
ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 3 (março) 2012

Publicação anual

ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 3 (março) 2012

Publicação anual

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Publicação anual

N.º 3, março de 2012

Sumário/ Sumario	3-4
Contents	5-6

Editorial

María Angustias Ortiz Molina – *Editorial*.....9-10

Colaboração especial/ Colaboración especial

Nicolás Oriol de Alarcón – *Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de Magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular*..... 13-42

Joaquim Braga – *Revisão de um itinerário filosófico: da ideia de cultura ao conceito de forma simbólica*43-60

Artigos/ Artículos

María Angustias Ortiz Molina – *Identidad y diferencia del folklore en la Península Ibérica. Recuperación del patrimonio folklórico tradicional*.....63-102

Oswaldo Lorenzo Quiles; Tomás López-Guzmán Guzmán; M^a del Carmen Burgos Goye – *Turismo y cultura en países en vías de desarrollo*.....103-112

Amaya Epelde Larrañaga – *Apuntes sobre el folklore vasco*.....113-134

Anelia Ivanova Iotova – *La música folclórica búlgara*135-144

Kalliopi Stiga; Evangelia Kopsalidou – *Music and Traditions of Thrace (Greece): a trans-cultural teaching tool*... ..145-164

Fernando Carmona Arana – *La cadencia frigia. Elemento de cohesión entre estéticas y países*.....165-184

Carmen Martínez Samper – *El hábitat de la memoria*.....185-196

Carmen Vaquero Cañestro; Luisa-María Gómez del Águila – <i>Obra y público, tradición y generación: ¿cómo propiciar el encuentro?</i>	197-206
Consuelo Pérez Colodrero – <i>Convergencias culturales en la música andaluza para piano entre 1800 y 1925 a través de la Galería de músicos andaluces contemporáneos de Francisco Cuenca Benet (1872-1943)</i>	207-226

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências

Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias

Dolores Seijo Martínez; Mercedes Novo Pérez; Laila Mohamed Mohand – <i>Programa para mejorar las habilidades socio-cognitivas con alumnos de diferentes culturas en la Ciudad Autónoma de Melilla</i>	229-242
João Paulo Lucas Donas Botto Sousa – <i>Arte, cultura e tradição em Vila Nova de Foz-Coa</i>	243-258
Juan Pedro Escudero Díaz – <i>Interculturalidad e integración social en el aula a través del flamenco y los medios audiovisuales. Orientaciones y propuestas didácticas</i>	259-270
Fernando Sadio Ramos – <i>História do SIEMAI®</i>	271-284

Formação/ Formación

Arnau Reynés Florit; Llorenç Gelabert Gual – <i>La canción popular como fundamento del aprendizaje musical: el caso de Mallorca</i>	287-302
Julio Andrés Blasco García – <i>Por qué y cómo escribir los cantes flamencos en partitura. Algunas reflexiones</i>	303-320
Isabel M ^a Núñez Moreno; Àngels Torras i Albert – <i>Nuestras raíces, espejos de aprendizaje: Innovar a través del Arte y la cultura popular en la escuela</i>	321-338
Santiago Pérez Aldeguer – <i>Taller DUM-DUM: técnicas para la interacción en grupo</i>	339-356

Varia

<i>Informações para os autores/ Informaciones para los autores</i>	359-362
<i>Estatuto Editorial da Revista</i>	363-364
<i>Estatuto Editorial de la Revista</i>	365-366
<i>Editorial Status of the Journal</i>	367-368
<i>Ficha técnica</i>	369-372

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES¹

Annual Publication

Nº 3, March 2012

Sumário/ Sumario	3-4
Contents	5-6

Editorial

María Angustias Ortiz Molina – *Editorial*.....9-10

Special Collaboration

Nicolás Oriol de Alarcón – *The contribution of music education in primary teacher studies in Spain to the conservation of art and to popular culture*.....13-42

Joaquim Braga – *A new look at a philosophical itinerary: From the idea of culture to the concept of symbolic form*.....43-60

Articles

María Angustias Ortiz Molina – *Identity and difference in the folklore of the Iberian Peninsula. Recovery of the traditional folklore heritage*.....63-102

Oswaldo Lorenzo Quiles; Tomás López-Guzmán Guzmán; M^a del Carmen Burgos Goye – *Tourism and culture in developing countries*.....103-112

Amaya Epelde Larrañaga – *Notes on Basque folklore*.....113-134

Anelia Ivanova Iotova – *Bulgarian Folk Music*.....135-144

Kalliopi Stiga; Evangelia Kopsalidou – *Music and Traditions of Thrace (Greece): a trans-cultural teaching tool*...
.....145-164

Fernando Carmona Arana – *The Phrygian cadence. An element for the cohesion between aesthetics and countries*.....165-184

Carmen Martínez Samper – *The habitat of memory*.....185-196

Carmen Vaquero Cañestro; Luisa-María Gómez del Águila – <i>Work of art and the public, tradition and generation: How can we bring them together?</i>	197-206
Consuelo Pérez Colodrero – <i>Cultural convergence in Andalusian piano music between 1800 and 1925 as presented in the “Gallery of Contemporary Andalusian Musicians” by Francisco Cuenca Benet (1872-1943)</i>	207-226

Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

Dolores Seijo Martínez; Mercedes Novo Pérez; Laila Mohamed Mohand – <i>Program for improving socio-cognitive skills in elementary and secondary students from different cultural backgrounds in the Autonomous City of Melilla</i>	229-242
João Paulo Lucas Donas Botto Sousa – <i>Art, culture and tradition in Vila Nova de Foz-Coa</i>	243-258
Juan Pedro Escudero Díaz – <i>Multiculturalism and social integration in the classroom through flamenco music and multimedia. Educational proposals and guidelines</i>	259-270
Fernando Sadio Ramos – <i>History of SIEMA[®]</i>	271-284

Education & Training

Arnau Reynés Florit; Llorenç Gelabert Gual – <i>Popular songs as a basis for learning music: the case of Majorca</i>	287-302
Julio Andrés Blasco García – <i>Why and how to write musical scores of flamenco songs: Some thoughts</i>	303-320
Isabel M ^a Núñez Moreno; Àngels Torras i Albert – <i>Our roots, mirrors for learning: Innovating through popular art and culture in the school</i>	321-338
Santiago Pérez Aldeguer – <i>DUM-DUM Workshop: Techniques for Group Interaction</i>	339-356

Varia

<i>Information for contributors</i>	359-362
<i>Estatuto Editorial da Revista</i>	363-364
<i>Estatuto Editorial de la Revista</i>	365-366
<i>Editorial Status of the Journal</i>	367-368
<i>Publication data</i>	369-372

¹ JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES

Editorial

Como referimos en el Editorial del nº 2 de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* la acogida de nuestra joven revista científica ha sido más que buena en el ámbito científico de las áreas de Educación y Humanidades tanto que, debido a la cantidad de buenos trabajos recibidos y aceptados tras el proceso de revisión de *doble par ciego*, para no dejar fuera trabajos aceptados la Dirección junto con el Consejo Editorial y Científico hemos acordado –de manera excepcional– sacar dos números en 2012.

Por lo tanto paso ahora a referirme al nº 3 de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, para comentar que está formado por un total de 19 trabajos, repartidos de la siguiente manera: dos *Colaboraciones Especiales*, de Nicolás Oriol de Alarcón (Universidad Complutense de Madrid, España) y de Joaquim Braga (Universidade de Coimbra, Portugal); 9 *Artículos* de María Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada, España), Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad de Granada, España) junto con Tomás López-Guzmán Guzmán (Universidad de Córdoba, España) y M^ª del Carmen Burgos Goye (Universidad de Granada, España), Amaya Epelde Larrañaga (Universidad de Granada, España), Anelia Ivanova Iotova (Universidad Complutense de Madrid, España), Kalliopi Stiga (College of Kea, Cyclades, Grecia) y Evangelia Kopsalidou (Democritus University of Thrace, Grecia), Fernando Carmona Arana (Profesor Superior de Composición, España), Carmen Martínez Samper (Universidad de Zaragoza, España), Carmen Vaquero Cañestro y Luisa-María Gómez del Águila (ambas de la Universidad de Málaga, España) y Consuelo Pérez Colodrero (Universidad de Granada, España). Presentamos 4 trabajos en la sección *Proyectos / Propuestas Educativas / Relatos de Experiencias* de Dolores Seijo Martínez junto con Mercedes Novo Pérez (ambas de la Universidad de Santiago de Compostela, España) y Laila Mohamed Mohand (Universidad de Granada, España), João Paulo Lucas Donas Botto Sousa (Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa, Portugal), Juan Pedro Escudero Díaz (Universidad de Extremadura, España) y Fernando Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal). Por fin en la sección de *Formación* incluimos 4 trabajos de Arnau Reynés Florit y Llorenç Gelabert Gual (ambos de la Universitat de les Illes Balears, España), Julio Andrés Blasco García (Universidad de Alcalá, España), Isabel M^ª Núñez Moreno (Fundació ACIS – Escola Artur Martorell de

Barcelona, España) y Àngels Torras i Albert (Universitat Ramón Llull, Blanquerna, Barcelona – Ajuntament de Tarragona, España), terminando con Santiago Pérez Aldeguer (Universitat Jaume I de Castellón, España).

Incluimos también nuestras secciones de Informaciones para los Autores, el Estatuto Editorial (en portugués, español e inglés) y la Ficha Técnica del nº 3.

Deseamos seguir contando con el interés y el apoyo de los investigadores y recibiendo trabajos para futuros números de la revista.

María Angustias Ortiz Molina
Directora de *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

Coimbra (Portugal), marzo de 2012

***Colaboração especial/ Colaboración especial
Special collaboration***

CONTRIBUCIÓN DE LA ENSEÑANZA MUSICAL, EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO EN ESPAÑA, A LA CONSERVACIÓN DEL ARTE Y LA CULTURA POPULAR¹

Nicolás Oriol de Alarcón²

Abstract: This work focuses on the inclusion and transmission of art and popular culture through different study schedules in primary school teachers' education. Different aspects are analyzed: the development of teacher training colleges from their creation to their integration into university faculties; the inclusion of music in these schedules; the development of music in the education system in general and its relation to the studies schedule in teacher training colleges. We also analyze to what extent popular music culture has been present in primary education. The historical, legislative, sociological and educational evolution of primary teacher education is also included in the article.

Keywords: study schedules; primary teachers' education; music; popular art and culture; legislation

Resumen: El presente trabajo trata de resaltar la inclusión y trasmisión del arte y la cultura popular a través de los diferentes planes de estudio para la formación de los maestros de Educación Primaria. Se analizan diferentes aspectos: la evolución de las Escuelas de Magisterio desde su creación hasta su integración en Facultades de Educación; la inclusión de la música en dichos planes; el desarrollo de la música en el sistema educativo general y la relación con los planes de estudio de Magisterio; también analizamos en qué medida la cultura popular musical ha estado presente en la educación general básica. Otros aspectos relacionados entre sí, implícitos en el desarrollo del artículo, lo constituyen la evolución histórica, legislativa, sociológica y curricular.

Palabras clave: planes de estudio; formación de maestros; música; arte y cultura popular; legislación

Introducción

En la formación de los maestros en España, desde principios del siglo XX, se ha impartido la asignatura de **Música**; uno de los objetivos de dicha materia ha sido la defensa y trasmisión del **arte y la cultura popular**, que se ha reflejado fundamentalmente en la difusión de nuestro folclore, mediante la enseñanza de canciones, danzas y aspectos genéricos culturales del mismo, con una doble función educativa: a) el conocimiento y aprendizaje de los alumnos

de Magisterio de nuestro patrimonio musical y sus raíces culturales, y b) su posterior transmisión y enseñanza en la escuela Primaria.

No se ha tratado su enseñanza con la misma uniformidad en todas las Escuelas de Magisterio, dependiendo, fundamentalmente, del tiempo disponible de las materias desarrolladas en cada Escuela o Facultad y de los aspectos curriculares que los profesores han utilizado en sus clases.

Los cambios políticos y sociales han afectado siempre a la política educativa, se han dictado leyes con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y ésta se ha ido renovando y transformando en consonancia con las necesidades socio culturales de cada época histórica. Las materias y contenidos del currículo educativo han evolucionado, algunas han sido marginadas o han desaparecido de los planes de estudio³, otras, por el contrario, han surgido paulatinamente y se han implantado en las nuevas estructuras de renovación pedagógica, como es el caso de la educación musical.

En este artículo analizamos varios aspectos: uno de ellos es la evolución de las Escuelas de Magisterio y los planes de estudio que se han sucedido a partir de la creación de la primera Escuela para la formación de maestros en el siglo XIX, exponiendo la inclusión de la música en cada uno de ellos; otro aspecto lo constituyen el desarrollo de la música en el sistema educativo general y la incidencia que ha tenido esta evolución en los planes de estudio de Magisterio, puesto que ambos están totalmente vinculados; también analizamos en qué medida el arte y la cultura popular musical ha estado presente en la educación general básica y en los diferentes planes de estudio. Diferentes aspectos relacionados entre sí los constituye la evolución histórica, legislativa, sociológica y curricular.

Procuraremos exponer cuáles han sido estos acontecimientos y en qué manera han afectado a la evolución de la formación del profesorado de música, tratando de relacionar las leyes más significativas que han configurado el sistema educativo con los acontecimientos políticos y sociales en España en el siglo XX y XXI, y exponiendo como la música y la cultura musical popular se han ido incorporando paulatinamente a la educación general, así como los motivos que han hecho posible su presencia en los estudios básicos de los alumnos y su evolución en las Escuelas de Magisterio, hoy día en su gran mayoría Facultades.

Por encima de todos estos avatares políticos comenzamos el siglo XXI los educadores musicales preguntándonos ¿hacia

dónde se dirigen las enseñanzas artísticas en los distintos modelos educativos de la Educación General en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria?

La respuesta la podemos hallar con la llamada que hace Federico Mayor Zaragoza, presidente de la Fundación Cultura para la Paz, a favor de la promoción de la Educación Artística y de la creatividad en la escuela, dentro del marco de la XXX Sesión de la Conferencia General de las Naciones Unidas de París en el año 1999. Y que dice:

*En un mundo en el que las estructuras familiares y sociales se transforman a causa de unos impactos -a menudo negativos- sobre los niños y los adolescentes, la escuela del siglo XXI debe ser capaz de anticiparse a las nuevas exigencias, concediendo un lugar privilegiado a la enseñanza de unos valores y unas **materias artísticas que favorezcan la creatividad**. Ha llegado el momento de permitir que los niños que acuden a la escuela se beneficien de esta enseñanza.*

*Según los términos del Acta fundacional de la UNESCO la dignidad del hombre **exige la difusión de la cultura y la educación** en pro de la justicia, la libertad y la paz. En consecuencia, en nombre de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura hago una solemne llamada a los estados miembros de la UNESCO para que tomen las medidas administrativas, financieras y jurídicas adecuadas a fin de que la enseñanza de las artes -que incluyen materias tales como la poesía, las artes plásticas, la música, el teatro, la danza o el cine- tengan carácter obligatorio a lo largo del ciclo escolar, es decir, desde la escuela infantil hasta el último año de la enseñanza obligatoria⁴.*

En casi todos los países de U. E. se ha consolidado la enseñanza de la plástica y la música en los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, no ocurriendo lo mismo con la dramatización y la danza que se contempla con desigualdad en el desarrollo de los diferentes planes de estudio. Es necesario que en esta etapa estos procesos se fundamenten en la realización de experiencias personales, vivencias lúdicas y gratificantes con el fin de despertar el interés y desarrollar la imaginación creadora de los escolares. Se trata, por lo tanto, de motivar a los alumnos con el fin de crear aptitudes y actitudes, aunque el objetivo de la educación general no es formar artistas sino el abrir las posibilidades expresivas que en algunos casos les llevarán a una meta profesional artística.

En definitiva, la incorporación paulatina de la música a las enseñanzas de régimen general ha tenido su gran justificación **en la ampliación de la cultura al sistema general educativo** y en el dar a conocer a los escolares otros lenguajes de expresión y comunicación.

1. Planes de Estudio y evolución de la Música en las Escuelas de Magisterio y Facultades

Las Leyes Generales de educación parten del siglo XIX, desde entonces han sido cinco las que han regido la educación en España hasta el momento actual. El resto de los cambios educativos se han hecho a través de Decretos, Órdenes y Resoluciones (Oriol 1999):

- Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857. Ley Moyano.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970. Ley Villar.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990. (LOGSE).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 23 de diciembre de 2002 (LOCE).
- Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE).

Las Escuelas de Magisterio se crearon con la finalidad exclusiva de formar los futuros maestros. Sus planes de estudio se han adaptado (mejor o peor) a las necesidades socio-educativas desde su creación en el año 1839, y han tratado de buscar un equilibrio en la preparación psicopedagógica, en los contenidos de las materias específicas de los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, en los contenidos culturales y en la práctica docente. Los diferentes planes de estudio que se han sucedido en los estudios de Magisterio desde su creación han sido los siguientes:

Plan de Estudios	Periodo histórico	Música	Duración
1839	Regencia de la Reina María Cristina, Reinado de Isabel II	No se contempla	19 años
1858	Reinado de Isabel II, Primera República, reinado de Alfonso XII y Alfonso XIII	No se contempla	40 años

1898 Reformado en: 1900,1901, 1903, 1905	Reinado de Alfonso XIII	Se contempla por primera vez a partir de 1900 para el Grado Superior de Magisterio Música 1º Curso Música 2º Curso	16 años
1909-1932 ^b El plan se reforma en 1914	Reinado de Alfonso XIII	Plan especial para la formación de Profesores de Escuelas Normales e Inspectores de Enseñanza Primaria	23 años
1914	Reinado de Alfonso XIII (dictadura de Primo de Rivera)	Música:1º Curso Música: 2º Curso	17 años
1931	Segunda República Guerra Civil en España	Música:1º Curso Música: 2º Curso	9 años
1940	Dictadura del General Franco	Música:1º Curso Música: 2º Curso	2 años
1942	Dictadura del General Franco	Música: 2º Curso Música: 3º Curso	3 años
1945	Dictadura del General Franco	Música:1ºCurso Música:2ºCurso Música: 3º Curso	5 años
1950	Dictadura del General Franco	Música: 2º Curso Música: 3º Curso	17 años
1967	Dictadura del General Franco	Música:1º Curso Música: 2º Curso	4 años
1971. Con una revisión en el año 1977	Dictadura del General Franco. Monarquía de Juan Carlos I Democracia (UCD)	Música: 2º Curso Música: 3º Curso	20 años
1991. Con varias revisiones dependiendo de cada Facultad	Monarquía de Juan Carlos I Democracia (PSOE) (PP)	Especialidad en el plan de estudios de Maestro en Educación Musical (varias asignaturas de música)	18 años
2009	Monarquía de Juan Carlos I Democracia (PSOE)	Mención en el plan de estudios (cinco asignaturas de música + prácticum)	Iniciándose en las Universidades

Tabla 1

2. De la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 al año 1939

Desde el año 1857 en que se publica la Ley de Instrucción Pública conocida como *Ley Moyano* y hasta el año 1945 no se dictaron Leyes Generales. La Ley de 1857 es la que otorga la consolidación del primer sistema educativo liberal (Capitán, 2000). A partir de esta Ley todos los cambios educativos se regularon mediante decretos que afectaron parcialmente a la Educación Primaria, Secundaria y Universitaria.

La primera Escuela Normal fue creada en Madrid en el año 1839, bajo la dirección de Pablo Montesinos, por lo tanto su creación es anterior a la Ley Moyano. En 1843, aparece un Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Pública del Reino. En casi todas las provincias españolas se van creando estos centros de formación del profesorado.

Como consecuencia de la Ley Moyano, en el año 1858 a través del Real Decreto de 20 de septiembre, se establece un plan de estudios para estas instituciones educativas que permanecerá vigente hasta el año 1898. Es un periodo histórico difícil, donde las políticas educativas estaban dirigidas fundamentalmente a la escolarización y alfabetización. La música no figuraba en los planes de estudio ni de Primaria ni de Secundaria, por lo tanto tampoco estuvo presente en los planes de estudio de Magisterio.

En el año 1898 Gamazo acomete la reforma de los planes de estudio de Magisterio⁶, aunque dos años más tarde este plan de estudios, siendo ministro García Alíx, sufre una nueva modificación con el Real Decreto de 6 de julio de 1900⁷, por el que se reformaban las Escuelas Normales y la Inspección de Primera Enseñanza, teniendo como objetivo corregir la formación de los maestros. La música aparece por primera vez en los planes de estudio de Magisterio del Grado Superior, con la denominación de *Música y canto*. El grado superior se realizaba en dos cursos, tras el estudio de las mismas materias del grado elemental, ampliadas en su contenido e incorporando las materias de francés y música. El ministro Romanones reforma nuevamente el plan en el año 1901⁸, que afectó a la Enseñanza Primaria, Media y Universitaria. En el año 1903 el ministro Gabino Bugallal propone otra reforma del plan de estudios de Escuelas Normales⁹ quedando establecida la materia de *música y canto* en los dos cursos del Magisterio Superior. En 1905 el ministro Juan de la Cierva acomete otra reforma en el plan de estudios tratando de elevar su nivel¹⁰, se suprime el grado elemental y superior y se

unifica en cuatro cursos, la asignatura de *Música y canto* se imparte en los dos primeros años. Este nuevo plan fue suspendido por el ministro Andrés Mellado por razones presupuestarias¹¹.

La primera vez que aparece la música en la Educación Primaria es mediante un Real Decreto dictado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de 26 de Octubre de 1901 de Reforma de la Enseñanza Primaria, en donde aparece la materia de *Música y canto*, pero ésta estaba concebida como materia de *descanso, o como medio de disciplina y orden para entradas y salidas y para cambios de clase*.

En consecuencia, la aparición de la enseñanza de la música en los planes de estudio de Magisterio y en la educación general se remonta a principios del siglo XX, con el fin, durante muchos años, de estimular sentimientos patrióticos y religiosos.

¿Por qué se incluyó la educación musical en la Educación Primaria y en los planes de estudio de Magisterio con el nuevo siglo? Los motivos hay que buscarlos en el primer tercio del siglo XX. Los principios de la Escuela Nueva, entre cuyos representantes más destacados se encuentran el belga Ovidio Decroly¹² y la italiana María Montessori¹³, dejan sentir su influencia en la educación musical. La expresión artística busca lenguajes más activos, creativos y participativos. Es en estos años cuando músicos-pedagogos se preocupan por crear métodos activos con el fin de acercar más la música a los escolares. Al mismo tiempo, en los países anglosajones, se perfilan propuestas paralelas como las del psicólogo musical James Mursell, que daba entrada a la creatividad y a la integración educativa. También debemos tener en cuenta que en este período en Europa, la pedagogía musical tiene un carácter totalmente definido, es en estos años cuando se impulsan metodologías como la de Dalcroze, Kodaly y Orff. La extensión de este movimiento artístico fue tan rápida que hacia 1902 se habían constituido en algunos países europeos, como Alemania, Suiza y Hungría, las primeras asociaciones de padres y de artistas, con el objeto de divulgar y dar una base psicológica y artística a todo este movimiento musical.

Contrariamente a lo que ocurría en Europa, España había ignorado este avance pedagógico y permaneció indiferente ante tales innovaciones. Solamente Cataluña es la Comunidad que recoge este movimiento de actualización musical escolar con una serie de métodos (aunque algunos de ellos más bien de carácter solfístico), dirigidos a la enseñanza de la música en las Escuelas y Colegios. Cabe recordar a

Irineu Segarra, Joan Llongueres, que fue uno de los principales difusores del método Dalcroze, y Manuel Borguñó (Oriol: 2005).

Entre 1914 y 1931 algunas instituciones se preocuparon por recoger los nuevos movimientos sobre el arte, es de destacar la labor realizada por la Institución Libre de Enseñanza fundada en 1876 por un grupo de catedráticos entre los que se encontraban Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo Azcárate y Nicolás Salmerón, convirtiéndose hasta el año 1936 en el centro de gravedad de toda una época de la cultura española, y en cauce para la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se estaban desarrollando fuera de nuestras fronteras. Bajo esta influencia, también es importante la labor realizada por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas creada en 1907, presidida por Ramón y Cajal y promovida por Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío; a través de esta institución se promovieron intentos de reforma científica y educativa que dieron lugar a iniciativas pioneras: El Instituto Escuela y las pensiones para ampliar estudios en el extranjero, lo que permitió becar a algunos alumnos para estudiar el Método Dalcroze.

En este contexto aparece un nuevo plan de estudios en el año 1914 para las Escuelas Normales llevado a cabo por el ministro Bergamín García, estableciéndose un plan único para la obtención del título de Maestro, con una duración de cuatro años¹⁴. La *música* se impartió en los dos primeros cursos de carrera y al no publicarse unos cuestionarios oficiales sobre cada materia, cada Escuela Normal elaboró sus programas propios. Debido a los avances apuntados anteriormente sobre políticas educativas se intenta extender la educación musical a la población, proyectándose desde el Ministerio de Instrucción Pública, entre los años 1929-1930, cursos de canto y rítmica para maestras. Esta etapa también comprende la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930).

Cabe una mención especial la creación de la Escuela Superior de Magisterio de 1909 a 1932, mediante el Real Decreto de 3 de junio de 1909, siendo su objetivo principal el de formar Profesorado de Escuelas Normales e Inspectores de Enseñanza Primaria. Posteriormente en 1914 se reforma su plan de estudios, pasando a denominarse Escuela de estudios Superiores de Magisterio. En el año 1932 desaparece y da paso a la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid (Ruiz Berrio, 1979).

En la segunda República (1931-1936) se introducen nuevas reformas y se realiza un importante esfuerzo por extender la cultura

musical a toda la población, tanto en el ámbito escolar, como en la formación de los maestros. Es de destacar en este periodo la labor realizada por las Misiones Pedagógicas bajo la influencia de la Institución Libre de Enseñanza, el objetivo era llevar a todas las zonas rurales y aldeas aquello que se desarrollaba en las ciudades, para que disfrutaran de ello los ciudadanos que estaban apartados de la cultura en núcleos rurales y que como españoles formaban también parte de la sociedad; entre sus actividades se incluía la música mediante música coral, pequeñas orquestas y audiciones. Los maestros que participaban se desplazaban a otros pueblos para continuar las labores de difusión.

Durante la Segunda República, siendo ministro Marcelino Domingo, vuelve a reformarse el plan de estudios para los maestros en el año 1931¹⁵, con una duración de tres años. Se consideró al Maestro como elemento fundamental para la transmisión y enseñanza de los valores e ideas que sustentaba el nuevo régimen. Se necesitaba tener el título de Bachiller para acceder a los estudios de Maestro, se introdujeron por primera vez materias optativas, se eliminó el sistema de oposiciones y el acceso a la profesión se hacía de manera directa. Se le denominó *Plan Profesional* y fue considerado como uno de los mejores planes para la formación de Maestros. La música se daba en los dos primeros cursos de carrera con conocimientos de solfeo y teoría, interpretación de ritmos, canciones, folclore, audiciones musicales y conocimiento de métodos pedagógicos musicales. Pero todavía el profesorado de Escuelas Normales, en general, tenía pocas posibilidades de viajar al extranjero, pese a todo, algunos profesores se desplazaron, como hemos apuntado anteriormente; uno de los métodos que más se difundió fue el Dalcroze. A las Escuelas Normales también se les asignó otras funciones como labor complementaria y de extensión docente: la celebración de cursillos o conferencias, reuniones literarias o musicales (Lorenzo, 2002).

La guerra civil española supuso una parada en la evolución educativa, pese a los esfuerzos que se hicieron desde el bando republicano mediante la publicación de decretos en el año 1936 que afectaban a la Enseñanza Primaria, Media y Universitaria y, en 1937, a la Enseñanza Profesional. La música en la Educación Primaria y Secundaria sólo se contemplaba mediante la enseñanza de canciones populares y patrióticas.

¿De qué manera contribuyó la enseñanza musical en las Escuelas de Magisterio, en este primer tercio del siglo XX, a la conservación del **arte y la cultura popular**? Los diversos programas

elaborados para el desarrollo del currículo en música estuvieron destinados fundamentalmente a la enseñanza del solfeo, teoría de la música, rítmica y en algunas Escuelas Normales a una visión general de historia de la música. La música popular se incorpora a través de canciones populares, con una doble función: una de ellas era la de poner ejemplos musicales prácticos sobre los conocimientos adquiridos en las lecciones de solfeo; otra era la de dar a conocer canciones de nuestro folclore a los alumnos de las distintas regiones de España, con la idea fundamental de preservar nuestra cultura popular. Tenemos conocimiento también de que en algunas Escuelas Normales Femeninas algunas profesoras de música enseñaban danzas, aunque estas no constaban en los manuales que manejaban los alumnos.

3. De 1939 a 1975. Dictadura del General Franco

Una vez terminada la guerra, con los ministros Marcelino Domingo e Ibáñez Martín, se vuelve a estructurar el plan de estudios de Magisterio en el año 1940¹⁶, al que le sigue otro provisional en 1942¹⁷, también de muy corta duración, ambos planes con un retroceso respecto a los avances que había supuesto el plan de 1931. Se volvió al modelo del plan de 1914, cada Escuela Normal estructuró sus programas. La música se limitaba a unos conocimientos de solfeo, teoría y canto pero sin una finalidad didáctica.

El nuevo gobierno dictó una Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria en el año 1945. Este nuevo período educativo es consecuencia de la pugna entre la Iglesia y el monopolio falangista de la educación. En la nueva Ley estaban contemplados todos los temas relativos al nacional-catolicismo. La educación musical tenía poca entidad hasta entonces en la Enseñanza Primaria, quedando relegada prácticamente al canto en la escuela, en este período no avanza, y sólo se incluye como materia complementaria con algunas actividades de carácter cultural. Su enseñanza quedaba supeditada a la buena voluntad o afición de algún maestro que quisiera enseñar canciones de carácter popular, patriótico o religioso y casi siempre estas últimas con un sentido ideológico.

Con el cambio de la legislación en la Educación Primaria, también cambia nuevamente el plan de estudios de Magisterio en 1945¹⁸. Respecto a la música, se impartía en los tres cursos dentro de los *Cursos de Especialización* que formaban parte de la carrera, en el curso primero la materia de música se denominó *Cantos escolares*.

En el año 1950¹⁹ siendo ministro Ibáñez Martín, aparece un nuevo plan de estudios para las escuelas de Magisterio que durará 17 años. Este plan sí supuso para la música un avance con respecto a los anteriores. La carrera de Maestro constaba de tres cursos, la música se impartía en los cursos 2º y 3º con dos horas a la semana. Respecto a los contenidos seguían siendo parecidos a los planes anteriores, pero más matizados: estudio del solfeo y teoría, canto y metodología para la aplicación en las escuelas.

Es a partir de este plan cuando la acción cultural y la música popular se incrementan en los estudios de Magisterio, con la inclusión, en algunos de los textos publicados para la enseñanza de la música en las Escuelas de Magisterio, de gran profusión de muestras teóricas y prácticas de nuestra cultura popular. Pongo como ejemplo uno de los libros de mayor difusión utilizados en muchas Escuelas de Magisterio a partir del plan de 1950, fue el titulado *La música en el Magisterio I y II*, de Matilde Murcia Benito, el libro del curso primero contenía 65 canciones populares, el de segundo curso presentaba más de cien canciones populares, este último también dedicaba cuatro temas a la música popular española con nociones de folclore musical, instrumentos populares de todas las regiones y cancioneros generales de España. Dicho texto estuvo activo en los planes de 1950, 1967, 1971 y su modificación en 1977.

En el año 1964 se dictó una nueva Ley sobre la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años. Esta Ley se complementa con otra posterior del año 1965 sobre reforma de la Enseñanza Primaria, que se caracteriza por la elevación de los estudios de Magisterio y la exigencia del Bachillerato Superior para acceder a dichas Escuelas. Como consecuencia de esta Ley en 1967 se publican los cuestionarios para cada materia y cursos de Primaria en los que aparecen actividades dirigidas a la música, el canto y la cultura musical.

Canto Coral	Utilización del canto coral para educar la voz, el oído, el sentido rítmico y la acción vocal conjunta
Audición	Despertar la afición por la buena música mediante la audición de composiciones, que partiendo de lo folclórico, llevan hasta la música sinfónica
Cultura Musical	Conocimientos de los más destacados aspectos exigidos por una mínima cultura musical

Tabla 2

Paralelamente a esta reforma se modifica el plan de estudios de Magisterio en el año 1967²⁰, siendo ministro de educación Lora

Tamayo, este nuevo plan durará tan sólo 4 años, siendo uno de los más desatcados, junto al plan de 1931, para la formación de los maestros y que dio mejores profesionales para las escuelas; constaba de tres cursos y el último estaba dedicado en su totalidad a las prácticas de enseñanza, con retribución económica a los alumnos. Recordaba en algunos aspectos al plan profesional de 1931, también supuso la enseñanza mixta en las Escuelas de Magisterio, puesto que hasta entonces las enseñanzas habían estado separadas. La música se impartía en los dos cursos de 1º y 2º.

4. De 1970 a 1990. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

Es aprobada el 4 de agosto de 1970. Se dictó bajo la dictadura del General Franco y propuesta por el Ministro de Educación Villar Palasí. Supuso una auténtica innovación para todos los niveles educativos y un estímulo moral y material para el profesorado. Se trataba de una reforma integral debatida durante los dos años anteriores a su aprobación. Algunos de los principios generales que se implantan en el nuevo sistema educativo son los siguientes:

- Igualdad de oportunidades para la población escolar
- Apertura pedagógica
- Preocupación por la calidad de la educación
- Reforma de los planes de estudio y contenidos de la enseñanza
- Autonomía de los centros
- Innovación pedagógica. Se prevén nuevos métodos y técnicas de enseñanza
- Formación y perfeccionamiento del profesorado y dignificación social y económica de la profesión docente
- Creación de un sistema y planificación de la educación

Esta Ley permitió que las Escuelas de Magisterio se incorporaran a la Universidad en el año 1975. Así mismo, el campo educativo de los maestros se amplió para impartir clases en las edades de 12 y 13 años (7º y 8 de E. G. B.), claro es que lo que se pretendió con esta sustitución, de maestros por licenciados, fue un abaratamiento de los costes de la enseñanza, ante la previsión de una masificación del alumnado.

