuestos, es necesario, desde mi punto de vista, ir construyendo una teoría general de la expresión musical en cuanto connatural –o congénita- de lo humano, en una aproximación parecida a la de Johan Huizinga sobre el juego –o lo lúdico-. Una teoría que establezca la proximidad de la expresión musical –la *modulatio*- con la función fática de la lengua y que ponga de relevancia la esencialidad de la función social que el canto (así como la danza) ha venido desempeñando desde tiempos ancestrales como reafirmación de lo humano⁴. Expresada como *clamo ergo sum* en uno de los vértices de la teoría de Marius Schneider sobre el asunto, éste la pone en relación con las dualidades antinómicas que originan y explican nuestra naturaleza: la luz y la oscuridad, el principio masculino y el femenino, el fuego y el agua, lo sonoro y lo mudo... Y explica, de este modo, cómo esa expresión sonora, reflejo de la *acústica esencial*, se ha constituido, muchas veces, vehículo de la comunicación con lo divino y sobrenatural, expresión de espiritualidad. En las cosmogonías de muchos pueblos

³ XXIII Curso Manuel de Falla: "La música en España y América en la época del descubrimiento. Culturas musicales de Hispanoamérica". Universidad de Granada, Junio de 1992

⁴ No he trabajado con exhaustividad el texto en el que B. Malinowski expone su idea acerca de la función fática del lenguaje, por hablar de un caso de aplicación de las teorías lingüísticas a lo social. Yo me refiero a un uso de la lengua que, más allá de su aplicación comunicativa inmediata, se puede establecer entre las funciones representativa, fática y metalingüística.

primitivos, la verdadera sustancia del universo, la inmaterialidad del origen y la voz de los dioses, se representa simbólicamente a través del sonido modulado. El canto, la música y la danza son, por ello, representaciones psicofísicas del cosmos: son cosmografías. Y es posible evocar una imagen preconsciente bellísima del hombre que domestica el grito y el ruido hacia el sonido.

Basta un ejercicio de antropología comparada para comprender su fundamento en las sociedades pretecnológicas o preindustriales de la actualidad; y sobra con evocar al cantor de versos talmúdicos, al bardo celta, al juglar, al almuédano, a las plañideras y un inabarcable etcétera, para comprender su naturaleza condicionante. De la misma naturaleza que este ejercicio sublime son todas las expresiones musicales, independientemente de su calidad artística, que forman parte de un ritual de reafirmación de comportamiento social, desde los cantos incomprensibles de mágica monotonía de los bororo, hasta la estridente combinación rítmico visual de una discoteca moderna. Cuando se habla de música como símbolo, no sólo nos referimos al hecho cultural de que unos resortes empíricos, unos sonidos o una melodía, tengan la capacidad de actuar como catalizadores de la serie de ‘valores’ que para un grupo social se propician como lazos o como claves que justifican una determinada conducta social.



De un trabajo de Jaume Ayats⁵ sobre los eslóganes que se corean en las manifestaciones, donde con una brillante profusión de detalles de estructura

⁵ AYATS, Jaume. “Troupes françaises, hors du golfe. Proférer dans la rue: les slogans de manifestation”. *Ethnologie française*, T. XXII; págs. 348-368, 1992-93.

prosódico-musical analiza lo que él llama fórmulas lingüísticas con ritmo [rythmées], repetidas colectivamente numerosas veces sin utilización de una entonación unificada, y que sirven de mecanismos rítmicos análogos a los infantiles (remitiendo con ello a un trabajo del gran Constantin Brailoiu⁶, de 1973, sobre la rítmica infantil), se pueden sacar como conclusiones que a través de las combinaciones fonético-rítmicas es posible llegar a una representación subliminal del grupo. Pero esto es así porque, más allá de la significación estricta de las consignas que se repiten en estos eslóganes, existe una capacidad encerrada en la esencia misma del canto que, a la manera en que nos explica Lévi-Strauss en su teoría de la ‘eficacia simbólica’, funciona siempre como aglutinador y proyector de una idea –reivindicación, aspiración, reafirmación-. Este potencial de la expresión musical está más cerca del canto como facultad primordial humana que de su desarrollo como lenguaje artístico, o incluso de su función como vía expresiva social; de ahí su proximidad a los sonidos y ritmos infantiles, que en su extraordinaria sencillez rememoran, y encierran en su esencialidad, esa facultad primordial. Por eso decía que el poder simbólico de la expresión musical no se sitúa sólo en unas determinadas formas rituales, sino que funciona en ellas como reflejo de una facultad esencialmente humana.

De la idea de sustancialidad homogénea de la expresión musical que vengo desarrollando no debe sacarse la conclusión de infravalorar las expresiones singulares, particulares y peculiares, pues en la diversidad reside la verdadera fuerza de los modos de entender la cultura. Como en la lengua, lo que aflora es su extraordinaria diversidad, que llamamos idiomas o dialectos, sin que por ello dejemos de comprender las claves inconscientes que conforman su naturaleza. La expresión singular se fragua en la región de las relaciones y las expresiones creativas; su sustancia no se ubica en la de la percepción, y menos en el pensamiento lógico, se produce en “la región del alma humana donde la multiplicidad de fenómenos y su carácter antinómico son aceptados, asimilados y unificados sin resistencia”⁷.

EL EJERCICIO DEL PODER Y LA MÚSICA

Por otra parte, y en busca de su pleno significado social, tendremos que convenir en que la música y el baile, como otras manifestaciones evidentes de la ladera creativa social cotidiana, han sido un constante referente en el ejercicio del poder⁸. La posibilidad de aprehender y controlar estas manifestaciones ha creado siempre en el

⁶ BRAILOIU, Constantin. “La rythmique enfantine. Notions liminaires”. *Problemes d’Ethnomusicologie*. Gêneve, Minkoff Reprint, 1973.

⁷ SCHENEIDER, Marius. “L’Espirít de la Musique et l’Origine du Symbole”. *Diogène*, 27; págs. 48-75, 1959.

⁸ Paradigmático de este tratamiento son los textos de Gramsci. Puede verse también “Hacia una interpretación del modelo...”, de Manuel Sánchez y “Entre el patrimonio y la acción...”, de Modesto García, en *Música de tradición oral*. Ver capítulo bibliográfico.

Poder la sensación de haber capturado el alma social. No tengo que esforzarme demasiado en buscar ejemplos, son numerosos y cercanos. Ahí está todo el despliegue de subalternidad y medios que supuso el caso histórico de la labor de la llamada Sección Femenina de la Organización Nacional de Educación y Descanso, que a través de la institucionalización de una Organización de Coros y Danzas se apropió del enorme caudal de la música y de los bailes del patrimonio de tradición oral para dirigir hacia el Régimen político de la dictadura las expresiones ‘populares’ que aquellos generaban. Algo parecido se intentó también desde regímenes totalitarios respecto al arte y a la música que llamaré cultos en aras de mantener la explicación. Pensemos en el nazismo y su pretensión de impulsar un arte y una música –como también una cinematografía- neta y verdaderamente arios, o en las impresionantes y disciplinadas manifestaciones ‘populares’ en la antigua URSS o en cualquier otra dictadura. Claro que, en la misma senda y casi por el mismo argumento, puede decirse que la música es una de las estrategias, uno de los mecanismos de más claro efecto revolucionario y de reacción al poder establecido, y también aquí los ejemplos son claros y abundantes.

Me interesa especialmente, en este orden de cosas, es decir, la relación de las expresiones con el establecimiento del poder, una *sui generis* que consiste en una especie de reciprocidad de intereses entre las expresiones y el Estado, en la línea en que lo teoriza M. Fumaroli en sus tesis sobre el ‘Estado cultural’, o bien desde otra ladera las versiones sobre el *empowerment*; pero esta vez en torno al ‘Estado subsidiario’ visto como una de las mecánicas contemporáneas de consolidación de la autoridad –de los gobiernos- del Estado que se desarrolla en los cauces de la sociedad capitalista, global y de libre mercado: la propaganda convertida en publicidad, el control de los medios y el manejo de las expresiones culturales, y la utilización de las ayudas sociales públicas como estrategia de clientelismo político. Uno de los mecanismos de ‘vasallaje’ social que desarrolla el Estado subsidiario se expresa en esa presunta reciprocidad entre los ‘beneficiarios’ y el poder: ‘tu me das cauce de actuación social y yo te doy manifestación colectiva’. Se produce una transacción, por más que los antropólogos hayamos pretendido vestirla de reciprocidad del don maussiana. Claro que, como en todos los términos de mercado, la transacción nunca es totalmente simétrica; en el sueño capitalista no es necesaria la simetría (o lo que es igual la equidad, el equilibrio) sencillamente tú ‘ganas’ aunque haya otros que ‘ganen’ más, lo cual no debe importarte porque tu parte ya está cumplida. *Grosso modo* la filosofía capitalista es esa y la ley de mercado es un reflejo de ella: el mercado cubre las necesidades de muchos porque hay otros que en esa operación ganan mucho. Como quiera que sea, esa reciprocidad asimétrica es un claro mecanismo del estado subsidiario.

Recuerdo que a mediados de los años 70 [1970], cuando en España se produce la transición del régimen de Franco hacia la incipiente democracia, hubo un resurgir evidente de las ‘manifestaciones de la cultura popular’. De alguna forma, quizá con ciertos matices de venganza, se activó una avalancha de exhibiciones del patrimonio de transmisión oral, y en general de lo que definimos como patrimonio histórico no material. Es un fenómeno muy estudiado en el que convergen explicaciones

diversas: la ruptura de sometimientos y represiones sobre la identidad; la prisa por la modernización y la nueva estructura política y administrativa vislumbrada; la necesidad expresiva libre de los sentimientos, de las hablas y de los rasgos culturales; el deseo de conciliar herencia y desarrollo; la luz después del largo túnel... Inmediatamente empezaron a surgir nuevos marcos festivos y de encuentro para dar cauce a esa serie de manifestaciones que ya no se sujetaban. Nacieron festivales, encuentros, certámenes y mil formas de impulsar esta vena contenida. Había una especie de expectación implícita a todo aquel movimiento en el sentido de desconocer qué iba a suceder con la ecuación música popular/función social, y a la vez cómo evolucionaría la propia dimensión estética que tan afectada de maneras folclóricas hasta entonces estaba. Y también, aunque no de manera en exceso clarividente, nos cuestionábamos sobre cómo iba a ser la presunta subalternidad con el Estado subsidiario, por cierto, más que dispuesto, entusiasmado con estos irrefrenables estallidos ‘populares’. La lección fue prístina, en dos sentidos que trataré de explicar.

Pronto nació, en la recién estrenada situación un nuevo semblante, un personaje con la misma fuerza simbólica e icónica que tuvieron las grandes figuras del pasado: el ‘guión’ de la cuadrilla, el vate popular, el mayordomo de la hermandad, los costaleros, incluso el cura o el sochantre, el campanero o algo parecido. Esta nueva figura era ‘el concejal de cultura’ (nada que ver, no obstante, con la dimensión perversa que en la actualidad ha generado la del ‘concejal de urbanismo’).



No es ninguna burla ni trato de darle significado e importancia a esa figura como alegoría del triunfo de las formas democráticas en la España de los 80. En principio, cuando los grupos musicales mantenedores de estos actos de nuevo cuño introducían como novedad la figura del ‘concejal de cultura’ dentro de un tipo de coplas llamadas ‘aguilandos’, que consisten básicamente en repentizar (improvisar) unas letras sobre el esquema musical, a nosotros (me refiero a los que estábamos en aquel entonces interesados en una versión disciplinar de esas actuaciones) nos pareció una chanza más, un componente más o menos ingenioso del extraordinario caudal artístico que desplegaban aquellos grupos de gente que parecían haberse quitado de encima un peso de siglos al hacer desaparecer las formas folclóricas totalitarias y de disciplina falangista que habían tenido hasta entonces. Estas formas musical-literarias, de enorme tradición en casi la totalidad de la Península, que tomaban vida entre el rigor litúrgico y la creatividad popular eran, como pude comprender mucho después, una forma expresiva contundente, una señal de gran contenido comunicativo: nada es fortuito e inocente en lo que estas coplas comprenden y expresan.

La nueva figura adoptada en las fórmulas de saludo y en escalafón social de honor que estas coplas expresan —el ‘concejal de cultura’— era, en su competencia con las figuras que tradicionalmente se cantaban, una lección magistral y una metáfora del cambio que se estaba produciendo. Introducir ese nuevo personaje significaba romper una lanza en favor de aquel manojito de ilusiones puestas en el nuevo modelo político y eran además en su explícito tono irónico una llamada de atención, nada cambia sólo porque reciba nuevos nombres, y lo que es más importante ¿qué deparan los cambios precipitados? Cuando ‘El Chato’ o ‘El Chicharra’, ‘Cucharón’, ‘Candelas’ o Blas el ‘Cojo’ mencionaban al concejal de cultura en sus muy honorables coplas de aguilandos, respondían en primera instancia a ese toma y daca de la reciprocidad asimétrica a la que me he referido anteriormente, se había producido o se estaba produciendo una revalorización de estas formas culturales de siempre, y ese reconocimiento siempre es agradecido, se apreciaba el tesoro patrimonial musical que había pertenecido a estas gentes durante siglos, y en el referente de agradecimiento se cambiaba al cura o al mayordomo por el concejal, con todo lo que ello pueda suponer. Entre el regocijo general provocado por las ingeniosas rimas que podía propiciar el nuevo término, la novedad de la palabra ‘cultura’ en las coplas de siempre, algún que otro gesto de complacencia de los que ostentaban el cargo, la condescendencia de las autoridades concededoras de la múltiple rentabilidad de aquellas criaturas culturales que subvencionaban, los más ilustrados hablaban de *performance*, y aunque en aquellas primeras veces se pensaba más en una actuación un tanto extravagante al aire libre, a la manera de los muy novedosos grupos teatrales, lo cierto es que de alguna manera se puso el dedo en la llaga del verdadero sentido de estas prácticas —operaciones— sociales, la performatividad, es decir, lo que cobra existencia *per se*, a la vez que se actualiza, que se realiza o que se hace realidad. Es en definitiva un sentido diferente al de ritual, al de repetición de pautas y modelos tradicionales de comportamiento, de recreación folclórica; lo que al estado subsidiario que rentabilizaba estas actuaciones por el lado de la cohesión identitaria o la reproducción patrimonial le traía

verdaderamente sin cuidado y a los protagonistas no: con un leve cambio en la terminología (el mayordomo por el concejal de cultura) la producción creativa no sufre la más mínima alteración.

INGOBERNABILIDAD DE LO CREATIVO

Otra de las consecuencias de este nuevo fenómeno manifestacional fue la sorprendente fuerza con que aquel monstruo dormido durante décadas despertó, haciendo gala de su incontenible caudal creativo y demostrando de manera palpable que la dimensión ritual y su clara imbricación en lo social no restaban contundencia estética ni ponían en duda su clara naturaleza creativa. Los especialistas, imbuidos en aquel momento por la estética sugestiva de ese caudal creativo, por el descubrimiento de estas expresiones tan cercanas y desconocidas a la vez, no supieron -no supimos- advertir que el sentido social no lo poníamos nosotros con nuestros análisis más o menos acertados, sino que todo estaba ahí contenido en sus posibilidades y en sus realidades –en sus realizaciones, que es el verdadero efecto performativo-, y las posibilidades de transformación de sentido las imponía la misma práctica y no la forma en que nosotros la proyectábamos (divulgábamos). Una vez más, ante nuestra mirada de suficiencia científica, el propio objeto de estudio trascendía el estudio que de él se hacía. Y esta afirmación que parece tan evidente y tajante no lo es tanto, pues la explicación estructuralista de los hechos sociales llegó a enfatizar tanto la dimensión de desvelamiento de sentido que ocultó el hecho performativo de que el sentido se produce, se realiza conforme ‘sucede’, y no reside intrínsecamente en el acto de referencia.

En mi mirada retrospectiva, superado el ‘fragor’ de la investigación de campo, creo advertir ahora en aquel procedimiento analítico lo que R. Barthes llamó a menudo la “locura sistemática del hombre”, y que en esa primera etapa del descubrimiento de la evidencia semiótica ocultó la verdadera dimensión de ésta, pues creíamos en el sentido foucaultiano de la extensión intelectual como dotadora de sentido, porque nos parecía que era una exigencia, una encomienda de los propios actores sociales a los ‘estudiosos’ del tema, cuando en realidad su sentido social nos envolvía y trascendía a todos, unos por actores y otros por observadores. Sencillamente, habíamos seguido confundiendo esas formas de expresión medidas, contenidas, con aquella vieja percepción romántica que mira con condescendencia al ‘pueblo’ que crea pero que verdaderamente no conoce el alcance de su creación hasta que el ‘especialista competente’ la pone en ‘solfa’ científica. Otra cosa bien distinta es la aparente infravaloración de lo propio por parte de sus protagonistas, la poca o nula importancia que los portadores de estas exquisitas formas de la tradición –pero, sin ninguna duda, intemporales- otorgan a lo que hacen y como lo hacen. No se trata en absoluto de falsa modestia ni de humildad forzada. Es, aparte de una consecuencia de la desatención histórica por estos patrimonios y, también en buena medida, del hecho de que estas manifestaciones han estado ciertamente unidas en el pasado a formas de vida pobres y a estrecheces económicas (justamente las que provocaron la

emigración generalizada de las décadas de los 60 y 70 del siglo XX), y antes que una limitación debida al desconocimiento, un componente de su dimensión semiótica, una parte ineludible de su sentido social.

Aquellas y estas evidencias estaban llamadas a limar el maniqueísmo con que esa serie de dicotomías entre distintas manifestaciones musicales construida desde la percepción moderna, a las que he aludido, aparecen. La música popular no rinde en absoluto su dimensión creativa en beneficio de su alta carga de representación simbólica y soporte ritual; mientras que, otra vez paradójicamente, la música culta se encumbra como única hacia la consideración de sustento espiritual. Ambas son expresiones cuya dimensión semiótica está referenciada en significantes distintos, y en modos simbólicos de diversa extracción, pero eso no desmiente una naturaleza creativa y comunicativa común. En paralelismo con las demás formas expresivas y receptivas, esto es, comunicativas, podría hablarse del lenguaje verbal directo y de las formas lingüísticas poéticas; incluso de matices sutiles de diferencia entre la oralidad y la escritura; o, como he hecho con anterioridad, entre arte y artesanía, etc.

¿PERO DE VERDAD EL PASADO ES TAN DISTANTE?



En mi dedicación continuada al análisis de aquellos modos musicales que tanto defraudaron desde su entendimiento como rescate de unas formas ancestrales de nuestras más profundas raíces que fue el folclore y sus recreaciones, he disfrutado con ella como interprete, he intentado seguir su rastro en busca de un significado, y puse modestamente mi pequeña aportación en lo que de tránsito de unas formas a otras me tocó vivir. Estas músicas, con sus complejas formas de manifestarse, tienen en las comarcas del Sureste español una importancia excepcional⁹, precisamente porque se detecta su significado social y porque, por otras circunstancias, no se acabó de perder ese fino hilo intemporal que conecta unas épocas con otras

⁹ Véase más extensamente en el último epígrafe de este mismo capítulo.

sin que se produzca una discontinuidad insalvable. Aquí se ha pasado del violín de los últimos ciegos que mantenían por pura necesidad los bailes en las puertas de los cortijos más céntricos, a las guitarras en las manos de nuestros jóvenes en apenas un parpadeo, por encima de la terrible experiencia histórica de la emigración y a pesar incluso de ese constreñimiento a que obligan las modas, los medios y el mercado.

La música me ha proporcionado momentos para poder entender ese especial desvaimiento que no deja encarar la vida con fundamentalismos, el ‘dulce olvido’ de lo en exceso terrenal, la presencia de lo transido. Recuerdo especialmente dos situaciones que por sí solas puede que no pasen de lo anecdótico, pero de las que en un contexto más amplio y después de tanto tiempo se puede a mi entender sacar un atisbo de conclusión:

Andrés Quesada, el maestro de Los Cerricos¹⁰ desde hace unos nueve o diez años, tiene una perspectiva especial, observa estos lugares desde anclajes muy personales a los que dota de pinceladas de su particular facilidad para fabular, esa facultad suya de estar a cada momento, en cada situación por banal que sea en disposición de encontrarle los parámetros del mito, el dotar lo insignificamente cotidiano de la naturaleza de lo memorable: le da a las cosas fútiles caché de perdurabilidad. A través de su enfoque singular y a propuesta suya de ver algo realmente interesante, tuve ocasión de asistir a una velada musical que vino a celebrarse en el bar de La Pájara, en Los Cerricos, aunque se me advirtió que era una cosa repetida si no todas las semanas si lo suficientemente a menudo como para ser regular; es decir, no era una reunión extraordinaria sino más bien todo lo contrario, aquellos cuatro o cinco amigos se reunían a menudo para hacer música. El panorama que encontré al llegar al bar era inaudito para alguien que haya visto de cerca alguno de los instrumentos que generalmente integran los conjuntos populares de música en estas zonas, que son además los más corrientes: guitarra, laúd, pandero y en todo caso violín, guitarra requinto y algunos platillos de bronce. Nuestros músicos en cuestión tenían un laúd y dos guitarras.