En el año 1971 se elabora un nuevo plan de estudios de Magisterio “provisional”²¹ que duró 18 años, y posteriormente en el año 1977 se hacen modificaciones en este mismo plan²², que supuso mayor autonomía y especialización de los maestros. Se establecieron

cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial. Las Escuelas de Magisterio pasaron a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica.

La música se impartió en dos cuatrimestres, pero gracias a la autonomía universitaria, algunas Escuelas como la de Madrid “María Díaz Jiménez” impartió la música en dos cursos completos de los tres que constaba la carrera. También las enseñanzas musicales experimentaron un avance cualitativo puesto que el programa abarcaba: lenguaje musical, historia de la música universal y española, folclore, canciones, ritmo, metodología de las audiciones, flauta dulce, agrupaciones instrumentales y didáctica de la música.

A partir del año 1976 se restaura la Monarquía Constitucional de Juan Carlos I, comienza también el periodo democrático. El primer partido político que gobierna en España es Unión de Centro Democrático (U.C.D.).

Como consecuencia de la Ley General de Educación del año 1970, citada anteriormente, la música, en la Educación Primaria, formaba parte del área de *Expresión Dinámica*, compartida con la Educación Física y los Deportes. Se cuidó por primera vez la incorporación de la educación musical en la enseñanza general, por lo menos en cuanto a intenciones de innovación pedagógica traducida en un desarrollo de objetivos, contenidos, evaluación y horarios de educación musical para aplicar en la escuela. En la filosofía del área se indicaba la necesidad de enseñar *cantos populares y regionales, pasos de danza folclórica y audiciones de canciones infantiles, populares, regionales y de toda clase de música* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1970: 41-42).

Sin embargo este avance legislativo sobre los objetivos y contenidos para Primaria, nunca se correspondió con la asignación de un profesorado de música en la Enseñanza General Básica que se pudiese hacer cargo de tales enseñanzas, pues dejaba, una vez más, una gran laguna legislativa a este respecto. La falta de regulación jurídica y la indeterminación de plantillas para los maestros que deberían hacerse cargo de la educación musical fue motivo de que no se aplicara la música en la inmensa mayoría de los centros dependientes del Estado. Se continuaba contando con la voluntad secular, desde principios de siglo, de los maestros para que pudieran impartir esta asignatura, lo que supuso que en la enseñanza pública apenas se atendiera la música. Pero, al figurar la música como área de obligado cumplimiento, en algunos colegios de enseñanza privada se

incorporó la música como una innovación pedagógica a través de la cual los destacaba de otros centros educativos, de esta forma empezaron a surgir con fuerza los movimientos de innovación y renovación pedagógica-educativa para la música.

En el año 1981 y al final del gobierno de U.C.D., se acometió por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.) una remodelación de la Educación Primaria, que afectaba principalmente a los programas educativos. También se modificó la distribución del tiempo y los horarios escolares. En la Educación Primaria para la educación artística se determinaba un horario de 5 horas semanales en el Primer Ciclo; 2 horas en el Segundo Ciclo y 2 horas en el Tercer Ciclo. La música formó parte de la *Educación Artística* que comprendía: *la educación plástica, la educación musical y la dramatización*.

Las orientaciones que se dieron en estos programas renovados fueron muy precisas y de una gran riqueza para la educación musical, en cuanto a los objetivos y las actividades que se propusieron, suponiendo un avance muy significativo con respecto a la Ley General de Educación. La música una vez más contemplaba el desarrollo del arte y la cultura popular, así en los programas renovados del Ciclo Medio (3º, 4º y 5º de E. G. B.), el bloque temático nº 2 estaba dedicado a *La Música Tradicional Colectiva*, con objetivos como: *conocer las canciones tradicionales de su entorno; conocer y practicar un repertorio de juegos tradicionales con implicaciones musicales; familiarizarse con los ritmos más característicos de nuestro folclore; conocer y usar algunos instrumentos populares de percusión y asociarlos a algunas celebraciones de tradición local; conocer romances y leyendas populares, así como, celebraciones de tradición local con contenido musical; llegar a unos conocimientos musicales, basándose en los recursos más elementales del folclore* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1984a: 163-164). Para el Ciclo Superior (6º, 7º y 8º de E. G. B.) el bloque temático nº 2 también estaba dedicado a *La Música Tradicional y Colectiva* proponiendo entre otros los siguientes objetivos: *conocer y cantar canciones de diversas regiones y en sus respectivas lenguas; lograr capacidades de coordinación motriz mediante el baile de danzas populares; reconocer las peculiaridades que tiene la danza en las diferentes regiones españolas; desarrollar la capacidad de investigación sobre el hecho popular del entorno; practicar y utilizar el repertorio de música folclórica iniciado en el Ciclo Medio, para llegar a conocimientos musicales propios del Ciclo*

Superior (Ministerio de Educación y Ciencia, 1984b: 189-190). Para todos los objetivos se indicaban numerosas actividades.

Paralelamente se fue consolidando la música en los Centros de Enseñanzas Medias. La Ley, en su artículo 24, incluía la Educación Estética en los Centros de Bachillerato con atención especial al Dibujo y la Música. La contratación paulatina de profesorado para atender la educación musical desde la década de los setenta, da lugar a que en el año 1982 se dicte el Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, por el que se equiparan diversos títulos expedidos por los Conservatorios de Música a los de Licenciado Universitario, pudiendo tomar parte posteriormente este profesorado en oposiciones para Agregados de Música de Bachillerato, que se convocan por primera vez en el curso académico 1984-85.

5. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Año 1990

Es una Ley General que se dictó por primera vez en toda su extensión ocho años después de alcanzar el poder el partido Socialista Obrero Español. Desde el año 1982 hasta el curso académico 1986-87, el Gobierno Socialista llevó a cabo varias reformas educativas, que empezaron por la reforma del Ciclo Superior de Educación General Básica (E. G. B.) en el año 1983, pero que no cuajaron hasta la propuesta del ministro Javier Solana en el año 1989 en que publica el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.

Las características de la nueva Ley fueron fundamentalmente cuatro:

- Obedecía a una amplia experimentación y a un amplio debate público.
- Impulsó una reforma compleja y profunda del sistema educativo.
- Coincidió la reforma educativa con un proceso continuo de innovación y de cambio.
- Trató de conjugar la unidad del sistema educativo con su descentralización.

La enseñanza de la música en el régimen general se contempló en la Educación Infantil dentro del área de *Comunicación y Representación*, y en la Educación Primaria formó parte de las *Enseñanzas Artísticas* junto con la plástica y la dramatización. En la Educación Secundaria tenía una entidad totalmente definida constituyendo un área curricular.

Se crea dentro de la plantilla de los colegios públicos el *Maestro especialista en educación musical* siendo este el paso más importante para la introducción de la música en la Enseñanza Primaria. Paralelamente en el año 1991, el ministro Solana, cambia el plan de estudios de Magisterio creándose la especialidad de **Maestro en Educación Musical**²³ junto con otras seis: *Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Audición y Lenguaje y Educación Especial* (Oriol, 2002b).

Por primera vez se pudo profundizar más en la formación musical de los Maestros Especialistas en Educación Musical, puesto que la especialidad contemplaba créditos troncales del plan de estudios, obligatorios propuestos por la Facultad, y optativos y de libre configuración²⁴.

Materias Troncales Específicas Musicales Plan de Estudios	Créditos
Agrupaciones musicales	8
Didáctica de la Expresión Musical	8
Formación Instrumental	8
Formación Rítmica y Danza	4
Formación Vocal y Auditiva	4
Historia de la Música y del Folclore	4
Lenguaje Musical	4
Prácticum	16
Total	56

Tabla 3

Materias Obligatorias Específicas Musicales propuestas por la Facultad	Créditos
Canto escolar y Formación de Coros	4
Fundamentos de la Expresión Musical	4
Metodología de la Audición Musical	4
Total	12

Tabla 4

Materias Optativas y de Libre Configuración	Créditos
Elaboración de material didáctico musical	4
Guitarra	4
Movimiento y juego dramático	4
Principios de armonización e instrumentación	4
Total	16

Tabla 5

El total de créditos fue de 76, que suponía un 34 % de la carga lectiva total. Para la educación musical en la Formación de Maestros ha sido uno de los mejores planes de estudio. La atención al

arte y la cultura popular aumentaron en este plan en las asignaturas troncales, una de ellas, *La Historia de la Música y Folclore*, estaba dedicada, en parte, a la enseñanza de nuestro patrimonio musical popular, completándose con otras materias que desarrollaban mediante la praxis la adquisición de contenidos del arte y la cultura musical popular, como las asignaturas troncales de: *Formación Vocal y Auditiva*, *Formación Rítmica y Danza* y *Didáctica de la Expresión Musical*; también contribuyeron las asignaturas obligatorias de *Canto Escolar*, *Formación de Coros* y *Fundamentos de la Expresión Musical*, y las optativas de *Elaboración de Material Didáctico Musical*, *Movimiento y Juego Dramático* y *Principios de Armonización e Instrumentación*. En todas ellas se abordaban temas teóricos y prácticos relacionados con la cultura popular de canciones, danzas e instrumentos.

En la Educación Primaria se inicia un proceso de defensa del arte y la cultura popular desde la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). El folclore musical está implícito en todo el desarrollo curricular de educación musical, los decretos sucesivos que la desarrollaron cuidaron la inclusión de la protección del patrimonio cultural. En su Título preliminar, en su Artículo 1.e., determina que el alumno se orientará a *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España*. El Diseño Curricular Base expone: *La actividad de elaboración o expresión artística en cada una de las formas aludidas tiene un componente cultural y social muy importante, debido a lo siguiente: es la cultura, la sociedad, la que elabora o, al menos refrenda los códigos y las normas de utilización capaces de propiciar un significado compartido de ideas, vivencias y sentimientos. La educación en ese componente favorece que el alumno pueda gozar apreciando no sólo las propias producciones, sino las de otros y, por descontado, las que constituyen el patrimonio cultural de un pueblo*²⁵. Este documento dedica una atención específica al folclore a través de algunos de sus contenidos: En el bloque de *Expresión Vocal y Canto*, figuran dentro de los contenidos conceptuales²⁶, al tratar la canción, las *canciones infantiles y folclóricas*²⁷. En el bloque de *Expresión Instrumental*, también en los contenidos conceptuales, figuran los *instrumentos populares*²⁸, y en los contenidos procedimentales se indica la *Utilización de un repertorio que estimule la variedad de agrupaciones e incorpore los distintos instrumentos disponibles*²⁹. En el bloque de *Movimiento Rítmico y Danza*, en los contenidos conceptuales, figura *Tipos de danza*, y aunque la formulación es

ambigua, como muchas de la que se exponen en el documento, quedan clarificadas en los contenidos actitudinales, que entre otros incluye *Interés por conocer y valorar las manifestaciones culturales pertinentes en este ámbito y también las de la comunidad a la que pertenece*, y *Valoración de las fiestas en que la danza y el baile sean una de las manifestaciones más usuales*³⁰. En el bloque de *Música y Cultura*, ya en su introducción, expone que *Los criterios de secuenciación se establecerán teniendo en cuenta la influencia del medio musical y sociocultural que rodea al niño. Algunos contenidos se trabajarán unidos a los del Área del Conocimiento del Medio*, en los contenidos conceptuales indica *La música como elemento y comunicación y expresión de valores culturales*, quedan éstos complementados con los contenidos actitudinales entre los que figuran *Valoración del patrimonio artístico-musical (canciones, piezas musicales, etc.) de la comunidad y respeto por sus manifestaciones; Apertura a otras manifestaciones musicales de otros pueblos y otros grupos y Valoración de las manifestaciones musicales y de danza representativas de otros pueblos y otros grupos*³¹.

El Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas para Educación Primaria, también determina que *Las enseñanzas mínimas deben responder a las demandas de la sociedad y a la cultura de nuestro tiempo y su aprendizaje contribuir, entre otras, al aprecio del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen*³².

El folclore no constituye un bloque de contenido, pero se manifiesta en los diferentes contenidos y actividades que realizan los alumnos en la clase de música, fundamentalmente en la enseñanza de canciones, danzas e instrumentos, aunque también está implícito en los juegos, refranes, adivinanzas, proverbios, trabalenguas, retahílas, fiestas locales y patronales, etc.

Cuidar la transmisión de nuestro folclore como patrimonio cultural del pueblo es esencial. Las distintas Administraciones están obligadas a adoptar las medidas necesarias que traten de evitar la desaparición de los conocimientos etnográficos³³, sobre todo, cuando la adaptación de los métodos de enseñanza mencionados anteriormente a la didáctica escolar pueden propiciar que en un futuro nuestra riqueza musical folclórica se pueda ver transformada y modificada. Paradójicamente la mayoría de estos métodos defienden en sus enfoques curriculares la enseñanza de su propio folclore y la riqueza que éste puede aportar a los escolares³⁴.

6. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.). 2002

Comenzamos el siglo XXI con una nueva Ley, siendo ministra Pilar Pérez del Castillo y con gobierno del PP, se aprueba la L.O.C.E. (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) el 23 de diciembre del 2002 (B. O. E.³⁵ de 24-12-2002), en ella se contemplan las enseñanzas artísticas en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, pero con algunas modificaciones respecto a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) y con un espíritu de reducción de contenidos y horarios para la música que despertó muchas críticas entre distintos sectores sociales y educativos.

Los programas para las enseñanzas mínimas de Educación Primaria fueron objeto de remodelación por parte del M.E.C.D. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Para esta etapa educativa entre las áreas de conocimiento figuraba la "Educación Artística" que seguía manteniendo la misma denominación que en la L.O.G.S.E, pero se suprimió de la misma la dramatización, quedando sólo las materias de música y de plástica.

En la Educación Secundaria la moderada pero firme progresión que había experimentado la música en esta etapa educativa, se vio truncada debido a los decretos promovidos por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte por los que se estableció la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria en el Bachillerato³⁶. Los horarios y contenidos que se publicaron por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (M.E.C.D.) sumieron al profesorado de esta materia artística en una gran preocupación e incertidumbre por su desarrollo normativo, prueba de ello fue la protesta del profesorado de Enseñanzas Artísticas de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato que manifestaron reiteradamente su disconformidad con ambos decretos.

Tras las elecciones y nuevamente en el poder el Gobierno del Partido Socialista Obrero Español (P.S.O.E.), a través del R. D. (Real Decreto) 1318/2004, introdujo modificaciones de carácter legislativo dentro de la Educación Secundaria, quedando diferida la aplicación del calendario de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), o lo que es lo mismo, nunca se aplicó dicho calendario al aprobarse la Ley Orgánica de Educación (LOE).

7. Ley Orgánica de Educación. 2006

Fue aprobada por el Gobierno Socialista el 3 de mayo del 2006 (B. O. E. 4-5-2006), siendo ministra de educación M^a José San Segundo.

Como consecuencia de dicha Ley ha cambiado el plan de estudios de Magisterio, que en el momento actual gran parte de las Universidades han empezado a aplicar. Las titulaciones de Maestro quedan reducidas a dos: Educación Infantil³⁷ y Educación Primaria³⁸.

Las Diplomaturas han pasado a ser Grados, con cuatro años de duración y 240 créditos ECTS. La música forma parte del itinerario como cualificación del título de maestro en Educación Primaria con una reducción del número de créditos que en total son 30, más el prácticum, lo que supone tan sólo un 15% de la carga lectiva total.

Plan LOGSE de Estudios de Magisterio (Diplomatura 3 años, especialidades)	Plan LOE de Estudios de Magisterio (Grado 4 años)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maestro en Educación Infantil ➤ Maestro en Educación Primaria ➤ Maestro en Lengua Extranjera ➤ Maestro en Educación Física ➤ Maestro en Educación Musical ➤ Maestro en Educación Especial ➤ Maestro en Educación y Lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maestro en Educación Infantil (18 créditos ECTS + prácticum) ➤ Maestro en Educación Primaria (La especialidad de música se convierte en mención: 30 Créditos ECTS + prácticum)

Tabla 6

Dentro del título de Maestro en Educación Primaria, en muchas Universidades, no en todas, se ha creado la *Mención en Educación Musical*, mediante optativas de itinerario obligatorio para aquellos alumnos que las elijan, sustituyendo a la anterior especialidad, ya que en los planes de Bolonia no se pueden aplicar las especialidades.

La base legal de la aplicación de la mención en música se encuentra en la siguiente legislación:

La Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre (B. O. E. 29-12-2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, establece en su apartado 5 (planificación de las enseñanzas), párrafo 3º, que “En estas enseñanzas podrán

proponerse **menciones cualificadoras**, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, según lo establecido en los artículos **17, 18, 19 y 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo**, de Educación, así como aquellos que capaciten para el desempeño de actividades asociadas a las competencias educativas expresadas en dicha ley, tales como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas”.

El Artículo 93, 2 de la LOE dice: “La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

Aunque los créditos ECTS están fijados para todo el estado (240), cada Universidad ha hecho una interpretación distinta de las Leyes principales que sustentan las titulaciones, procediendo de forma desigual en la elaboración de los planes de estudio, con lo que la convergencia, que es lo que pretendía el plan Bolonia, ni siquiera se dará en las universidades españolas. Pese al hecho de haber aumentado el número de créditos en los estudios de maestro, lo que debería haber supuesto una mejora sustancial en la formación de los mismos, las orientaciones que se han dado para la elaboración de las titulaciones ha supuesto un retroceso para las que hasta ahora han sido especialidades, como son la música, la lengua extranjera y la educación física. Debido a esta situación la formación que se dará a los maestros en la Educación Primaria será peor que la que se daba en el plan de 1991 de especialidades, y de hecho, ya se está notando en las Universidades que han aplicado los nuevos planes.

Sin embargo, la música sigue presente en el currículo de Educación Primaria y la plantilla de maestros especialistas de Educación Musical ha quedado perpetuada con el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre (BOE de 9 de noviembre), por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñan sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la L. O. E..

También esta, aunque con menos profusión que la L. O. G. S. E., hace referencias a la cultura popular y la defensa de su patrimonio: En su preámbulo expone: *Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de*

*conocimientos y valores que la sustentan*³⁹. Igualmente se insiste en *la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable*⁴⁰.

Entre los objetivos de la Educación Primaria se encuentran: d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas... h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural... Los contenidos, tanto de Educación Primaria como Secundaria, también hacen numerosas referencias a la difusión del arte y la cultura popular.

De todo lo expuesto se deduce claramente que el patrimonio cultural, al que pertenece el arte y la cultura popular de una nación, comunidad autónoma, región natural, etc., hay que conservarlo, desarrollarlo y difundirlo lo más correctamente posible.

8. Facultades y Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en el momento actual

¿Qué es lo que ofrecen en el momento actual las Facultades de Educación en dónde se encuentran ubicadas las enseñanzas musicales educativas en la formación de los maestros? Independientemente de los estudios de los Grados para Educación Infantil y Primaria que se inician en algunas Universidades, desde los Departamentos Universitarios se ofrecen otro tipo de enseñanzas referidas a la música.

Una de ellas ha sido la posibilidad de poder ofrecer dentro de los estudios conducentes a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) para los Licenciados que aspiren al ingreso en la Función Docente de la Enseñanza Secundaria, la Materia de *Didáctica de la Música*, así se ha venido haciendo en la UCM (Universidad Complutense de Madrid) y en otras Universidades desde hace muchos años. En el momento actual, esta formación ha sido sustituida por el Máster en Educación Secundaria, en cuyos estudios está incluida la formación en didáctica en música.

En muchas universidades se ha implantado el Grado de Historia y Ciencias de la Música. También hay Departamentos, como es el caso de la UCM, que ofertan estudios de Doctorado y realizan proyectos de investigación en temas educativos musicales. Las tesis leídas en España sobre música, desde el año 1978, fecha en que se registra por primera vez una de ellas en el programa TESEO del Ministerio de Educación, hasta el año 2009, han sido 503, como mínimo, de las cuales 102 corresponden a la Enseñanza y Aprendizaje de la Música. Las tesis doctorales se han incrementado

considerablemente en el comienzo del siglo XXI, siendo muchas las que se han elaborado en relación con el arte y la cultura popular (Oriol, 2010).

Tesis de Música relacionadas con la temática: Etnomusicología, Antropología y Folclore (25)
> MUSICA POPULAR TRADICIONAL EN GUADALAJARA: ANALISIS DEL PROCESO DE INNOVACION Y CAMBIO CULTURAL. 1991
> APTITUDES MUSICALES DE LA POBLACION ASTURIANA. 1992
> ESTUDIO DEL CANCIONERO MUSICAL DE GALICIA DE CASTO SAMPEDRO. 1993
> LA MUSICA DE LA BAGUALA DEL NOROESTE ARGENTINO 1994
> RELACIONES ENTE LO POPULAR Y LO CULTO EN LA MUSICA ASTURIANA DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX Y COMIENZOS DEL XX. 1995
> EL CANTO CORAL COMO ENTRAMADO DEL NACIONALISMO MUSICAL VASCO. 1996
> EL "HEAVY METAL" A BARCELONA: APORTACIONES A L'ESTUDI D'UNA MUSICA POPULAR. 1997
> CANTES EXTREMEÑOS, UN ESTUDIO HISTÓRICO DESCRIPTIVO. 1998
> MÚSICA DE TRADICIÓN ORAL EN EL CONCEJO DE LENA ASTURIAS (ASTURIAS). 1998
> CONTRIBUCIÓN A LA CARACTERIZACIÓN ACUSTICA DE LA DULZAINA. 1999
> LOS FANDANGOS DEL SUR: CONCEPTUALIZACIÓN, ESTRUCTURAS SONORAS, ANÁLISIS CULTURAL. 1999
> ESTRUCTURA, SISTEMA Y METAESTRUCTURA DEL FLAMENCO EN GRANADA. 1999
> EL FOLCLORE DEL PIORNAL. ESTUDIO ANALÍTICO MUSICAL Y PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO. 2000
> NARRATIVA IDENTIDADES E IDEOLOGÍAS EN LA HISTORIA DE UN INSTRUMENTO TRADICIONAL VASCO. EL TXISTU. 2000
> CUADRILLAS Y HERMANDADES DE ÁNIMAS EN EL SUDESTE ESPAÑOL. 2000
> NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE A CANÇÃO DE EMBALAR PORTUGUESA: TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE. 2001
> HARAI TAQUIK-TAQUIYCAMAYOK LA MÚSICA COMO EMBLEMA DE PODER EN LOS ANDES CENTRO-MERIDIONALES (ESTUDIOS ENARQUEOMUSICOLOGÍA PARA AMÉRICA. 2001
> DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE UN TESAURO CONCEPTUAL DE FOLKLORE DE LA REGIÓN DE MURCIA. 2003
> ESTUDIO DE UNA PARCELA DE LA ETNOMUSICOLOGÍA EN GRAN CANARIA: LAS CANCIONES DE TRABAJO. 2003
> EL FOLK ANGLOSAJÓN EN EL SIGLO XX. 2004
> EL CARIBE CONTADO Y CANTADO: PARA UNA HERMENEÚTICA DE LA NARRATIVA DEL CARIBE: 1963-2003. 2004
> PATRIMONIO MUSICAL DE LOS WAGONGO (TANZANIA): CONTEXTO Y SISTEMÁTICA. 2005
> LA PERCUSIÓN TRADICIONAL EN LA CORNISA CANTÁBRICA. ASTURIAS. 2005
> APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE UN CAMBIO MUSICAL. PROCESOS REGISTRADOS EN LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DEL RABEL EN CANTABRIA. 2006
> LAS CANCIONES DE CUNA EN ANDALUCIA. REPERTORIO Y ESTUDIO. 2006

Tabla 7

Tesis de Aprendizaje y Enseñanza de la Música relacionadas con la temática: Antropología, Etnomusicología y Folclore (7)
> LA ENSEÑANZA DE LA MUSICA EN TENERIFE (1857-1991): EL CASO DEL VALLE DE GUIMAR. 1997
> LA ENSEÑANZA DEL FOLCLORE EN LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID. 2001
> LA ENSEÑANZA DEL FOLCLORE GALLEGO EN LOS COLEGIOS DE GALICIA. 2005
> APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA MÚSICA POPULAR GALLEGA GRABADA Y EDITADA EN ESPAÑA (1975-2000). 2006
> MÚSICA Y ADOLESCENCIA. LA MÚSICA POPULAR ACTUAL COMO HERRAMIENTA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL. 2008
> INSERCIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL DE ASTURIAS EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR: LA PEDAGOGÍA ETNOMUSICAL COMO INNOVACIÓN. 2009
> A MÚSICA POPULAR GALEGA NA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA. 2009

Tabla 8

9. Reflexiones finales

El siglo XX ha experimentado una auténtica revolución cultural, debido a los avances tecnológicos, sobre todo en el campo de la electrónica y sus múltiples posibilidades aplicadas a los medios de difusión de la cultura. Prieto de Pedro (1993: 82) nos dice: *El mundo viene conociendo, desde hace varias décadas, un proceso de sedimentación de una nueva capa cultural que concretan expresiones -hoy de circulación corriente en el lenguaje- como "cultura universal", "cultura planetaria", "cultura mundial", "patrimonio cultural universal". El incremento de las relaciones culturales, de los conocimientos y de la circulación de objetos y personas ha abierto una vertiginosa dinámica de difusión y de contacto entre las culturas, con resultados de muy diversa índole.* Nos situamos ante nuestro siglo XXI actual, complejo y complicado, donde la cultura llega a los rincones más apartados, el ser humano recibe continuamente mensajes culturales de múltiples formas y de diferentes contextos, pero con todo ello corre el riesgo de recibir informaciones desviadas que se oponen a sus propias raíces culturales. Las culturas propias de las regiones, de los pueblos, son sustituidas por otras más genéricas impulsadas por el marketing y el mercado económico.

Una de las manifestaciones de la cultura es la búsqueda de las raíces que ha supuesto la exploración de nuestro patrimonio musical y de la cultura popular. La educación contribuye, sin duda alguna, a la difusión, desarrollo, conservación y progreso cultural, quedando este precepto recogido en la *Constitución Española*⁴¹.

Innumerables musicólogos han tratado y tratan de buscar las fuentes musicales con el mayor rigor y exactitud posible, dejándolas

escritas en diversos documentos, que posteriormente, sirven a otros autores para elaborar distintos trabajos, entre los que se encuentran los de carácter educativo. También la educación general y la educación musical en particular deben ser respetuosas con nuestro legado cultural y patrimonial, procurando que éste sea transmitido a los escolares con el mayor respeto a las fuentes originales de las que proceden y a las que el profesorado consulta con el fin de elaborar sus propuestas para aplicar en el aula. La argumentación cultural ha sido una de las que más peso ha tenido socialmente para introducir la música en el sistema general educativo, y uno de los términos que más se han manejado en la legislación sobre educación.

La enseñanza de la música en el Magisterio ha contribuido siempre, aunque haya sido de una manera modesta en función de los planes de estudio, materias y horarios, a la difusión y el conocimiento del arte y la cultura popular musical. Bien es cierto que es a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando los cuestionarios oficiales, en su filosofía y desarrollo normativo, han tenido más en cuenta la necesidad de dar a conocer y preservar la cultura de los pueblos.

Las Escuelas de Magisterio, con sus distintas denominaciones⁴² y con la función desde su creación de formar maestros, han desarrollado su labor educativa desde su creación en el siglo XIX; en el momento actual han quedado integradas en las Facultades de Educación, aunque no todas, puesto que todavía hay algunas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado con esta denominación. La Educación musical se incorporó a ellas a principios del siglo XX de una manera paulatina, en función de los planes de estudio, que como se ha expuesto, han ido cambiando a través de los diversos acontecimientos políticos y sociales. La divulgación de la música en la escuela ha sido paralela a los currículos de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Es a partir de la década de los años sesenta cuando se empieza a dar en nuestro país mayor importancia a la Educación Artística, con más de cincuenta años de retraso con muchos países del resto de Europa. Desde el año 1970, con la Ley General de Educación, se va desarrollando el currículo musical en la Educación Básica, que queda consolidado con la LOGSE en el año 1990; con esta Ley y con la creación en la Plantilla del Cuerpo de Maestros de los Especialistas de Música queda atendida la educación musical en los centros escolares.

Un 50% aproximadamente de las canciones que se enseñan a los escolares pertenecen a nuestro patrimonio popular, suelen ser canciones infantiles: de cuna, de corro, de juego, de cuerda,

onomatopéyicas, para contar, de sentido espacial, de diferentes aspectos relacionados con la naturaleza, de las estaciones o ciclos del año, cánones, de oficios y faenas, etc.; o populares de adultos de distinta naturaleza: danzas, oficios, faenas, humorísticas, cánones, de distintos ciclos del año, naturaleza, romances, dramatizadas, amatorias, etc. (Oriol, 2001a).

De la información recogida en diferentes trabajos de investigación, se desprende que a nuestros escolares se les sigue enseñando canciones populares de nuestro folclore con distintos fines didácticos pero, sobre todo, como legado para conservar nuestra cultura. Este planteamiento no se ve correspondido con las reseñas que los textos (tanto las guías didácticas de los profesores como los manuales que utilizan los alumnos) hacen de las canciones populares, en las que no se suele indicar su procedencia, contexto geográfico o descripción histórica y cultural de las mismas. Los instrumentos populares son mostrados visualmente y teóricamente, en la práctica utilizan con mayor profusión los de percusión, y en casos muy aislados, se enseñan instrumentos melódicos populares. Las danzas sólo son enseñadas por algunos profesores.

La crisis económica a nivel mundial y en particular en España nos llevará a profundos reajustes en la enseñanza básica y universitaria, en el momento actual ya están apareciendo los primeros síntomas de recortes en el profesorado, que a medio plazo se proyectará en la calidad de la educación. En la universidad el nuevo plan de estudios del año 2009 ha supuesto un duro recorte para la formación musical de los maestros, y dado el poco tiempo que el profesorado de música de las Facultades tiene para desarrollar los programas de las asignaturas tendrá que dedicar menos tiempo a las enseñanzas del arte y la cultura popular. Creo que es deber de todos, tratar de que en el futuro, el legado de nuestra cultura musical sea transmitido en el sistema educativo y se respete con más rigor nuestro patrimonio cultural popular.

Bibliografía/Referencias

Capitán, A. (2000). *Educación en la España Contemporánea*. Barcelona: Ariel Educación.

García Fraile, J. A. (1996). Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa. En J. Ruiz Berrio, *La educación en España. Textos y documentos*. Madrid: Actas de Historia.

Lorenzo, J. A. (2002). Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936). Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 13, 1 (1996) 107-139.

Ministerio de Educación y Ciencia (1984a). *Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo medio*. Madrid: Escuela Española.

Ministerio de Educación y Ciencia (1984b). *Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*. Madrid: Escuela Española.

Ministerio de Educación y Ciencia (1970). *Educación General Básica. Nuevas orientaciones*. Madrid: Magisterio Español.

Ministerio de Educación y Ciencia. Base de datos TESEO (1978-2009).

Molero, A. (1978). *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales de Magisterio*. Valladolid: Escuela Universitaria de E. G. B. / Universidad de Valladolid.

Oriol, N. (1999). "La formación del profesorado de música en la enseñanza general" en *Música y Educación. Música y Educación*, 37 (1999) 49-68.

Oriol, N. (2010). La investigación de tesis doctorales en España: temática y desarrollo de 1978 a 2009 & *Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Actas. Madrid: UCM.

Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 16, Diciembre (2005).

Oriol, N. (2002a). La enseñanza del folclore en los colegios de la Comunidad de Madrid. *Eufonía*, 25, Abril, Mayo (2002) 67- 88.

Oriol, N. (2002b). El área de Didáctica de la Expresión Musical. *Educación*, 328 (2002) 155-166.

Prieto de Pedro, J. (1993). *Cultura, culturas y constitución*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Ruiz Berrio, J. (1979). Antecedentes históricos de las actuales secciones de Pedagogía en *Los estudios de Ciencias de la Educación: currículum y profesiones*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

Legislación

Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa 14/1970, de 4 de agosto (B. O. E. de 6 - 08- 1970).

Ley orgánica de reforma universitaria 11/1983, de 25 de agosto (B. O. E. de 1-09-1983).

Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes 9/1995, de 20 de noviembre (B. O. E. de 4-7-1995).

Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo 1/1990, de 3 de octubre (B. O. E. de 4-10-1990).

Ley orgánica de universidades 6/2001, de 21 de diciembre (B. O. E. de 24-12-2001).

Ley orgánica de calidad de la educación 10/2002, de 23 de diciembre (B. O. E. de 24-12- 2002).

Ley orgánica de educación 2/2006, de 3 de mayo (B. O. E. de 4-5-2006).

Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril (B. O. E. de 13-4-2007), por la que se modifica la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre.

M. E. C. (2011). Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre (B. O. E. de 9-11-2011), por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñan sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley orgánica de educación 2/2006, de 3 de mayo (L. O. E.).

M. E. C. (2007a). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (B. O. E. de 30-10-2007) por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

M. E. C. (2007b). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (B. O. E. de 29-12-2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

M. E. C. (2003c). Real Decreto 829/2003, de 27 de junio (BOE de 1-07-2003) por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.

M. E. C. (2003d). Real Decreto 830/2003, de 27 de junio (B. O. E. de 2-07-2003), por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.

M. E. C. (2003e). Real Decreto 831/2003, de 27 de junio (B. O. E. de 3-07-2003) por el que se establecen las enseñanzas comunes de la E. S. O.

M. E. C. (2003f). Real Decreto 832/2003, de 27 de junio (B. O. E. de 4-07-2003), por el que se establecen las enseñanzas comunes del Bachillerato.

M. E. C. (2003g). La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento Marco. M. E. C. D.

M. E. C. (2003h). Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto (B. O. E. de 11-9-03), por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

M. E. C. (2003i). Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (B. O. E. de 18-9-03), por el que se establece el sistema europeo de créditos y calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

M. E. C. (2001a). Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre (B. O. E. de 16-01-2001), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E. S. O.

M. E. C. (2001b). Real Decreto 937/ 2001, de 3 de agosto (B. O. E. de 7-09-2001), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

M. E. C. (2001c). Real Decreto 938/ 2001, de 3 de agosto (B. O. E. de 7-09-2001), por el que se establece el currículo del Bachillerato.

¹ ***The contribution of music education in primary teacher studies in Spain to the conservation of art and to popular culture***

² Doctor.

Universidad Complutense de Madrid (España).

Email: nicolasoriol@telefonica.net

³ Puede servir como ejemplo, la casi desaparición del Latín y el Griego y la marginación de la Filosofía de los planes de estudio en la Enseñanza Secundaria.

⁴ Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Actas de la Conferencia General, vol. 1, Resoluciones, 74-75.

⁵ Este Plan Especial no afecta a los planes de estudio para la Formación de Maestros.

⁶ Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, reorganizando las Escuelas Normales. En *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1898), 152-191.

⁷ Gaceta de Madrid del 8 de julio de 1900, nº 189, 113-115.

⁸ Real Decreto de 17 de agosto de 1901, organizando los Institutos Generales y Técnicos. En *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1901), 445-484.

⁹ Real Decreto de 24 de septiembre de 1903 simplificando los estudios de las Escuelas Normales. *Anuario Legislativo de Instrucción Pública*, 1903, 824-828.

¹⁰ Real Decreto de 30 de marzo de 1905 reorganizando las Escuelas Normales. *Anuario Legislativo de Instrucción Pública*, 1905, 100.

¹¹ Real Decreto de 18 de agosto de 1905 suspendiendo la implantación de las reformas en primera enseñanza, Normales e Inspección. *Anuario Legislativo de Instrucción Pública*, 1905, 458-459.

¹² Decroly, Ovidio (1871-1932). Médico y neurólogo comenzó sus trabajos pedagógicos con el diagnóstico y educación de los niños con problemas psíquicos. Posteriormente se dedicó a la educación de los niños normales siendo su trabajo una auténtica revolución didáctica por sus teorías y prácticas sobre los centros de interés.

¹³ Montessori, María (1869-1952). Destacada pedagoga italiana. Hace un amplio estudio de la infancia en *Las Casas dei Bambini*. Aunque no constituye un método estrictamente musical, sí destaca la importancia de la educación a través de la música de los más pequeños y el desarrollo de la sensibilidad auditiva.

¹⁴ Real Decreto de 30 de agosto.

¹⁵ Decreto de 29 de septiembre de 1931 (Gaceta de Madrid de 30 de septiembre).

¹⁶ Decreto de 10 de febrero de 1940. Plan de estudio de Magisterio de 1940 (B. O. E. de 17 de febrero).

¹⁷ Orden Ministerial de 24 de septiembre.

¹⁸ Orden Ministerial de 9 de octubre.

¹⁹ Decreto de 7 de julio de 1950. Plan de estudios de 1950 (B. O. E. de 7 de agosto).

²⁰ Orden de 1 de junio de 1967. Plan de estudio de 1967. Directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E. G. B. (B. O. E. 25 de junio).

²¹ El Plan de 1971 no fue aprobado en B. O. E., denominándose "experimental"; su provisionalidad duró hasta que se aprobó el siguiente Plan de 1977. Con fecha 26 de octubre de 1971 la Dirección General de Universidades dio unas directrices a las que habían de ajustarse los planes de estudios de los Centros universitarios. Comenzó el curso y meses después se empezó a aplicar el nuevo Plan.

²² Orden de 13 de junio de 1977. Directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E. G. B. (B. O. E. de 25 de junio).

²³ Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto (B. O. E., 11 de octubre), establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención.

²⁴ Los datos que facilitamos corresponden a la Escuela Universitaria "María Díaz Jiménez" de Madrid, integrada posteriormente en la Facultad de Educación. Las materias troncales fueron de obligado cumplimiento para toda España, las obligatorias y optativas variaron en cada Universidad.

²⁵ Diseño Curricular Base de Educación Primaria, 152, párrafo 2.

²⁶ En la LOGSE en el año 1990, el Diseño Curricular Base (DCB), estaba compuesto por una serie de libros que constituían las orientaciones para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Los contenidos estaban desglosados en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

²⁷ Diseño Curricular Base de Educación Primaria, 179.

²⁸ *Ibidem*, 181.

²⁹ *Ibidem*, 182

³⁰ *Ibidem*, 183,184.

³¹ *Ibidem*, 186,187.

³² Real Decreto 1006/1991 (B. O. E. de 14 de junio).

³³ Ley 16/1985, de 25 de Junio. Título V, art. 46: "Forman parte del Patrimonio Histórico Español los bienes muebles e inmuebles y los conocimientos y actividades que son o han sido expresión relevante de la cultura tradicional del pueblo español en sus aspectos materiales, sociales o espirituales". Título V, art. 47,3: "tienen valor etnográfico y gozarán de protección administrativa aquellos conocimientos o actividades que procedan de modelos o técnicas tradicionales utilizados por una determinada comunidad. Cuando se traten de conocimientos y actividades que se hallen en previsible peligro de desaparecer, la Administración competente adoptará las medidas oportunas conducentes al estudio y documentación científicos de estos bienes".

³⁴ Basta aplicar la filosofía de dos de los métodos más difundidos: Kodaly y Orff. En el primero una de sus características fundamentales estriba en la utilización de materiales procedentes del propio folclore húngaro, a través de los que se vincula constantemente con el canto, la audición, la lectura y la escritura musical; debemos recordar que Kodaly obtuvo el título de Doctor con un trabajo relacionado con el folclore de su país. El segundo, al igual que todos los pedagogos de esta época, considera al folclore de cada país imprescindible como fuente cultural que debe sustentar la educación musical en los colegios.

³⁵ Boletín Oficial del Estado.

³⁶ Reales Decretos 831/2003 y 832/2003/ de 27 de junio. (B. O. E. de 3 y 4 de julio).

³⁷ Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre.

³⁸ Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

³⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo). Preámbulo, párrafo 1.

⁴⁰ *Ibidem*. Preámbulo, párrafo 40.

⁴¹ *Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.* Constitución Española (1978), Art. 44.1.

⁴² Han tenido distintas denominaciones hasta su integración en las Facultades de Educación: "Escuelas Normales", "Escuelas de Magisterio", "Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E. G. B."

REVISÃO DE UM ITINERÁRIO FILOSÓFICO: DA IDEIA DE CULTURA AO CONCEITO DE FORMA SIMBÓLICA¹

Joaquim Braga²

Abstract: The subject of this paper focuses on the notion of "culture" encapsulated in *Aufklärung* and on the concept of "symbolic form" proposed in the work of Ernst Cassirer. Although the two appear to suggest a mere historical continuity, supported in part by the relationship between the thought of Immanuel Kant and Cassirer's philosophy of culture, there is, from a certain philosophical point of view, a distinctive itinerary that allows us to glimpse the many changes that have resulted from the theoretical articulation of both. Making this itinerary intelligible and identifying conceptual differences that better define it, will be the main purposes of our reflection.

Keywords: culture; symbolic forms; meaning; sensitivity

Resumo: O conteúdo deste texto tem como eixos estruturantes a noção de "cultura" legada pela *Aufklärung* e a concepção de "forma simbólica" presente na obra de Ernst Cassirer. Embora as duas aparentem sugerir uma mera continuidade histórica, suportada, em parte, pela relação entre o pensamento de Immanuel Kant e a filosofia da cultura de Cassirer, há, do ponto de vista filosófico, um itinerário singular que nos permite vislumbrar as múltiplas transformações teóricas que resultam da articulação de ambas. Tornar esse itinerário visível e identificar as diferenças conceptuais que melhor o definem, serão os principais objectivos da nossa reflexão.

Palavras-chave: cultura; formas simbólicas; sentido; sensibilidade

1. Introdução

Apartar das várias capacidades reflexivas do sujeito uma única que faça jus à percepção do universo social a que este pertence, não é uma operação teórica linear, nem tão-pouco, se atendermos às suas ramificações históricas, pode ser considerada como uma operação que tem sempre por base o mesmo projecto humano. De facto, a faculdade de compreender *culturalmente* as actividades que se desenrolam no universo social – e sem ter de sair dele – é uma possibilidade de distanciamento crítico, que, longe de seguir um mero *telos* terapêutico, tem permitido estabelecer pontos de reflexão sobre a relação entre indivíduo e sociedade, bem como linhas de acção que a sustentam e transformam. Mas, e é essa a nossa questão fundamental, o que vem a ser objectivado quando falamos de "compreender culturalmente" a vida do sujeito?

E, por outro lado, qual é a relevância que o conceito filosófico de “forma simbólica” tem para a organização dessa compreensão, o mesmo é dizer, para a ideia de “cultura”?

2. Do “bárbaro” ao “cultivado”: observação e hierarquização

Os pensadores da *Aufklärung* definiram a ideia de “cultura” a partir de uma lógica filosófica com um cunho essencialmente teleológico-normativo. Ancorado numa visão antropológica da cultura como finalidade da natureza, Immanuel Kant, por exemplo, define o universo cultural como o espaço humano onde é acolhida a ideia de moralidade e, com esta, a inevitável forma do imperativo categórico. A base de observação kantiana do universo social repousa numa categorização hierárquica da existência cultural do sujeito. O “bárbaro”, o “civilizado” e o “cultivado” são os três níveis de distinção social que resultam da articulação transcendental entre cultura e natureza. Assim, o nível superior seria ocupado pelo cultivado, pois é aquele sujeito que, educado pela arte e pela ciência, abdica da corporalidade e põe entre parêntesis todas as inclinações sensoriais. O nível intermédio é entregue ao civilizado, dada a sua incapacidade de viver plenamente em concordância com a razão ética e ao facto de agir única e exclusivamente mediante as aparências do seu estatuto social. A entrada no espaço humano civilizado não garante a total efectivação da ideia de moralidade, ou seja, embora o estádio da civilização seja onde ocorre a aplicação desta ideia, a sua materialização efectiva no universo social está sempre condicionada pelos interesses práticos dos agentes³. Do bárbaro – que ocupa o nível inferior na hierarquia – fica-nos, pois, como ocorria na distinção clássica entre humanidade e animalidade, a imagem de um sujeito que é incapaz de ascender à condição humana exigida pelo progresso da razão, mergulhado que está na bestialidade dos instintos, na esfera dos interesses imediatos, sendo, nessa exacta medida, desprovido de qualquer faculdade superior que lhe garanta a programação do tempo em função do futuro.

Com efeito, a cultura, vista segundo este processo de moralização proposto por Kant, representaria o *estádio normativo* da razão, cujos conteúdos fundacionais seriam dados pelo conjunto de princípios ético-normativos inerentes às formas de conhecimento e acção humanas; o conceito de civilização delimitaria, por sua vez, o *estádio vinculativo* da razão a esses mesmos princípios, pressupondo-se, de antemão, que a sua aplicação nunca chega a

ser totalmente realizada. Daí que, como se pode inferir da visão do filósofo de Königsberg, a cultura tenda a servir no pensamento moderno do século dezoito uma *lógica da comparação* (Luhmann, 1985)⁴, contribuindo assim para uma classificação e hierarquização de práticas sociais e de valores éticos.

Uma concepção diferente da de Kant pode ser encontrada na obra de Johann Gottfried Herder. Apesar de Herder procurar inquirir a linha de separação entre os traços culturais e os traços biológicos do ser humano, ele afasta-se, porém, das concepções estritamente normativas da *Aufklärung*. Enquanto Kant encara a ideia de cultura a partir de um *sensus moralis* dado pelo primado legislador da razão sobre as propensões arbitrárias do agir humano, isto é, a cultura seria a etapa no desenvolvimento do ser que elevaria este a uma superioridade moral, já para Herder, pelo contrário, o homem é histórica e socialmente um ser cultural – tal pode ser a síntese da nova concepção proposta –, havendo, nesse aspecto, várias formas de expressão culturais que, não se situando numa mera esfera epifenoménica, podem ser detectáveis no domínio das actividades realizadas pelo homem. O conceito de “cultura” deixou de se referir apenas aos fenómenos de uma sociedade ilustrada, bem cultivada, perdendo as conotações valorativas do intelectualismo elitista da *Hochkultur*, que considerava o cultural como o predicado supremo de um sujeito com acesso a uma formação superior. E é por via desse efeito de descentralização do cultural que Edward Burnett Tylor – um dos fundadores da *Cultural Anthropology* – veio a empregar os conceitos de cultura e de civilização de forma indiferenciada⁵.

3. Processos de simbolização e formas de expressão

Ora a visão de que a cultura é, por princípio, um universo intrínseco a todos os seres humanos, como veio a ser defendido por Herder, potencia uma verdadeira descentralização dos fenómenos culturais. A questão, porém, coloca-se com as fundações filosóficas que alinham essa expansão. Pois se na relação hierárquica entre cultura e civilização encontramos a razão como princípio mediador, impõe-se agora perguntar qual será o novo princípio que fará jus ao ideal esboçado por Herder e prosseguido por Tylor, dando assim resposta à emergência das formas de expressão na observação da natureza cultural do ser humano.

Compreender as formas de expressão culturais é implicar os processos de simbolização na criação e apreensão da realidade. A

cultura, entendida como modo de auscultação dessa correlação, passa a ser inteligível, como aliás refere Leslie White, quando o desenvolvimento da capacidade de simbolizar se abre à expressão (White, 1959²: 3). Na concepção de Ernst Cassirer, a ideia de cultura só pode ser analisada a partir das múltiplas formas de mediação culturais. Assim, uma *Philosophie der symbolischen Formen* teria a tarefa teórica de trazer à reflexão a polissemia simbólica de «todas as formas de compreender o mundo» (*alle Richtungen des Weltverstehens*) (Cassirer, 1994³:16), mais concretamente o conjunto das formas simbólicas composto pelo mito, religião, linguagem, arte, ciência, técnica, etc. Apesar dos traços distintivos que as separam, pois as estruturas que configuram a base de cada uma obedecem a operações simbólicas específicas, todas estas formas põem em jogo o modo como o sujeito sai da sua esfera individual e, encetando contacto com a esfera do “outro”, é capaz de obter conhecimento da realidade que o envolve. Trata-se, portanto, de ver o conhecimento que o sujeito adquire através das formas simbólicas dentro de um movimento de alteridade; movimento esse que coloca o ser humano no espaço aberto pela mediação.

A abrangência estabelecida pela interpretação da cultura através dos processos de simbolização assinala uma clara demarcação face ao legado racionalista. Por isso, a *filosofia das formas simbólicas* não é, como às vezes se afirma, uma mera aplicação da crítica da razão kantiana a outras de formas de conhecimento da experiência humana. A transformação da *Kritik der Vernunft* numa *Kritik der Kultur*, como sugere Cassirer no primeiro volume da sua obra (Cassirer, 1994: 11), pressupõe igualmente uma recondução das questões gnoseológicas para o espectro cultural das formas de articulação. Mas este passo só é verdadeiramente dado e efectivado graças à inclusão do papel activo da *expressão* nos processos cognitivos, ou seja, segundo Cassirer, a organização do conhecimento está indissociavelmente ligado à «actividade livre da expressão» (Cassirer, 1994⁴: 175). Com o primado da expressão não só se transpõem as reflexões filosóficas baseadas na inquirição dos processos puros da consciência, como também se remetem os domínios da construção da subjectividade para as estruturas sónicas sensíveis que suportam as formas de mediação (Ibidem). Abandonado o misticismo das concepções que vêm na imediatidade as portas de acesso à consciência do sujeito, passa a ser na geração e comunicação de horizontes de sentido que a construção da subjectividade adquire as suas potencialidades

configuradoras. Numa palavra: é na criação da forma que o sujeito se individualiza.

Partindo desta última premissa, poder-se-á então dizer que cada forma simbólica representa um modo singular de articular e observar as experiências humanas, já que os seus elementos estruturantes não se deixam reduzir a uma mera função indexical, a uma relação contingente entre signo e objecto. Aquilo a que chamamos mundo – e que sobrevém dessa articulação –, não sendo apreendido como entidade ontológica imutável, passa a ter várias possibilidades de relação e de sentido, ou, como será mais tarde sustentado por Nelson Goodman, a actividade e a compreensão simbólicas reservam-nos várias “versões do mundo” (*Ways of worldmaking*) (Goodman, 1990). Deste modo, o despontar de novas formulações da realidade obedece à possibilidade de as experiências humanas poderem ser ordenadas segundo critérios de distinção, uma vez que os fenómenos que não se prestam a operações de diferenciação deixam de poder ser representados internamente pelo sujeito, isto é, e na mesma linha de argumentação, não entram nas versões do mundo.

4. Forma, sentido, sensibilidade

Indaguemos agora as implicações que a questão da expressão tem na génese do conceito de forma simbólica.

No sistema filosófico de Cassirer, as formas simbólicas são estruturas que dão consistência aos processos de simbolização, à dialéctica criativa entre conhecimento e acção, e à permanência e transformação que resultam da dinâmica da correlação destes dois últimos. “Criativa”, evidenciamos nós, porque cada forma de mediação nunca se inscreve sem a intercessão da sensibilidade (*Sinnlichkeit*) e da imaginação (*Einbildungskraft*) na articulação dos seus elementos materiais. O esquematismo que acompanha cada forma simbólica representa uma verdadeira resolução da polaridade entre idealidade conceptual e contingência material, ainda bem presente na filosofia transcendental de Kant – embora o filósofo de Königsberg, ao destacar o papel da *Sinnlichkeit* na intelecção dos fenómenos, contribua de forma decisiva para a vinculação do símbolo à sua realidade material. Com o conceito de forma simbólica são expostos dois momentos que se cruzam:

1) O momento em que é *exteriorizado* um conteúdo espiritual através de uma configuração material;

2) e o momento em que esse processo de exteriorização e materialização é *interiorizado* pelo sujeito (Cassirer, 1994⁴: 175)

Há, aqui, um claro distanciamento de Cassirer em relação à filosofia kantiana, uma vez que Kant concebe, por exemplo, o juízo estético fora da esfera das emoções, do material, do sensível, do corporal. O gosto “cultivado”, sendo uma faculdade desinteressada, capaz de intuir a forma na sua autenticidade intelectual, distingue-se do gosto “bárbaro”, já que este último é ainda dominado pelo interesse das paixões e das inclinações somáticas (Kant, 1908: § 41-42, 296-302). Tanto a supressão do sensível como a exaltação da significação pura são liminarmente rejeitadas por Cassirer. Ele vai precisamente ultrapassar a dicotomia kantiana ao transformar o esquematismo numa correlação indivisível entre “sensibilidade” e “sentido” (*Sinn*), surgindo assim a idealidade conceptual não como uma função *a priori* do entendimento, mas antes como um resultado possível dessa correlação, isto é, dos dois momentos que geram a constituição da forma.

A refundação do esquematismo kantiano vai possibilitar uma nova interpretação das estruturas simbólicas. Os símbolos, graças à sua manifestação e constituição material através de signos sensíveis (*sinliche Zeichen*), estão indissociavelmente ligados à sensibilidade. Logo, o trabalho da expressão vai evidenciar quer a *exteriorização* de um elemento significativo quer a *preparação* de um elemento significante, estando, neste sentido, dependente das condições materiais que possibilitam a organização sensível da forma que incorpora. Que este duplo trabalho não possa ser compreendido como uma mera conversão, imediata e linear, de um conteúdo mental numa configuração física, tal decorre do facto de qualquer acto expressivo estar sempre sujeito às múltiplas resistências impostas pelas estruturas materiais. Quando falamos de uma articulação entre sentido e sensibilidade, estamos, em rigor, a apontar simultaneamente para uma tensão fundamental que se estabelece entre exteriorização e materialização. E daqui também se infere que, devido a essa tensão, a esse *hiatus temporalis* que ocorre até à consolidação do acto expressivo, o próprio sensível da materialidade “ganha tempo” para se poder expressar na criação do sentido. A forma nunca transmove apenas um conteúdo mental; há, por assim dizer, informações discretas da sensibilidade que também nela são reintegradas.

4. 1. O corpo como arquí-fenómeno expressivo

Existe uma certa tendência generalizada para definir a cultura como o complexo de representações e identificações de um determinado corpo social de indivíduos. Os fenómenos culturais seriam, por essa ordem, escrutados segundo uma observação teórico-semiótica dos seus conteúdos principais, bastando para isso encontrar os elementos semânticos daquilo que é intencionalmente simbolizado⁶. Deste modo os elementos sensíveis do símbolo deixariam de ter qualquer relevância para a construção da observação; e, como se verifica, por exemplo, em certas visões etnográficas do religioso – cujas descrições de práticas cerimoniais tendem a partir de uma mera lógica de adequação entre símbolo e simbolizado –, os processos de simbolização ficariam assim reduzidos ao seu conteúdo proposicional. As linhas de separação entre estrutura e acção são, em rigor, uma tendência dicotómica do pensamento moderno, e foram extremamente realçadas com o discurso sobre os processos semióticos da linguagem, nomeadamente com aquele que emerge da distinção saussuriana entre *langue* e *parole*. Porém, a ideia de cultura estaria limitada à programação de um património de valores e representações (e o estudo das relações interculturais ficaria restringido ao grau de comparação entre esses mesmos valores e representações), se se seguisse, na observação dos fenómenos culturais, uma lógica puramente linguística, que apenas vê nos eventos comunicacionais a actualização das estruturas dos sistemas de linguagem.

Mas, como bem sabemos, falar não é somente dizer algo a alguém – é, também, ser ouvido. Aquilo que é pronunciado e aquilo que é percebido constituem dois momentos estruturantes da linguagem, cuja articulação se manifesta quer nas operações mentais quer nas operações motoras dos interlocutores. A comunicação está tão dependente dos processos de percepção quanto a contemplação de uma obra de arte, já que a mediação simbólica remete para as dimensões sensíveis da criação da forma, para o contexto expressivo que a liga à percepção, e não apenas, como pretendia Leslie White com a sua definição de cultura baseada na distinção saussuriana entre estruturas sincrónicas e estruturas diacrónicas, para um “contexto extra-somático” (White, 1959: 233-234). E é precisamente esse requisito do sensível que leva Cassirer a encontrar na *correlação corpo-alma* a forma “exemplar” – o arquifénomeno – de todas as outras formas simbólicas (Cassirer, 1994³: 117). Por um lado, o envolvimento do corpo na questão da forma afasta as tradicionais polarizações idealistas e materialistas, ainda

tão presentes nas equívocas concepções de “cultura espiritual” e “cultura material”. Implicar a experiência do corpo na estruturação das articulações simbólicas é, por outro lado, transpor quer a ideia cartesiana de uma visão mecanicista do corpo quer as teses meramente funcionalistas defendidas pela filosofia da técnica, que, embora pretenda envolver o corpo na dinâmica cultural, acaba por conceber os artefactos tecnológicos como puras extensões ou projecções do corpo humano (Kapp, 1877).

Com efeito, o sentido de um fenómeno cultural nunca pode ser encontrado apenas através do seu significado discursivo ou da sua equivalência textual. A inclusão da corporalidade nos processos de simbolização exemplifica, nesse aspecto, tanto a unidade expressiva que é gerada pelo fenómeno cultural, como a irredutibilidade deste a qualquer interpretação positivista. Por isso, a diferença fundamental que distingue a *Filosofia das formas simbólicas* de uma aproximação semiótica aos fenómenos culturais está já contida, precisamente, na noção de intermutabilidade decorrente da articulação entre sensibilidade e significação. É esta diferença que, ao assinalar o simbólico como a esfera das operações humanas através da qual se processa o encontro entre o substrato sensível e o substrato inteligível da forma, nos impede de compreender os objectos culturais como meras codificações – ou actualizações – de estruturas semiológicas pré-estabelecidas. Resultando o simbólico de operações incorporadas, quer dizer, inscritas no e pelo corpo, a cultura nunca poderá ser observada e substituída por um simples sistema de representações, pois os seus objectos, marcados que estão pelo sensível, não se prestam a um simples programa de descodificação semântico.

4. 2. *As modalidades de sentido*

Embora a expressão seja a base da articulação simbólica, cada forma cultural é capaz de impor as suas próprias modalidades de sentido na organização do real. Que esta organização não aponte para uma mera tradução interpretativa – ou sistematização perspectivística – de um conjunto de factos apreendidos como entidades ontológicas, é um pressuposto fundamental que acompanha o conceito de forma proposto por Cassirer, pois, dada a sua autonomia configuradora, cada forma simbólica apresenta a concepção ímpar de uma realidade distinta. Assim, se se atentar, por exemplo, ao devir da forma na arte e na ciência, verifica-se que as principais modalidades de sentido que ambas envolvem não são

reduzíveis umas às outras. A tríade das funções de articulação, constituída pelas modalidades “expressiva” (Ausdrucksfunktion), “apresentativa” (*Darstellungsfunktion*) e “significativa” (*Bedeutungsfunktion*), embora presente em todas as formas simbólicas – e não, como às vezes se diz, que cada modalidade de sentido corresponde a uma determinada forma simbólica –, ganha uma dinâmica diferente quando passamos do universo artístico para o universo científico (Cassirer, 1995: 11)⁷. Se no primeiro há uma unidade inviolável entre as três modalidades, devido à impossibilidade *estruturante* de serem puramente abstraídas do substrato sensível da obra de arte⁸⁵, já no segundo há uma maior prevalência da função significativa sobre as demais – o que redundava, por assim dizer, em uma discrição progressiva do sensível face ao abstracto.

Perante esta unidade dada pela arte – sempre que ela seja capaz de se assumir dentro de um espaço cultural autónomo, é claro – e distinguindo-a do sistema de operações simbólicas levadas a cabo pelos agentes da ciência, é possível traçar duas linhas de reflexão que assinalam a organização de uma *consciência da forma* já dentro do próprio universo cultural concebido e vivido pelo homem. A primeira linha tem como ponto de referência a relação entre arte e percepção, e pode ser traçada a partir do pressuposto teórico de uma descontinuidade epistemológica entre a percepção da obra e a percepção do mundo. Na arte, o devir da forma encontra-se associado a uma redescoberta da apreensão sensível da realidade, já que, como nos diz Cassirer, a entrada no universo individual da obra permite-nos redireccionar o olhar para todos aqueles fenómenos que, estando sujeitos à habituação dos nossos modos de ver, se tornam discretos na sua manifestação particular (Cassirer, 1996: 221-22). O mesmo é dizer, a experiência da individualidade da obra potencia uma certa emancipação cognitiva dos fenómenos quotidianamente apreendidos, permitindo, nesse intervalo que se abre entre as categorias do individual e do geral, configurá-los sob a luz do particular, do concreto.

Aceitar a ideia de que as formas artísticas não são meros produtos de transferências e projecções das emoções puras do artista, como é sugerido pelas teorias estéticas de Benedetto Croce e Robin George Collingwood, nem tão-pouco simples manifestações figurativas desprovidas de qualquer sentido expressivo, proporciona, de igual modo, uma verdadeira visão das possibilidades abertas pela obra de arte no que à consciência da formação simbólica da

cultura diz respeito, nomeadamente de todas aquelas possibilidades intrínsecas à passagem da *participação* cultural para a *observação* cultural. E, com isto, traça-se a segunda linha de reflexão. Da experiência consciente do devir das formas artísticas, resulta também um momento de exemplificação da morfologia que é comum a todas as formas simbólicas: a articulação inabalável entre sentido e sensibilidade, que, como já referimos, está na génese da dinâmica fundadora do objecto cultural. O que agora nos leva a dizer que da arte desponta uma consciência da “forma”, uma consciência emergente da geração da forma na sua acepção mais originária – porque a arte nunca põe entre parêntesis a individualidade expressiva dos seus objectos –, resulta do facto de os processos de simbolização estético-artísticos não serem redutíveis a qualquer tradução cultural equivalente, já que neles prevalece sempre uma tensão fundamental entre símbolo e simbolizado, criação e significação.

5. O mito como matriz genealógica da forma

A dinâmica dada por cada forma simbólica à tríade das funções de articulação vem sustentar, desenvolver e intensificar as diferenças estruturantes que a capacidade de simbolizar reserva ao ser humano na sua apreensão quotidiana do mundo. Contudo, nem sempre essa dinâmica é susceptível de uma observação consciente, nem sempre a correlação entre símbolo e simbolizado se inscreve segundo uma lógica da representação, linear e transparente. Como fundamentar tal suspensão da observação consciente dos processos de simbolização? A resposta, segundo Cassirer, deve ser procurada nas operações simbólicas do mito.

O mito como forma simbólica é analisado por Cassirer não com um mero intento classificatório do “primitivo”, como em Edward Tylor, ou do “religioso”, como em Émile Durkheim, mas antes como um ponto de partida seguro para a compreensão da formação das dinâmicas culturais. Não se trata, por isso, como era ainda visível nas técnicas de comparação elaboradas pela etnologia oitocentista, de submeter uma visão “arcaica” a uma visão “avançada” do mundo, remetendo assim a ideia de cultura para o curso do progresso civilizacional. Bem pelo contrário. Trata-se, sim, de identificar o mitológico já no âmago da própria faculdade simbólica. A ideia de que, com a prevalência e o desenvolvimento de determinadas operações mentais superiores, é paralelamente anulado o arcaísmo mental do bárbaro e do supersticioso, não é acolhida por Cassirer.

Nem a linearidade epistemológica do evolucionismo histórico, presente na premissa de que o racional é a superação inofismável do irracional, nem tão-pouco a ideia de que o pretense véu do irracional impede qualquer indagação dos processos e horizontes históricos, são defendidas pelo filósofo alemão. O mito é, pelo contrário, uma parte integrante da articulação simbólica da realidade, nomeadamente a primeira dinâmica estruturante de cada forma simbólica (Cassirer, 1994⁴: 112).

Cassirer é, naturalmente, herdeiro do importante legado deixado por Giambattista Vico e por Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling. Se Vico, ao afastar-se de uma certa concepção que via o mito como um mero desvio da razão, vai considerar as formas míticas como partes integrantes da cultura, será, precisamente, na filosofia de Schelling que o mito, considerado a partir do politeísmo da imaginação, irá alcançar uma posição de destaque dentro da reflexão sobre a constituição histórica do espírito humano. O reconhecimento das raízes mitológicas das formas simbólicas serve, de igual modo, para dissipar algumas das visões filosóficas relativas à natureza do mito, principalmente aquelas de cunho positivista que tendiam a associar o mito a uma fase pré-simbólica do espírito humano, e a qual, por sua vez, seria plenamente suplantada com a fundação de uma visão científica do universo.

Contudo, assinalar a relevância cultural do mitológico não redundaria em descurar a especificidade morfológica de cada forma simbólica. Encarar o mito como um ponto de observação das práticas humanas tanto permite apurar os elementos novos que são acrescentados à articulação simbólica e à estruturação da imagem que o ser humano faz de si próprio, como objectivar critérios de relação e diferenciação das formas simbólicas. E é considerando ambos os trajectos que podemos vislumbrar as dimensões nocivas que o mito, impondo-se como única força de mediação nos processos intersubjectivos, pode exercer sobre a consciência da cultura. Sabemos que a capacidade de simbolizar não só efectiva e promove a autodeterminação do ser humano, como também o expõe à sua negação, quer dizer, à manipulação – seja esta directamente exercida por si ou por outrem. Entender a manipulação sob o ponto de vista simbólico, significa ver como é que os processos de articulação se deixam penetrar por dinâmicas culturais que conduzem a um desencontro irreparável entre acção e consciência, intencionalidade e responsabilidade. Na opinião de Cassirer, o mito aliado às técnicas das ideologias políticas impõe e

promove uma verdadeira *regressão da consciência simbólica*. É principalmente na sua obra póstuma “O Mito do Estado” (Cassirer: 2002) que Cassirer se dedica a mostrar as relações totalitárias que se estabelecem entre ideologias políticas e técnicas de manipulação social. Estas relações totalitárias – como, por exemplo, a ascensão do nacional-socialismo na Alemanha, que é o paradigma histórico do qual Cassirer parte – começam todas por se enraizar graças a um enorme retrocesso sociocultural da consciência simbólica: a consciência é mergulhada num anonimato acrítico, perdendo, com isso, a distância reflexiva dada pelas suas estruturas de “representação”, porque, face aos processos de substancialização da realidade e das próprias instituições sociais, passa a ser manipulada através de cerimoniais ritualísticos e de técnicas de repetição da propaganda ideológica.

6. Mediação e individuação

A compreensão do conceito de “forma simbólica” permite-nos, agora, confrontá-lo com a própria ideia de cultura. E isso não é apenas uma mera operação de síntese. A implicação de um conceito num dado sistema de análise não deve ser entendida somente a partir da função terminológica que ocupa dentro desse mesmo sistema, pois o conceito, não se limitando a dar corpo semântico à ideia, põe também em jogo as diferenças introduzidas pelo próprio sistema na captação do seu objecto de observação. Assim, da articulação entre a ideia de cultura e o conceito de forma simbólica resultam dois momentos estruturantes essenciais:

1) a cultura como uma forma de auscultação das actividades do ser humano, e ancorada em várias modalidades de articulação simbólicas;

2) e a cultura como espaço relacional – e não como um espaço identitário fechado – de experiências de criação e expressão da realidade humana.

O segundo momento é, sem dúvida, aquele que ainda carece de uma fundamentação mais rigorosa, pois vem pôr em causa uma das linhas mais comumente difundidas pelo discurso crítico sobre o estatuto da cultura. Refiro-me, a esse respeito, por exemplo, a uma certa tendência contemporânea das ciências sociais, que, empenhadas em expurgar o vocabulário científico da sua genealogia “bárbara”, propõem a erradicação do conceito de cultura de todas as formas de interpretação. Na maior parte dos casos, a fundamentação dessa erradicação é apoiada no pretenso

facto de o termo “cultura” ser um sinónimo assaz fiel de “ideologia” ou, até mesmo, de “raça”. Tal tendência – ainda que possa ser adjectivada de economicista, visto que intenta suprimir inconsistentemente aquilo que, em rigor, deveria ser explicado e refundado – não é integralmente nova. Embora com outras ramificações conceptuais, ela pode ser inscrita dentro da tradição teórica que se habituou a tecer a crítica do mundo social a partir da sublimação do mundo natural. Desde Jean-Jacques Rousseau que a entrada do ser humano no universo cultural passou a significar, também, a sua saída do universo paradisíaco do mundo natural, lugar esse onde teria, supostamente, permanecido incólume e incorruptível. De facto, na modernidade, as visões negativas da cultura caminham lado a lado com as visões positivas.