Nosotros por nuestra parte cumplimos una especie de rito de adaptación que siempre se produce cuando se entra en el bar, ya sea para jugar una partida de cartas, para tomar unos chatos, o, como era el caso, para algo más especial. Este pequeño ritual consiste, en la mayoría de los casos, en unos despreocupados saludos al total de los presentes acercándose sin demasiado interés a alguna de las mesas con partida de cartas o con corro alrededor de la botella de vino, deteniéndose como más interesado con alguno o con algunos de ellos. Se pide algo y se saluda ya con más ánimo al tabernero y te sitúas a una premeditada distancia del grupo objetivo de tu visita que da a entender lo que buscas pero sin que se muestre

¹⁰ Una aldea del municipio de Oria (Almería), de unos 300 habitantes y unas características poblacionales singulares, en la que se desarrolló parte de mi trabajo de campo alrededor del año 2000.

a las claras desde el principio. Conforme se fueron rompiendo los primeros recelos, fingidos o ciertos, fuimos integrándonos al grupo. Yo ya había notado como era lógico el cencerreo desafinado de los instrumentos que tocaban sin ningún convencimiento pero como respondiendo a una sutil obligación tácita: o sea, no había nada mejor, y había que hacerlo. Los instrumentos estaban destemplados y faltos de sus cordajes; las pocas cuerdas que llevaban atadas de cualquier manera estaban ya muy en desuso, y por encima del desafinamiento general sobrevivía un casi imperceptible sentido de un compás lejano que podría asemejarse con la buena voluntad de los oyentes a algunas piezas del repertorio popular. Tocaban una especie de pasodobles; mazurcas y valsés, también. Entrados en calor, se me ofrecieron los instrumentos con el reconocimiento de los músicos de no estar demasiado afinados y yo decliné amablemente la invitación, primero por la imposibilidad que veía de sacar partido de ellos por la disposición especial de sus pocas cuerdas y luego porque compartí desde el primer momento su voluntad firme de hacer música aun sin los más leves rudimentos musicales. El laúd era manejado por un hombre moreno de edad madura, enjuto, pequeño y de cara aguileña, que de vez en cuando hacía gestos como de haber equivocado alguna pulsación y en su cara denotaba comprensión hacia sí mismo por estar falto de práctica. El de la guitarra principal es un hombre recio y robusto, no se había quitado la pelliza, fumaba un cigarro liado de tabaco de un buen aroma y se ponía la sonanta sobre la pierna izquierda con una grácil inclinación del cuerpo que le daba aspecto de ejecutante de conservatorio, y marcaba muy a destiempo pero con gran convencimiento los golpes del compás. La estampa era increíble, le habían ganado la partida a la ortodoxia organológica, a la seriedad armónica, a la música misma, y suplían con voluntad y gestos de circunspectos músicos antiguos las evidentes carencias interpretativas.

Muchos años antes yo ya había vivido la probada facilidad de los habitantes de Los Cerricos para llevar a cabo todo un ceremonial religioso-musical sin apenas instrumentos, éstos pocos sin cuerdas; sin recordar las letras ni la melodía de las coplas que habían de interpretarse y conjuntados como buenamente podían con un coro despistado de niños, sin embargo había una atmósfera verdadera de repetición ancestral del rito: era lo que había y así había que llevarlo adelante. Fue un año de aquellos en que mediada la década de los setenta nos habíamos empeñado en volver a poner en pie toda una serie de prácticas, de costumbres, de las que todavía sentíamos el aliento muy próximo. Era anormal que algo no deseado se nos estuviera escapando irremisiblemente. Decíamos que todo aquel olvido se debía al desmembramiento social que habían ido produciendo las sucesivas oleadas de emigración económica, ya no hacían falta aquellas muestras de arte en los bailes, todo interés parecía perdido por absorción de las extrañas aceras de los barrios obreros de las ciudades destino de la mayoría de los hombres y mujeres de la tierra. No había sitio para aquellas ceremonias antiguas que todo lo más despertaban una insoportable y melancólica nostalgia. Para colmo, la televisión, los radios, los casetes... ya no hacían

falta cuatro chalados intentando mantener ese calor que se diluía en estos nuevos aires de modernidad.

En el fragor de aquella batalla contra el olvido entrábamos a saco en regiones relegadas de la memoria donde a veces todavía pervivían venerables casos de cumplimiento del rito. Tal es el episodio que trato de relatar. Nosotros éramos muy jóvenes -quizá demasiado jóvenes- y teníamos conjuntado una especie de comando anti-olvido: íbamos con la despreocupación, con la natural irreverencia de la edad y con el descaro de cierta autoridad que las clases de solfeo y un empeño en revivir las formas musicales de la tradición nos habían dado en el tema de que se trataba aquella reunión: ayudar con nuestros conocimientos noveles a rememorar al menos la melodía de las llamadas *Coplas para las misas de gozo*, un género de la tradición popular verdaderamente hermoso y que había estado sólo unos decenios antes en plena y destacada vigencia. El grupo anfitrión nos recibió en el coro de la iglesia, una coqueta nave de crucero con todos los elementos ornamentales, arquitectónicos y litúrgicos de una iglesia mayor pero en una reducción de tamaño que la hace si cabe más íntima y grácil, y en sus proporciones un prodigio de armonía. El coro es pues como un pequeño juguete, el decorado de una gran aventura infantil. Allí en aquel espacio de un sosiego reconfortante nos esperaban los componentes músicos de la cuadrilla local, rodeando un viejo armonio integrado en las reducidas proporciones del coro y del templo. La edad de los del conjunto era, sin paliativos, desigual: dos o tres personas muy mayores y otros cuantos muy pequeños; los primeros sufriendo ya los achaques del tiempo y con dificultades serias en el ejercicio de la memoria, los segundos, por el contrario, todavía no tenían los rudimentos educativos necesarios para entablar con ellos la práctica que requiere la actividad para la que habíamos sido invitados. Todo el conjunto destacaba por una candorosa anarquía, no sólo por la desigualdad de la edad que lo convertía en dos polos inencontrables entre sí, sino también por un batiburrillo instrumental en el que se mezclaban las desbaratadas bandurrias con alguna mandolina rescatada de las profundidades de algún arcón demasiado tiempo cerrado y a la que quedaban algunas cuerdas de tripa que sin duda habían pertenecido a alguna sonanta aún más antigua, los niños y niñas de menor edad portaban una suerte de uniformidad en las guitarras, como si los reyes magos se hubieran puesto de acuerdo en uno de aquellos años, todas tremendamente destempladas o al menos no afinadas entre ellas; había también en aquella extraña rondalla algunas panderetas de plástico y un venerable violín al que era imposible mover el escaso clavijero. La conjunción armónica iba a ser imposible a todas luces, pues a la dificultad de afinación entre ellos mismos había que añadir la nuestra propia. Nos disponíamos a una tarea de investigación, restauración e interpretación musical sin contar apenas para nada con un mínimo organológico aceptable. Sin embargo, había una solemnidad en la disposición de aquel conjunto, una distribución y ocupación del pequeño espacio del coro al modo de una escenografía perfectamente planificada, se notaba una predisposición al

ritual, era la inercia de una puesta en escena mil veces repetida. La estampa era de otro tiempo, independientemente de cómo sonara aquello (se lo pueden imaginar), y en la cara de los feligreses asistentes al acto religioso no había ni el más leve rictus de sorpresa o contrariedad, muy al contrario, todo respondía a unas pautas establecidas desde un hábito histórico, se cumplían los hitos de la ceremonia sin premeditación, sin el mínimo asomo de duda, con una naturalidad que aquel ‘pequeño’ detalle de heterodoxia musical no iba a menoscabar en absoluto. En los ojos líquidos de los viejos se notaba la satisfacción del cumplimiento de aquella mística encomienda.

Yo no pude por menos que recordar a través de aquella escena las crónicas que relataban un momento histórico de especial trascendencia en estas tierras: la ordenación de la vida y las costumbres de los moriscos después de la conquista definitiva del Reino de Granada por las huestes cristianas y durante toda la centuria del quinientos. Rememoré mis entonces recientes lecturas sobre aquella época: los esfuerzos de fray Hernando de Talavera, primer arzobispo de la recién conquistada Granada, un verdadero humanista que luchó denodadamente por el reconocimiento de los derechos moriscos, y al final, simplemente, por la consideración de éstos como humanos; los textos reeditados por la Universidad de Granada sobre el Sínodo de Guadix de 1563, en el que tuvo gran influencia fray Martín de Ayala, de Segura de la Sierra, antiguo ponente del Concilio de Trento; y, en fin, todo el *maremagnum* de edictos, disposiciones, cédulas y pragmáticas para el dicho ordenamiento de la vida y las costumbres de los moriscos, muchas de las cuales –las relacionadas con los rituales musicales- recogió magistralmente Reynaldo Fernández Manzano en su libro, temprano y ameno, *De las melodías del Reino nazarí de Granada a las estructuras musicales castellanas*. Antes y después se produjo una nada desdeñable cantidad de trabajos en torno al tema que por supuesto no se agotó en esas publicaciones y que todavía hoy ocupa un importante lugar en el panorama de la investigación histórica¹¹. De ello se ocuparon autores como Louis Cardaillac, Fernand Braudel, Marcel Bataillon en su ya clásico trabajo, Domínguez Ortiz, Márquez Villanueva, M. García Arenal, Bernard Vincent, González Urbaneja, Carrillo Alonso y, especialmente, Elena Pezzi; y éstos sin contar los ya afamados textos de Menéndez Pidal, Margrit Frenk Alatorre, Lida de Malquiel, y otros tantos.