Mas o que é importante reter destas tensões teóricas é a relação objectiva que se estabelece entre cultura e individuação. Cassirer não omitiu esta relação. Apesar de ter sido testemunha do florescimento ideológico de discursos etnocêntricos e xenófobos, ele vai distanciar-se de uma interpretação do cultural como ordem impositiva face ao ser humano, mais precisamente como fatalidade irreversível. À *Trägodie der Kultur*, de Georg Simmel (Simmel: 1983), cuja atmosfera fatalista parece diagnosticar e prognosticar o curso tempestuoso das primeiras décadas do século vinte, responde Cassirer com uma versão oposta, narrada em tom optimista, porque ancorada no princípio, já mencionado anteriormente, do dinamismo estrutural inerente às formas simbólicas. Era toda uma nova concepção que cairia por terra, se se interpretasse a cultura como uma entidade reificada, como uma natureza imposta por um desígnio alheio à energia criadora do ser humano, substancializando-a e encontrado nela única e pretensamente o “carácter”, o “típico”, o “exótico”, a “essência” de um grupo, de uma comunidade, de uma nação. Enquanto operação de compreensão filosófica, a cultura presta-se, pelo contrário, a mostrar a dinâmica da forma, a dialéctica das variáveis e invariáveis que anima cada estrutura de mediação; e, nesse sentido proposto por Cassirer, ela aponta para a possibilidade inesgotável de a individuação ser permanentemente inscrita e recriada, já que, na base do dinamismo estrutural de cada forma simbólica, está, originariamente, a articulação capital entre sensibilidade e sentido. Quer isto dizer: os processos de individuação não são como que decalcados *a posteriori* de percepções e intelectões já instituídas, mas antes têm o seu início com a articulação da própria experiência sensível. É

também nesse sentido que os objectos e as obras culturais devem ser interpretados. Abertos à mutabilidade, à dinâmica da forma, eles permitem-nos observar as possibilidades de uma auto-realização livre dos indivíduos.

Com efeito, assim entendidos, os processos de individuação não se deixam traduzir literalmente no desígnio de progresso veiculado pela *Aufklärung*. Admitir tal premissa racionalista seria partir do pressuposto que as formas simbólicas estariam configuradas teleologicamente – segundo um programa racional avesso às mutações históricas –, condizendo, nessa medida, o fulcro do progresso com a supremacia de umas e a total desaparecimento de outras, como, aliás, se pode inferir da lógica da superação do pensamento mítico pelo conhecimento científico. Em vez disso, o que é aventado prende-se com o reconhecimento da tensão entre as várias formas simbólicas, que, longe de derivar de um essencialismo morfológico, de uma pregnância originária, tende sempre a emergir dos desafios que a vida social imprime no ser humano. São as actividades desenvolvidas por este último que animam a possibilidade de as articulações simbólicas servirem o interesse de uma racionalidade libertadora e mobilizadora, não havendo, nesse sentido, uma pura antecipação da razão a todas as operações simbólicas, nem sequer a supressão destas face a um estágio cultural superior mediado pelo consenso.

Quer a liberdade quer a responsabilidade implicam que o sujeito se consciencialize como agente “cultural”. A elaboração de campos de acção e de experiências do mundo pressupõem uma alteridade expressiva, isto é, modalidades de mediação que permitem dar comunicabilidade à diferença e à identidade que são geradas no universo social. Partindo da máxima cassireriana de que as formas simbólicas têm uma relativa autonomia entre si, ou melhor, manifestam marcas estruturais específicas que inscrevem a nossa experiência dentro de uma pluralidade de horizontes de sentido – sendo, nessa exacta medida, o mundo as “versões do mundo” –, tornar-se-á, por isso, imperioso concluir que as relações entre estas versões – relações de identidade e diferença, por exemplo – não são intuídas a partir de uma substancialidade espiritual comum a todas elas, nem se prestam a um apuramento ontológico do “mundo” que articulam. Bem pelo contrário. A possibilidade de uma versão do mundo entrar em relação com uma outra envolve, permanentemente, actividades socioculturais ancoradas em processos de expressão e de comunicação (Gessner;

Schwemmer, 2010: 207). E transferir este propósito para a esfera individual dos agentes envolvidos em tais processos, implica, por sua vez, reconhecer a possibilidade de o “eu”, se confrontado com modalidades de articulação emergentes, vivenciar e interiorizar novas formas de individuação.

7. Conclusão

Em suma, entender a ideia de cultura como uma forma de percepção teórica das relações humanas nos seus contextos histórico-sociais, mormente daquelas que são mediadas através de estruturas e sistemas simbólicos, não significa, porém, conceber essa forma de percepção segundo uma lógica de equivalências entre mediações simbólicas e ideia(s) de cultura. As dimensões dialógicas das relações socioculturais – apoiadas na articulação de horizontes de sentido – não implicam, *per se*, graus de observação idênticos da ideia de cultura que partilham e promovem. É à luz desta diferença basilar que devemos situar a ideia de cultura dentro de dinâmicas de intermutabilidade entre participação *na* cultura e observação *da* cultura, anulando, por conseguinte, os efeitos de uma semântica clássica ainda apoiada na mera divisão entre *vita activa* e *vita contemplativa*, entre observados e observadores. Se a exploração das capacidades simbólicas do ser humano tende a propiciar o aparecimento de novas formas simbólicas, bem como de novas relações entre elas, a cultura deve ser interpretada como uma resposta fundamental de reflexão e consciencialização das diferenças que se vão inscrevendo no universo social. Será, pois, nesta possibilidade de resposta – e não na sua compreensão como fatalidade herdada – que a ideia de cultura deve encontrar o seu fundamento.

Referências/Bibliografia

- Baecker, D. (2003). *Wozu Kultur?* Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Cassirer, E. (1994). *Philosophie der symbolischen Formen, Erster Teil: Die Sprache*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer E. (1994²). *Philosophie der symbolischen Formen, Zweiter Teil: Das mythische Denken*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1994³). *Philosophie der symbolischen Formen, Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Cassirer, E. (1995). *Symbol, Technik, Sprache. Aufsätze aus den Jahren 1927-1933*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Cassirer, E. (2002). *Vom Mythos des Staates*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Cassirer, E. (1994⁴). *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Cassirer, E. (1989). *Zur Logik der Kulturwissenschaften: fünf Studien*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gessner, W.; Schwemmer, O. (2010). Geist und Kultur. Berliner Philosophie 1885-1945. In T. von Heinz-Elmar; V. Hess; D. Hoffmann (Eds.), *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010, Band 5: Transformation der Wissensordnung*, 175-214. Berlin: Akademie Verlag.

Goodman, N. (1990). *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Kant, I. (1923). *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. In *Kant's Gesammelte Schriften*, Bd. 8. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co.

Kant, I. (1908). *Kritik der Urteilskraft*. In *Kant's Gesammelte Schriften*, Bd. 5. Berlin: Verlag von Georg Reimer.

Kapp, E. (1877). *Grundlinien einer Philosophie der Technik. Zur Entstehungsgeschichte der Kultur aus neuen Gesichtspunkten*. Braunschweig: Verlag George Westermann.

Lotman, Yu. M.; Uspensky, B. A. (1978). On the Semiotic Mechanism of Culture. *New Literary History*, 9, 2 (1978) 211-232.

Luhmann, N. (1985). *Kultur als historischer Begriff*. In *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Band 4, 31-54. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Panofsky, E. (1974). *Die Perspektive als symbolische Form*. In *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*, 99-167. Berlin: Haude & Spencer.

Simmel, G. (1983). *Der Begriff und die Tragödie der Kultur*. In *Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne. Gesammelte Essays, Mit einem Nachwort von Jürgen Habermas*, 183-207. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

Tylor, E. B. (2010). *Primitive Culture: Researches into the development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. A. (1959). The concept of culture. *American Anthropologist*, 61 (1959) 227-251.

White, L. A. (1959²). *The evolution of culture. The development of civilization to the fall of Rome*. New York: McGraw-Hill Book Company.

¹ **A new look at a philosophical itinerary: From the idea of culture to the concept of symbolic form**

² Doutor.

Universidade de Coimbra (Portugal). I&D LIF – Linguagem, Interpretação, Filosofia.

Email: joaquim.braga@yahoo.com

³ A distinção de Kant não só põe em jogo a oposição moral entre cultura e civilização, como também particulariza as formas de conhecimento que constituem a *Bildung* do sujeito cultivado: «Somos cultivados em alto grau pela arte e pela ciência. Somos civilizados, até ao excesso, para tudo quanto diz respeito à cortesia e às boas condutas sociais. Mas ainda nos falta muito para nos podermos já julgar moralizados. Porque a ideia da moralidade pertence ainda à cultura; mas a aplicação dessa ideia, restringida apenas à aparência de moralidade no amor da honra e da decência exterior, funda somente a civilização.» (*Wir sind im hohen Grade durch Kunst und Wissenschaft cultivirt. Wir sind civilisirt bis zum Überlätigen, zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber uns für schon moralisirt zu halten, daran fehlt noch sehr viel. Denn die Idee der Moralität gehört noch zur Cultur; der Gebrauch dieser Idee aber, welcher nur auf das Sittenähnliche in der Ehrliche und der äußeren Anständigkeit hinausläuft, macht blos die Civilisirung aus*) (Kant, 1923: 15-31; 26).

⁴ Sobre os pressupostos semânticos do conceito de cultura na reflexão da *Systemtheorie*, vide, por exemplo, Baecker, 2003: 44-111.

⁵ O uso de ambos os termos é logo referido no início da sua obra sobre a *cultura primitiva*: «Culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.» (Tylor, 2010: 1). No entanto, a noção de cultura proposta por Tylor não é propriamente uma definição científica. Trata-se, em rigor, de utilizar o termo “cultura” para submeter algumas manifestações colectivas – como a arte e os costumes – a um sistema transparente de identidades sociais.

⁶ Uma visão puramente semiótica do conceito de cultura pode ser encontrada, por exemplo, em Lotman; Uspensky, 1978.

⁷ Erwin Panofsky, na sua obra *Die Perspektive als symbolische Form*, serve-se, precisamente, da ideia de articulação entre sentido e sensibilidade, incluída no âmbito teórico da definição cassireriana de forma simbólica, para mostrar as fundações e as transmutações histórico-culturais da arte pictórica (Panofsky, 1974: 108). E Pierre Bourdieu, seguindo a aplicação de Panofsky do conceito de forma simbólica, vai propor a noção de “campo artístico” para situar as estruturas simbólicas da arte dentro da lógica cultural das instituições sociais, afastando-se assim das concepções estético-artísticas do “olhar puro” (Bourdieu, 1974).

⁸ Aquilo que começa por distinguir a modalidade expressiva das outras funções simbólicas assenta, acima de tudo, na relação imediata que ela tende a gerar com as operações sensoriais (Cassirer, 1994³: 80). Esta correlação entre expressão e percepção faz com que, em muitos objectos culturais, a distância entre símbolo e simbolizado não seja plenamente estabelecida, o que favorece, nesse sentido, a intensidade do valor afectivo dos objectos, ou, noutros casos, a violência exercida pelos mesmos. A modalidade expressiva, detendo um sentido espontâneo que não é facilmente apreendido pela consciência reflexiva, permanece ligada à sensibilidade e à corporalidade. É com a modalidade apresentativa que verdadeiramente se opera uma distância consciente entre símbolo e simbolizado; distância essa que se mostra indispensável para a articulação da linguagem e para a própria objectivação das

formas artísticas. No que à modalidade significativa (pura) diz respeito, existe um maior grau de abstracção simbólico, pois os elementos sensíveis da forma deixam de ter um papel relevante na relação entre símbolo e simbolizado, como se verifica, por exemplo, nas operações matemáticas.

Artigos/ Artículos
Articles

IDENTIDAD Y DIFERENCIA DEL FOLKLORE EN LA PENÍNSULA IBÉRICA. RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO FOLKLÓRICO TRADICIONAL¹

María Angustias Ortiz Molina²

Abstract: On the basis of the racial and cultural mix that characterises the inhabitants of the Iberian Peninsula, a process of elaboration and development of their folklore has taken place. This process is also marked by the African contribution, clearly seen in rhythms, melodies and even some harmonies. The ways in which folklore has spread have been diverse in nature. One way is through religious influence, another is through the movement of temporary workers who travel from some areas to others to find seasonal work in agriculture, or more recently in the service sector, for example, in hotels.

Today's thinking about development requires a full perspective, in which culture brings a fundamental background for processes of change and progress.

Cultural policies appear as key elements in strategies of full development, and require articulation with other social and economic policies. In this regard, in the formulation of cultural policies, optimization of the processes of information, documentation, and research should be enhanced. This arises from the need and constant demand of having at our disposal data which will allow a better knowledge of the cultural reality of the countries where we are going to develop our work in order to act more appropriately in the definition and implementation of these policies.

We must foster the empowerment of the human resources that will put into practice the different strategies aimed at obtaining this objective, enabling the acquisition of greater skills for the design, management and participation in cultural processes, and from this work we intend to respond to this need and enhance these aspects.

Keywords: recovery of traditional heritage; folklore; cultural manifestation; cultural promotion; cultural policies; strategies of development; full development

Resumen: Sobre las bases de mixtura racial y cultural que conforman a los habitantes de la Península Ibérica se ha ido elaborando y construyendo su folklore, no estando exento de esa construcción el elemento africano, sino haciéndose bien patente en ritmos, melodías e incluso armonías. Las vías de influencia y difusión folklórica han sido abundantes y de distinta naturaleza, siendo una muy importante de ellas el factor religioso, también debido a los movimientos de los temporeros que marchan de unas zonas a otras para realizar diferentes trabajos como los agrícolas, el aprovechamiento estacional de los pastos o modernamente con el trabajo en el sector servicios, por ejemplo en los hoteles.

Las reflexiones actuales sobre el desarrollo requieren una perspectiva plena, en la que la cultura aporta un sustrato fundamental a los procesos de cambio y de progreso.

Las políticas culturales se presentan como elementos claves de las estrategias de desarrollo integral, y requieren una articulación con otras políticas sociales y económicas. En tal sentido, se ha de fomentar la optimización en la formulación de políticas culturales por medio de los procesos de información, documentación e investigación. Esto surge de la necesidad y de la demanda constante de contar con datos que permitan tener un mejor conocimiento sobre la realidad cultural de los países de la zona en la que vayamos a desarrollar nuestro trabajo, con el fin de actuar con una mayor pertinencia en la definición e implementación de tales políticas.

Hemos de fomentar la capacitación de los recursos humanos que han de poner en práctica las diversas estrategias tendentes a la obtención de tal objetivo, posibilitando la adquisición de una mayor habilidad para el diseño, la gestión y la participación en los procesos culturales, y desde este trabajo queremos dar respuesta y potenciar estos aspectos.

Palabras clave: recuperación del patrimonio tradicional; folklore; manifestación cultural; promoción cultural; políticas culturales; estrategias; desarrollo integral

Introducción

La Península Ibérica en la actualidad está conformada por dos países distintos: Portugal y España, pero no siempre fue así, ya que en el conjunto del devenir histórico en ocasiones fueron un mismo país. Geográficamente es un lugar estratégico y apetecible, por lo que con el transcurrir de los siglos por nuestra geografía han pasado y/o realizado invasiones diferentes tribus, razas y pueblos (íberos, celtas, tartesios, fenicios, griegos, romanos, suevos, vándalos, alanos, visigodos, árabes...). Este conglomerado étnico se vio incrementado en la época de los descubrimientos (siglos XV y XVI), ya que por la parte española “se descubrió” el continente americano (recibiendo influencias españolas el área del Caribe y el Centro y Sur de América [excepto Brasil, influenciado por la lengua y cultura portuguesas]), se colonizaron la actual Guinea Ecuatorial, el Sáhara, Fernando Poo [actual Malabo] y dos ciudades del norte de África: Ceuta y Melilla, distantes entre sí 500 kilómetros, españolas sin lugar a dudas, pero insertas geográficamente en el actual Reino de Marruecos, pasando además la ciudad de Ceuta de la soberanía portuguesa a la española. Por la parte portuguesa se colonizaron distintos países africanos (Guinea Bissau, Santo Tomé y Príncipe, Cabo Verde, Angola, Mozambique) e indonesios (Goa, Timor) y en Sudamérica la actual Brasil.

Sobre estas bases de mixtura racial y cultural se ha ido elaborando y construyendo el folklore de *Iberia*, no estando exento – como hemos subrayado anteriormente– el elemento africano de esa elaboración y construcción de nuestro folklore, sino haciéndose bien patente en ritmos, melodías e incluso armonías de muchas de las llamadas *Músicas de Ida y Vuelta* que forman parte integrante de nuestro acervo cultural común (España y Portugal).

Lo que hoy llamamos tradición constituye el resultado de las múltiples corrientes que influyeron en las culturas del pasado. Lo confirman la diversidad de estilos que podemos encontrar en nuestro folklore. Así, en una misma celebración se superponen costumbres de diversa procedencia que conforman un rito conjunto aparentemente homogéneo.

Las vías de influencia y difusión folklórica han sido abundantes y de distinta naturaleza. En principio, hay que considerar los sucesivos asentamientos de los pueblos que han ido estableciéndose en cada zona. Por otra parte la llamada “literatura de cordel”, divulgada por ciegos y copleros ambulantes, constituyó un importante factor de intercambio. El comercio, la arriería, y la trashumancia fueron, también, vectores fundamentales en la transmisión del costumbrismo entre territorios diferentes.

Pero quizás, lo más determinante en *Iberia* haya sido el factor religioso. Los párrocos y religiosos, siempre presentes en las pequeñas comunidades rurales, han sabido aprovechar la valiosa arma que la cultura tradicional les proporcionaba. Algunos intentaron suprimir ciertos usos o censurar algunos ritos. Por el contrario, otros fomentaron la recuperación del folklore.

Al igual que algún párroco o religioso, es probable que algunos maestros menospreciaran la aptitud educativa de los métodos populares (romances, cuentos, juegos, canciones, etc.) al introducir disciplinas ajenas al medio rural. Sin embargo, otros educadores supieron combinar oportunamente esta vertiente de la experiencia humana con su instrucción docente.

Los poderes públicos, es decir, la justicia y las autoridades administrativas han censurado o fomentado la expresión popular según el rumbo ideológico de cada época. “El permiso de la autoridad” para comenzar a cantar o a bailar aún permanece en algunas coplas y en algunos actos públicos.

La transmisión folklórica se ha producido también debido a los movimientos de los temporeros que marchan de unas zonas a otras para realizar diferentes trabajos, como los agrícolas, el

aprovechamiento estacional de los pastos que ponía en contacto a los cabreros y a los ganaderos de distintas regiones en las abrigadas dehesas de las tierras bajas y/o los trabajos temporales que ofrece modernamente, por ejemplo, el sector servicios (hoteles).

Hay que comentar casos tan curiosos para la transmisión, conservación e interculturación y/o aculturación del folklore, como el ocurrido hacia mediados de 1950 (en España) en el entorno de un pueblo con un hospital antituberculoso, en el que la estancia de los familiares de los enfermos en el pueblo propiciaba el intercambio cultural; algunas canciones sufrieron el proceso de “enseñanza-aprendizaje” por el intercambio cultural mantenido entre los familiares de los enfermos, el personal de la institución, la enseñanza musical de uno de los sacerdotes del establecimiento y de la gente del pueblo. Podemos decir que el legado tradicional, y especialmente su expresión musical, revelan la historia cultural de un pueblo, historia que nunca habrá de ser escrita para no dejar de ser folklórica.

1. Sobre el folklore

Como sabemos, etimológicamente, *folklore* es una palabra inglesa que consta de dos términos: *folk* (que significa pueblo) y *lore* (que significa saber). Esta palabra fue acuñada por el arqueólogo inglés William John Thoms a mediados del siglo XIX y aunque ha sido objeto de muchísimas y variadas discusiones, finalmente hace ya tiempo que fue aceptada por todos los pueblos y hoy día se intenta incluso superar y trascender ese término. El Reino Unido formó su primera corporación de estudios folklóricos en 1878; tres años después, en España, D. Antonio Machado y Álvarez (padre de los poetas) en 1881 sigue el movimiento creado entre la sociedad inglesa y funda en Sevilla la primera Sociedad Española de Folklore; se puso en contacto con posibles personas interesadas en el tema en otras provincias exponiendo las bases de formación de su sociedad y poco a poco fueron apareciendo otras sociedades similares, cuya principal misión consistió en recoger los diversos aspectos del folklore. Tejerizo Robles (1983: 18-19)³ recoge textualmente el Artículo 1º de las Bases Fundacionales de la Sociedad Española de Folklore fundada por D. Antonio Machado y Álvarez y nosotros las reproducimos por lo que de actualidad siguen teniendo y por la oportunidad de las mismas para nuestro trabajo:

Esta sociedad tiene por objeto recoger, acopiar y publicar todos los conocimientos de nuestro pueblo en los diversos ramos de la ciencia

(*medicina, higiene, botánica, política, moral, agricultura, etc.*); los proverbios, cantares, adivinanzas, cuentos, leyendas, fábulas, tradiciones y demás formas poéticas y literarias, los usos, costumbres, ceremonias, espectáculos y fiestas familiares, locales y nacionales; los ritos, creencias, supersticiones, mitos y juegos infantiles en que se conservan más principalmente los vestigios de las civilizaciones pasadas; las locuciones, giros, trabalenguas, frases hechas, mote, apodos, modismos, provincialismos y voces infantiles; los nombres de sitios, pueblos y lugares, de piedras, animales y plantas, y, en suma, todos los elementos constitutivos del genio, del saber y del idioma patrios, contenidos en la tradición oral y en los monumentos escritos, como materiales indispensables para el conocimiento y reconstrucción científica de la historia y la cultura españolas.

Para una gran mayoría de personas sin gran formación científica, el término folclore suele casi siempre suscitar imágenes musicales (Tejerizo Robles, 1983: 19).

La Antropología es la ciencia que acoge las dos tendencias sobre el estudio de las culturas y tradiciones de los pueblos: la etnología y el folclore. En un principio la diferencia estribaba en que la etnología se ocupaba del estudio de las manifestaciones culturales de los pueblos que aún se encontraban en estado natural, mientras que el folclore, por su parte, el estudio lo realizaba sobre las manifestaciones culturales de los pueblos *civilizados*. Las últimas tendencias antropológicas parece que se decantan por el uso indiscriminado del término etnología, pareciendo avergonzarse del término folclore, cuando su empleo es utilísimo por cuanto que implica una diferenciación en referencia al objeto de estudio de que se ocupen.

En nuestro caso, y dado que en el mismo título de nuestro trabajo aparece recogido, seguiremos empleando el término folclore puesto que sus límites han quedado aclarados y expuesto su significado y a partir del mismo iremos elaborando y presentando este trabajo.

Las características que tradicionalmente se atribuyen al folclore son tres:

1. Ha de ser *tradicional*, o lo que es lo mismo, su transmisión pasa de generación a generación, como una base cultural del pueblo.
2. Será *anónimo*, esto quiere decir que es de autor desconocido.

3. Este saber es *colectivo*, o sea, conocido y compartido por una gran parte de los miembros de una determinada cultura o comunidad.

Una definición de folklore puede ser: saber tradicional, anónimo y colectivo de los pueblos. El ámbito o límites del folklore, como puede inferirse de la ya amplia definición que ofrecemos, es extensísimo pudiendo tratarse desde el punto de vista *cultural* y desde el punto de vista *material*. Desde la óptica *cultural* el folklore abarca la música y la literatura: música vocal e instrumental, danzas, poesías, cuentos, leyendas, refranes, proverbios; la pintura, escultura (tallas, grabados, dibujos...) y arquitectura popular; la religión en lo que atañe a la celebración de determinados ritos, devociones y fiestas; ciencia popular: todo el saber respecto a propiedades de las plantas, tierras, medidas, tintes, astros... Por lo que respecta al punto de vista *material*, el folklore abarca infinidad de cosas: vivienda, ajuar, menaje, herramientas, aperos de labranza, de pesca, de caza, de labores, de industria textil, cocina popular...

En el presente trabajo y por razones lógicas de la preparación y capacitación profesional de la persona que lo realiza, nos centraremos y aludiremos en mayor medida al folklore musical, ya que es mi ámbito de conocimiento, aunque lógicamente es extensible al resto de los campos que abarca lo que es cultura tradicional en cuanto que la promoción, programación y gestión de la cultura es similar en todas sus modalidades.

Hoy en día asistimos a la implantación de una cultura homogénea, impuesta desde los centros de poder y que hace que todos consumamos las mismas películas, la misma música, la misma moda, las mismas series televisivas... y, hasta que llenemos el estómago con la misma clase de comida. Pero frente a esta uniformidad cultural estamos asistiendo en los últimos años a un relanzamiento de las culturas locales, una vez desprovistas del "folklorismo" que en épocas anteriores se les atribuyó. Son muchos los que coinciden en afirmar que en las culturas locales está la diversidad, la riqueza de un pueblo, su historia, que no necesariamente se tiene que anclar en unas formas de expresión pasadas, sino que a partir de ellas puede evolucionar de acuerdo con el carácter y las necesidades de una comunidad.

2. Tradición y Folklore

Si nos preguntamos cómo los hombres primitivos desarrollaron las primeras manifestaciones culturales, podemos convenir que éstos debieron articular un código de comunicación que les permitió expresar algo más que gruñidos o gritos de advertencia; esto es, el lenguaje.

A través de la palabra el conocimiento acumulado por una generación podía ser transmitido a la siguiente. Un joven aprendía en menos tiempo lo que a un viejo le había costado toda la vida. Posteriormente, el joven ampliaba su conocimiento sobre la base legada y aportaba a las sucesivas generaciones su capital de saber enriquecido. Esta mecánica de aprendizaje dio lugar a la veneración del conocimiento depositado en los mayores, originándose así un nuevo concepto propio del ser humano: la tradición.

El elemento tradicional ha constituido, a lo largo de los siglos, la base de las comunidades sociales. La tradición oral se pone de manifiesto en acontecimientos trascendentes y en situaciones cotidianas. Esta forma de cultura ha constituido, durante siglos, el único modo de aprendizaje para las gentes del campo, que no tuvieron acceso a los «modernos» sistemas educativos hasta principios del siglo XX. La tradición no es, por tanto, el conjunto de costumbres de una época sino un elemento dinámico que se configura progresivamente con el influjo de cada período.

Lo que hoy llamamos tradición constituye el resultado de las múltiples corrientes que influyeron en las culturas del pasado. Lo confirma la diversidad de estilos que podemos encontrar en el folklore. Así, en una misma celebración se superponen costumbres de diversa procedencia que conforman un rito conjunto aparentemente homogéneo.

3. Objetivos a conseguir con la recuperación del Patrimonio folklórico tradicional

Objetivo general

El objetivo general que nos tracemos con la puesta en marcha de la recuperación del Patrimonio Folklórico, puede ser el de *fortalecer la identidad de los pueblos como proveedora de claves de sentido, favoreciendo la integración en su entorno sobre la base de la unidad cultural en la diversidad y su participación protagonista en el diálogo de las culturas.*

Objetivos específicos

1. Fomentar la ampliación de espacios de reflexión y producción conceptual sobre la cuestión del Patrimonio Folklórico.
2. Fortalecer las capacidades de los *actores* vinculados a los procesos y a las políticas culturales.
3. Favorecer la articulación entre políticas públicas e industrias culturales desde una perspectiva no sólo nacional, sino más amplia.
4. Promover la valorización del patrimonio cultural propio material e inmaterial.
5. Apoyar las políticas de promoción de la lengua así como favorecer su correcto aprendizaje.
6. Atender a la problemática multicultural en los campos educativo y sociocultural.

4. Uso del folklore para la promoción cultural

Debemos considerar que el desarrollo social sostenido es interdependiente de la expansión de la cultura. Las reflexiones actuales sobre el desarrollo requieren una perspectiva plena, en la que la cultura aporta un sustrato fundamental a los procesos de cambio y de progreso. El avance integral genera las condiciones para una mayor equidad y para la lucha contra todo tipo de exclusiones.

Para nuestros países ello implica que las políticas referentes a la promoción cultural deben considerar la construcción de las identidades como un proceso continuo y necesario para el desarrollo y que el diálogo entre las culturas se produce tanto en el interior de cada país como en el escenario mundial.

Las políticas culturales se presentan como elementos claves de las estrategias de desarrollo integral, y requieren una articulación con otras políticas sociales y económicas. En tal sentido, se ha de fomentar la optimización en la formulación de políticas culturales por medio de los procesos de información, documentación e investigación. Esto surge de la necesidad y de la demanda constante de contar con datos que permitan tener un mejor conocimiento sobre la realidad cultural de los países de la zona en la que vayamos a desarrollar nuestro trabajo, con el fin de actuar con una mayor pertinencia en la definición e implementación de tales políticas.

Hemos de fomentar la capacitación de los recursos humanos que han de poner en práctica las diversas estrategias tendentes a la obtención de tal objetivo, posibilitando la adquisición

de una mayor habilidad para el diseño, la gestión y la participación en los procesos culturales, y desde este trabajo queremos dar respuesta y potenciar estos aspectos.

Asimismo, corresponde señalar que la valorización del patrimonio cultural, una adecuada vinculación de las políticas públicas con las industrias culturales, así como la ponderación de la rica y variada problemática nacida de la naturaleza multicultural de los países, conforman los ejes que hemos identificado como estructuradores de la cuestión que sobre promoción cultural corresponde atender según los requerimientos del momento actual.

Para ello hemos de conseguir varias metas:

Visión: de ser un equipo profesional organizado y eficiente, capaz de garantizar que nuestras expresiones culturales sean competitivas a nivel estatal, regional, nacional e internacional.

Misión: Fomentar la interlocución con los artistas y exponentes de la creatividad, en un espacio de respeto a la libertad e inclusión de ideas, que nos permita acercar su producción cultural a todos los segmentos sociales de la población, propiciando así que la cultura y el arte formen parte de nuestra vida cotidiana.

Lineas de acción: - Conversar con grupos artísticos sobre sus necesidades prioritarias. - Organizar eventos de nivel regional, nacional e internacional. - Instrumentación de Programas de Apoyo a Grupos Artísticos para desarrollar su capacidad creativa. - Actividades artísticas en los municipios para fomentar la música, el teatro, la danza, las artes plásticas y todas las demás artes populares. - Organización de Foros Culturales.

Ejemplos de eventos a organizar: - Festivales Nacionales e Internacionales de Danza Popular. - Muestras Nacionales e Internacionales de Cine Popular. - Festivales de Canciones Populares. - Foros Culturales. - Festivales Culturales. - Muestras de Teatro Popular. - Exposiciones de Artesanía. - Zocos. - "Ferias Medievales".

Programa de Intercambios: Intercambio de tradiciones y cultura con otros estados en todos los ámbitos anteriormente descritos.

Iniciativas a fomentar:

- Creación de Museos de Artes y Costumbres Populares.
- Apertura de pequeños Museos temáticos de Trajes Populares.
- Celebración de Muestras Gastronómicas.
- Fomento de la creación de Asociaciones sin ánimo de lucro interesadas en la recuperación del Patrimonio Folklórico.

- Celebración de encuentros con personas mayores, pues son depositarias de la mayor parte del saber tradicional.
- Recogida de los saberes populares mediante el uso de las nuevas tecnologías (grabaciones de audio, de vídeo, edición de partituras, de canciones, de libros de refranes, poemas...).
- Atención a las Asociaciones de Mujeres dado que constituyen un gran potencial en cuanto a información de saberes tradicionales.
- Fomento de la medicina tradicional elaborada a base de plantas, que tan bien conocen muchos de nuestros mayores.

Política de Ayudas y Becas:

- Becas para el perfeccionamiento y cualificación en artes escénicas y musicales tradicionales.
- Becas de investigación para los diferentes campos que cubre el folklore.
- Ayudas a Proyectos de Investigación en los diferentes campos del ámbito folklórico.
- Becas para el perfeccionamiento y ampliación de estudios relacionados con el folklore.
- Ayudas a la creación artística de los ámbitos tradicionales.
- Ayudas al tejido profesional de las artes folklóricas.
- Ayudas para la creación de establecimientos turísticos rurales.
- Ayudas para la creación de pequeñas empresas que potencien el desarrollo y conocimiento de trabajos tradicionales.
- Ayudas para la creación de pequeños museos de costumbres y artes populares de iniciativa privada.
- Ayudas para la asistencia a Concursos y Festivales folklóricos.

5. Política actual española sobre promoción cultural

Con este epígrafe no queremos indicar que nuestra conformidad con la actual política española sobre el tema de la Promoción Cultural sea total, sino que recurrimos a ella por sernos la más cercana y la que mejor conocemos y porque a partir de su conocimiento se puede tomar lo que de bueno tenga y tratar de mejorar lo que nos parezca más deficiente.

La Subdirección General de Acción y Promoción Cultural, según establece el Real Decreto 16/2004, de 2 de Julio, por el que se desarrolla la estructura básica del Ministerio de Cultura, tiene encomendadas las siguientes funciones:

- Preparar y, en su caso, ejecutar los programas de acción cultural en colaboración con otras instituciones, entidades y personas públicas y privadas.

- Facilitar el acceso a la cultura por medio de programas de promoción y difusión cultural y de instrumentos de información y comunicación.
- Propiciar la implicación de la sociedad en los procesos de creación, dinamización cultural y obtención de recursos a través de programas de patrocinio, voluntariado y turismo cultural, en coordinación, en este último caso, con los órganos de la Administración General del Estado competentes en materia de promoción turística.
- Establecer y gestionar, en su caso, el régimen de subvenciones y ayudas que no sean competencia específica de otro órgano directivo, de acuerdo con los objetivos determinados en los programas del Ministerio.
- Elaborar y ejecutar la acción cultural del Ministerio que tenga carácter general y que no corresponda a competencias concretas de las demás Direcciones Generales u organismos autónomos del Departamento.