Tengo presente, de manera especial, los relatos sobre la magnificencia que se intentó dar a las celebraciones del *Corpus Christi* en todos los nuevos territorios conquistados. Una fiesta de enorme repercusión social estructurada como un gran desfile de ostentación de los ejércitos triunfantes que para ser real requería en contrapeso la participación generosa de los derrotados. Sea como fuere aquellos desfiles procesionales tuvieron que ser fastuosos y fantásticos, y era muy del gusto de los propulsores de tales eventos el requerir la participación de los grupos mantenedores de la tradición morisca, fundamentalmente músicos y danzantes. Se

¹¹ Me ahorro mencionar a los clásicos Hurtado de Mendoza, Pérez de Hita, Mármol Carvajal...

promovían así grandes movimientos de estos grupos que acudían desde cualquier parte del antiguo Reino para participar en las más solemnes ceremonias. Las descripciones de estas fiestas y desfiles religiosos son sobrecogedoras y nos sitúan ante evocaciones de aquellos mundos fantásticos desaparecidos en la memoria de los tiempos; tienen más de rememoración de un episodio bíblico que de una celebración de la renacentista Europa que por aquellos tiempos surgía. Especialmente interesante al hilo de nuestro relato son las noticias históricas sobre otro de los actos litúrgicos que en aquella época sirvió de ensayo para la idea humanista de fray Hernando de Talavera de integrar a los moriscos del antiguo Reino de Granada en la nueva estructura social cristiana, idea que como sabemos murió prematuramente acuciada por un descarnado fervor por la limpieza de sangre, lo que costó la vida y en el mejor de los casos el destierro a miles de criaturas naturales de nuestra tierra:

En el famoso *Memorial* que hizo Francisco Núñez Muley para que se suspendiese la ejecución de la Pragmática dada contra los moriscos en 1566, entre un alegato descriptivo de muchas de las costumbres de los moriscos y su justificación, podemos leer:

"...en tiempo del señor arzobispo don Hernando de Talavera [...] quien permitió la dicha zambra¹² acompañando con sus instrumentos al Santísimo Sacramento de la procesión del *Corpus Christi* [...] y que habiendo pasado el señor arzobispo a la visita de la villa de Ujijar [...] la dicha zambra le aguardaba en la puerta de su posada y luego que salía le tañían instrumentos yendo delante de su Ilustrísima, hasta llegar a la iglesia, donde decía la misa, estando los dichos instrumentos y zambras en el coro de los clérigos, en el tiempo que habían de tañer los órganos, como no los había tocaban los dichos instrumentos (...)"

Está claro que se trata de un antecedente de las llamadas Misas de Gozo –sí, las mismas que hace un par de décadas nos congregaron en el coro de la pequeña iglesia rural de Los Cerricos-, y que por imponderables del destino han pervivido hasta la actualidad, incluso salvando, en su tiempo, las estrictas preceptivas del Concilio de Trento.

En realidad, en ésta, como en otras costumbres, había un estrecho parecido formal entre la tradición cristiana y la morisca, pues no en vano ésta se inspiraba en buena medida en parámetros mozárabes, lo que significa que al fin y al cabo ambas eran deudoras de una misma tradición. Las pruebas históricas de esta asociación son abrumadoras y pueden resumirse en las bases de la que yo llamo la ‘tesis Simonet’, que consiste en que, según este tratadista, Francisco Javier Simonet, una autoridad en la historia de la pervivencia mozárabe, el carácter masculino de las sucesivas oleadas invasoras musulmanas llevó a los varones que las integraban a tener que

¹² Zambra es el término histórico que designa a los grupos mantenedores de la tradición musical morisca.

desposarse con nativas de la Hispania visigótica y cristiana, y esta fue una mecánica que se repitió continuamente; de manera que, la que pudiéramos llamar cultura elitista árabe quedó secularmente en manos de los hombres; pero sin embargo la cultura doméstica fue siempre atesorada y transmitida por la mujeres. Este es el motivo, según la tesis que digo, por el que se conservaron de esa manera que ahora nos parece milagrosa las jarchas mozárabes, engarzadas en las moaxajas y en los zéjeles de impronta árabe, como es también la razón por la que pudo traspasarse la música andalusí, las llamadas *nubas*, en toda su integridad a los conservatorios del Norte de África, mientras que la auténtica música popular andaluza se resistió a ello y se disolvió entre otras formas vernáculas. El trascendente hecho, ya comentado, de que el primer arzobispo de la Granada reconquistada, Fray Hernando de Talavera, invitara a participar en los solemnes actos del *Corpus Christi* a las zambras moriscas de Málaga y Granada, significa, a todas luces, que el parecido entre una y otra tradición debería ser enorme y que, aún más, ambas compartían formas culturales y lingüísticas –y hasta incluso religiosas- similares.



LO URBANO COMO TRANSVERSALIDAD

Hemos visto hasta aquí algunos matices que establecen una distinción no sustancial entre la música de tradición popular y la que llamamos culta, incluyendo, aunque no explícitamente, el que seguramente es fundamental: el diferente modo de transmisión, oral para la primera y escrito para la segunda. Asunto que viene a corresponderse con el paradigma que resuelve la misma distinción entre escritura y

oralidad aplicada a la literatura en relación con los relatos orales, mitos, leyendas, refranes, etc. La música culta no sería posible, al igual que la literatura –de autor, escrita o, también, culta- sin soporte de la escritura, incluso cuando al hablar de música popular lo hagamos refiriéndonos también a la ‘moderna’, catalogada genéricamente también como popular (*pop, rock, blues, jazz, soul, raï, folk* y un largo etcétera). Si bien, en este caso, es importante matizar aspectos sobre su forma de transmisión/adquisición híbrida, que no viene dada hoy por los conductos transmisores tradicionales (la voz y los personajes dedicados a ello), sino fundamentalmente por la televisión y por los medios de reproducción audiovisuales, y en todo caso, por nuevas estrategias comunicativas no ajenas a la oralidad pero bien distintas de las ‘tradicionales’.

No es éste el momento de entrar en profundidad en estos aspectos, que por sí solos requerirían un estudio más completo dada su enorme importancia como nuevas formas de la comunicación, pero sí me detendré en uno de los componentes que considero de mayor trascendencia: la deriva moderna hacia la generalización de comportamientos –proyektivos y perceptivos- y formas de vida que toda una larga tradición sociológica denomina urbanos¹³. Y lo haré sirviéndome de dos ejemplos: el flamenco y la música y los ritmos negros en Brasil y EEUU fundamentalmente, pero también en Cuba y en otros sitios.

El flamenco era a mediados del siglo XIX un conjunto de casi salmodias, de recuerdos melódicos, romances, tonadas, plañideras, más un puñado de modalidades festivas, cuya aparente sencillez encerraba cotas de extraordinaria habilidad musical –puro compás-; algo de enorme impronta primitiva, anclado en regiones atávicas de la memoria colectiva de los gitanos andaluces, que se veían obligados a reproducir por un mecanismo de la memoria que suplía la historia escrita de ese pueblo, algo que se correspondía con la práctica de ese potencial civilizatorio que tiene la oralidad para sustituir las crónicas escritas que existen en otros pueblos. El gitano era iletrado, sin historia plasmada en textos, de ahí que los resortes orales de la memoria colectiva funcionaran como sustituto de esa carencia, además de que era posible expresar la queja, el dolor, la tragedia de tantos siglos de persecución y de penas. Pero a su vez, la figura del transmisor de experiencias vivenciales (históricas) a través de la oralidad –en el caso que analizamos, el cantaor- era especial y singular pues unía a sus conocimientos de las oscuras fuentes de la memoria unas dotes interpretativas y artísticas innegables. A esas fuentes primigenias hay que unir la probada facilidad de absorción y recreación de formas ya existentes que el gitano atesora.

Aupado por el interés de algunos intelectuales de la época finisecular decimonónica, y por unas circunstancias socioculturales adecuadas (pensemos que en esa época se

¹³ Desde R. Redfield, O. Lewis, la Escuela Sociológica de Chicago y los representantes franceses como H. Lefèvre hasta las últimas aportaciones de A. Signorelli, J. Martín-Barbero, G. Amendola, etc. Pero sin desdeñar, por su enorme importancia como aportación a la historia del conocimiento, toda la producción literaria y cinematográfica sobre el fenómeno.

desarrollaban con mucha fuerza las corrientes folclóricas, no en el sentido que hoy tiene el término, sino en el de las Sociedades de Folk-Lore, y nacía la antropología como ciencia de lo exótico, de lo extraño, a la vez que se aupaban en el panorama científico la creación de museos de curiosidades y antigüedades –germen de los de artes y costumbres populares–), como también por el despunte de una perspectiva de explotación económica, es decir, por serios visos de convertirse, por todo lo dicho anteriormente, en espectáculo, en entretenimiento de otros que pagarían por verlo (estamos también en el momento en que aparecen los *cafés-cantante*, el cabaret, los *music hall*), el flamenco, esos cantes y bailes de absoluto valor ritual y simbólico, sufren lo que hoy llamamos una transustancialización, es decir, dejan de significar una cosa para pasar a proyectar otra, dejan de cumplir unas funciones y adoptan otras a veces muy distintas.

Los gitanos, al contrario que otras etnias u otros grupos poblacionales reducidos a homogeneidad por el poder, o digamos que por la sociedad hegemónica, siempre habían sido urbanos, en lo que la época permitía como tal. Aunque parezca una contradicción, el nomadismo de las tribus gitanas estaba más próximo al espíritu urbano que al rural, en principio por la sencilla razón de que lo rural es un cuerpo compacto, homogéneo, si perdonáis la redundancia, corporativo; la ciudad tenía algo más de heterogeneidad, de dispersión, de masa, lo que para un pueblo perseguido significa más posibilidades de pasar inadvertido, de perderse en la confusión del río revuelto de la vida urbana. El Puerto de Santa María, Jerez, Cádiz, Sevilla, Lebrija... todos ellos eran comparativamente grandes centros de transacción, de comercio, eran centros urbanos. La secuencia que liga interpretación artística, singular, individual –son las características del transmisor oral, del cantaor–, con la posibilidad de espectáculo en un marco de vida urbano, hizo posible la eclosión de ese gran fenómeno musical con ribetes de especificidad social que es el flamenco.

El flamenco desmiente y socava la directriz moderna en virtud de la cual se establecen las distinciones entre música culta y popular, entre otras cosas porque evidencia que creatividad no es únicamente correspondiente con cultismo, y que no sólo en la escritura es posible registrar el matiz creativo. Antes bien, otorga carta de naturaleza creativa a los modos orales, destruye la certeza del emparejamiento reiterativo-ritual, y siembra dudas muy serias –que más que dudas son estremecedoras evidencias– de que existan, plenamente establecidos, los lenguajes estéticos. Además, y en esto radica su fuerza insobornable, es capaz de remitir a un origen, a una naturaleza esencial en la que los sonidos, el grito, la expresión, el silencio y el escalofrío cohabitan. Podríamos decir, en el sentido que mantiene el párrafo anterior, que la transustancialización sufrida potencia la dimensión estética en perjuicio de la ritual.

Para el segundo caso, la música negra en Brasil, voy a seguir los comentarios que Jesús Martín Barbero, profesor de la Universidad del Valle (Colombia), vierte en su artículo “Dinámicas urbanas de la cultura”, en el que dice entre otras cosas que la hipótesis planteada por tratadistas de este campo es que los amos de las haciendas azucareras de Brasil negaron a los esclavos negros toda actuación social excepto la

práctica de sus ritos musicales-religiosos. A lo largo de la Historia se ha repetido a menudo este hecho de dejar a los excesivamente oprimidos una válvula de escape que suele ser la práctica de sus ritos, lo que contradictoriamente supone a la larga un peligro mucho mayor de rebelión contra los explotadores, sin embargo como medida profiláctica inmediata es muy eficaz. Los negros se agarraron a esa única práctica permitida que en aquel forzado ambiente vino a funcionar como receptáculo de todas las aspiraciones reprimidas de libertad y también como laboratorio de todas las decepciones y las tragedias del esclavismo. Así, la música, como cualquier arte sometido a la permanencia en un *gueto* dentro de un ambiente extremadamente hostil, adquiere la fuerza de tabla de salvación de un colectivo más o menos marcado étnicamente que canaliza en ella toda su fuerza por la supervivencia cultural, en este caso además por la supervivencia física. El resultado histórico de aquel episodio es todavía de alcance imprevisible, y su fuerza definitiva le es insuflada por el choque cultural, el mestizaje y la hibridación de intereses, de estilos, de expectativas... de lo que en definitiva caracteriza al tipo de interacción que llamamos urbano.

No es la primera vez que se reflexiona, y desde diferentes perspectivas, sobre la música como reflejo y expresión de los procesos históricos que nos llevan a hablar de lo urbano como un tipo de relaciones, como unas maneras de vivir y de relacionarse socialmente. Estos dos casos aquí tratados son muy representativos de esta preocupación, pero hay otros ejemplos muy claros en los que la música actúa no sólo como motor de cambios, como es el caso del “rai” en países del Magreb, sino que en muchos casos son las nuevas modalidades musicales hijas, consecuencia de esos cambios sociales. Los ejemplos más claros, en lo que a nuestro entorno cercano se refiere, son el tango argentino y el fado portugués, que asumen carta de naturaleza como géneros musicales cuando en el medio urbano concurren modalidades de otras procedencias y tradiciones para dar el resultado de esa otra totalmente nueva y específica y que es producto del nuevo estilo que impone la nueva relación social urbana.

NUEVOS CAMINOS

En el caso que yo propongo, que trata de poner en relación –de oposición, complementariedad o de la propia imposibilidad de distinción- las tipologías sociales y los modos de la música, convergen diversos haces nocionales que podemos, a modo de ensayo, arbitrar de forma dicotómica: la relación de proporcionalidad inversa según la cual la música de mayor implicación social goza de menor dimensión creativa; la individualidad creativa –el autor- frente a la manifestación colectiva –lo anónimo-; la dispersión intrínseca a los modos habitacionales urbanos que desintegra la <solidaridad mecánica>¹⁴ y que, desde perspectivas de percepción modernas parece conferirle o no la impronta de artisticidad; el deleite estético frente a la participación ritual, o la experiencia

¹⁴ Según la idea de Durkheim.

estética frente a la simbólica y representacional. Entiendo que las últimas corrientes avanzan hacia una esteticización de las músicas populares llamadas ‘de raíz’ o del sustrato folclórico, mientras que las músicas populares modernas colonizan el gusto y el mercado; y entre ambas la música clásica o culta que lucha por mantener su lugar. Supongo que las diversas circunstancias sociopolíticas de las diferentes tradiciones nacionales impondrán una evolución distinta a sus propias músicas orales y tradicionales: no es lo mismo el caso de la vigorosa música irlandesa o la norteamericana que la griega o la ucraniana.

Observando este criterio, el caso de la música de tradición oral y su evolución en España, y más concretamente en el sureste peninsular, es altamente sintomático de esta serie de relaciones dicotómicas de las que habla el párrafo anterior. Sobre todo porque en él convergen buena parte de los rasgos a los que me he referido y que ilustran esa pretendida diferenciación entre música culta y música popular que propongo.

En principio, el panorama actual de las músicas de tradición oral hay que ponerlo en relación con el desmembramiento social que sufrieron las poblaciones rurales en esa vorágine de la emigración como fenómeno fundamental en la España de las décadas de los 60 y 70 del pasado siglo; el agotamiento de las formas subordinadas tradicionales de trabajo y el nacimiento del espejismo español del desarrollismo y el papel de la Sección Femenina y Educación y Descanso. Esta última, una de las más claras transustancializaciones de las expresiones ‘populares’, pero forzada, dirigida. Lo cierto es -y esto es algo perfectamente observable, con independencia de las lecturas cualitativas que podamos hacer sobre unas formas de vida u otras- que estas manifestaciones de la música popular que tanto significado social tenían hasta hace unas décadas, y en las que se reflejaba unas dimensiones muy importantes de las comunidades que las ponían en práctica, como son la lúdica y las de cortejo y emparejamiento, las de reafirmación de unos mismos modos de convivencia, la reproducción constante de rasgos de identidad... han sufrido una transformación profundísima, y no sólo en sus formas, que también, sino en el sentido social que las hacía vivas, en su propio significado, en su naturaleza misma. Ahora esas manifestaciones no son posibles sin público, sin espectadores -antes lo eran sólo con participantes-, su puesta en escena satisface sólo un ego pretendidamente creativo; en realidad solo se hace imitando los modelos de *show* televisivo. Se dan dos coincidencias muy a tener en cuenta: por un lado, se reproduce el modelo de *performance* que imponen los medios de comunicación, y, por otro, se entabla un juego de reciprocidad y contrapartida con el *establishment* que tutela y subvenciona los nuevos escenarios de la música popular, en el sentido de esa alimentación de ida y vuelta que es la disponibilidad organizativa por un lado y la gozosa participación de la gente por otro, en la que ambos se benefician mutuamente. Pero es que, hasta en otra vuelta de tuerca más que hoy es que los jóvenes se apropien de esas músicas y la usen fuera de los circuitos impuestos, es decir por el puro placer de hacer música, de pasárselo bien, la tendencia no sería volver a las raíces, a lo auténtico, como cabría pensar en ese retomar la música, sino que por el contrario es otra reafirmación de este avance hacia las claves urbanas, pues la música se reutiliza aquí

como un desafío y como un aglutinador eventual, transitorio, sin intención de perpetuar nada: hoy puede ser esto y mañana otra cosa bien distinta. Es decir, contiene y proyecta las características de las que hablamos para referirnos a la naturaleza de lo urbano, y de paso a las de los nuevos rituales de la contemporaneidad. El primero, según el argumento que mantengo, lo acerca a los mecanismos creativos y estéticos, y los segundos a su contexto de nuevo sentido.

Vengo a poner de evidencia algo que M. Augé manifiesta acerca del carácter del ritual en esa especial tensión entre alteridad e identidad que en él se da (frente a esa otra dicotomía entre estructura y comunidad señalada por V. W. Turner). En los rituales modernos que la música tiene presencia el plano de la alteridad hegemoniza el sentido, y lo hace desde al menos dos lados que se solapan e interactúan. Por uno, el hecho de que la actitud de los que allí están y actúan ya no viene provocada por la necesidad de congregación o de representación simbólica que tiene todo ritual, o que creíamos apreciar en ellos, sino que ahora se trata de una presencia cargada de voluntariedad. Voluntad en el sentido físico y metafísico, es decir no existen lazos de inercia social más que aquéllos que designan un elemento cultural lo sacan de sus marcos tradicionales y lo traen a la actualidad como útil de un acto por el gusto mismo del acto. El acto por el acto... y, hasta, el rito por el rito. Y sin embargo, aunque pueda objetarse que no, lo siguen siendo: son rituales de la modernidad, cargados de sus especiales características de eventualidad y transitoriedad. Pueden existir aquí serias objeciones sobre la idoneidad de hablar de rituales –aunque sean de la modernidad– sobre todo al relacionar tanto sus aspectos formales como por sus finalidades con las características canónicas de ritual. Lo claro es que seguramente con otros aspectos y otros fines, y hasta con otras características componenciales, lo que se pone en juego en estos “universos de reconocimiento” según la afortunada terminología de Augé (1994, en español 1998) es esencialmente lo mismo en unos casos (los de la modernidad) y en los otros (los estudiados tradicionalmente por la antropología). Se trata de otra lectura de la relación rito/mito en la que está fundamentada su propia definición, y en la que esa tensión entre alteridad e identidad viene a resolverse en una identidad de intereses, y de intereses circunstanciales que tienen su lugar y sus momentos entre una identidad relativa (en el sentido en que son diversos sus niveles) y una identidad momentánea (como consecuencia misma de ese relativismo). El mito es claramente una referencia patrimonial, es decir, está constituido por aquellos rasgos que hemos venido conformando como una pertenencia que podemos utilizar como argumento y como proyecto identitario.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Th., 2003, *Filosofía de la nueva música*, Madrid, Akal
- AUGÉ, M., 1998, *Las formas del olvido*, Barcelona, Gedisa