6. La educación como vía de promoción del patrimonio folklórico

Mediante el trabajo de promoción del patrimonio folklórico, hemos de procurar en todo momento romper con los tópicos que rodean al folklore mediante una recuperación pura y auténtica, recorriendo todos puntos de la geografía. Esta labor no se debe limitar a la de la investigación y recuperación sino que hemos de pasar a la promoción y gestión de nuestro folklore.

Los elementos patrimoniales folklóricos a tener en cuenta serán:

a) Patrimonio etnográfico y cultural. Dentro de los atractivos populares que ofrecen los pueblos figuran de forma importante sus peculiaridades culturales, así como la singularidad de sus tradiciones y sus manifestaciones folklóricas. Entre ellas, heredadas todas de generaciones pasadas, quizás las más abundantes son:

- Variedad de canciones y romances que en épocas pasadas acompañaban las faenas agrícolas, cantos de pastores, canciones de corro, de mecedor, de boda, de soldados...
- Formas de improvisación lingüística en verso, acompañado o no de instrumentos musicales (guitarra, bandurria, laúd...) y en el que los improvisadores se ven obligados a ejercitar un gran ejercicio de creatividad e imaginación.

- Bailes típicos, que suelen ser protagonistas de muchas veladas en pequeñas poblaciones.

- Fiestas populares, por lo general en honor del patrón/a de las localidades; en ellas tradicionalmente tenían lugar variados juegos populares (como la “cucaña”, por ejemplo).

b) Patrimonio urbano. De entre ellos señalaremos:

- Iglesias.
- Conventos.
- Monasterios.
- Castillos.
- Palacios.
- Tramas y configuraciones urbanísticas.
- Arquitectura popular.

c) Patrimonio natural. Montañas, valles, prados, barrancos, ríos, jungla, selva, marismas, playas, acantilados, paisajes marinos...

La promoción y gestión del folklore debemos hacerla teniendo en cuenta la actividad económica de la zona donde nos encontremos y los recursos con los que contemos en los diferentes sectores: agro-pecuario, industrial, servicios, equipamientos...

En Portugal y en España, países eminentemente turísticos como es bien conocido, cada vez abunda más la demanda de turismo rural (en detrimento del turismo de sol y playa), siendo muy demandado este nuevo turismo *natural*, que quiere combinar la práctica de deportes en la naturaleza con el acercamiento a las costumbres y tradiciones de los pueblos.

Ayuntamientos, Delegaciones Provinciales de Cultura, Diputaciones Provinciales y Comunidades Autónomas, se preocupan cada día más del desarrollo de este tipo de turismo, que va constituyendo una fuente importante de ingresos, y de paso van fomentando ese interés por la recuperación del Patrimonio Folklórico; así se va aunando la promoción y la gestión de las tradiciones y costumbres autóctonas.

Esta promoción y gestión de nuestro folklore debemos pensar en realizarla de la manera más atractiva, de forma que llame la atención de los diferentes colectivos sociales que podamos encontrar, y por supuesto la base de esta promoción y gestión de nuestro patrimonio folklórico debemos basarla en la educación.

La cultura educacional debería cubrir un triple objetivo de manera complementaria:

1. Educación en el respeto hacia las costumbres y modos de vida tradicionales desde los niveles escolares elementales.

2. Educación de los posibles visitantes con independencia de su origen, nivel cultural, edad o formación.

3. Introducción en los modos de vida rurales y acercamiento a los aspectos más llamativos de los mismos para un visitante de origen rural.

Este tipo de formación debería ser realizable en varias etapas de acercamiento de tal forma que el visitante eventual de un día o de unas horas pudiera establecer una primera aproximación a los objetivos propuestos y el visitante residente, en un corto o dilatado periodo de tiempo, pueda desarrollar un conocimiento más profundo de éstos.

En cualquier caso y sin olvidar estas metas, eminentemente docentes, todas las actividades y contenidos deben ser expuestos de una manera lo más lúdica posible por cuanto que el objetivo último de toda la propuesta, ha de ser el ocio positivo mediante una educación no formal y a ser posible el aprendizaje del folklore mediante el "juego".

Es importante considerar los diferentes campos de población a los que van a ir dirigidas las actividades para que el visitante pueda establecer un acercamiento distinto según su procedencia, edad, tipo de grupo social, cultural, etc. Así, no es lo mismo el "menú" que puede ofertarse a las escuelas viajeras que a los grupos de la 3ª edad o a los grupos familiares que se acerquen en busca de una oferta de ocio popular o rural.

Algunas posibilidades de promoción y gestión del patrimonio folklórico relacionados con esta oferta cultural y educativa podrían ser⁴:

- Concebir tanto un parque temático como integrar la idea en el complejo general y dotarla de una razón atractiva para el acercamiento hasta el lugar; (por ejemplo, y refiriéndome a mi lugar de residencia en Granada: de la vida de Andalucía bajo la dominación romana; los cambios sufridos en la época arábigo – andalusí, la conquista de Granada por parte de los Reyes Católicos, etc.,...). Afortunadamente, argumentos a este respecto nos sobran en el ámbito de nuestros países.

- Un Ecomuseo del folklore, entendiendo por tal todas y cada una de las manifestaciones que el pueblo hace para expresar sus sentimientos de toda índole: religiosos, festivos, telúricos, medicinales, gastronómicos... En esta oferta educativa se podrían

incluir tanto la exposición de trajes de las diferentes zonas del país, actividades vinculadas a la explotación del campo en los diferentes ámbitos y comarcas, utensilios de trabajo, laboreo y domésticos, actividades cotidianas en el pasado próximo: la vida de los arrieros, de los carreteros, de las herrerías, de los pastores, de la crianza del ganado, de las tejeras, de las serrerías, del trabajo de cestería, del curtido, del esquila y transformación de la lana, del cultivo tradicional de la vid... y tantas otras actividades vinculadas a los oficios que se han ido produciendo, y en algunos casos perdiendo, en nuestros países.

- Implantar una escuela de recuperación del folklore, de los bailes, de los ritos, las tradiciones. Esta escuela de recuperación del folklore se podría vincular, así mismo, con otros aspectos como puede ser el de talleres de tejidos, de confección de trajes, etc.

- Creación de Centros (Nacionales, Regionales y Provinciales) de estudio de la Arquitectura Popular, establecidos como sedes permanentes de estudio y como centros de formación especializados para cursos y encuentros monográficos. Entre sus objetivos estaría el de fijar tipos arquitectónicos, técnicas tradicionales, elementos invariantes de la arquitectura popular, materiales tradicionales, etc. Serviría asimismo como centro de asesoramiento para la conservación de la estética urbana en nuestros municipios o incluso para la edición de normas sencillas que sirvan como guía para los alcaldes de pequeños municipios interesados en la recuperación de su acervo cultural.

- Iniciación y práctica en los deportes y juegos autóctonos y tradicionales.

- Creación y desarrollo de "poblados" a la manera de los primeros asentamientos conocidos tanto de las tribus autóctonas como de los realizados durante la época de dominación española (a lo largo de una ruta, en torno a un punto religioso, en las inmediaciones de un accidente natural especial como una colina de fácil defensa, un desfiladero, al lado de un río o lago, en poblados de colonización, castillos defensivos, ventas o alquerías...) en el que se podrían instalar diversos talleres de gremios artesanales con vistas a realizar una doble función: creación de productos artesanales de calidad y establecimiento de un taller gremial para el aprendizaje de los mismos tanto en sus fases más complejas o en sus estados más simples a modo de juego e iniciación.

- Creación de Centros Nacionales, Regionales y Provinciales de Teatro. Entendido tanto como el establecimiento permanente que

genera una enseñanza y una actividad interpretativa y de representación, como el lugar donde emplazar a la compañía estable y susceptible de actuar en los circuitos de Teatro que se organicen o de constituir el punto de encuentro de compañías de índole análoga en el transcurso de festivales de teatro cómico, experimental, clásico...

7. Creación de escuelas de recuperación y promoción del folklore

Las últimas iniciativas emergentes para la consecución de estas propuestas, son la creación de Escuelas Municipales de Folklore. En España surgen a iniciativa de las Concejalías de Juventud de los municipios interesados, comenzando a aparecer en la década de 1980 en un intento de acercarse a los jóvenes de la comarca, a su folklore y a sus tradiciones populares, sembrando en todos una inquietud por recuperar algo que forma parte de su cultura, así como promover el acercamiento y conocimiento de la misma a sus habitantes.

Poco a poco, con el esfuerzo de todos y la formidable acogida que recibieron, van adquiriendo unas dimensiones mayores y acogiendo a un elevado número de alumnos, requiriéndose su presencia en diversos actos festivos y culturales, representando a los Ayuntamientos en encuentros nacionales, internacionales, certámenes feriales, encuentros folklóricos y otros actos que puedan servir de realce del folklore autóctono.

Las finalidades de las escuelas de folklore responden por lo general a los siguientes intereses:

- Despertar y fomentar el interés y cariño por los aspectos tradicionales de la tierra.
- Contribuir a la formación en el folklore del alumnado de la misma a través de las enseñanzas impartidas.
- Difundir y dar a conocer la cultura tradicional, mostrándola por la comarca y fuera de ella.
- Investigar y estudiar las raíces de la cultura donde cobre especial importancia el folklore y las tradiciones.
- Trabajar en la recuperación del folklore, tradiciones y cultura de la región en la que se halla inserta.
- Sensibilizar a los alumnos ante la importancia de las danzas tradicionales y populares en la formación global de la infancia.

- Identificar las danzas y estudiarlas desde la perspectiva histórica social, musical y coreográfica.

Las Escuelas de Folklore suelen estar constituidas por diferentes talleres, como los que exponemos a continuación.

1. Taller de Danzas. En este taller las clases se empiezan a impartir desde los 4 años y se enseñan diversas coreografías de la Comarca, así como de otros pueblos de las provincias limítrofes. Estos talleres de danzas están compuestos por diversos grupos donde también se realiza Expresión Corporal y otras posibilidades afines al baile.

2. Taller de instrumentos de viento. En él se imparten clases de instrumentos de viento a partir de 10 años, así como una educación musical elemental apropiada para la ejecución de cada instrumento musical y un repertorio de Música Tradicional.

3. Talleres de percusión y ritmo. En ellos se enseña el manejo de los instrumentos de percusión a partir de 6 años. Estos instrumentos servirán de acompañamiento al resto de instrumentos tradicionales.

4. Talleres de indumentaria tradicional. Se asesora y enseña en la confección y restauración de Trajes Regionales. Algunos de los trajes realizados en estos talleres pasan a los fondos de un futuro museo y a ser exhibidos en las actuaciones de final de curso y en las diversas actuaciones que tiene el grupo de danzas.

5. Grupos de música tradicional. Este grupo representa a la Escuela en sus actuaciones y recoge e interpreta con diversos instrumentos musicales (dulzaina, tambor, pandero, laúd, guitarra, bandurria, triángulo, botellas, almirez, etc.) música tradicional de los pueblos. Los grupos no deben ser demasiado numerosos para poder atender bien al alumnado en estas actividades tan prácticas.

6. Grupos de danzas. Estos grupos representan a la Escuela en las diferentes actuaciones, tanto dentro de la comarca como fuera de ella. Las personas que los forman suelen ser las que llevan varios años en la Escuela de Folklore. Estos grupos sí suelen ser más numerosos para poder montar coreografías vistosas.

7. Taller de recuperación del patrimonio gastronómico. Se suele realizar con personas mayores, por revestir cierto peligro para los niños los utensilios de cocina.

8. Talleres de artesanía, donde se recuperen no sólo la artesanía popular sino los utensilios tradicionales con los que se elaboraba.

9. Talleres de recuperación de la arquitectura popular, para mantenimiento de los edificios ya existentes y para que las nuevas construcciones realizadas en el entorno rural mantengan esas características tradicionales.

8. Creación de institutos de Conservación, Gestión y Promoción del Folklore

Pueden ser organismos autónomos y se estructuran orgánicamente ejerciendo las funciones que legalmente se establezcan. En España este organismo autónomo está adscrito al Ministerio de Cultura a través de la Subsecretaría y ostenta su Presidencia la Ministra de Cultura.

El *organigrama* del mismo lo forman:

Director General

- Está encargado de la dirección del instituto y del personal del mismo, así como de la ejecución de los planes generales de actuación del Instituto.

- Ostentará también la representación del mismo, la elaboración de la memoria anual de actividades del organismo y la elevación al Ministro, a través del Subsecretario, del anteproyecto de presupuesto del Instituto.

- La contratación en nombre del organismo y la disposición de gastos, hasta el límite máximo establecido por la ley.

- La concesión de las ayudas y subvenciones que corresponda otorgar al Instituto.

Subdirección/es General/es

Está encargada de la programación y ejecución de las actividades del Instituto.

Secretaría General

- Supervisa y dirige los asuntos de personal y los económico-administrativos del Instituto.

- Coordina las Subdirecciones Generales de Personal y Económico-Administrativa.

Subdirección General de Personal

- Gestiona los recursos humanos.

- Se encarga de la inspección y la tramitación de expedientes sancionadores, dentro de las atribuciones del organismo.

- Vela por la negociación y cumplimiento de los Convenios Colectivos del personal laboral.

Subdirección General Económico-Administrativa

- Controla el ejercicio de las funciones de gestión económico-administrativa y financiera.
- Realiza la elaboración del anteproyecto de presupuestos.
- Tramita la gestión de los servicios generales y de régimen interior.

9. Diferentes ámbitos de actuación de los que se pueden ocupar los Institutos de Conservación, Gestión y Promoción del folklore

- La gestión del patrimonio arquitectónico. - Deberá valorar las aportaciones de las investigaciones históricas, arqueológicas y documentales en los proyectos arquitectónicos. La importancia en la investigación del entorno. Analizar las normativas que afectan al proyecto. Aproximación al proyecto como documento técnico y jurídico administrativo. Los diferentes criterios proyectuales: mimetismo científico, la recuperación tipológica, la diacronía tipológica.

- Heurística: informes y proyectos. Tipos documentales. - Atienden al dónde y cómo se encuentra la documentación del Patrimonio Histórico-documental de los bienes culturales y folklóricos. El sistema de archivos. La accesibilidad documental. Memoria histórico-documental de los bienes culturales y folklóricos. Metodología para abordar la investigación histórica para restauración.

- Legislación del patrimonio cultural. - Se trata de analizar la normativa jurídica a nivel estatal y autonómico referente a la protección, conservación y acrecentamiento del patrimonio histórico-artístico y folklórico, así como del análisis de los tratados internacionales y recomendaciones establecidas en este ámbito.

- Valor y uso del patrimonio cultural y folklórico. - El concepto de bien cultural, su acción conservativa y puesta en valor. Hay que analizar las diferentes estrategias de planificación y proyectos de difusión del patrimonio cultural.

- Museos y espacios expositivos: Historia, proyectos y gestión. - El museo más allá de su mera vocación de contenedor se planifica como espacio de difusión cultural. Aspectos teóricos de la museología actual y estudio de soluciones prácticas. Introducción a la problemática expositiva y revisión histórica.

- Estrategia de comunicación oral. - Para mantener el folklore hay que fomentar estrategias y técnicas de expresión oral

para la defensa oral de proyectos y de trabajos. Este será el espacio de creación de Talleres donde se desarrollarán recursos para combatir el miedo escénico.

- Cultura de la imagen. - Debemos aproximarnos al significado de las imágenes y a las claves para su identificación a través del estudio de las fuentes y del contexto histórico en el que surgieron.

- Talleres. - Se fomentará la creación de diferentes talleres prácticos sobre aspectos vinculados a la gestión y conservación del patrimonio cultural.

- Modelos de Intervención Arquitectónica.

- Valor del Patrimonio Natural.

- Normativa Internacional en Protección de Patrimonio.

- Prácticas Museográficas.

- Economía Aplicada a la Gestión del Patrimonio Cultural.

- Estrategias de Difusión del Patrimonio Cultural.

10. Algunos ejemplos de recuperación del folklore literario-musical y de costumbres

Personalmente, tengo realizados diferentes trabajos de recuperación de folklore literario-musical y de costumbres, voy a referirme a dos de ellos en este epígrafe.

a) Uno de ellos consistió en la recuperación de canciones infantiles que se acompañaran de juegos tradicionales (Ortiz Molina; Altozano Foradada, 1999). El trabajo se circunscribió a la provincia de Granada y fue realizado en conjunto con la malograda Josefina Altozano, Profesora de Didáctica de la Expresión Corporal. Josefina, por su formación, conocía muchísimos juegos populares que se acompañaban de canciones y nuestra labor consistió en la recopilación, transcripción y posterior análisis musical de 64 canciones distribuidas en tres grupos: *canciones de fila*, *canciones de corro* y *romances*. Tras el estudio musical recogimos el juego con el que estas canciones se acompañaban. La materialización de este trabajo, que corresponde con la *promoción y gestión* del folklore, fue la publicación de un libro, que correspondería con la *difusión*, al que le vimos una doble utilidad:

- De una parte serviría para el alumnado de Josefina de la asignatura *Juegos Populares*, impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación, al igual que para mi alumnado de la asignatura *La Melodía y el Ritmo Musical y su Didáctica*.

- De otra, para todas aquellas personas interesadas en el tema, dado lo asequible del libro en cuanto a precio y lo fácil que resulta encontrarlo en cuanto a distribución.

Estoy totalmente convencida de las bondades de los juegos y canciones tradicionales para la educación de nuestros niños, ya que son ricos en movimientos, retahílas y trabalenguas. La actividad lúdico-musical de los niños tiene una teleología muy concreta que es la de facilitar la vivenciación de situaciones concretas de cuya experiencia están necesitados. Los procesos de imitación, repetición, acomodación y asimilación se ponen a punto mediante los juegos con canciones y concordamos con Zapata (1990) en que el juego favorece el dominio corporal y las tres relaciones básicas del proceso educativo que son:

- Descubrimiento y conciencia de sí mismo.
- Conocimiento de los otros a la vez que aceptación y colaboración con los demás.
- Conocimiento de los objetos y sus diferentes relaciones.

A esta riqueza de los juegos hay que añadir el valor tradicional de las canciones, los ritos, las formas, los instrumentos con que se juegue, la manera de usarlos, la época del año en que se juega... La canción popular se convierte en la “lengua materna musical”, pues ya desde antes de nacer todos/as hemos oído entonar a nuestras madres este tipo de canciones. La canción popular es la que primeramente conforma nuestro oído y lo acostumbra a unas determinadas tonalidades, modulaciones, modos, ritmos, lenguajes musicales, en definitiva, determinados.

En *Iberia* predominan las canciones diatónicas tanto en modo mayor como menor, y dentro de éstas el predominio es el tipo armónico, aunque tampoco es difícil de encontrar canciones modales, tanto derivadas de los antiguos modos griegos y eclesiásticos como derivadas de las tradiciones judía y musulmana; por lo que respecta a los compases utilizados, lo mismo se encuentran binarios simples (2/4, 2/8) que binarios compuestos (6/4, 6/8), ternarios simples (3/4, 3/8), ternarios compuestos (9/4, 9/8), cuaternarios simples (4/4, 4/8) y compases de amalgama, derivados de las tradiciones africanas y musulmanas fundamentalmente... una riquísima gama y variedad para acompañar los juegos elegidos. La temática de nuestras canciones sería infinita de describir, pero señalaremos algunos de los temas más recurrentes: tareas del campo, pastoreo, oficios, de soldados, de boda, de novios, temas infantiles, de estaciones, de fenómenos de la naturaleza, religiosas,

costumbristas, supersticiosas... Como ejemplo incluimos el texto de una canción de corro muy conocida y extendida por bastantes zonas de España:

A PEDIRLE A DIOS QUE LLUEVA

*Vamos a jugar al corro,
a pedirle a Dios que llueva,
que se ponga el pan barato,
que se casen las mozuelas.
Era de nogal, era de nogal el Santo,
era de nogal, por eso pesaba tanto.*

b) El segundo ejemplo de *recuperación y promoción* del folklore al que me voy a referir (Ortiz Molina, 2008: 193-236) lo realicé haciendo “un estudio de campo” por diferentes pueblos de la provincia de Granada, para hablar con personas que hubieran vivido la fiesta de Carnaval antes de la prohibición franquista del año 1936; así podría comparar la evolución y el rumbo que ha tomado esta fiesta en la actualidad. Para ello, tras confirmar la cita con los concejales de cultura y/o carnaval de los pueblos más señeros en la celebración de la fiesta en Granada, fuimos entrevistando a las personas que destacaron como copleros, letristas o músicos carnavalescos y a los que se afanan en ello en la actualidad para poder realizar un estudio comparativo entre los diferentes pueblos y entre el antes y el ahora.

11. Un posible paradigma de ordenación folklórica: Fondo Documental del Patrimonio Etnológico de Aragón

Tomamos este paradigma por ser extrapolable a cualquier otra comunidad cultural. En 1999 tuvo lugar la creación, en el organigrama del Gobierno de Aragón, del Departamento de Cultura y Turismo, Dirección General de Patrimonio, el *Servicio de Patrimonio Etnológico, Lingüístico y Musical*⁵. Lo que significó el reconocimiento “oficial” de la Cultura Popular o Tradicional en todas sus facetas, equiparándola con los demás apartados “clásicos” del Patrimonio Cultural: Histórico, Artístico y Arqueológico. Un gran paso adelante, que bien puede tomarse como punto de partida de un camino que estaba por hacer; que implica al mismo tiempo un enorme reto, aunque también un apasionante trabajo, cuyo principio

ha sido poner en valor el Patrimonio Etnológico, desde un enfoque científico, objetivo y sin los tópicos habituales.

La realidad, consideración y circunstancias del Patrimonio Etnológico de *finales del siglo XX*, momento de creación del Servicio, partía de la siguiente situación que ha cambiado completamente en los últimos años:

- *Las Señas de identidad* estaban muy diluidas y enmascaradas por unos cuantos tópicos, bastante arraigados, que se erigían como símbolos identitarios de la cultura aragonesa.

- *Casi nula presencia* tanto en los programas curriculares universitarios, como en las enseñanzas medias, de una especialidad o materia relacionada con el Patrimonio Etnológico o la Cultura tradicional de Aragón.

- *Confusión y falta de acuerdo científico* sobre los contenidos que abarca la Etnología, su metodología, objetivos, incluso su propia estimación como ciencia.

- *Dispersión de esfuerzos* entre los organismos, centros de estudios, asociaciones, grupos folclóricos, instituciones y particulares que trabajaban en cualquiera de los contenidos del Patrimonio Etnológico, produciéndose un resultado de calidad y tratamiento muy desigual desde el punto de vista geográfico, científico y temático.

- *Fragilidad, olvido, deterioro y pérdida irreparable* de parte del Patrimonio Etnológico al comienzo del siglo XX, especialmente de la arquitectura popular y del Patrimonio oral o intangible, lo que requería una *intervención urgente*. Las circunstancias también han sido positivas en algunos aspectos principales: *riqueza y variedad del Patrimonio Etnológico, numerosos trabajos* realizados para recuperar, investigar o difundir alguna faceta de este patrimonio, así como la importante labor de *grupos folclóricos, musicales, centros de estudios, asociaciones*, tanto en la recuperación, como en la difusión del Patrimonio Etnológico aragonés.

El Servicio de Patrimonio Etnológico se trazó la tarea, aún con las limitaciones y posibilidades existentes, de destacar la importancia de este Patrimonio Cultural, darlo a conocer, y crear una conciencia social, que extienda las medidas de protección y conservación más allá del ámbito estrictamente institucional y jurídico, con la conciencia de que es éste un procedimiento más eficaz a largo plazo. Esta labor de recuperación no puede hacerse solamente desde el Gobierno, ni por costos, ni por operatividad, ni por recursos humanos, si no es con la contribución de toda la

sociedad. Al comienzo de su andadura el planteamiento inicial del Servicio fue la de conocer todo lo que se había realizado hasta ese momento sobre el Patrimonio Etnológico y contactar con las personas o grupos que se relacionaban con estos temas desde cualquier ámbito o sector, ofreciendo un punto de encuentro y referencia.

En función de este planteamiento se pusieron en marcha diferentes iniciativas encaminadas a la *protección, investigación y difusión del Patrimonio Etnológico*, tales como: restauraciones de inmuebles, trabajos de catalogación de muebles o inmuebles, investigación de temas varios, recuperación audiovisual de tradiciones, plan de recuperación del Patrimonio Oral y consecución del Archivo Oral, apoyo a las ediciones de libros o CD, promoción de exposiciones o muestras al público, convocatoria de una serie de Congresos del Patrimonio Etnológico que se pretendían realizar con periodicidad anual.

Entre los objetivos prioritarios e inmediatos se proyectó⁶ la creación del *Fondo Documental del Patrimonio Etnológico de Aragón*, para disponerlo en Internet, sistema que permite el acceso universal, actualización continua y un sistema de búsqueda múltiple, por temas, lugares y autores. El cual, un año después de su comienzo en el año 2000, ya salió a la luz, aunque en todos sus campos se mantiene un trabajo permanente y continuado de incorporación de registros, sin perjuicio incluso de añadirle nuevos apartados.

La labor previa y necesaria a cualquier proyecto de este tipo, pasa necesariamente por crear un amplio *Fondo Documental*, planteando la recopilación de todo el material sobre la cultura tradicional, en el sentido más extenso: publicado o inédito, antiguo o reciente y en cualquiera de sus soportes: web, impreso, filmado, grabado o manuscrito.

El Fondo Documental, tal como se concibió, es un trabajo de *investigación*, prácticamente en su totalidad. No se limita a una catalogación, ya que en varios de sus apartados, se ha llevado a cabo un trabajo de búsqueda y comentario de cada registro, dando como resultado en ocasiones, la recuperación de material inédito o casi desconocido. Las aportaciones van en cuatro direcciones: *catalogación* de todo el material sobre el Patrimonio Etnológico, *difusión* del contenido del patrimonio Etnológico, *recuperación de Fuentes* de información, posibilidad de realizar un *estado de la cuestión* de los diversos temas y *edición electrónica de libros y*

trabajos. Hay que destacar la recuperación de *fuentes de información*, poniéndolas a disposición del investigador o simplemente interesado, registrándolas o incorporándolas previa *transcripción*, lo que supone un considerable valor añadido como ocurre concretamente en el caso del Archivo de *Documentos Etnohistóricos*, en el cual se han volcado documentos de siglos anteriores de lectura algunas veces difícil.

En el caso de *documentos sonoros* de tradición oral o musical el mismo Fondo recupera y reproduce melodías, romances, cuentos, etnotextos, que pueden ser oídos a través de la red. De esta forma el Fondo Documental promueve, facilita y fomenta la *investigación etnológica*, función de por sí universitaria, pero que de esta manera asume la Administración sin perjuicio de colaboraciones y continuidades futuras con esta entidad. Supone, para cualquier interesado y desde cualquier nivel de preparación o interés, una primera etapa de trabajo ya resuelto, como es, en la metodología científica el rastreo de fuentes, la búsqueda bibliográfica, la transcripción de partituras musicales, la audición de tradiciones orales..., lo que sitúa el Patrimonio Etnológico de Aragón en un plano científico que lo equipara al de cualquier otra comunidad.

La utilidad del Fondo Documental se extiende también al sistema de búsqueda que a través de Internet puede ser múltiple: por ámbito geográfico, autores y temas. En definitiva este Fondo Documental proporciona material de investigación, conocimiento en sí mismo sobre cultura tradicional y una guía amplia que permite localizar y saber con qué nos vamos a encontrar detrás de un título de un vídeo, de un título de un libro o en una grabación sonora.

Por lo que respecta a la *Metodología* a desarrollar para llevar a cabo este proyecto, el sistema de trabajo para la realización del Fondo fue, en primer lugar, la selección de un grupo de personas que lo pudieran llevar a cabo, para lo cual se valoró su trayectoria, su labor en la recuperación y difusión del Patrimonio Etnológico, su disponibilidad y sus puntos de interés profesionales; el trabajo aunque individual, se coordina casi como un equipo, en el cual son comunicados los hallazgos de interés para los otros y en el que se desenvuelven en un ambiente fluido, con plena autonomía, pero dentro de las directrices comunes del Fondo Documental trazadas desde el Servicio de Patrimonio Etnológico, Lingüístico y Musical.

Por lo que respecta a la *Clasificación Temática del Patrimonio Etnológico*, la extensión y multiplicidad de aspectos que

integran la Etnología y por tanto, forman parte del Patrimonio Etnológico, hace imprescindible desde el comienzo, partir de una clasificación temática, que casi siempre está por hacer y sin duda clarificaría mucho la cuestión. *La clasificación del Patrimonio Etnológico* encierra varias dificultades; en primer lugar, la gran confusión desde el punto de vista científico, especialmente de los contenidos, por lo que la elaboración de una clasificación tipo es prioritaria. En Aragón se realizaron dos clasificaciones temáticas, una de todos los aspectos del Patrimonio Etnológico y otra específica de Música, realizadas respectivamente por M. Souto y A. Turón, con aportaciones y supervisión de G. Allanegui; ambas pueden ser modificadas o ampliadas, pero sin duda constituyen un instrumento útil y necesario de identificación temática, que permite a su vez la búsqueda concreta en esta línea.

Sobre una cantidad de 4.000 registros documentales, en julio de 2003, la distribución por temas generales en el Fondo Documental que estamos usando como paradigma es como sigue:

- Bienes Inmuebles o arquitectura.
- Bienes muebles.
- Lenguas.
- Derecho.
- Antropología social, estructura y relaciones familiares y sociales.
- Tradición y literatura oral.
- Creencias.
- Folklore.
- Fiestas.
- Juegos tradicionales.
- Actividades económicas.
- Gastronomía.
- Fuentes de información.
- Historias locales.
- Investigación y Ciencia en la Etnología.

La distinción general que se hizo fue sobre la base de la *Ley del Patrimonio Cultural Aragonés 3/1999, de 10 de marzo* (Título Cuarto sobre el Patrimonio Etnográfico): bienes Materiales (Inmuebles, Muebles); Actividades y conocimientos y Bienes Inmateriales. A partir de ahí se detalla progresivamente en cuatro niveles el contenido de cada una de estas secciones, con la posibilidad de ampliación.

1. Bienes Materiales.
2. Bienes Inmuebles.

3. Paisajes culturales.
4. Praderas y pastizales.
5. Arbolados, alamedas, jardines.
6. Bancales y cultivos.
7. Conjuntos etnológicos. Parques culturales.
8. Espacios urbanos.
9. Emplazamiento, trama y desarrollo urbano.
10. Calles, plazas públicas y de toros.
11. Espacios comerciales y feriales, soportales.
12. Espacios lúdicos, deportivos, o de otros usos: mentideros, carasoles, trinquetes, frontones...
13. Mobiliario urbano, señalizaciones, monumentos, placas conmemorativas, escudos, banderas,
14. Iluminación, bancos.
15. Obras civiles.
16. Caminos de herradura, carreteros y de sirga, cañadas, senderos.
17. Puentes, pasarelas, muelles y embarcaciones fluviales.
18. Vallados, cercas, muretes, cletas o baranas, mojones.
19. Sistemas defensivos, de vigilancia y comunicación: muros, murallas, torres, atalayas.
20. Puntos de referencia y orientación: hitos, mojones, mugas, señales de oficios.
21. La casa.
22. La vivienda edificada.
23. La vivienda excavada (cuevas).
24. Anexos: bodegas, cuadras, corrales, caños, pajares, patios, masaderías.
25. Inscripciones, amuletos, símbolos y signos.
26. Edificios de uso público o comunitario.
27. Escuelas, casas consistoriales o del común.
28. Alojamientos de viajeros: ventas, posadas, albergues, fondas, cantinas, tabernas.
29. Otros edificios públicos comunitarios.
30. Construcciones de carácter religioso y funerario.
31. Santuarios, ermitas y capillas.
32. Abadías.
33. Peirones, cruces de término. Vía Crucis, Calvarios.
34. Humilladeros, rollos, picotas.
35. Esconjuraderos.
36. Cementerios, enterramientos, columnas de piedras.
37. Gliptogramas: inscripciones, símbolos y signos.

38. Explotaciones agrícolas y ganaderas.
39. Pardinias.
40. Bordas.
41. Torres.
42. Casas de campo.
43. Parideras y corralizas.
44. Abejares.
45. Refugios, mallatas, masadetas.
46. Eras, pajares y aventadores.
47. Palomares.
48. Cuevas.
49. Explotaciones industriales, talleres artesanales e ingenios mecánicos.
50. Herrerías, fraguas (mazos).
51. Serrerías.
52. Molinos.
53. Batanes, telares.
54. Alfares.
55. Hornos.
56. Almazaras.
57. Lagares.
58. Extracciones mineras: minas subterráneas y a cielo abierto, salinas, canteras, caleras, molares.
59. Pedreras, barreros.
60. Instalaciones protoindustriales.
61. Construcciones relacionadas con el agua o la nieve.
62. Neveras, neveros y pozos de hielo.
63. Fuentes y abrevaderos.
64. Lavaderos.
65. Balsas, pozos, aljibes, albercas.
66. Sistemas de riego: norias, acueductos, acequias, azudes.
67. Baños, balnearios, termas.
68. Bienes muebles.
69. Herramientas, aperos, utensilios laborales.
70. Aperos agrícolas.
71. Útiles ganaderos.
72. Herramientas industriales.
73. Utensilios artesanales.
74. Otras herramientas: forestales, apícolas.
75. Útiles de recolección (frutos, setas, hierbas, trufas).
76. Pesos y medidas. Moneda.