- AYATS, J., 1992, "Proférer dans la rue: les slogans de manifestation", en *Etnologie française*, T. XXII
- BLACKING, J., 2006, *¿Hay música en el hombre?* Madrid, Alianza
- BOULEZ, P., 1990, *Hacia una estética musical*, Caracas, Monte Ávila
- BRAILOIU, C., 1973, "La rythmique enfantine. Notions liminaires". *Problemes d'Ethnomusicologie*. Gêneve, Minkoff Reprint.
- CHOMSKY, N., 2003, *Sobre la naturaleza y el lenguaje*, Madrid, Cambridge U. P
- CRUCES, F. & otros (eds.), 2001, *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*, Madrid, Trotta
- FERNÁNDEZ MANZANO, R., 1985, *De las melodías del reino nazarí de Granada a las estructuras musicales cristianas...*, Granada, Diputación
- GARCÍA JIMÉNEZ, M., 1998, "Homo modulans: sobre dinámica musical", en Molina, P. y Checa, F., *La función simbólica de los ritos*, Barcelona, Icaria
- GARCÍA JIMÉNEZ, M. (Coord.), 2008, *Música de tradición oral*, Almería, IEA
- GRAMSCI, A., 1971, "Observaciones sobre el Folklore", en *Cultura y Literatura*, Barcelona, Península
- HERRERO, G.: *De Jerez a Nueva Orleans. Análisis comparativo del flamenco y del jazz*. Granada: Editorial Don Quijote, 1991
- JANKÉLEVITCH, V., 2005, *La música y lo inefable*, Alpha Decay. Barcelona
- JUSLIN, P. & SLOBODA J. (eds.), 2001, *Music and Emotion: Theory and Research*, Oxford University Press
- LÉVI-PROVENÇAL, E., 1969, *La civilización árabe en España*, Madrid, Espasa Calpe
- MANNING, Frank E., 1985, "The performance of politics: Caribbean music and the anthropology of Victor Turner", *Anthropologica* 27(1-2):39-53.
- , 1988, "Anthropology and performance: The play of popular culture", *Play & Culture* 1(3): 180-190.
- MARTÍN-BARBERO, J., "Dinámicas Urbanas de la Cultura", en <http://www.naya.org.ar/articulos/jmb.htm>
- MARTÍN MORENO, A., 1985, *Historia de la Música andaluza*, Sevilla, EAU
- PERETZ, I. & ZATORRE, R. J. (eds.), 2003, *The Cognitive Neuroscience of Music*, Oxford University Press.
- SCHENEIDER, M., 1959, "L'Esprit de la Musique et l'Origine du Symbole". *Diogenes*, 27.
- SLOTERDIJK, P., 2001, *El desprecio de las masas*, Valencia, Pre-textos.
- TRÍAS, E., 2007, *El canto de las sirenas*, Barcelona, Círculo de Lectores
- VALLS, M., 1980, *Para entender la música*, Madrid, Alianza
- WEINBERGER, N., "Music and the Brain. What is the secret of music's strange power?", en *Scientific American*, November 2004

Descripción del reino de Granada bajo la dominación de los naseritas: sacada de los autores árabes y seguida del texto inédito de Mohammed ebn Aljatib por Francisco Javier Simonet. Madrid: Imprenta Nacional, 1860

Los moriscos del Reino de Granada: según el Sínodo de Guadix de 1554 / Edición de Antonio Gallego Burín, Alfonso Gámir Sandoval 1968. [Reedición facsímile con estudio preliminar por Bernard Vincent, 1996] Universidad de Granada

RECESIÓN

PÉREZ ESCOBOSA, Isabel. *Del rito al juego: juguetes y silbatos de cerámica desde el Islam hasta la actualidad.* Sevilla: Junta de Andalucía Consejería de Cultura, 2006. ISBN: 84-8266-650-9

Helena María García García



Con motivo de la Exposición en el Museo Arqueológico de Almería: “Del Rito al Juego: juguetes y silbatos de cerámica desde el Islam hasta la actualidad”, (12- 2006/02-2007), la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía sacó a la luz la obra que reseñamos, teniendo como comisario a la arqueóloga Isabel Flores Escobosa, especialista en cerámica Nazarí y al arqueólogo

Guillermo Roselló Bordoy, con la presencia de la Consejera de Cultura Rosario Torres.

Esta obra está estructurada en tres grandes partes: la primera cuenta con un prólogo a cargo de la Consejera de Cultura; la segunda parte, está compuesta de siete artículos donde nos habla de las piezas cerámicas de cada museo, y la tercera, y última parte, sería el catálogo de las piezas expuestas.

El libro se inicia con el aparato introductorio llevado a cabo por la Consejera de Cultura, mostrando la importancia de los trabajos de investigación y documentación al ser presentados al público a modo de herramientas didácticas.

En lo que respecta a los siete artículos que componen la parte central de la obra se focalizan en los respectivos citados museos arqueológicos andaluces, centrándose en la exposición de las diferentes formas y tipologías que presentan los silbatos.

El profesor Roselló, en “El largo camino de una investigación”, nos habla de su experiencia con los *siurell*, silbatos mallorquines, en excavaciones musulmanas. Estos han sido los grandes protagonistas de parte de su trabajo, perviviendo hasta la actualidad.

Bajo el título “Juguetes, silbatos e instrumentos musicales en tierras almerienses” realizado por Torres Escobosa, Garrido Garrido, Muñoz Martín y Salas Barón, analizan una serie de piezas de cerámica encontradas en la Alcazaba de Almería, clasificados en cuatro tipos de silbato: silbatos de agua, aves, antropomorfos (femeninos y masculinos), con jinete o sin jinete; por otro lado, hay una serie de instrumentos musicales: en forma de pez, antropomorfa o de campana. En la última distribución debería haber una clasificación aparte entre aerófonos e idiófonos. Al encontrarse sin fechar dificulta su cotejo con otras piezas. Claramente existe una pervivencia de estas piezas en la actualidad.

Purificación Marinetto destaca en su artículo: “Juegos y distracciones de los niños en la ciudad palatina de la Alhambra”, dos variantes dentro de la cerámica Nazarí, en lo que concierne a las piezas encontradas en la Alhambra dependiendo de la forma y la tipología; silbatos con forma de animal (oso, gallo, reptiles, animales acuáticos, cervatillos, toros), silbato de agua y de reducido tamaño. Luego hay otra tipología de instrumentos de percusión tipo idiófono, campanita o campana. La pieza es una figura de cerámica con una falda acampanada con ausencia de badajo, lo cual nos induce a pensar que eran accionadas mediante una varilla.

En la misma línea se encuentra el siguiente artículo: “Contexto y análisis de algunos silbatos y juguetes aparecidos en excavaciones arqueológicas en Jaén y Andújar”, realizado por el equipo de arqueólogos de la Universidad de Jaén: Alcalá Lirio, Castillo Armenteros, Barba Colmenero, Nieto Ruíz, Plaza Beltrán y Navarro Pérez. Destacan entre las cerámicas encontradas, en la calle Tinajeros, tres tipos localizados: *Pitos de Agua*, *Silbatos de Juguete* (Caballitos juguete-silbato y Silbato con forma de Gallina) y el último grupo es *Silbatos de figuras antropomorfas*, (masculino y femenino). Las figuras datan del s. XVI-XVIII, todas estas caracterizadas por su factura a mano y por sus formas tan esquemáticas, con gran detalle tanto en vestimenta como en tocados.

El artículo de las piezas Malagueñas, por Peral Bejarano, López Chamizo de “Arqueosur S.C.”, González Flores y Díaz Ramos: “Aproximación al juguete en su contexto arqueológico en Málaga”, nos muestran, las piezas cerámicas (s. XVII) clasificadas de manera similar a las anteriores, solamente que en vez de llamarlos *Silbatos o pitos de agua*, se les denomina, *botijos de pajaricos*, estos tienen una forma de botijo pero la misma función que los anteriores, al llenarlo de agua imitan el canto de un pájaro, igual que los *rossinyol* o *canari*, o también parecidos al *pito de Salvatierra de los Barros*. Aquí, al igual que en el museo de la Alhambra nos

encontramos también otra clase de instrumentos, de percusión, las *campanas* (idiófono), instrumentos de percusión, de cuerpo tronco-cónico y un asa elevada desde la que cuelga el badajo.

López galán en “Juegos infantiles y juguetes tradicionales en Andalucía” aprovecha para tratar sobre los juguetes y el juego, algo vital en la vida del niño, por ello la importancia desde tiempos pasados. Desde la piedra envuelta en una tela, como un bebé, hasta evolucionar a *Mariquita Pérez*. Los niños jugaban con silbatos, el primero que usaron era su propia boca. Los niños de todas las épocas han fabricado los suyos propios, con hueso, barro...

López-Gay Salmerón y Pardo Martínez, restauradores del museo de Almería, nos muestran en el último artículo del libro, llamado: “Intervenciones de conservación y restauración efectuadas en las piezas pertenecientes a la colección del museo de Almería”, donde hace una breve revisión del estado de conservación de las piezas de los fondos del Museo de Almería, para así garantizar la perpetuidad del objeto, como para proporcionar una lectura fácil al espectador, llevándose a cabo mediante los tratamientos pertinentes adoptados en las *Cartas de Restauración*. En el laboratorio del museo de Almería se trataron las sesenta piezas, repartidas entre juguetes y silbatos facturados en diferentes cerámicas.

La obra se cierra con un pequeño catálogo de las piezas expuestas con sus respectivas fichas, basadas en la siguiente clasificación: función, dimensiones, características, técnicas, morfología, procedencia, cronología, situación actual y bibliografía. Esto hace que la lectura del libro sea más comprensiva al lector, ya que, aclara la lectura del artículo con la imagen y la ficha técnica.

La magnífica bibliografía, se encuentra clasificada por artículos, ya que es específica de cada zona y piezas. Esta distribución es de gran ayuda a los investigadores para ampliar el conocimiento en este campo. Al mismo tiempo puede considerarse como inicio de futuros trabajos de investigación en el campo de la etnomusicología, antropología, arqueología y musicología, ya que se puede tratar interdisciplinariamente.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Papeles del Festival de Música Española de Cádiz, nº 1

Índice

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. José Antonio González Alcantud..... | 7 |
| <i>Acordes antiguos y nuevos sobre las Marionetas.</i> | |
| 2. José M ^a Sánchez Verdú..... | 21 |
| <i>En el viaje a Simorgh.</i> | |
| 3. Javier Lara..... | 31 |
| <i>Música medieval: tradición, investigación, interpretación.</i> | |
| 4. Emilio Casares..... | 41 |
| <i>Claves para una lectura de la creación operística del compositor sevillano Manuel del Popolo García.</i> | |
| 5. Eladio Mateos, con la colaboración de Ismael Ramos | 61 |
| <i>Alberti en el teatro de las vanguardias: vida y fortuna de la Pájara Pinta.</i> | |
| 6. Diana Pérez Custodio..... | 83 |
| <i>El Territorio de la música impura.</i> | |
| 7. Rosa Rodríguez Hernández..... | 97 |
| <i>Alfredo Aracil: estética de la memoria.</i> | |
| 8. Alfredo Aracil..... | 133 |
| <i>Escenas imaginadas.</i> | |
| 9. Llorens Barbert..... | 153 |
| <i>Unas músicas del imposible probable.</i> | |
| 10. Carlos Arbelos..... | 167 |
| <i>La Fotografía flamenca</i> | |
| Referencias Bibliográficas..... | 185 |

Papeles del Festival de Música Española de Cádiz, nº 2

Índice

Manuel Castillo:

1. Tomás Marco
Manuel Castillo, la creación desde la Biografía.
2. Claudio Prieto
La música orquestal del maestro Castillo: aproximaciones al sinfonismo del compositor sevillano.
3. Marta Cureses
Poética y estructura en la obra de M. Castillo.
4. José Enrique Ayarra Jarne
La Música para Órgano de Manuel Castillo.
5. Julio García Casas
El piano de Manuel Castillo: transparencia y versatilidad.
6. Rafael Díaz
Manuel Castillo, profesor y amigo.
7. María de Arco
Manuel Castillo y la intervención del Compositor Clásico en el cine.
8. Francisco .Senra
Manuel Castillo y la Real Orquesta Sinfónica de Sevilla.
9. Juan Luís Pérez
Manuel Castillo: balance provisional de una obra.

Taller: Mujeres y la creación musical contemporánea:

1. María Luisa Ozaita Marqués
La Asociación de Mujeres en la Música, en perspectiva.

2. Patricia Adkins Chiti
El futuro de la Música – Mujeres en la Música. La creación y el apoyo de una Red Global. Mujeres y mercado Musical. Las mejores piezas del genero dominante y su autorización.
3. Diana Pérez Custodio
Notas sobre mis Notas.
4. Iluminada Pérez Frutos
Esbozos de una estética del arte de los sonidos.
5. Nan-Maró Babakhanian.
Compositoras americanas: ¿la expresión de una cultura?
6. Teresa Catalán
La maternidad transferida al arte.

Misceláneas:

1. Manuela Córtes
Fernando Valderrama Martínez: vinculación con Tetuán a través de la Música.
2. Omeima Sheik Eldin
La Danza más antigua del Mundo: el origen de la “Danza del Vientre”.
3. Amina Alaoui
El Canto Andalusi: aproximación histórica y geográfica a la Herencia Andalusi.
4. Juan Miguel Giménez Miranda
Flamenco y Música andalusi.
5. Rosa María Domínguez Guerra
Los patios de vecinos en la Sevilla urbana: fiestas y costumbres populares.

Referencias Bibliográficas

Papeles del Festival de Música Española de Cádiz, nº 3

Índice

Francisco Guerrero:

1. José Antonio Lacarcel
Francisco Guerrero, de organista de San Juan de Dios a músico universal.
2. Enrique Igoa
Contribución al cine de Francisco Guerrero.
3. Inmaculada Ferro
Francisco Guerrero: Binomio, música y matemáticas.
4. Susana Cermeño
Aproximación a un catálogo definitivo de la obra de Francisco Guerrero (1951-1997).
5. Jean-Marc Chauvel
Mathématique et expression. Conversation posthume avec Francisco Guerrero.
6. Francisco Guerrero y Miguel Ángel Guillen (transcripción de la conferencia celebrada en el CDMA en 1989)
Cibernética I. Informática y composición musical.

Rayuela de recuerdos de Francisco Guerrero:

1. Juan Alfonso García
Memoranda de Francisco Guerrero.
2. Rafael Guillen
Apunte de Francisco Guerrero en la Granada de los 60.
3. Catalina Guerrero
Guerrero en la intimidad.
4. Juan de Loxa
Francisco Guerrero el músico que quiso ser Peter Pan.

5. Tito Ortiz
Calle Santa Susana.
6. Steffano Russomano
La verdad de la música.
7. Reynaldo Fernández Manzano
Mis recuerdos de Paco Guerrero.
8. Rodrigo y Pablo Guerrero Elorza, y Beatriz Elorza
Reembranza.

Taller: Mujeres y la creación musical contemporánea:

1. Dolores Serrano
Un universo musical en dos minutos.
2. Diana Pérez Custodio
Mujeres compositoras para el audiovisual.
3. Iluminada Pérez Frutos
Tratamiento de la voz. Tradición oral en la obra de Mauricio Sotelo.
4. M^a de Arcos
La ruptura entre la música de vanguardia y público en el siglo XX.
5. Rosa M^a Rodríguez
El periodo zaj de Ramón Barce.

Misceláneas:

1. Alfredo Vicent
Un cuaderno de aficionado inédito del siglo XVIII.
2. Rosa Iniesta
La epistemología de la complejidad y el análisis Schenkeriano.
3. Isabel Barbancho Pérez, Lorenzo J. Tardón García, Ana M^a Barbancho Pérez y Adalberto Martínez Solaesa
Herramientas de transcripción automática de partituras musicales de importancia dentro del Patrimonio Documental Andaluz mediante reconocimiento óptico de caracteres musicales.

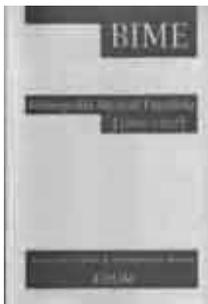
Referencias Bibliográficas

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS (Revistas)

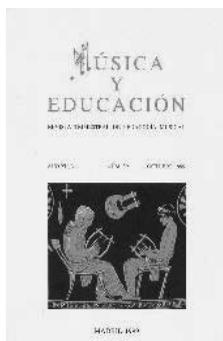
Música oral del Sur : revista internacional. -- N. 1 (1995)-. -- Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía., 1995-



BIME: Bibliografía Musical Española. -- Madrid : AEDOM, D.L. 2003



Música y educación : revista de investigación pedagógico-musical. -- Madrid : [s.n.], [1988]



PAPELES DEL FESTIVAL de música española DE CÁDIZ, No 4, Año 2009

Revista de musicología. -- [N. 1 (1978)]-. -- Madrid : Sociedad Española de Musicología, [1978]-



Revista Música. -- Madrid, 1998

Con el patrocinio de: Fundación Autor (SGAE). Edición facsímil de los cinco números de la revista publicados entre enero y junio de 1938 en Barcelona por el Consejo Central de la Música.



Nassarre : revista aragonesa de musicología. -- Vol. 1, N. 1-2 (1985)-. -- Zaragoza : Institución Fernando el Católico, 1985-



Anuario musical. -- Barcelona : Instituto Español de Musicología : Institución Milá i Fontanals, [1946]-



Boletín informativo : publicación de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. -- N. 1 (Junio 1995)-. -- Barcelona : S.I.E., 1995-



Cuadernos de Música Iberoamericana. -- V. 1 (1996)-. -- Madrid : Sociedad General de Autores y Editores : Instituto Complutense de Ciencias Musicales, 1996-



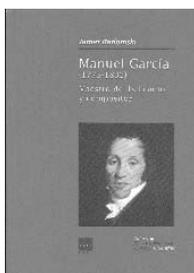
PAPELES DEL FESTIVAL de música española DE CÁDIZ, No 4, Año 2009

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS (Monografías y Partituras)

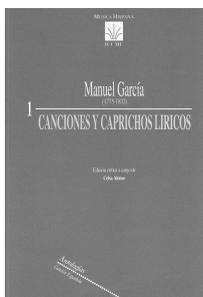
La Música Mecánica : los inicios de la Fonografía. -- Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2005.



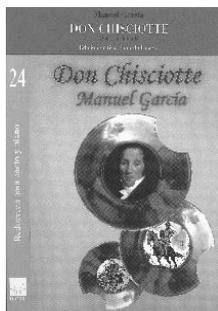
RAMDOMSKI, James. *Manuel García (1775-1832) : maestro del bel canto y compositor.* -- Madrid : Instituto Complutense de Ciencias de la Música; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2002.



Manuel García (1775-1832) : canciones y caprichos líricos. -- Madrid : Instituto Complutense de Ciencias de la Música; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 1994.



GARCÍA, Manuel. *Don Chisciotte : opera in due atti.* -- Madrid : Instituto Complutense de Ciencias de la Música; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2006.



ROMÁN RAMÍREZ, Ángel. *Introducción a la música en la España antigua y en la Andalucía Prerromana.* -- Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía; Festival de Cádiz, 2004.



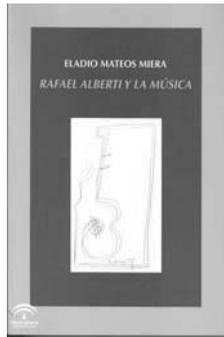
PAJARES BARÓN, Máximo. *Catalogo del Archivo de Música de la Catedral de Cádiz.* -- Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 1993.



CEA GALÁN, Andrés y CHIA TRIGOS, Isabel. *Órganos en la provincia de Cádiz : inventario y catálogo*. -- Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 1995.



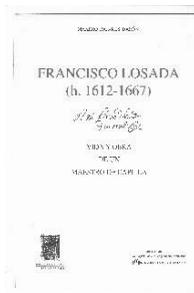
MATEOS MIERA, Eladio. *Rafael Alberti y la Música*. -- Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2004.



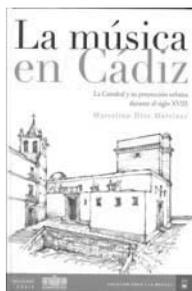
ELIZALDE, Federico. *La pájara pinta*. -- Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2004.



PAJARES BARÓN, Máximo. *Francisco Losada (h. 1612-1667) : vida y obra de un maestro de capilla*. -- Cádiz : Servicio de Publicaciones, Universidad; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 1993.



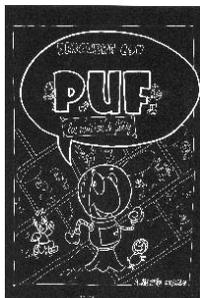
DIEZ MARTÍNEZ, Marcelino. *La Música en Cádiz : la Catedral y su proyección urbana durante el siglo XVIII*. -- Cádiz : Servicio de Publicaciones, Universidad; Servicio de Publicaciones de la Diputación; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2004.