77. Sistemas de carga y transporte.
78. Transporte: carros, estirazos, carretas, samugas, carretillas.
79. Carga, cestería: canastos, argaderas, cestos, banastos, esportones, cuévanos, serones, sacos.
80. Animales de carga y tiro.
81. Atalajes: collares, yugos, bridas, cinchas, sillas.
82. Transporte de viajeros: coches, diligencias.
83. Embarcaciones fluviales: palancas, navatas, laudes, transbordadores, barcazas.
84. Mobiliario.
85. Bancos, sillas, dompedros, taburetes.
86. Mesas, mesillas, cadieras.
87. Aparadores, cantareras, alacenas, vajilleros, cuchareros, plateros.
88. Camas, catres, literas.
89. Armarios, cómodas, arcones, arcas, baúles.
90. Mobiliario infantil: cunas, andadores, tronas, silletas, calentadores, juguetes.
91. Ajuar doméstico: colchones, ropa de cama, ropa de mesa, ropa de aseo.
92. Otros enseres: sillas de novia.
93. Mobiliario y útiles escolares: pupitres, pizarras.
94. Utensilios domésticos.
95. La cocina y sus enseres.
96. Iluminación y calefacción.
97. Higiene y limpieza doméstica.
98. Útiles de masadería: torno, cernedor, cedazo, tajador.
99. Útiles de bodega: toneles, garrafas, saladera, palluzas.
100. Útiles de corral y cuadra: bebedores, baciones, conejeras, pesebres.
101. Otros utensilios domésticos.
102. Indumentaria.
103. Artesanía textil: materias primas (pieles, fibras...), instrumentos (rueca, huso, devanadera).
104. Vestidos y trajes masculinos: diario, ceremonia, duelo, boda.
105. Vestidos y trajes femeninos: diario, ceremonia, duelo, boda.
106. Tocados: sombreros, gorras, boinas, pañuelos, mantones.
107. Accesorios: faltriqueras, moqueros, cinturones, armas.
108. Calzado: abarcas, alpargatas, zuecos, espardeñas.
109. Adorno: joyería y bisutería.

110. Peinados y adorno del pelo (redecillas, horquillas, cintas, lazos), bigotes y barbas.
111. Atuendos infantiles: recién nacido, bautizo, confirmación, diario.
112. Vestidos representativos: justicias, maceros, alguaciles, alcaldes, cofradías.
113. Instrumentos musicales.
114. Idiófonos.
115. Membráfonos.
116. Aerófonos.
117. Cordófonos.
118. Objetos de artesanía o artes populares.
119. Madera.
120. Metales: hierro, cobre, hojalata.
121. Cuero y pieles.
122. Textiles y bordados.
123. Cerámica.
124. Cestería y afines.
125. Vidrio.
126. Joyería, relojería y platería.
127. Alabastro, mármol, piedra.
128. Otras artes populares.
129. Bienes inmateriales.
130. Lenguas y hablas.
131. Toponimia y antroponimia.
132. Léxico de la naturaleza y cultura material o inmaterial.
133. Derecho consuetudinario.
134. Propiedad de la tierra.
135. Normas de pastoreo y la ganadería.
136. Usos comunales, municipales y rentas.
137. Arrendamiento de servicios: administradores, criados, obreros, acogidos.
138. La contratación escrita y verbal.
139. La familia: casamiento y herencia.
140. Antropología social.
141. El individuo.
142. Antropobiología.
143. Ciclo vital: nacimiento, infancia, juventud, madurez, ancianidad, muerte.
144. La familia.
145. Estructura y funciones de la familia en la sociedad.
146. Relaciones de parentesco.

147. Ciclo vital de la familia: casamiento, descendencia.
148. El grupo.
149. Los nacidos en el pueblo.
150. Los vecinos de los pueblos próximos.
151. Los forasteros.
152. Organización comunitaria.
153. La parroquia.
154. El Ayuntamiento.
155. La escuela.
156. Cofradías, hermandades.
157. La peña.
158. La ronda.
159. Gremios.
160. Diferencias y funciones sociales según la clase, edad y sexo.
161. Minorías etno-religiosas (gitanos, agotes).
162. Sociología de la casa.
163. Transformación de la sociedad tradicional: relación del mundo rural y urbano.
164. Actividades varias: bandolerismo, pregoneros, músicos, troveros, campaneros, viajeros...
165. La despoblación.
166. Creencias.
167. Religiosidad popular.
168. Supersticiones: augurios, presagios, amuletos.
169. Brujería.
170. Endemoniados, "espirituados" o posesos.
171. Medicina y veterinaria popular.
172. Enfermedades y remedios curativos o preventivos.
173. Sanadores: médicos, parteras, curanderos, pilmadores, compondores, saludadores.
174. Elementos de curación: plantas, piedras, instrumentos musicales, pócimas, amuletos.
175. Rituales preventivos y curativos.
176. Asistentes de los animales: pastores, albeitaires, herradores, esquiladores.
177. Tradición y literatura oral.
178. Narrativa.
179. Mitos y leyendas: tema histórico, geográfico, religioso, seres fantásticos (duendes, fantasmas...).
180. Brujería, demonios, endemoniados.

181. Cuentos: de animales, de magia, religiosos, de fórmula, novelescos, del ogro estúpido...
182. Folkloricos ordinarios.
183. Historias o relatos, etnotextos: personajes populares, costumbristas, el tiempo.
184. Romances: de ciego, trovos, religiosos, burlescos, amatorios.
185. Teatro popular.
186. Dramas y autos religiosos: Pasión, Misterios, Tentaciones de San Antón...
187. La representación del dance.
188. Pastoradas.
189. Teatro histórico.
190. Género menor.
191. Oralidad infantil: trabalenguas, adivinanzas, acertijos, recitados.
192. Sentencias o fraseología: refranes (paremiología), sentencias, moralejas, dichos, frases.
193. Mazadas, oraciones.
194. Chistes, bromas, anécdotas y chascarrillos.
195. Expresiones: insultos, vituperios, apodos, saludos, jaculatorias, exclamaciones.
196. Manifestaciones sígnicas, auditivas o gestuales: llamadas de pastor, de afilador, de pregonero.
197. Gestos, cencerradas, pitadas.
198. Pregones, pasquines, bandos ...
199. Folklore musical.
200. Cantos.
201. Religiosos.
202. Profanos.
203. Bailes.
204. Dances.
205. Música instrumental.
206. Investigación e historia del folklore musical.
207. Fiestas y celebraciones.
208. Formas de celebrar la fiesta: romerías, procesiones, rogativas, votos o promesas, bendiciones.
209. Desfiles, pasacalles, cortejos.
210. Las fiestas en el calendario festivo anual.
211. La Semana Santa.
212. Juegos y deportes.
213. Juegos infantiles.
214. Juegos o deportes de adultos: masculinos y femeninos.

215. Gastronomía.
216. Alimentación: costumbres, horarios y rituales.
217. Elaboración de los alimentos: recetario.
218. Gastronomía actual, los alimentos regulados.
219. Procesos económicos tradicionales.
220. Ganadería y modo de vida pastoril.
221. Agricultura.
222. Explotación forestal.
223. Minería: carbón, canteras de piedra, pizarra, salinas, alabastro, yeso.
224. Caza.
225. Pesca.
226. Recursos complementarios: contrabando, recolección, cría de palomas, apicultura.
227. Oficios y artesanías: cerámica, cuero, textiles, vidrio, cestería, madera.
228. Transporte: navateros, arrieros ...
229. Comercio: ferias y mercados. Tratantes.
230. Etnobotánica.
231. Investigación etnológica.
232. La ciencia.
233. Escuelas y teorías.
234. Fuentes para la etnología: escritas, arqueológicas, artísticas, literarias, fotografía, cine, video.
235. Fuentes arqueológicas.
236. Fuentes escritas.
237. Fuentes artísticas y gráficas.
238. Fuentes literarias y relatos de viaje.
239. Fuentes fotográficas (fotografía, diapositivas, postales...).
240. Fuentes audiovisuales.
241. Metodología.
242. Museos etnográficos, etnológicos o antropológicos.
243. Cultura: concepto y características.
244. Historias Locales.

Hubo dos razones que motivaron la elaboración de una *clasificación específica de música tradicional*. Por un lado la gran cantidad de registros que previsiblemente almacenaría el Fondo Documental hacía que los apartados, dedicados a la música en la clasificación general, resultarían insuficientes para identificar cada uno de ellos de manera precisa y suficientemente descriptiva. Por

otro, se pretendió que la clasificación musical reflejara algunas clasificaciones previas y que habían sido elaboradas por los autores de algunos trabajos de recopilación musical, siendo lo bastante flexible para adaptarse a los nuevos trabajos de este tipo que el Fondo Documental pudiera incorporar en el futuro.

Se crearon las tres secciones habituales en este tipo de trabajos: Cantos, Bailes y Música Instrumental; a ellas se añadió otra destinada al Dance. Esto fue así porque el Dance en Aragón es una manifestación musical con entidad suficiente para merecer consideración independiente de los otros géneros, y porque además, en los últimos años se han multiplicado los trabajos de recuperación de dances, por lo que hoy incluye varios centenares de melodías. La sección de melodías cantadas distingue, a la manera habitual, entre melodías de carácter religioso y melodías de carácter profano, subdividiéndose estos apartados en varias categorías, según la función específica de cada canto.

La clasificación de los bailes se ha hecho según la clasificación funcional de Anchel Conte en 1982 para las danzas del Sobrarbe, pero se ha incorporado el apartado de coreografías para recoger piezas que no proceden del folklore tradicional pero son lo suficientemente populares como para considerar que han de ser recogidas por el Fondo Documental. Los dances son considerados como una unidad en lo que respecta a su aspecto funcional, por lo que no dan lugar a ninguna clasificación basada en su finalidad. Sin embargo se ha tratado de distinguir entre los distintos tipos de melodías (mudanzas, pasacalles, toques de entrada, palos, espadas...). Por su parte, la sección de música instrumental está dedicada a piezas que se interpretan en ocasiones diversas por instrumentos solistas o agrupaciones instrumentales, pero no con el fin de acompañar ningún canto o baile, sino que por uno u otro motivo, tienen su propia entidad como obra musical. En algunos casos se trata de composiciones destinadas a ser interpretadas en ceremonias solemnes, como los toques de chirimías.

La clasificación temática relativa a la discografía musical y partituras quedó establecida, por tanto, como a continuación se detalla:

1. Cantos.

1.1. Cantos religiosos.

1.1.1. Auroras.

1.1.2. Gozos.

1.1.3. Avemarías, Salves, Padrenuestros, Glorias.

- 1.1.4. Cantos de romería y de procesión.
- 1.1.5. Rogativas.
- 1.1.6. Cantos de penitencia y Semana Santa.
- 1.1.7. Cantos de Pascua de Resurrección.
- 1.1.8. Novenas.
- 1.1.9. Jaculatorias.
- 1.1.10. Rosarios.
- 1.1.11. Septenarios.
- 1.1.12. Advocaciones locales.
- 1.1.13. Seudo-oraciones.
- 1.1.14. Encantamientos.
- 1.1.15. Albadas en honor de la Virgen y los santos.
- 1.1.16. Cantos profanos de intención religiosa.
- 1.1.17. Otros cantos religiosos.
- 1.2. Cantos profanos.
 - 1.2.1. Canciones infantiles.
 - 1.2.1.1. Cantos de cuna.
 - 1.2.1.2. Cantos de juegos.
 - 1.2.1.2.1. Cantos de juegos para niños.
 - 1.2.1.2.2. Formulillas y canciones eliminatorias.
 - 1.2.1.2.3. Canciones para comenzar el juego.
 - 1.2.1.2.4. Juegos con los puños y las manos.
 - 1.2.1.2.5. Juegos de corro, prendas y bailes.
 - 1.2.1.2.6. Juegos para tocar la pared.
 - 1.2.1.2.7. Juegos con objetos.
 - 1.2.1.2.8. Juegos de saltar a la cuerda.
 - 1.2.1.2.9. Juego del escondite.
 - 1.2.1.2.10. Juegos diversos.
 - 1.2.1.3. Cantinelas, canciones seriadas y canciones dialogadas.
 - 1.2.1.4. Mimo-logismos.
 - 1.2.1.5. Canciones mágicas.
 - 1.2.1.6. Canciones relacionadas con la vida doméstica.
 - 1.2.1.7. Romances infantiles.
 - 1.2.1.8. Canciones dramatizadas.
 - 1.2.1.9. Narrativa.
 - 1.2.1.10. Otras canciones infantiles.
 - 1.2.2. Albadas.
 - 1.2.3. Cantos de ciego.
 - 1.2.4. Romances.
 - 1.2.5. Canciones de ronda.
 - 1.2.5.1. Canciones de quintos.

- 1.2.5.2. Canciones de enamorados.
 - 1.2.5.3. Mayos.
 - 1.2.6. Canciones satíricas y humorísticas.
 - 1.2.7. Coplas escatológicas y eróticas.
 - 1.2.8. Coplas sobre la familia.
 - 1.2.9. Coplas sobre la comida y la bebida.
 - 1.2.10. Cantos de trabajo.
 - 1.2.10.1. De labradores.
 - 1.2.10.2. De siega.
 - 1.2.10.3. De recolección del azafrán.
 - 1.2.10.4. De siembra.
 - 1.2.10.5. De vendimia.
 - 1.2.10.6. Oliveras.
 - 1.2.10.7. De trilla.
 - 1.2.10.8. De faenas agrícolas varias.
 - 1.2.10.9. De pastores.
 - 1.2.10.10. De esquila del ganado.
 - 1.2.10.11. De carreteros.
 - 1.2.10.12. De hilanderas.
 - 1.2.10.13. De cazadores.
 - 1.2.10.14. De pescadores.
 - 1.2.11. Cantos de bodega.
 - 1.2.12. Cantos de hogueras.
 - 1.2.13. Cantos de festividades.
 - 1.2.13.1. Cantos de Navidad.
 - 1.2.13.2. Cantos de Carnaval.
 - 1.2.13.3. Cantos de Pascua.
 - 1.2.13.4. Cantos de Cuaresma y Semana Santa.
 - 1.2.13.5. Cantos de Boda.
 - 1.2.13.6. Sanjuanadas.
 - 1.2.14. Cantos de veladas.
 - 1.2.15. Cantos de onomástica.
 - 1.2.16. Cantinelas, adivinanzas, refranes, cuentos, trabalenguas, canciones seriadas y retahílas toponímicas.
 - 1.2.17. Cantos improvisados.
 - 1.2.18. Canciones para el baile.
 - 1.2.19. Jotas.
 - 1.2.20. Otros cantos profanos.
2. Bailes.
- 2.1. Danzas religiosas.

- 2.2. Danzas cívico-sociales.
- 2.3. Danzas de salón o plaza.
- 2.4. Danzas asociadas al trabajo.
- 2.5. Coreografías.
- 2.6. Otras danzas.

- 3. Dances.
 - 3.1. Mudanzas.
 - 3.1.1. Mudanzas de palos.
 - 3.1.2. Mudanzas de espadas.
 - 3.1.3. Mudanzas de arcos.
 - 3.1.4. Mudanzas de cintas.
 - 3.1.5. Mudanzas de espedos.
 - 3.1.6. Mudanzas de palos y espadas.
 - 3.1.7. Mudanzas de palos y espedos.
 - 3.1.8. Mudanzas de castañetas o castañuelas.
 - 3.1.9. Mudanzas de palos y castañetas.
 - 3.1.10. Mudanzas de pañuelos.
 - 3.2. Pasacalles.
 - 3.2.1. Pasacalles de palos.
 - 3.2.2. Pasacalles de espadas.
 - 3.2.3. Pasacalles de arcos.
 - 3.2.4. Pasacalles de cintas.
 - 3.2.5. Pasacalles de espedos.
 - 3.2.6. Pasacalles de palos y espadas.
 - 3.2.7. Pasacalles de palos y espedos.
 - 3.2.8. Pasacalles de castañetas o castañuelas.
 - 3.2.9. Pasacalles de palos y castañetas.
 - 3.2.10. Pasacalles de pañuelos.
 - 3.3. Tonadas de entrada.
 - 3.4. Tonadas de despedida.
 - 3.5. Otras melodías de dance.

- 4. Música instrumental.
 - 4.1. Toques de chirimías, clarines y cornetas.
 - 4.2. Toques de campanas.
 - 4.3. Toques de yunque.
 - 4.4. Toques de Semana Santa.
 - 4.4.1. Toques de tambor y bombo.
 - 4.4.2. Toques de tinieblas.
 - 4.5. Tocatas religiosas y de procesiones.

4.6. Melodías de actos festivos.

4.6.1. Para gigantes, cabezudos y caballitos.

4.6.2. Para corridas de pollos.

4.6.3. Dianas y pasacalles.

4.7. Otras melodías instrumentales.

El Fondo Documental se estructuró como una base de datos en la que figuran diversas *Secciones o Partes*; inicialmente fueron el fondo musical y el fondo bibliográfico, para ir completándose y enriqueciéndose con nuevos apartados. Actualmente están realizadas las siguientes partes, cada una de ellas tratada por un especialista en esa materia concreta:

- *Páginas Web*⁷: Localización, comentario y enlace directo de más de 200 web particulares con información etnográfica, además de otros datos sobre la historia local.

- *Fondo Bibliográfico*⁸: Búsqueda, comentario y clasificación de artículos especializados y libros sobre cualquier tema del Patrimonio etnológico.

- *Discografía Musical*⁹: Catalogación musicográfica de archivos sonoros y también partituras de la música tradicional tanto de ediciones comerciales, como de archivos privados y públicos inéditos. Actualmente son casi 8.000 documentos musicales catalogados.

- *Filmografía*¹⁰: Figuran todas las filmaciones audiovisuales localizadas en diferentes archivos, privados o públicos. Los videos han sido visualizados para comentarlos.

- *Archivo de tradición oral*¹¹: Catalogación de tradición oral, en todos sus géneros (narrativo, menor, teatral, musical).

- *Documentos Etnohistóricos*¹²: Transcripción y catalogación de documentos de siglos anteriores, que aportan información etnográfica, gremios, fiestas, indumentaria, oficios o construcción de inmuebles.

- *Biblioteca electrónica*¹³: Figuran -hasta el momento en que seguí esta pista- 30 trabajos de temas varios y distintos autores: arquitectura, tradición oral, toponimia, gastronomía, inventario bienes muebles, música con sonido incorporado, catalogación de bienes muebles, fiestas...

La *Consulta del Fondo Documental* se hace a través de la página Web:

http://www.aragob.es/edycul/patrimo/etno/etn_presentacion.html

Como decía al comienzo de este epígrafe, todo un ejemplo a seguir para una correcta *Recuperación del Patrimonio Folklórico tradicional y su utilización en la promoción, programación y gestión de la Cultura* título con el que hemos designado nuestro trabajo.

Bibliografía

Aguilar Criado, E. (Coord.) (1999). *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Granada: Comares – Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

Caro Baroja, J. (1966). *Romances de ciego*. Madrid: Taurus.

Caro Baroja, J. (1988). *Ensayo sobre la literatura de cordel*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Machado y Álvarez, A. (1986). *El folklore andaluz*. Sevilla: Biblioteca de Cultura Andaluza.

Menéndez Pidal, R. (1973). *Romancero Hispánico*, Vol. I, Cap. II. Madrid: Espasa Calpe.

Ministerio de Cultura (1991). *Equipamientos, Prácticas y Consumos Culturales de los españoles*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ministerio de Cultura (1993). *Acción Internacional*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ministerio de Cultura (1993). *El dominio del tiempo*. Madrid: Biblioteca Nacional.

Ministerio de Cultura (1993). *Fundaciones Culturales Privadas. Registro y protectorado del Ministerio de Cultura. Registros y Protectorados de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ministerio de Cultura (1993). *La Cultura en España y su Integración en Europa*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Murcia, M. (1974). *Formación Musical (Segundo Curso)*. Madrid: Gráficas Ajenjo.

Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2000). *Músicas para trabajar y jugar en Educación Primaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ortiz Molina, M^a A.; Altozano Foradada, J. (2002). *Canciones con juegos. Juegos con canciones*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ortiz Molina, M^a A. (2008). Un repaso al Carnaval de Granada y Provincia. En M^a A. Ortiz Molina (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización*, 193-236. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual.

Tejerizo Robles, G. (1983). *Villancicos de la Alpujarra y el Valle de Lecrín*. Granada: Caja Provincial de Ahorros.

Torner, E. M. (1966). *Lírica hispánica. Relaciones entre lo popular y lo culto*. Madrid: Castalia.

VV. AA. (2002). *Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*. México: OEI – Santillana.

Zapata, O. (1990). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax.

Portales Informáticos

- http://www.aprendemas.com//curso/cursos_de_guia_turistico.html
Consultado en 06/06/2011
- http://www.aragob.es/edycul/patrimo/etno/etn_presentacion.html
Consultado en 23/02/2005
- http://portal.aragob.es/pls/portal30/url/page/PG_CT_PATRI?cuerpo.est=ITPG_PATRIMONIO_ETNOLOGICO,ITPG_PIEPAGINA
Consultado en 31/05/2011
- <http://www.culture02.com//html.html>, Consultado en 06/06/2011
- <http://www.iberpymeonline.org> (Buenas prácticas de gestión de Turismo Social: Experiencias Iberoamericanas), Consultado en 21/10/2009
- <http://www.segib.org/documentos/esp/Manual%20de%20BBPP%20Turismo%20Social.pdf> Consultado en 15/12/2009
- <http://www.guiasaragon.iespana.es>, Consultado en 09/05/2009
- <http://www.mcu.es/patrimonio/MC/IPHE/Intervenciones/PatrimonioArquitectonico/index.html> Consultado en 09/07/2009
- <http://www.oei.es/caeu.php> (Curso sobre gestión para la cooperación al desarrollo) Consultado en 03/09/2008
- http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Dependencias/Rectoria/Dependencias/Direccion_de_Integracion_Comunitaria/Dependencias/Centro_de_promocion_cultural/gestion Consultado en 11/02/2009
- <http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=ComunidadMadrid/Home> (Promoción del empleo autónomo) Consultado en 30/03/2009
- <http://www.us.es/cultura/index.html> Consultado en 08/02/2010
- <http://www.jaenonline.com/web/servicios.asp>
(Recursos socioculturales) Consultado en 25/09/2010
- <http://www.cultura.burgos.es/noticias> (Conservación del Patrimonio Urbano Rural), Consultado en 19/01/2008
- http://www.zaragoza.es/ciudad/cultura/observatorio/enlaces/organismos_enlaces.htm Consultado en 19/01/2008
- <http://www.galeon.hispavista.com/cultura/> Consultado en 15/03/2006
- <http://buscador.rincondelvago.com/patrimonio+folklorico>
(Recursos territoriales y turísticos, Folklores de Europa – España, Animación turística, Aragón) Consultado en 28/04/2005
- <http://www.gh.profes.net> (Informe sobre conservación del patrimonio) Consultado en 12/10/2005
- <http://www.biblio.uah.es/uhtbin/cgisirsi/LTr/C-EXPERIM/0/1/315/X>
(Patrimonio Cultural) Consultado en 12/10/2005
- <http://cederul.unizar.es/revista/num01/inicio.htm> Consultado en 05/11/2007

¹ ***Identity and difference in the folklore of the Iberian Peninsula. Recovery of the traditional folklore heritage***

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: maortiz@ugr.es

³ Germán Tejerizo Robles, Doctor en Literatura Española por la Universidad de Granada, es un experto musicólogo y folklorista granadino que está dedicado en cuerpo y alma a la recuperación del patrimonio folklórico-musical de la provincia de Granada, siendo autor de numerosos e interesantísimos libros.

⁴ Vuelvo a usar ejemplos referidos a España por ser el país que mejor conozco, pero estos ejemplos son extrapolables a cualquier otro país.

⁵ Estas ideas fueron expuestas en el trabajo presentado por Alberto Turón Lanuza y Mercedes Souto Silva en la Ponencia Seminario 2002 Patrimonio Etnológico en Aragón (España).

⁶ Esta idea fue asumida por parte de Guillermo Allanegui Burriel, Jefe del Servicio de Patrimonio Etnológico, Lingüístico y Musical de Aragón.

⁷ El especialista en páginas web es Guillermo Allanegui Burriel.

⁸ Del *fondo bibliográfico* se encarga Mercedes Souto Silva.

⁹ De la *discografía* musical el encargado es Alberto Turón Lanuza.

¹⁰ La *filmografía* está a cargo de Pyrene y Sonia Alvira Labarta.

¹¹ El encargado de la *tradición oral* es Rafael Sánchez Pérez.

¹² De los *documentos etnohistóricos* se responsabiliza Juan José Nieto Callén.

¹³ En cuanto a la *biblioteca electrónica*, decir que también está a cargo de Guillermo Allanegui Burriel.

TURISMO Y CULTURA EN PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO¹

Oswaldo Lorenzo Quiles²
Tomás López-Guzmán Guzmán³
María del Carmen Burgos Goye⁴

Abstract: This is an exciting time for international cultural tourism. The tourism industry is moving away from the traditional sun, sand and food and towards a huge range of potential and actual attractions that will appeal to the global tourist. These assets provide a valuable resource for developing countries.

Keywords: cultural tourism; developing countries; social consumption; habits; globalization

Resumen: Es este un momento ciertamente efervescente en materia de turismo cultural en el ámbito internacional. La evolución propia del sector turístico hacia el aprovechamiento de otros activos y recursos distintos y/o complementarios a los tradicionales de sol, playa y gastronomía deviene hoy en un vasto compendio de elementos que en potencia y de hecho discurren por cauces de aprovechamiento más globales, en cuanto a la amplitud del espectro de anhelos de consumo por parte del turista y su localización geográfica dispersa. Asimismo, estos activos del sector suponen un valioso recurso de aprovechamiento para aquellos países con una situación de desarrollo no consolidado.

Palabras clave: turismo cultural; países en vías de desarrollo; hábitos de consumo social; globalización

Al interesante y creciente binomio turismo-cultura hay que sumar en la actualidad, casi obligatoriamente, innegables relaciones de doble vínculo con otro fenómeno que cobra interés en aumento por sus posibilidades de contribución a una preocupación constante entre la comunidad internacional, la de la mejora de las condiciones de vida, de desarrollo humano, económico, cultural y social en los países en vías de desarrollo. Este nuevo ámbito turístico está claramente ligado a lo que común y socialmente se conoce por cultura, entendida ésta en su sentido más ecléctico y contemporáneo, es decir, calificada como un vasto mosaico de actividades y producciones materiales e inmateriales genuinamente humanas (Lorenzo, 2001).

La necesidad cultural del turismo actual

El sector turístico internacional ha empleado como reclamo desde hace décadas los atractivos que para el viajero suponían esas condiciones y escenarios de descanso pasivo que ofrecen en sí mismos los lugares geográficos con condiciones naturales marítimo-costeras y de temperaturas medias-altas, especialmente durante la estación estival. Los años setenta y ochenta son un claro referente de este hecho.

El modelo de vida impuesto a través de los medios de comunicación durante este tiempo atrás y difundido ampliamente entre gran parte de los países más desarrollados e industrializados, modelo proveniente de las construcciones sociales norteamericanas y claramente orientado hacia el consumismo fácil y el disfrute de lo inmediato, propugnaba un uso del tiempo libre y de ocio sólo productivo en términos de descanso y reposo diurno del cuerpo y la mente y ocupación lúdico-festiva durante la noche. De forma manifiesta e indiscutible, un sin fin de generaciones asentadas en el occidente rico demandaba este tipo de turismo como el más alto horizonte personal y familiar de supuesto descanso vacacional al que se podía aspirar y también como ostentación “necesaria” entre los círculos sociales inmediatos de una economía y estatus delimitado entre los estratos solventes.

En España, por ejemplo, este modelo turístico se vivía hasta casi los años noventa principalmente desde dos frentes. Por un lado, numerosos pueblos costeros españoles aumentaban espectacularmente su población veraniega con la llegada de turistas sobre todo franceses, alemanes e ingleses, que venían buscando en sus estancias de larga o corta duración el placer de las playas soleadas y los tópicos de la cocina española. Sin duda, esta penetración estacional de viajeros europeos procuraba una entrada de divisa muy esperada por los lugareños que en ocasiones daba patente de corso a los turistas para justificar comportamientos y actitudes difícilmente tolerables en sus países de origen.

Por otra parte, encontramos los turistas españoles que desde el interior del país también se desplazaban hacia la costa en verano buscando los mismos atractivos que sus homólogos extranjeros, aunque con un mayor recato en las costumbres y las formas de uso social e igualmente una menor capacidad de gasto y poder adquisitivo en sus vacaciones.

Huelga decir que raro era el ciudadano español medio en estos años con posibilidades económicas para permitirse viajes

turísticos al extranjero, aunque se tratase de países europeos cercanos.

Este escenario español de flujos y perfiles turísticos permite su extrapolación a muy diversos lugares del mundo, por cuanto representa no sólo la esencia del modelo de consumo de activos ofrecidos por el turismo de las décadas en cuestión, sino también la eterna diferencia de posibilidades con que siempre han contado y cuentan los viajeros de los países más y menos ricos, que determina un turismo transnacional repleto de opciones y complementos de disfrute para los primeros y sólo de interior y modesto para los segundos. Además, queda fuera de toda duda que España ha trazado uno de los caminos principales a seguir para el turismo internacional, como lo demuestra el hecho que en este momento sea el segundo destino turístico mundial, después de Francia, con casi 53 millones de turistas anuales en 2010 (Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, 2011).

La industria turística, durante estas décadas anteriores a los noventa, basaba fundamentalmente su juego de oferta-demanda con el cliente en el escaparate expuesto de sol marítimo y gastronomía, vendiendo un expositor de productos que trataban de trasladar al viajero a un entorno que, aunque muy de lejos, emulaba los referentes máximos de la fantasía turística más explotada, la del paraíso tropical, caribeño y exótico.

Si bien los países europeos más ricos contaban ya entonces con cierta tradición de un turismo cultural todavía mayoritariamente alternativo -un turismo de acercamiento y conocimiento más profundo hacia los bienes patrimoniales del lugar de llegada del turista con tradición histórica, artística y monumental-, el acicate del turismo de playa resultaba más acorde al modelo de sociedad consumista de bienes y servicios inmediatos y poco comprometida con el entorno, su conservación y perdurabilidad. Incluso sociológicamente podríamos establecer una relación directa entre este tipo de turismo y la superficialidad que aflora de forma común en la exhibición gratuita del cuerpo en las playas, sea para ver o ser visto, y que nutre uno de los tópicos que ha utilizado durante años y sin ambages el marketing del sector: el goce sensual y atractivo de la visión del cuerpo femenino y masculino asociado al producto, al lugar de destino para el viajero.

Ya en fechas recientes, el cambio social sobrevenido desde finales de los años ochenta paralelamente a la emergencia del concepto internacionalizante de globalización (AA. VV., 2006) no

sólo ha traído consigo una nueva concepción de la economía, la sociedad y los países en vías de desarrollo. Encontramos también un despertar social amplio, en el plano internacional, de los intereses individuales y colectivos hacia otros valores tangibles e intangibles distintos de los habituales de disfrute meramente consumista y hedonista y que indefectiblemente se traslada a las demandas turísticas, nos estamos refiriendo a los valores culturales.

La cultura está cada vez más presente entre los hábitos de consumo de los ciudadanos medios en los países industrializados (AA. VV. 1999; SGAE, 2000), habiéndose convertido ya ésta en el atractivo primero de la oferta de la mayor parte de los paquetes y productos de la industria turística, pues qué es la experiencia de un turista si no una experiencia fundamentalmente cultural (Venturini, 2005).

Como se ha ido exponiendo, no ha sido casual este cambio. Por el contrario, la diferente orientación de los agentes empresariales del sector turístico responde claramente a las nuevas demandas surgidas entre la población, que a su vez son heredadas del cambio de paradigma social imperante en los principales países del mundo y que toma ahora un rumbo global hacia el compromiso con el entorno natural, patrimonial y humano, en coherencia con el nuevo marco de lo sostenible que, a pesar de lo que pueda tener de moda introducida masivamente por los medios de comunicación, impregna muchos de los discursos políticos e intelectuales claves para entender el mundo actual y que han acabado extendiéndose tanto entre las clases dirigentes como medias y populares.

Naturalmente, la industria del turismo no siempre busca en la cultura un horizonte hacia el que volcar su posible solidaridad, pues en el ánimo de numerosas empresas turísticas sigue estando el lucro de sus accionistas e inversores, pero sí hay que reconocer que en este emergente cruce de intereses entre turismo y cultura aparece un fenómeno muy positivo para la segunda. La puesta en valor de los activos culturales como motores de llamada o reclamo turístico y vía de ingresos sustanciales de divisa para cualquier país convierte a estos activos en instrumento potencial de desarrollo de pueblos y ciudades, lo que ha llevado a Gobiernos y Administraciones Públicas de muchos países a tomar conciencia de ello y presionar al sector para que la riqueza generada por la explotación de los recursos culturales no se circunscriba sólo al ámbito de lo privado, sino que revierta igualmente a la población autóctona en términos tanto económicos como de creación de

riqueza social mediante la generación de empleo, la conservación del patrimonio o la recuperación del entorno natural y humano. En definitiva, para que esta riqueza contribuya de manera significativa a la creación de un mejor estado de bienestar de los lugares turísticos –que en potencia son todos los países- menos desarrollados.

Turismo cultural como vehículo de desarrollo

La valoración de la cultura como cauce de mejora de condiciones de vida de un lugar geográfico y su comunidad humana es especialmente interesante, por su potencial de inducir riqueza añadida al capital circulante proveniente de divisas turísticas (López-Guzmán, Lorenzo y Serrano, 2005), para ser aplicada a países en vías de desarrollo, considerados éstos en un alto número en función de diferentes indicadores tomados por el Banco Mundial y que concreta en 118 la *Lista de la Unión Internacional de Abogados (UIA) de Países en Vías de Desarrollo*, lista elaborada en el año 2002 (UIA, 2006).

Bajo este nuevo prisma de aprovechamiento y optimización de los recursos culturales por el turismo como fuente de riqueza en países con economías débiles y/o emergentes, como Cuba o Marruecos, por citar dos ejemplos de países distantes geográficamente entre sí pero cercanos en muchos de sus problemas estructurales de bienestar de sus pueblos, la cultura adquiere una dimensión alejada de las consideraciones y visiones convencionales, presentándose como un modo característico de vida de los habitantes de un lugar y el concepto de desarrollo como un conjunto creciente de opciones de existencia antes que como un vehículo sólo de producción material (Fukuda, 2001; Serrano, Lorenzo y López-Guzmán, 2005). Más aún, la cultura es calificada “desde dentro” por analistas sociales de estos países como *elemento indispensable para el desarrollo*, reflexión que hacía en 2005 un periodista de El Salvador (Rivas, 2005) atendiendo a las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional para este país centroamericano.