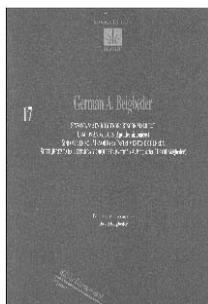
DIEZ MARTÍNEZ, Marcelino. *Música sacra en Cádiz en tiempos de la ilustración*. -- Cádiz : Servicio de Publicaciones, Universidad : Servicio de Publicaciones de la Diputación ; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, D.L. 2006. (Colección Cádiz y la música ; 3)



MARTÍN SEVILLA, Antonio. *Descubre con Puf las músicas de Cádiz*. -- Granada : Festival de Cádiz; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2004.



BEIGBEDER, Germán A. *Sinfonía nº 2 en Mi Menor : "Rincón Malillo"; Campos andaluces : (apuntes sinfónicos); Sinfonía en Sol Menor para instrumentos de cuerda; Suite Jerez para guitarra y orquesta*. -- Madrid : Instituto Complutense de Ciencias Musicales; con la colaboración Centro de Documentación Musical de Andalucía, 1998.



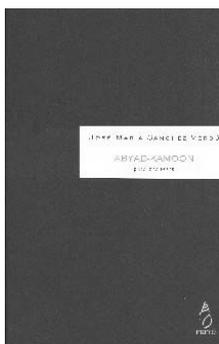
ÁLVAREZ-BEIGBEDER, Servando. *Germán Álvarez Beigbeder : un músico jerezano para la historia*. -- Cádiz : EH Editores; con la colaboración Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.



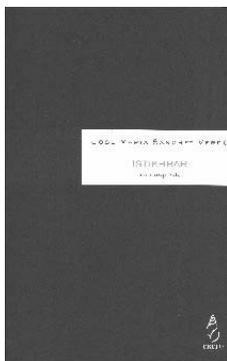
SÁNCHEZ VERDÚ, José María. *Taqsim : para orquesta*. -- Barcelona : Tritó; con la colaboración Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2005.



SÁNCHEZ VERDÚ, José María. *Abyad-Kamoon : para orquesta*. -- Barcelona : Tritó; con la colaboración Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2006.



SÁNCHEZ VERDÚ, José María. *Istikhbar : para orquesta*. -- Barcelona : Tritó; con la colaboración Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2006.



PÉREZ CUSTODIO, Diana. *Paco de Lucía : la evolución del Flamenco a través de sus rumbas*. -- Cádiz : Servicio de Publicaciones, Universidad; Servicio de Publicaciones, Diputación; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2005.



SÁNCHEZ GARDEY, Gonzalo y ROJAS VAZQUÉZ, Álvaro. *Impacto económico de los Festivales Culturales : un estudio comparado*. -- Cádiz : Servicio de Publicaciones, Diputación, 2006.



LEÓN RAVINA, GEMA. *La ópera en Cádiz durante el reinado de Isabel II*. -- [S.l.] : Grupo de Estudios de Historia Actual y Asociación de Historia Actual; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2007.



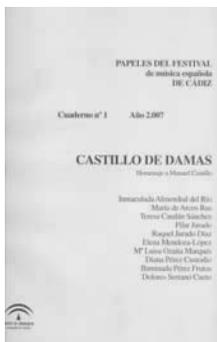
CASTILLO, Manuel. *Sinfonía n° 1*. -- [Partitura para orquesta]. -- Barcelona : Tritó; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2007.



CASTILLO, Manuel. *Concierto para piano y orquesta n°1*. -- Barcelona : Tritó; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2007.

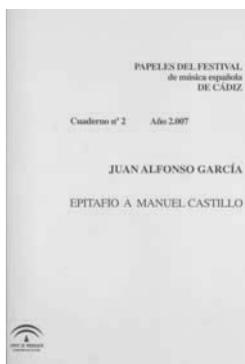


Castillo de Damas : homenaje a Manuel Castillo. -- Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2007.



PAPELES DEL FESTIVAL de música española DE CÁDIZ, No 4, Año 2009

GARCÍA, Juan-Alfonso. *Epitafio a Manuel Castillo*. -- Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2007.



GARCÍA, Juan-Alfonso. *Obras para órgano*. – Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.



GARCÍA, Juan-Alfonso. *7 Partitas corales y 14 piezas barrocas para órgano*. – Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.



PAPELES DEL FESTIVAL de música española DE CÁDIZ, No 4, Año 2009

CASTILLO, Manuel. *Sinfonía n° 1*. – Barcelona: Tritó; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.



Memoria visual del V Festival de Música Española de Cádiz: celebrado en Cádiz del 17 al 28 de noviembre de 2007. -- Sevilla: Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.



Mapa incompleto de recuerdos sonoros: taller de dibujo. -- Granada: Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.



PAPELES DEL FESTIVAL de música española DE CÁDIZ, No 4, Año 2009

Los conciertos didácticos / XXVIII Cursos Manuel de Falla, 46 Festival Internacional de Música y Danza de Granada. – Madrid : Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, D.L. 1998



CAÑAS ESCUDERO, Manuel. *Los conciertos didácticos en la educación musical*. – Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.



VICENTE BUJEZ, Alejandro. *La LOGSE en los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía: una reflexión sobre el currículo*. – Granada : Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.



Canciones Populares granadinas / Coro de la Facultad de Ciencias de la Educación.
– Granada: Universidad de Granada; con la colaboración del Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2009.



RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS (Grabaciones sonoras y Archivos)

Catálogo de publicaciones periódicas del Centro de Documentación Musical de Andalucía [Archivo de ordenador]. -- Texto. -- Granada : CDMA, 2000



Música impresa [Archivo de ordenador] / Centro de Documentación Musical de Andalucía ; -- Datos. -- Granada : Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, D.L. 2004



BEIGBEDER, Germán A. *Obras para orquesta*. -- Sevilla : Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, 2003.



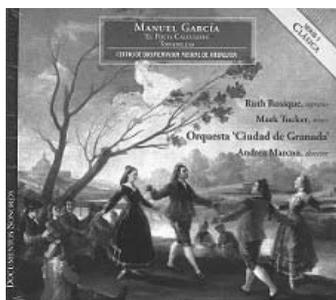
Grabaciones sonoras [Archivo de ordenador] : Depósito Legal 2000-2005 / CDMA.
-- Granada : Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, D.L. 2007.



Música sacra en Cádiz en tiempos de la ilustración. -- Cádiz : Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones : Diputación de Cádiz, Servicio de Publicaciones, 2007.



GARCÍA, Manuel. *El poeta calculista ; Tonadillas.* -- [Sevilla] : Consejería de Cultura, 2007.



Homenaje a Manuel Castillo: epitafio. – Sevilla: Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.
(Documentos Sonoros del Patrimonio Musical de Andalucía. Serie I Clásica)



SÁNCHEZ-VERDÚ, José María. *Alqibla.* – Sevilla: Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.
(Documentos Sonoros del Patrimonio Musical de Andalucía. Serie I Clásica)



GARCÍA, Manuel. *Don Chisciotte: opera en dos actos.* – Sevilla: Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía, 2008.
(Documentos Sonoros del Patrimonio Musical de Andalucía. Serie I Clásica)





M^a CARMEN MILLÁN RÁFALES

Ferrol (A Coruña) en 1959 - Granada 2009.

M^a. Carmen Millán fue la Jefa de la Biblioteca del Centro de Documentación Musical de Andalucía, en donde desarrolló una actividad ejemplar, incluso estando de baja por la terrible enfermedad trabajaba en su casa para terminar la publicación y actualización de las *Ediciones sonoras del Deposito Legal de Andalucía*. Participó activamente en AEDOM de la que fue vicepresidenta y responsable de la Comisión de Archivos Sonoros.

Licenciada en Filosofía y Letras: Filología Española y Diplomada en Biblioteconomía y Documentación por la Universidad de Granada, su experiencia profesional se desarrolló en un amplio abanico de actividades: Facultativa del

Cuerpo Superior de Bibliotecas de la Junta de Andalucía; Ayudante Técnico del Cuerpo de Ayudantes de Bibliotecas de la Universidad de Málaga; Directora de la Biblioteca de la Facultad de Informática de la Universidad de Málaga (1986-1988); Jefa Dpto. Proceso Técnico de la Biblioteca de Andalucía (1988-1992); Jefa Dpto. de la Biblioteca y Archivo de la Alhambra (1992-1997); Jefa Biblioteca del Centro de Documentación Musical de Andalucía (1998-2009).

En el apartado de la docencia destacar su labor de profesora en Cursos homologados por el Instituto Andaluz de Administración Pública, Cursos AEDOM-INAEM, Cursos y Jornadas en la Biblioteca de Andalucía y en el Centro de Documentación Musical de Andalucía. Ponente en Jornadas de Bibliotecas, Archivos y Documentación.

De sus numerosas publicaciones mencionar: “La Biblioteca especializada en el Sistema Bibliotecario de Andalucía. Un Ejemplo: La Biblioteca del Patronato de la Alhambra”, *Cuadernos de la Alhambra*, v. 35 (Granada, 1999), 141-149; “Las bibliotecas de los conservatorios y escuelas de música en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, *Bibliotecas en centros de enseñanza musical en España*, AEDOM, Colección monografías nº 9, Madrid, 2005, 15-36. “Biblioteca y Archivo de la Alhambra”, *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 40 (Málaga, 1995) 47-54; “Las Bibliotecas especializadas y los centros de documentación: situación en el sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación”, *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 73 (Málaga, Diciembre, 2003) 9-39; *Boletín del Depósito Legal de Andalucía-1986/88*, Biblioteca de Andalucía, Junta de Andalucía, Granada 1990; *Boletín Bibliográfico de Andalucía - 1987*, Biblioteca de Andalucía, Junta de Andalucía, Granada 1990; *Boletín del Depósito Legal de Andalucía- 1990 - Publicaciones Periódicas*, Biblioteca de Andalucía, Junta de Andalucía, Granada 1992; *Boletín del Depósito Legal de Andalucía- 1990 – Materiales Especiales*, Biblioteca de Andalucía, Junta de Andalucía, Granada 1991; *Catálogo de Publicaciones Periódicas, Catálogos del CDMA*, Centro de Documentación Musical de Andalucía, Junta de Andalucía, Granada 1999.

Pero por encima de sus méritos como una profesional muy cualificada se apreciaban sus valores humanos, su sencillez, su talante y su cariño. Los que tuvimos la suerte de ser sus amigos y compartir momentos con su familia, su marido Manuel Moreno del Río y sus hijos Carmen y Manuel, sabemos que siempre estará en nuestro corazón su imagen y su sonrisa.

Reynaldo Fernández Manzano.