Es evidente que cada país en vías de desarrollo presenta diferentes opciones de turismo en relación con las numerosas variables que configuran tanto su idiosincrasia como sus posibilidades reales de oferta bajo los criterios habituales de selección, diferenciación o segmentación de la industria de este sector, pero encontramos en todos ellos, con independencia de su latitud, un factor común que entronca con el cambio sufrido en las

demandas del turismo cultural dirigido hacia estos países: la querencia del turista por vivir experiencias antes que productos y dentro de estas experiencias la identificación de aquellas que puedan ofrecer un mayor grado de singularidad y disfrute edificante para el viajero (Bringas, 2006).

Esta identificación del sector turístico actual con experiencias antes que productos presenta todo un catálogo de posibilidades y ofertas ante las que los países en vías de desarrollo tienen mucho que aportar, pues qué país no dispone de toda una tradición secular de cultura traducida en historia, costumbres diferenciales y situaciones singulares potenciales que ofrecer a un turista ávido del disfrute de ésta. Además, estos activos culturales diferentes con que cuentan los países en vías de desarrollo, frente a los que pueden ofrecer los países desarrollados, se desenvuelven a menudo en torno a los factores ya expuestos de novedad-exotismo y también compromiso solidario del viajero, quien hoy es más consciente que nunca de la necesidad de que su contribución económica vaya más allá del dinero que ha gastado en la agencia de viajes al contratar el vuelo y el hotel y se sume igualmente al desarrollo sostenible del entorno humano y medioambiental al que arriba.

Concretar el conjunto de posibles tipologías turístico-culturales que podrían albergar los países en vías de desarrollo –y que ya en algunos casos albergan– sería, sin duda, pretencioso por tratar de abarcar lo que en esencia representa la cultura en sus infinitos matices de transversalidad hacia muchos otros ámbitos de actuación turística y por la enorme diversificación actual de la propia industria del turismo. No obstante, partiendo de la clasificación hecha por Serrano, Lorenzo y López-Guzmán (2005), sí es posible enumerar, a modo de atisbo si se quiere, un listado de tipos turísticos que, con las lógicas salvedades derivadas de la situación global y el escenario real de oferta y oportunidades de cada país, estimularía la organización y explotación de los recursos culturales como fuente de riqueza y despertar de la conciencia colectiva autóctona de la necesidad de su rescate, sostenimiento y perdurabilidad (ver Tabla 1).

<i>Tipología Turística</i>	<i>Vinculaciones con la Cultura y el Desarrollo</i>
- Turismo de Negocios y Congresos: reuniones de negocios, asistencia a ferias y congresos.	Potenciación de la gastronomía local y la elaboración y venta de productos tradicionales.

- Turismo idiomático y pedagógico: aprendizaje del idioma y movilidad de personal docente e investigador en programas interuniversitarios y de cooperación internacional al desarrollo.	Visitas organizadas a recursos culturales concretos.
	Visitas a monumentos y museos de cultura autóctona.
- Turismo de Cruceros: conocer más de un sitio en un mismo viaje.	Visitas a actos culturales de rescate del patrimonio cultural local (exposiciones, representaciones teatrales, conciertos de música...)
- Turismo de Sol y Playa: descanso, buen clima, sol y playa, diversión.	Interacción sociocultural positiva entre viajeros y lugareños.
- Turismo Rural: conocer entornos naturales y rurales, experiencias extraurbanas.	Incremento del conocimiento profundo del destino; tanto para visitantes como para pobladores.
- Turismo Deportivo: practicar deportes individuales y colectivos diferentes en un medio natural.	Recuperación de las costumbres y el folklore como activo cultural turístico y bien patrimonial autóctono.
- Turismo de aventura y solidaridad: aventurarse por lugares recónditos, realizar in situ donaciones altruistas de bienes y servicios a comunidades necesitadas.	Revalorización y recuperación de espacios naturales.
- Excursionismo: conocer en un lapso de tiempo corto poblaciones y lugares próximos al de residencia, descansar, ocio y tiempo libre, pasear...	

Tabla 1. Listado de tipologías turísticas de aplicación potencial en países en vías de desarrollo y sus vínculos con la cultura y el desarrollo local/nacional (adaptado de Serrano, Lorenzo y López-Guzmán, 2005)

Dentro de este listado es posible observar casos curiosos de turismo en países en vías de desarrollo amparados, por ejemplo, en la religión (entendida como manifestación cultural de los pueblos), como está ocurriendo actualmente en Cuba con el atractivo turístico de las llamadas religiones de origen africano (santería y palo-monte) (Argyriadis, 2005). Estas manifestaciones religioso-culturales procuran al turista la posibilidad de vivir en primera persona –como observador o participante- experiencias para él genuinas que difícilmente puede encontrar en su país de origen y que le transportan temporalmente a una burbuja de sensaciones irrepetibles y culturalmente multidimensionales, pues en las

prácticas rituales se entremezclan todo tipo de elementos de naturaleza etnológica (Aguilar, 1999): lenguas antiguas, músicas tribales, escenografías con atractiva plasticidad visual, sincretismo multicultural, manifestaciones espirituales o ingesta de bebidas exóticas.

Ante todo este cúmulo de vivencias exacerbadas por la especial situación en la que se producen y por el valor añadido, para el turista, de obtenerlas en su contexto natural, éste paga por el servicio/espectáculo una cantidad que a su vez contribuirá al sostenimiento futuro de esta actividad y permitirá a la comunidad en la que se inserta el ritual mantener sus modos de vida (su cultura) y contar con un medio de subsistencia en un marco de dificultades económicas caracterizado por la consideración “en vías de desarrollo” de su país.

Conclusiones

No sería coherente apuntar desde aquí como fórmula de desarrollo para los países en vías de desarrollo el turismo cultural aislado de su contexto situacional político y sociológico. Resulta obvio que la entrada de divisas atraídas por binomio turismo-cultura en estos países sólo se puede producir si el sector percibe el destino como garante de unas condiciones suficientes de seguridad personal ante la eventual delincuencia e inestabilidad social que se da en no pocos de estos lugares, así como de higiene y salud pública.

Además, la paulatina emergencia en estos países de su oferta turístico-cultural, para que sea sostenible y redunde en beneficio directo de sus súbditos, ha de ir acompañada también de ciertas condiciones básicas de infraestructura y mano de obra cualificada que en bastantes casos son importadas, lo que dificulta la circulación del capital generado por los beneficios hacia el entorno social amplio y la creación de un tejido productivo local, autosuficiente y estable a largo plazo en este sentido.

Debido a ello, el escenario de este tipo de turismo dibuja hoy una desigual actuación en unos y otros países que hay y habrá que seguir analizando y contrastando con el fin de ayudar a establecer y proponer a los interesados la implementación de unos mínimos criterios de planificación y gestión eficiente que optimicen los recursos turístico-culturales empleados en un sector decididamente en auge en el marco de la industria turística internacional.

Bibliografía

AA. VV. (1999). *Sueños e identidades. Una aportación al debate sobre cultura y desarrollo en Europa*. Barcelona: Interarts/Península.

AA. VV. (2006). *Globalización*. Artículo electrónico del diario El Mundo. Consultado el 15-06-2011. Disponible en <http://www.el-mundo.es/especiales/2001/07/sociedad/globalizacion/>

Aguilar, E. (Coord.) (1999). Introducción. En *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Sevilla: Cuaderno X.

Argyriadis, K. (2005). El desarrollo del turismo religioso en La Habana y la acusación de mercantilismo. *Desacatos*, 18 (2005) 29-52.

Bringas, N. (2006). El turismo alternativo: una opción para el desarrollo local e dos comunidades indígenas de Baja California. *Economía, sociedad y territorio*, IV, 15 (2006) 551-590.

Fukuda, S. (2001). En busca de indicadores de cultura y desarrollo: avances y propuestas. En *Informe mundial sobre la cultura 2000-2001 (UNESCO)*, 278-283. Madrid: Mundi-Prensa.

López-Guzmán, T.; Lorenzo, O.; Serrano, S. (2005). Turismo y cultura: un análisis del desarrollo económico en ciudades patrimonio de la humanidad. En J. L. Luzón *et al.*, *Actas del I Congreso Internacional de Planificación Territorial y Desarrollo Regional*, 105-114. Tampico (Tamaulipas, México): Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Lorenzo, O. (2003). Reflexiones en torno a la cultura y la educación. En L. Herrera; O. Lorenzo *et al.* (Coord.), *Intervención Psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ministerio de Industria, Turismo y Comercio (2011). *Encuesta Movimientos Turísticos en Frontera (FRONTUR). Año 2010*. Consultado el 18-06-2011. Disponible en: <http://www.mityc.es/esES/GabinetePrensa/NotasPrensa/2011/Paginas/npfro nturdic240111.aspx>

Rivas, E. (2005). La cultura como elemento indispensable para el desarrollo. Diario La Prensa Gráfica (El Salvador). Domingo 25 de septiembre.

Serrano, S.; Lorenzo, O.; López-Guzmán, T. (2005). El turismo cultural como factor de desarrollo local: el papel de la Administración Pública. En J. L. Luzón *et al.*, *Actas del I Congreso Internacional de Planificación Territorial y Desarrollo Regional*, 94-104. Tampico (Tamaulipas, México): Universidad Autónoma de Tamaulipas.

SGAE –Sociedad General de Autores y Editores de España- (2000). *Informe SGAE sobre hábitos de consumo cultural*. Madrid: Fundación Autor.

Venturini, E. J. (2005). Patrimonio cultural, turismo y desarrollo local: el camino de las estancias jesuíticas de Córdoba. *Aportes y transferencias*, 1, 7 (2005) 45-64.

UIA (2006). Lista de Países en Vías de Desarrollo. Consultado el 18-06-2011. Disponible en:

www.uianet.org/documents/adhesion/Lista_paises_desarrollo.pdf

¹ ***Tourism and culture in developing countries***

² Doctor.

Universidad de Granada (España).

Email: oswaldo@ugr.es

³ Doctor.

Universidad de Córdoba (España).

Email: tomas.lopez@uco.es; dt1logut@uco.es

⁴ Doctor.

Universidad de Granada (España).

Email: mamengoye2000@yahoo.es

APUNTES SOBRE EL FOLKLORE VASCO¹

Amaya Epelde Larrañaga²

Abstract: Folklore involves popular wisdom and it collects the customs and traditions from different countries or from different cultures within a society. Folklore is created by society and it is aimed at society; it tells of the character and the personality of its people.

Basque folklore, which is of particular interest to us, has a very different character from other ones in Spain. Thanks to its simplicity and sobriety, we may say that it closely resembles the neighbouring European style. Most of its activities have their origins in traditional work, such as the Aizkolariak (cutters of trunks), Arijasotzaileak (lifters of stones), Segalariak (cutters of grass), Gizon Proba (dragging stone), Sokatira (pulling rope), and the Idi Proba (dragging of stone with oxen). Moreover, there are songs, some of which are really important, such as Gernikako Arbola, Agur Jaunak or Boga Boga, as well as dances, such as the Aurreku, Espatadantza, all of which are accompanied by music played on typical instruments, such as the txistu or the tamboril.

In this article, we will attempt to present, in an exhaustive way, the richness of the art and the traditions that characterize the Basque people.

Keywords: Basque Country; folklore; music; tradition

Resumen: El folklore hace referencia al saber popular y recoge las costumbres y tradiciones populares de cada uno de los países o culturas existentes en la sociedad. El folklore lo realiza el pueblo y es dirigido al pueblo y es lo que marca el carácter y la personalidad de su gente.

El folklore vasco, tema que nos ocupa en concreto, tiene una personalidad muy diferente que la distingue de entre las demás existentes en el país. Debido a su sencillez y sobriedad, podemos decir que se parece al estilo europeo más cercano, sin olvidarnos además, de que la mayor parte de sus actividades lúdicas tienen su origen en el trabajo tradicional, como la de los Aizkolariak (cortadores de troncos), Arijasotzaileak (levantadores de piedras), Segalariak (cortadores de hierba), Gizon Proba (arrastre de piedras), Sokatira (tiro de cuerda) y los Idi Proba (arrastre de piedras con bueyes). Por otra parte, están las canciones, algunas tan emblemáticas como Gernikako Arbola, Agur Jaunak o Boga Boga; o bien danzas como el Aurreku, Espatadantza... todas ellas interpretadas con instrumentos típicos como el Txistu y el Tamboril.

En el presente artículo, trataremos de dar a conocer de manera exhaustiva la riqueza que en cuanto al arte y las tradiciones caracteriza al pueblo vasco.

Palabras Clave: País Vasco; folklore; música; tradición

1. Introducción

El **País Vasco** o **Euskadi** es una comunidad autónoma española, situada en el extremo nororiental de la franja cantábrica, limitada por el norte con el mar Cantábrico y Francia, al sur con La Rioja, al oeste con Cantabria y Castilla y León y al este con Navarra. Lo integran las provincias de Álava, Guipúzcoa y Vizcaya con un total de 251 municipios. Su capital es Vitoria, Gasteiz en lengua Euskera, situada en Álava donde se encuentran el Parlamento y la sede del Gobierno Vasco.

Su población tuvo un gran crecimiento a partir de mediados del siglo XIX, hasta principios de los años 1970, recibiendo una gran inmigración de otras regiones españolas. Sin embargo, en los años 80 sufrió un retroceso demográfico considerable debido a la crisis industrial y al descenso de natalidad. Así, hasta el año 2006, el País vasco ha presentado una recesión demográfica importante.

Las lenguas que siempre se han hablado en el País Vasco han sido el español o castellano, y el euskera o vascuence. El euskera, a diferencia del resto de lenguas españolas modernas, no procede del latín ni pertenece a la familia indoeuropea.

El País Vasco accedió a su autonomía con la aprobación del Estatuto de Autonomía en 1979, lo cual le permite entre otros beneficios, recibir las competencias sobre educación y obtener un procedimiento de financiación exclusiva basado en la actualización de los concertos económicos de las Provincias Vascongadas. Los poderes del País Vasco se ejercen por la vía del Parlamento, el Gobierno y su Presidente.

La opción política mayoritaria desde la transición democrática ha sido hasta hace pocos años, la del nacionalismo vasco, en sus diversas variantes desde las más moderadas hasta las más radicales y con sus diferentes concepciones para la configuración de la actual Comunidad Autónoma.

La gastronomía del País Vasco goza de un gran prestigio tanto a nivel nacional como internacional. La reconocida editorial británica William Reed, en su lista de mejores restaurantes del mundo, clasificación realizada el año 2007, y la revista Restaurant, en 2011, afirman que Mugaritz y Arzak están dentro de los 10 mejores, lo que convierte al País Vasco en la Comunidad más prestigiosa del mundo a nivel culinario (VeISid, 2011).

El sistema educativo vasco está organizado siguiendo el ejemplo español, pero realiza una clasificación de modelos según la

lengua, regulada en el Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura:

- Modelo A: castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de lengua Vasca y Literatura.
- Modelo B: una parte de las asignaturas en castellano (para materias como lectura, escritura y matemáticas) y otra en euskera (sobre todo las experiencias, plástica y dinámica).
- Modelo D: euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

El mismo decreto establece que en Bachillerato y formación profesional, los únicos modelos que se impartirán serán el A y el D. De la misma manera, hay zonas de Vizcaya donde se ofrece un cuarto modelo, llamado X, para estudiantes que residen temporalmente en el país Vasco. En ella se utiliza exclusivamente el castellano y sus alumnos están exentos de la asignatura de Lengua Vasca y Literatura (Base de Datos de la Legislación del País Vasco).

En el País Vasco existen instituciones culturales que investigan sobre la realidad propia del país; las más importantes son la Sociedad de Estudios Vascos, la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País y la Sociedad de Ciencias Aranzadi, que se dedican a las investigaciones científicas tanto naturales como sociales en torno a asuntos vascos.

El País Vasco ha cultivado artistas de gran renombre internacional; entre los pintores hay que destacar a Néstor Basterrechea e Ignacio Zuloaga. En la escultura han destacado Eduardo Chillida y Jorge Oteiza. En arquitectura destacaron artistas como Ricardo Bastida e Ignacio de Ibarreche. En música, hay que nombrar a Juan Crisóstomo de Arriaga, apodado el Mozart español, José María Iparraguirre, Carmelo Bernaola, Luis de Pablo y Jesús Guridi.

Euskadi ha dado también cantantes de la talla de Luis Mariano, Amaia Montero, Álex Ubago y grupos como Mocedades y la Oreja de Van Gogh. Son muy conocidos el Festival de Jazz de San Sebastián y Vitoria, la Quincena Musical de San Sebastián y el festival Kobetasonic de Bilbao. En el campo de la lírica ha cobrado mucha fama el Orfeón Donostiarra y la soprano Ainhoa Arteta, así como las orquestas como la Sinfónica de Bilbao y la de Euskadi.

En cine, sobresale el Festival de Cine de San Sebastián que cada año reúne a estrellas internacionales, así como directores de cine de cierto renombre en el contexto español.

En religión, los vascos han destacado históricamente por ser practicantes del catolicismo romano, aunque hoy en día la sociedad vasca presenta la misma diversidad religiosa que toda la sociedad europea. Dentro del catolicismo, la mayor aportación vasca se produjo con la fundación de la Compañía de Jesús por el vasco Ignacio de Loyola.

Y por último, la etnografía vasca fue estudiada esencialmente por José Miguel de Barandiarán, Telesforo Aranzadi, Koldo Mitxelena y Julio Caro Baroja. De entre las fiestas populares más importantes cabe destacar la celebración de la Semana Grande de Bilbao, las fiestas de la Virgen Blanca en Vitoria, así como la festividad de la Tamborrada de San Sebastián, el Alarde de Irún y el de Hondarribia.

La ciudad de San Sebastián ha sido elegida Capital Europea de la Cultura 2016.

2. El folklore: origen y evolución

Desde la antigüedad, el hombre ha sentido siempre la necesidad y obligación de buscar la esencia de sus ritos y costumbres y conservar sus tradiciones, es decir, el propio hacer característico de su tierra, de salvar lo que es suyo y de nadie más. Para ello, ha utilizado un medio muy difundido y una de las vías más eficaces que es la transmisión oral. Hoy en día existen ciertos documentos y escritos que arrojan esas tradiciones, aunque lo que no se quiere perder son las canciones, bailes, danzas, instrumentos tradicionales y todas aquellas actividades y fiestas propias de una zona en concreto, guardando así la idiosincrasia del lugar. Todos estos conocimientos y trabajos relativos a la vida y a las costumbres populares constituyen el folklore de esa zona en particular. *“El Folklore fertiliza el sentimiento cívico, ofrece perspectivas al pensamiento creador del artista, ilumina los senderos de la historia, estimula el cultivo de las artes y de las ciencias y es incentivo permanente para el hecho patriótico. Por todo ello, y por su valor intrínseco tiene un lugar permanente en la consciencia popular y significación especialísima en la cultura general”* (Crivillé; Bargalló, 1983: 20).

Los estudios sobre el folklore comenzaron cuando ya el hombre tenía consciencia de un saber tradicional: autores griegos y romanos se interesaron por las costumbres y tradiciones de los pueblos. Aristóteles, Pausanías, Homero, Marco Polo y otros muchos, nos dejaron escritos sobre el folklore de sus tierras. Más

adelante, Alejandro Guichot y Sierra establece unas épocas cronológicas para el folklore, que comienzan en el siglo XIII y terminan en el siglo XIX. Todas estas investigaciones, unidas a otros documentos anónimos de los siglos XVIII y XIX nos aportan verdaderos testimonios de lo que más adelante recibiría el nombre de *folklore* (Crivillé; Bargalló, 1983).

Pero este trabajo consistía en el estudio de la literatura del lugar. La danza y la música popular son parte importante de todas las tradiciones populares, se da entre ellas y con ellas. Sin embargo no se consideran ciencia popular hasta mucho más tarde; en la península se comenzó a considerar la música como folklore hace aproximadamente un siglo, y es en esa época cuando se comenzó con su investigación (De Ayala, 1982).

No podemos saber con exactitud la fecha del nacimiento de la música; sabemos que existe desde siempre, desde que el hombre hace sonidos con su voz, desde que existe el universo. El sonido, ha sido considerado siempre, como algo agradable que amenizaba todas las labores, facilitaba la caza, la construcción y hacía más agradable la búsqueda de la supervivencia. Poco a poco, cada población comenzó a utilizarla para sus momentos de ocio, porque con ella sus veladas eran más agradables y amenas. Cada uno, usaba lo que tenía a mano para hacer sonido, como arcos, flechas, madera, cuernos y cada grupo poseía su propia característica al respecto. Este es el folklore, distinto en cada población y que les caracterizaba y distinguía a unos de los otros.

Esta música se ha transmitido de generación en generación y actualmente, tenemos esa música popular de los días de fiesta, las danzas que se bailan, los vestidos con que se adorna el gentío y todo aquello que caracteriza la vida campesina del pasado, y que recupera la identidad del lugar.

Todas las artes, estudios y ciencias que se trabajan poseen su grado de folklore, ya que las personas que las cultivan siempre vuelven a ese entorno y cultura natural que vivieron y del que salieron para dedicarse a otras especialidades. Las melodías tradicionales han sido utilizadas en la creación musical desde tiempos lejanos: así durante la afirmación del género polifónico, los innovadores dan a sus contrapuntos mucha vivacidad recurriendo a los ritmos de germen popular. Durante el romanticismo era muy fuerte la conciencia de la personalidad nacional, y los músicos utilizaban un lenguaje con particularidades de su patria; así lo hizo Chopin en sus Polonesas o Liszt en sus Rapsodias Húngaras. El

canto popular se convierte en símbolo y se crea la escuela francesa con D'Indy, la húngara con Liszt, la rusa con el grupo de los "cinco", la noruega con Grieg... Ya en las primeras décadas del siglo XX, Ravel y Debussy utilizan elementos de la música tradicional para componer sus obras y más adelante Britten y Berg siguen los pasos de sus antecesores.

En España, compositores como Albéniz, Falla o Granados, han sabido incorporar en sus composiciones gérmenes de la música tradicional propia de nuestro país; incluso ha habido compositores extranjeros que han utilizado música popular española en sus composiciones; ejemplo "El capricho español" de Rimsky Korsakov.

Además, nos llegan del Paleolítico ciertos objetos como huesos, plaquetas, objetos rascadores, bastones, que hoy en día siguen vigentes en muchas actividades tradicionales. Existen grutas en diferentes lugares de España, donde encontramos arte primitivo que se conserva y se utiliza hoy en día para manifestaciones tradicionales: tomamos como ejemplo el arco que se utiliza como instrumento sonoro.

Las connotaciones terapéuticas y efectos medicinales que se atribuían a la música, han llevado a los pueblos primitivos a considerar los instrumentos musicales como objetos mágicos y hoy en día en algunas sociedades de tipo rural se mantienen creencias exorcistas relacionadas con los instrumentos sonoros: sonajas, cencerros, campanas, así como con ciertos bailes y danzas.

Los bailes, las danzas y las canciones son elementos de un patrimonio cultural que se ha guardado con mucho celo; son valores objetivos y subjetivos del hecho musical.

Todas estas tradiciones folklóricas han contribuido a formar el carácter de las personas. La tradición que vivimos desde el comienzo de nuestra vida, queda completamente interiorizada en nuestro ser e influye incondicionalmente en nuestra personalidad y en nuestra actividad profesional futura.

3. El folklore vasco

Los primeros folkloristas del País Vasco que comenzaron a estudiar la música y la danza como ciencia fueron Don Resurrección María de Azcue, El Padre Donostia y Juan Ignacio de Iztueta. Con ellos, se analizan los primeros cantos del pueblo vasco que se hallan impresos; sin embargo la danza fue más difícil trabajarla, porque no existía documentación al respecto, salvo alguna y muy escasa descripción de pasos.

Según Juan Antonio Urbeltz (1989), los pioneros en investigaciones sobre danza vasca fueron grupos como Sasaki Naski, en los años treinta, y hubo otros grupos folklóricos que continuaron con la tendencia. Aunque no existe mucha documentación al respecto, la gente sigue bailando sin saber exactamente en qué consiste su haber tradicional. Desgraciadamente, al no haber escritos, hay danzas que se pierden, y es muy dificultosa su recuperación.

Este gran experto en la materia asegura que la cultura vasca es una clara mezcla del folklore oriental y occidental y que una característica importante de la música tradicional vasca consiste en la junglaría, en que una misma persona toca el txistu con una mano mientras que con la otra toca el tambor o la mesa con alguna baqueta, al tiempo que baila con su propia música. El salto es una característica que se mantiene, pero es necesario conocer su raíz y su origen para que no resulte frío y vacío de contenido. Ante esto, es necesaria la presencia de un buen coreógrafo que haya investigado el pasado y las raíces. Estos coreógrafos han de sentir el ritmo antes de llevarlo a cabo en el baile. Por ejemplo, el cinco por ocho es un ritmo muy utilizado en el País Vasco, aunque hay otros países como Bulgaria que lo utilizan comúnmente en su repertorio. Sin embargo, es necesario su análisis e investigación para dar a la danza el vestigio del pasado y conseguir que no se pierda. Existen muchas melodías de danzas y existen muchos grupos trabajando e investigando para que este folklore permanezca como identidad propia del País Vasco.

Además de la música y la danza, parte fundamental del folklore vasco, existen otras actividades que acompañadas por un gran apoyo social y con música de fondo forman parte de esa tradición vasca que identifica y diferencia a esta bella tierra y que ameniza de manera única las fiestas y celebraciones tan numerosas existentes en ella.

En los siguientes apartados paso a explicar de manera sintética las características más importantes y acuciadas de todas las áreas y artes existentes en el País Vasco, para así poder entender su cultura tradicional y popular.

3. 1. El deporte rural vasco

El Herri kirolak (deporte vasco) es el término bajo el que se engloban diferentes modalidades deportivas que se practican por tradición en el medio rural del País Vasco, Navarra y el País Vasco

Francés. Todas ellas, por lo general, requieren de una gran fuerza física y resistencia y un rasgo importante que los caracteriza son las apuestas que siempre los acompañan.

Vienen de la antigüedad, cuando todavía era necesario cortar los troncos con hachas, para obtener madera para el fuego o levantar rocas para utilizarlas para la obtención de materiales válidos para otros menesteres. Todas estas actividades laborales se convirtieron en deporte por la competencia que suscitaban entre los trabajadores; por ejemplo, de la actividad de cortar troncos surge el deporte de los aizkolaris o cortadores de troncos, o de la actividad de mover grandes rocas surge como deporte el levantamiento de piedras y el arrastre de ellas.

Así tenemos actualmente, 15 modalidades deportivas reconocidas oficialmente:

- Alzamiento de yunque: levantar el mayor número de veces un yunque de hierro.

- Arrastre de piedra: arrastrar una piedra de gran tamaño durante un período de tiempo prefijado. Hay variantes según la manera de realizarlo: si es con ayuda de bueyes recibe el nombre de Arrastre de piedra por bueyes; si es con ayuda de burros, Arrastre de piedra por burros; si son los caballos los que se utilizan como colaboradores, Arrastre de piedra por caballos; sin embargo, si se realiza sin colaboración animal, recibe el nombre de Arrastre de piedra por hombres.

- Competiciones de Barrenadores: perforar bloques de piedra mediante golpes y rotación con una barra metálica.

- Carreras con sacos: carreras con un saco pesado en la espalda.

- Carreras con chingas: llevar dos pesas uno en cada mano, sin limitación de tiempo a la mayor distancia posible.

- Carreras de marmitas: igual que el anterior, pero sustituyendo las pesas por bidones o marmitas.

- Corte de troncos con hacha: los aizkolaris cortan una cantidad determinada de troncos con un hacha. El tronco se dispone en el suelo y el aizkolari los corta subido en él. La principal competición es la llamada Hacha de Oro.

- Corte de troncos con sierra: cortar troncos con ayuda de una sierra, en el tiempo más corto posible.

- Lanzamiento de fardo: hacer pasar un fardo de paja por encima de una barra horizontal con la ayuda de una horca.

- Levantamiento de carro: hacer girar sobre un eje una carreta.
- Levantamiento de fardo: Levantar el mayor número de veces un fardo a una altura determinada con ayuda de una polea.
- Levantamiento de piedra: levantar piedras muy pesadas sin ayuda de ningún utensilio o mecanismo, valiéndose únicamente de sus propias fuerzas humanas. Las piedras pueden ser esféricas, cilíndricas, cúbicas...
- Recogida de mazorcas: recoger un determinado número de mazorcas en una cesta en el tiempo más corto posible.
- Siega: cortar el mayor número de kilos de hierba, utilizando guadañas en un tiempo previamente establecido y en un prado de una superficie determinada.
- Tirar de la cuerda: Dos grupos de muchachos tiran de una cuerda, cada cual hacia su zona. Es un deporte que cuenta con federación y competiciones internacionales (Aguirre Franco, 1983).

Todas ellas se llevan a cabo en diferentes plazas, frontones o lugares preparados para la ocasión y suponen ya, de por sí, una fiesta en la zona. Mas qué decir, cuando se trata de una fecha señalada o una celebración local, en las cuales siempre van en programa competiciones deportivas de las ya mencionadas, que arrastran grandes multitudes, llevan a cabo sus apuestas y disfrutan muy motivados de esta gran fiesta vasca.

Aparte de estos deportes de tipo rural, existen otros muy reconocidos a nivel nacional e internacional, como la **pelota vasca**. Se trata de un deporte tradicional vasco que es practicado sobre todo, en el Norte de España, pero también se lleva a cabo en Castilla y León, Aragón e incluso en países americanos como Argentina, México o EEUU donde las corrientes migratorias lo llevaron.

Al deportista se le llama *pelotari* y el deporte requiere de al menos 2 jugadores que golpean por turnos una pelota contra un muro que se llama *frontis*. Existe una Federación Internacional de Pelota Vasca que ha impuesto los reglamentos con los que se practica. La cancha en la que se juega es el *frontón*. Existen variantes en la Pelota Vasca, pero las que más destacan son la pelota mano, cesta-punta, el remonte, la paleta goma, etc. En los Campeonatos del Mundo de Pelota Vasca, existen cuatro modalidades: Trinquete, frontón de 30 metros, frontón de 36 metros y frontón de 54 metros, con 14 especialidades oficiales entre las que

se encuentra la Pelota Mano, que está considerada como la más tradicional y característica del País Vasco (Gallaga, 1999; Albisu Pérez, 2007).

La pelota a mano es la especialidad en la que se juega utilizando únicamente la mano para golpear la pelota. Está considerada como la forma natural de jugar, aunque más tarde evolucionó a las especialidades con herramientas. Es la forma básica y tradicional de pelota vasca, la primera, la pionera, y así está reconocida en toda la geografía universal. Se puede jugar en tres modalidades: plaza libre, trinquete y frontón corto, y se lleva a cabo de forma individual o por parejas.

Los campeonatos de Pelota Vasca tienen lugar en todas las fiestas y celebraciones locales, como exhibición, aunque a lo largo de todo el calendario, se llevan a cabo Campeonatos locales, regionales, nacionales, internacionales y mundiales, que son normalmente televisados tanto en cadenas locales como nacionales y fielmente seguidos por todos los amantes de este deporte tan rústico, difícil y cargado de un bagaje típico y característico de la zona geográfica que tratamos.

3. 2. Bertsolaris

Los bertsolaris (bertsolariak), son las personas que se dedican a improvisar sobre un escenario rimas cantadas, a partir de un tema dado en el momento mismo de su intervención. Se hacen competiciones, duelos, donde prima la agilidad mental, la capacidad de seguir el hilo del tema, su habilidad de realizar las rimas necesarias y la picardía e interés de contenido propiciado en el desarrollo de la misma. Estos duelos poéticos han llegado a convertirse en el País Vasco en un fenómeno de masas, ya que están recibiendo su tan merecido reconocimiento y resultan muy divertidos y amenos para el espectador.

Joxerra Garzia Garmendia, Jon Sarasua Maritxalar, Andoni Egaña Makazaga, Unai Iturriaga entre otros, son algunos de los muchos expertos y muy conocidos bertsolaris vascos, ganadores de varias competiciones, que han amenizado muchas tardes a los vascos amantes de esta tradición. Los tres primeros son autores de un libro titulado “El arte del Bertsolarismo” en el que definen este arte como una expresión cultural donde se crea arte nuevo, es decir, que nunca es una copia de algo realizado anteriormente, se basa en la improvisación y es algo irreplicable (Garzia; Sarasua; Egaña, 2002).

Improvisar significa realizar cosas sin planificar, hacer lo que surge de acuerdo a las necesidades del momento. Mucha gente improvisa, tanto en su vida cotidiana como en su puesto de trabajo, de hecho muchas veces no planificamos, porque no podemos o porque se nos olvida hacerlo y nos encontramos en la necesidad de improvisar. Pero es necesario cierto talento innato, para improvisar y poder salir del paso con éxito.

Para los bertsolaris, su arte consiste en la improvisación; no es que se les haya olvidado planificar o no sean capaces de hacerlo, sino que la improvisación es el medio que tienen para expresar sus ideas, es el medio preestablecido para que aflore su arte. En el bertsolarismo, el momento de la creación artística coincide completamente con el momento de su presentación al público encima de un escenario y deben, con el gran talento que les caracteriza, hacerlo atractivo y a ser posible divertido para el espectador.

Este arte tiene sus reglas y leyes, la rima, la tonada, la métrica, dentro de las cuales, el bertsolari debe sentirse libre al improvisar sus bertsos. Este arte tiene sus reglas y leyes, la rima, la tonada, la métrica, dentro de las cuales, el bertsolari debe sentirse libre al improvisar sus bertsos. Además de esta parte técnica, el arte se verá en el valor dialéctico y poético de la estrofa (Garzia; Sarasua; Egaña, 2002).

El bertsolari canta a capella, utilizando diferentes tonadas: tradicionales, modernas vascas o foráneas o tonadas confeccionadas por encargo del bertsolari. La elección de la tonada es muy importante para el éxito o fracaso del acto, ya que debe ser acorde al contenido del discurso que vaya a transmitir.

Componen sus bertsos ajustándose a una métrica determinada. El bertsolari conoce perfectamente las características métricas de la tonada elegida y en el momento instantáneo ha de ser capaz de cuadrar las sílabas de sus bertsos a la tonada. La métrica es lo más complicado del bertsos y las más comunes del bertsolarismo son:

- El zortziko mayor está formado por cuatro puntos (8 estrofas) en las que el número de sílabas en las líneas impares es de diez y en las pares de ocho. La rima, que va en las líneas pares, debe pertenecer siempre a la misma familia.
- Hamarreko mayor. Tiene la misma estructura que el zortziko mayor pero con 5 puntos, es decir, 10 estrofas, lo cual le hace ser más adecuado para un discurso largo.

- Zortziko menor. Tiene cuatro puntos y la rima va en las estrofas pares, pero el número de sílabas disminuye. Por esta razón es más apropiado para responder a situaciones jocosas.
- Hamarreko menor. Estructura idéntica al zortziko menor pero con el añadido de un punto y por tanto de una rima.

Existen otras diferentes pero son menos utilizadas.

La rima, por su parte, es fundamental en el bertso, sin rima no hay bertso. Cuenta mucho el grado de consonancia de la rima, por ejemplo en las palabras **Burua/ordua** (Cabeza/hora), la rima es más pobre que en **Elizan/ Gerizan** (en la iglesia/al cobijo).

Pero la rima no es lo único: el bertsolari debe ser capaz de conjugar todas las leyes y sentirse libre componiendo; no sentirse restringido o limitado por las normas, sino que a partir de esas normas debe componer libremente. Ha de cumplir con las normas y decir lo que quiere decir a partir de un tema proporcionado en el mismo instante, seleccionando las rimas más apropiadas para su discurso. Lo más penalizado en los bertsos es hacer “Poto” que consiste en que las palabras que rimen sean la misma.

Hoy en día, el bertsolarismo es un arte en auge; existen escuelas de bertsolaris, donde se aprenden las normas que luego ayudarán al artista talentoso a florecer en el escenario. Se llevan a cabo muchos festivales y competiciones, gracias al Centro de Documentación Xenpelar que recopila toda la información relacionada con la producción tradicional de bertsos y la empresa Lanku que se dedica a la promoción y difusión del bertsolarismo.

3. 3. Canciones del País Vasco

Las canciones y también las danzas, aunque de estas últimas nos ocuparemos más adelante, son excelentes medios para reflejar las características folklóricas de los vascos. Existe el vasco pescador, navegante, al igual que el ciudadano vasco de las grandes ciudades, o el de las aldeas y pueblos del interior, así como el que vive en las alturas de las montañas. Todos ellos, viven en condiciones, situaciones y entornos diferentes, pero lo que les une es una cultura única, la vasca, una lengua común, el euskera, y unas tradiciones comunes que les unifica en sentimiento y espíritu. Todo este sentimiento está reflejado en las canciones populares vascas que han sido recopiladas a lo largo de muchos años.

El individuo vasco ha cantado desde niño: mientras jugaba con sus amigos, en el trabajo, en la soledad de la casa, en las

fiestas populares y en las refinadas... Por esta razón, las canciones reflejan perfectamente el sentimiento y el espíritu del ser vasco.

Las características del canto vasco hacen que se acerque más al tipismo europeo que al peninsular, y dentro del europeo diríamos que se parece más al europeo de montaña. Esto es debido a la sobriedad expresiva de la lengua vasca, lo que influye significativamente en sus cantos. La sencillez, la sobriedad y el intimismo son las características de la canción popular vasca. *Lo importante es que la sencillez original de la melodía vasca ha permitido su extrema plasticidad y su adaptación a la letra. La sobriedad expresiva de la lengua vasca y el rígido silabismo son las dos condiciones básicas de la letra de cada canción y de su predominio sobre la melodía* (Juan de Orue Matia, 1970: 6-7).

Al igual que en otras muchas regiones españolas, existen canciones de cuna, villancicos, romances, canciones de cuaresma y Semana Santa, canciones religiosas, canciones enumerativas³, canciones de boda, etc., entre las que destacan las emblemáticas "Agur Jaunak" y "Boga Boga".

3. 4. Marchas musicales vascas

Existen datos de autores vascos del siglo XVIII y XIX, como el jesuita Manuel de Larramendi o Juan Ignacio de Iztueta, que afirman que la música vasca tiene rasgos militares, no sólo por su ritmo, refiriéndose al 5/8, o por los materiales usados para danzarlos, como espadas y palos, sino también por el contenido militar, de combate y guerra con que los interpretaban (Urbeltz, 1989).

En cuanto al ritmo utilizado, no podemos dejar de hablar del zortziko, el cual ha sido motivo de desavenencias entre grandes teóricos como Juan Ignacio de Iztueta, Francisco de Gascue y el Padre Donostia, entre otros, y aunque lo hemos nombrado anteriormente como métrica para el bertsolarismo, es también una medida musical, un aire popular vasco, de origen desconocido, atribuido al compás de 5/8. Se consideraba como *música para danza de los jóvenes reclutas* (Urbeltz, 1989:78).

Antiguamente, la presencia de milicia armada en las festividades locales y religiosas era algo muy común, y eran acompañados con bailarines de espadas o picas y descargas de pólvora. Todo ello trajo como consecuencia la absoluta comprensión de las danzas de espadas, cortejos procesionales y revistas de armas, en fechas señaladas.

Tal como nos relata la historia, en el siglo XVIII, toda la población masculina estaba obligada a pertenecer a las milicias forales y, en caso de invasión, defender su territorio. Por ello, las compañías de naturales se formaban en cada localidad y estaban bajo el mando de un Coronel. En la Pascua de Pentecostés, en la de Corpus Christi o en La Festividad de San Pedro, las compañías de naturales formaban delante del Capitán de Guerra, para determinar su mando militar y social en todo el País Vasco (García De Cortázar; Díaz de Durana, 2005).

Se trataba de un pueblo que había conocido la pólvora y en todas las festividades la utilizaba para celebrar cualquier acontecimiento y, además normalmente, iba acompañado del tambor. El tambor y el txistu eran instrumentos muy utilizados, pero cuando se trataba de un alarde de armas, el número de tamborileros aumentaba considerablemente. Cuando algún mandatario visitaba la zona, las Compañías de Naturales y los bailarines de espada, eran parte del protocolo de la Provincia.

Toda esta tradición se ha mantenido por razones diversas, y actualmente nos encontramos con música y danza de una gran espectacularidad que sobresalen por su presencia en grandes manifestaciones religiosas y festivas. Por ejemplo, las comparsas de espadas son un estandarte en las procesiones del Corpus Christi, así como las comparsas de Gigantes y Enanos y la gran Tarasca. Las comparsas de "Moros y Cristianos" amenizan las fiestas de localidades como Irún y Lesaca. En ellas tienen lugar danzas de espadas entre dos grupos enfrentados, presididos por un Rey Moro y un Rey Cristiano. También en la localidad de Anzuola, la fiesta del Rey Moro, es un gran "alarde de armas".

Toda esta música es una mezcla de valores tradicionales y militares, con líneas melódicas de diferentes tipos y ritmos de uso militar. Así tenemos "La retreta", "La Marcha Granadera", "La Marchas de fusileros", "La diana", "La Oración", "La marcha de San Sebastián", "Pastelero", "Iriyarena" y otras muchas que se han convertido en himnos. Muchas de ellas, son interpretadas en las tradicionales Tamborradas que se celebran tanto en Donostia como en diferentes localidades del País Vasco, en fechas señaladas y que dan un toque muy particular a la fiesta en sí.

No quiero terminar este apartado sin hacer una mención especial a una marcha que se ha convertido en un himno para todos los vascos. Me refiero a la "Marcha de San Ignacio", publicada por Iztueta y estudiada a fondo por el Padre Donostia. Según el P.

Donostia, además de encontrarle orígenes franceses y alemanes de la marina, dice que se trata de una mezcla de una "*Marche de la Marine*" y un *canto flamenco titulado "Mailied"* (*Canción de Mayo*) (Urbeltz, 1989: 123).

3. 5. Danzas y bailes vascos

Las danzas tradicionales vascas constituyen una parte importante del folklore que nos hace comprender la vida y los valores de la tierra vasca. Todas las danzas tienen su significado en la vida cotidiana y laboral que se daba antiguamente. Hasta hace poco, la danza era parte de la vida de los ciudadanos, la gran ilusión y motivación para muchos. *En las grandes solemnidades salían a bailar en la plaza pública los hombres de más viso, con sus señoras. Estos señores bailaban también de noche en la Casa Consistorial. Los jóvenes trataban de imitarlos durante el año, en las tardes de los días festivos. Marineros, comerciantes, toneleros y todos cuantos constituían alguna cofradía festejaban a sus respectivos Patronos con danzas, en que tomaban parte sus señoras* (De Donostia, 1952: 5-6).

Pero debido a los cambios sufridos en la sociedad, como la industrialización, la vida urbana, la velocidad en la evolución de la vida en general, muchas de ellas se han perdido. Sin embargo, gracias a los estudiosos en la materia se han hecho recopilaciones que han conservado esta valiosa producción. Existen muchos grupos de dantzaris que mantienen viva esta tradición y que la ponen en práctica en todos los actos festivos que se dan en Euskadi.

Murua (1993) hace la siguiente clasificación de danzas según su función y naturaleza:

- Danzas de corro abierto. Hombres y mujeres cogidos de la mano o unidos con pañuelos bailan juntos, pero a su vez, permiten a los dantzaris hacer espectaculares pasos. Son el auresku, la gizon dantza o la soka dantza.

- Danzas de combate. Enfrentan a dos bandos, con espadas, palos o arcos. Constituyen un ciclo de 8 o 9 coreografías diferentes. Son en Guipúzcoa, la Brokel Dantza, Trokel Dantza, San Juan dantzak o las danzas del Corpus. En Vizcaya la Dantzari Dantza y en Álava se encuentran ciertas variantes de las anteriores.

- Danzas de Pabellón. Se ejecutan con espadas y son las ezpatadantzak. Éstas pueden ser bailadas por grupos grandes de

unos 10 componentes con espadas largas o por grupos de 2 o 4 con espadas cortas.

- Danzas de Carnaval. Existen diferentes formas de danza, pero destacamos la Sorgin Dantza, danza de brujas, que se interpreta en Lasarte-Oria o la Txino Dantza en Aretxabaleta, ambos, el domingo de Carnaval.

La labor del coreógrafo es muy importante a la hora de montar una danza. Debe estudiar las características de esa danza con profundidad, para así conocer su historia, y la manera en la que era llevada a cabo anteriormente y colmarlo de los elementos más adecuados y apropiados para que sea un arte vivo y lleno de contenido. Según Urbeltz, existen cinco rasgos que hay que tener muy presentes: *la coreografía, la música, los instrumentos musicales, la indumentaria y los componentes superestructurales que han dado vida a esa danza* (Urbeltz, 1983: 285).

Urbeltz hace una clasificación de danzas vascas diferente a la anterior, en la que delimita de una forma más específica, teniendo sobre todo en cuenta su historia y sus características ancestrales. De manera resumida, reflejamos a continuación la clasificación de Urbeltz:

1. *Danzas masculinas individuales: txakolin, almutedantza...*
2. *Danzas femeninas individuales.*
3. *Danzas colectivas de hombres solos: mutil-dantza, dantzari dantza, brokel dantza, ezpatadantza...*
4. *Danzas colectivas de mujeres solas: San Juanen Kantaita de Urdiain*
5. *Danzas colectivas de hombres y mujeres: Zortziko, Sokadantza, Esku-dantza...*
6. *Danzas y comparsas de Carnaval: Laburdi, Altsatsu...*
7. *Danzas de oficios, danzas-juego y juegos: zapatain dantza Itsas Dantza...*
(Urbeltz, 1983: 286-288).

De todos modos, sea cual sea la clasificación por la que nos guíemos, siempre sabemos que, al igual que en los cantos, la sencillez y la sobriedad son las características principales de los bailes y danzas vascos. Al bailar, el cuerpo del dantzari permanece casi impasible, hace geometría y las habilidades gimnásticas le dan viveza (Juan de Orue Matia, 1970).

Normalmente, es instrumentado por un txistu y un tamboril que interpretan ritmos muy rígidos y de gran pureza, y de esta manera tan delicada es como hay que tratar la danza, con sencillez y pulcritud.

3. 6. Instrumentos musicales

Todas las actividades folklóricas del País Vasco, sean o no de rango musical van siempre acompañadas de música instrumental. En fechas señaladas, orquestas pequeñas de instrumentos tradicionales amenizan las calles de las ciudades y pueblos, despertando a la población para que se unan a la fiesta o acudan a la celebración religiosa preparada para poco tiempo después. De la misma manera, deportes tradicionales nombrados en apartados anteriores, también son amenizados con música folklórica instrumental. Y nada que decir, de las canciones y las danzas, todas ellas arropadas con acompañamiento instrumental.

El instrumento por excelencia, destinado a acompañar todos estos eventos y danzas es el txistu. Se trata de una flauta de pico, y existen tres clases: la flauta ordinaria o txistu, la txirula, que es más pequeña y el silbote, todas ellas se diferencian entre sí en cuanto a dimensiones y sonoridad. Los tres forman un conjunto orquestal llamado "Banda de txistularis".

El txistu, se toca con la mano izquierda tapando y destapando los tres agujeros perforados del instrumento. El instrumento lleva un anillo en la parte inferior, en la que se introduce el dedo anular. El dedo meñique queda libre para abrir y cerrar la extremidad inferior del tubo. Los dedos índice y corazón se aplican a los dos orificios colocados en la parte superior y el dedo pulgar en el orificio inferior. El txistulari lleva colgando de su brazo izquierdo un tamborcillo que golpea con su mano derecha.

El conjunto orquístico popular está formado por el txistularui con su tamborcillo y el atabal, que es un tambor plano con el que se adorna el ritmo elemental de los tamborcillos; se toca con dos palillos.

El Padre Donostia nos describe la importancia que siempre han tenido estos conjuntos instrumentales, narrando que por allá en el siglo XVIII, cuando llegaba un forastero a la ciudad, toda la población iba a festejarle, a recibirle y a saludarle con un tamborilero y un txistulari, que se situaban en frente del edificio donde se alojaban y tocaban un zortziko (De Donostia, 1952).

Actualmente, los txistularis mayores enseñan a sus hijos la afición de tocar el instrumento, para que continúe la tradición. Ellos, por lo general no poseen conocimientos musicales, ya que aprendieron a base de tocar en festividades. Hoy en día, sus hijos, o bien saben tocar con un saber musical aprendido o bien saben construir instrumentos populares. La tradición continúa y no se pierde.

Otro instrumento popular vasco, aunque no tan utilizado como el txistu, es la Alboka, que Resurrección María de Azkue define de manera rigurosa: *Instrumento musical que se hace de dos cuernos unidos por el vértice comunicados entre sí por dos cañitas horadadas de trecho en trecho* (De Donostia, 1952: 23).

También podemos hablar de la Dulzaina, o Bolin-gozo, que es una especie de oboe pastoril poco usado actualmente. Normalmente, suelen tocar dos dulzainas a la vez y suelen ir acompañados por el canto de una mujer, de manera alternante. Tiene una sonoridad penetrante, áspera.

Igualmente, se usan los cencerros, el violín, la guitarra y sobre todo la pandereta, que es muy conocido y utilizado, al igual que la carraca, los mazos, los pitos, los bastones, palos, zambomba, aldaba, el cascabel y las castañuelas, entre otros.

3. 7. Festivales internacionales y festividades

A lo largo del año natural, en el País Vasco se celebran muchos festivales internacionales de diferente envergadura, que gozan de un renombre importante a nivel mundial. Entre ellos destacan:

- Quincena Musical de San Sebastián
- Festival de Jazz de San Sebastián
- Festival de Jazz de Vitoria
- Musitaste: Semana musical de Rentarúa
- A.B.A.O. La ópera de Bilbao
- Concurso Internacional de Masas corales de Tolosa
- Festival Internacional "ITSAS SOINUA" de Lekeitio
- Festival Internacional de cine de San Sebastián
- Reencuentros del teatro Vasco en Azpeitia
- Festival de Folk. En Getxo

De la misma manera podemos hablar de las festividades más importantes que se celebran a lo largo del año natural. En invierno, se comienza celebrando el día de San Nicolás en

Legazpia, donde se interpretan canciones alusivas al Santo. En fechas previas a la Navidad, se dan las ferias de Santa Lucía en Zumárraga y la de Santo Tomás en San Sebastián y Bilbao.

La Navidad en Euskadi es anunciada por Olentzero, un carbonero pillo, que fue el primero en conocer la Buenanueva. En la localidad alavesa de Labastida se vive la Navidad de manera muy especial, se celebran las Misas de Gallo escenificadas.

La Tamborrada de San Sebastián, día 20 de enero, es un día imborrable para la mayoría de los vascos. La fiesta comienza a las 12 de la noche de la víspera con la Izada de la Bandera. Después de muchas celebraciones durante la noche, a lo largo de todo el día 20, las tamborradas recorren las calles de la ciudad; pero es a las 12 del mediodía cuando comienza la tamborrada de niños. Miles de niños y niñas vestidos de tamborberos ocupan toda la ciudad desfilando en perfecto orden. A las 12 de la noche del día 20 tiene lugar la Arriada de la Bandera en la Plaza de la Constitución, marcando el fin de la fiesta.

Después llega el Carnaval, que llena de colorido las ciudades y pueblos. En Guipúzcoa lo anuncia la comparsa de los caldereros, en Vizcaya se recuerdan las Troupes zingaras en la que se dan cita los dantzaris, un oso y un domador.

Después de lo bullicioso del Carnaval, llega la Semana Santa, que se vive con gran silencio y recogimiento, se celebra con gran sencillez y fervor. Hay localidades donde se espera con impaciencia el descenso del Cristo Crucificado o la procesión del Santo Entierro, pero donde es más espectacular la Semana Santa es en Balmaseda, donde los vecinos toman parte en la representación en vivo de la Pasión y Muerte de Cristo.

Más tarde llega la festividad de San Juan y todo Euskadi se llena de fiesta, fiestas patronales, de barrios, rituales y hogueras. Detrás viene la fiesta de San Pedro, que localidades como Lekeitio lo celebran a lo grande. Es típico que un dantzari baile encima de una caja portada por 8 pescadores.

Llegado el verano, se celebran fiestas en numerosas localidades de todo el País Vasco, pero voy a nombrar las más destacadas como la de San Ignacio, el 31 de julio, que se celebra en Azpeitia (Guipúzcoa), ciudad natal del Santo y donde se encuentra la Basílica que le da nombre, La Semana Grande de San Sebastián, alrededor del 15 de agosto, le sigue la Semana de Bilbao y cuando acaban estas dos comienza la Virgen Blanca de Vitoria.

También hay varias localidades que representan vistosos alardes de armas, como por ejemplo Irún en Los San Marciales o el alarde de Antzuola en Guipúzcoa.

4. Conclusiones

Desde siempre, el vasco ha sido y es, por lo general, una persona extrovertida, que organiza fiestas y celebraciones con mucha frecuencia, ya que le gusta el divertimento. Para ello utiliza todos los menesteres necesarios para llevarlo a cabo, y mantiene sobre todo, los que vienen de sus ancestros, danzas, canciones, versos, música en general, actividades laborales que se han convertido en competiciones y que atraen a una gran masa de gente.

En este artículo, he querido acercarme a todas esas tradiciones populares que se conservan en el País Vasco gracias a la labor de muchos estudiosos y entendidos en la materia. Todas ellas, merecen ser estudiadas en profundidad, una por una, y aunque en el presente escrito refleje un acercamiento general para que el lector comprenda la riqueza cultural existente en el País Vasco, espero para un futuro próximo trabajar con detalle en algunas de estas actividades y dar al lector una visión más completa de cada una de ellas.

Referencias

- Aguirre Franco, R. (1983). *Deporte rural vasco*. San Sebastián: Txertoa.
- Albisu Pérez; J. J. (2007). *La pelota a mano en el siglo XXI*. Irún: Kaneta.
- Crivillé i Bargalló, J. (1983). *El folklore Musical*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- De Ayala, P (1982). *Las corrientes del folklore vasco en la danza y la música hay que estudiarlas dentro de la geografía*. Hoja del Lunes/3.
- De Donostia, P. J. A. (1952). Instrumentos musicales del pueblo vasco. *Revista "Anuario Musical"* vol VII (1952) 1-49.
- De Donostia, P. J. A. (1956). *Historia de las danzas de Guipúzcoa, de sus melodías antiguas y sus versos*. Zarauz: Editorial Icharopena.
- De Orue Matia, J. (1970). *Cancionero del País Vasco*. Madrid: A. Carmona.
- Eusko Jaurlaritza (1983). *Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el país Vasco*. Base de Datos de Legislación.
- Gallaga, I. (1999). *Pelota*. Vitoria: Gobierno Vasco, Departamento de Cultura.

García de Cortázar, J. A.; Díaz de Durana, J. R. (2005). *Investigaciones sobre historia medieval del País Vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.

Garzia, J.; Sarasua, J.; Egaña, A. (2002). El arte del bertsolarismo. *Laie, el placer de la Cultura*. Disponible en: www.laie.es/libro/el-arte-del-bertsolarismo/289158/978-84-95697-03-5. Consultado el 26/10/2011.

Murua, A. (1993). *Folklore y Tradición*. Vitoria: Departamento de comercio, consumo y turismo del Gobierno Vasco.

Urbeltz, J. A (1989). *Música militar en el País Vasco. El problema del "zortziko"*. Pamplona: Editorial Pamiela.

Urbeltz, J. A. (1983). Reflexiones sobre el folklore coreográfico vasco. *Sociedad de Estudios Vascos*. Zarauz: Editorial Icharopena.

VelSid (2011). *Los 50 mejores restaurantes del mundo*. Disponible en www.gastronomiaycia.com/2011/04/18/los-50-mejores-restaurantes-del-mundo-2011/. Consultado el 3/11/2011.

¹ **Notes on Basque folklore**

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: aepelde@ugr.es

³ Las canciones enumerativas se utilizan normalmente con un fin didáctico, aunque el objetivo lúdico se encuentra presente en todo momento.

LA MÚSICA FOLKLÓRICA BÚLGARA¹

Anelia Ivanova lotova²

Abstract: Bulgarian folk music has received international recognition. The "Bulgarian Voices" are admired worldwide. The least known is the folk variety of this small Balkan country. This article presents the results of an investigation whose purpose was to gather information about the various folk regions of Bulgaria: Shopska, Trakiia, Rodopi, Pirin, Severniashka and Dobrudja. We conducted an analysis of regular and irregular rhythms and melodies in terms of modes, intervals and rhythms, and completed our investigation by examining the subject matter and the character of songs, instruments, dance, dress, customs, and rituals. We observed notable differences among some adjacent areas, such as the Pirin region, characterized by songs performed by two voices, and Rodopi, whose music is totally monodic.

Keywords: music; folk music; folklore; Bulgarian folklore

Resumen: La música folklórica de Bulgaria es reconocida internacionalmente. Las "voces búlgaras" son admiradas mundialmente. Lo menos conocido es la variedad de la que dispone el folclore de este pequeño país balcánico. Este artículo expone los resultados de una investigación cuyo objetivo fue recopilar información sobre las diferentes regiones folclóricas de Bulgaria: Shopska, Trakiia, Rodopi, Pirin, Severniashka y Dobrudja. Se hace un análisis de los ritmos regulares e irregulares y melodías en cuanto a modos, intervalos y cadencias. La investigación se completa tratando la temática y el carácter de las canciones, instrumentos, bailes, vestimenta, costumbres y ritos. Se observa mucha diferencia entre algunas regiones colindantes como por ejemplo la región Pirin que se caracteriza con el canto a dos voces y Rodopi, totalmente monódica.

Palabras clave: música; música folklórica; folklore; folklore búlgaro

Introducción

El folklore es la cultura artística, el arte colectivo de una nación porque es parte, componente y resultado de su actividad cotidiana.

El folklore como expresión de la consciencia nacional es un fenómeno histórico-social y al mismo tiempo una forma específica de relación estética del pueblo con la realidad (Litova-Nikolova, 1982).

El folklore musical expresa los gustos estéticos del ambiente social en cual vive el pueblo. En su gran parte, la música folklórica búlgara se caracteriza por la alta calidad artística. Se han producido

variaciones a medida que han evolucionado en el tiempo. Los modos musicales que utiliza son variados y se basan en cuatro tipos principales: diatónica, cromática, pentatónica y enarmónica. Cada uno de ellos recibe diferente influencia y aceptación en cada región.

En cuanto la organización metrorítmica, la mayor parte de las melodías son en compases binarios, pero también abundan los compases irregulares de 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13 y 14. Hay que destacar la multitud de ejemplos de canciones sin metrum, donde la pulsación regular de tiempos fuertes y débiles es ausente. En ellas destaca la exhibición del talento improvisador de los cantantes.

La mayoría de las melodías del folklore búlgaro son monódicas. Las canciones a dos voces se caracterizan en algunas regiones como Shopska, Pirin y Rodopi.

El ámbito de las canciones, en su gran mayoría, es más bien reducido a cuarta o quinta. La estructura es de 2,3 o 4 estrofas.

Las danzas folklóricas son bastante diversas en cuanto a tipos y formas de baile. Esto se nota especialmente en Shopska, Norte y parte de Tracia.

Los instrumentos folklóricos, kaval, pito, duduk, dvoianka, gaita, zurna, gadulka, tambura, tambor, pandereta y otros (Figuras 1, 2, 3 y 4), se utilizan en diferentes ocasiones: para acompañar las danzas, en las comidas o en algunas celebraciones populares (Todorov, 1973).

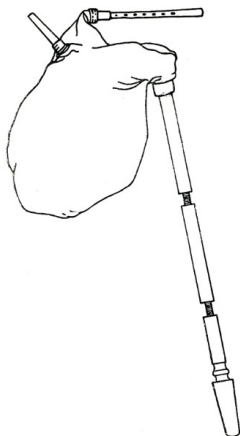


Figura.: Gaita

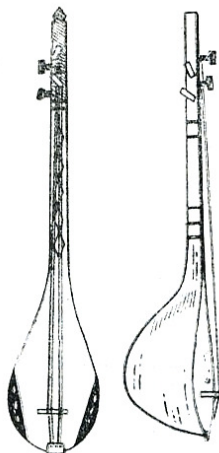


Figura 2: Tambura

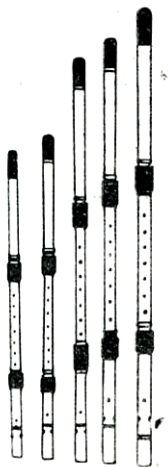


Figura 3: Kaval (diferentes tamaños)

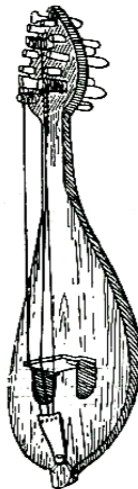


Figura 4: Gadulka

Desarrollo

Bulgaria se divide en varias regiones folklóricas, marcadas por las diferentes condiciones de trabajo, originando por ello diferentes tradiciones, creencias, costumbres, formas de vivir y pronunciación fonética. En estas zonas o regiones no deben ignorarse la existencia de zonas intermedias influenciadas por las regiones vecinas y los cambios que se han producido como resultado de la migración de gente de un lugar a otro. Existen varias versiones sobre el número de regiones folklóricas. Algunos la dividen en 6 (en el libro de música de 5º de primaria), otros en 7, pero nosotros vamos a utilizar la división que hace los más destacados investigadores del folklore búlgaro Djudjev (1975) y Litova-Nicolovase (1982) que distinguen 8 regiones folklóricas: Pirin, Rodopi, Trakia, Oeste Central, Noroeste, Centro Norte, Noreste y Dobrudja. Cada región se identifica por sus características únicas y diferentes de las otras.

Región folklórica Pirin

Límites: río Struma (Blagoevgrad, Sandanski, Petrich), río Mesta (Razlog, Bansko, Gocedelchevsko) y trozo de la parte oeste de la montaña Rodopi.

Sobre todo predomina el canto a dos voces (alrededor de 70% de las canciones).

Con mayor frecuencia son las mujeres, las que interpretan las dos voces: una canta la voz aguda y dos o más interpretan la segunda. Es frecuente el cruce de las dos voces y la tendencia de cantar a intervalo segunda (Kaufman, 1968).

♩ = 144

Za - spa - la sve - ta He - de - lia - - - - - lia

Otro tipo de canto a dos voces es de “atzane” (Bansko), donde una de las voces hace una sacudida con salto a octava o séptima normalmente al final de la frase o al medio de la palabra corto y picudo en “i”. La manera de cantar es de pecho y jugoso.

En cuanto a la temática, las canciones del Pirin son cuantiosas: para las reuniones de las solteras, llevar las danzas, actividades laborales, reuniones gastronómicas, rituales de fiestas. Etc.

Después del compases binarios, el más utilizado es de 7 tiempos (3+2+2 o 2+2+3). Con menos frecuencia se hallan los compases irregulares de 5, 8, 9 y 11, además del compas ternario.

♩ = 72

Bra - la mo - ma, le, ze - len zdra - vec, bra - la mo - ma, le,
ze - len zdra - vec, den go bra - la, le, dva gi - - na - la.

En las canciones y melodías instrumentales se utilizan los modos griegos dorio y frigio, pero también pentatónica y cromática.

Los instrumentos más frecuentes son tambura, gaita, pito, dvoianka (una doble flauta), zurnata y tupan (especie de tambor muy grande).

Son típicas los joro Chetvorno, Lito joro, Todorichno, Za poias y otros.

Región folklórica Rodopi

Esta región incluye los municipios alrededor de Asenovgrad, Smolian, Madan, Zlatograd, Kyrdjali. Velingrad. Tiene su propia tradición y originalidad. Debe ser analizado aparte.

La canción en Rodopi es monódica y sin influencias ajenas. Probablemente por el terreno montañoso y la población en pequeños pueblos separados uno del otro. El estilo más auténtico es de la parte central del Rodopi, porque al este se nota la influencia de Trakia y al oeste, la de Pirin.

En esta región folklórica a menudo se encuentran canciones en pentatónica, tanto en las canciones de los búlgaros cristianos, como en las canciones de los búlgaros islámicos. Las melodías en pentatónica no son las que predominan, pero en ninguna otra región se encuentran con tanta frecuencia y por ello se consideran características para Rodopi.

♩ = 116

ki - - sim - - liy - - che, ki - - sim - - dar - - che,

shto mu cho - sku po - - gled - - nu - - vash.

De la diatónica, los modos más característicos son eólico y dórico, pero también frecuentan formas combinadas entre pentatónica y diatónica.

Son frecuentes las canciones sin medida organizada junto con las melodías en compases de 2/8, 3/4, 5/4, 5/8, 7/8 y 9/8.

De carácter las canciones son sobre todo líricas y no muy rápidas que se cantan en la mesa (durante la comida), en las reuniones entre mujeres, en las danzas. Algunas canciones están relacionadas en tiempo de los turcos y los héroes búlgaros que lucharon contra ellos como Petko Voivoda y Delio Jaidutin. Una especie de himno de la región Rodopi es la canción “Bela sym bela iunache”.

Las danzas son pausadas, en tiempos lentos con movimientos suaves y prolongados: Chukano, Svornato, Mitrino, Ovcharska.

Los instrumentos más característicos son la gaita caba, caval y tambura. La música instrumental está estrechamente relacionada con las melodías vocales.

En Velingrad y en el pueblo Nedelino se canta a dos voces, pero son casos aislados dentro de la región folklórica.

Región folklórica Trakia

La limitación geográfica por el norte es hasta la montaña Sredna Gora y este de la Montaña Vieja, al sur hasta la montaña Rodopi y la frontera con Turkia, oeste Ihtiman y este Mar Negro.

La migración de mucha población en diferentes momentos históricos son los responsables que en esta región se encuentran muchos rasgos similares con el folklore de las regiones del Norte y Dobrudja.

Las canciones típicas tracias son monódica y en su mayoría en los modos diatónicos frigio y eólico. La cromática se encuentra con cierta frecuencia y la pentatónica en la montaña Strandja.

Además del compas 2/4, se utilizan también los compases de 3, 5, 7, 8 y 9. Las canciones in metrum son frecuentes, tienen un ámbito amplio y con muchos adornos.

Rad - ka za vo - - da ho - di - - - - -
la sas be - - - - - li
me - - - - - dvi ba - ku - - - - - ri,
u po - di - - - - - ria zmei - - - - - no var - ve - - - - - she.

Las canciones tracias se distinguen por su riqueza temática: se encuentran canciones para recoger el trigo, para reuniones, para la mesa, de rituales, para bailar sobre el fuego en Strndja, para las bodas, para fiestas de máscaras.

Los instrumentos más característicos son el kaval, gaita, gadulka y tapan.

Las danzas “jora” más conocidos son Tres Veces, Pravo, Kasymsko, Buenetz, Paidushko, Rachenitza.

Región folklórica Oeste Central

Esta región incluye Shopluka (Sofia, Slivnitza, Svoge, Samokov, Stanke Dimitrov, Radomir), Graovo (Pernik, Brznik) y los contornos al oeste (Tran, Kiustendil).

Especialmente característico para la parte Shopluka del Oeste Central es el canto en dos voces en un ámbito muy reducido con segundas paralelas. Por lo general una cantante se ocupa de la primera voz, la otra se canta por dos o más mujeres. La segunda voz normalmente es inmóvil sobre el primer grado del modo, a veces baja a la VII grado para evitar el unísono cuando la primera voz baja al primer grado. Así se mantiene la sensación de una organización vertical de segundas (Litova-Nikolova, 1982).



Algunas canciones por su forma reducida, su ámbito estrecho, desarrollo melódico limitado, el carácter brusco y las canciones del Shopluka, se caracterizan por cierto primitivismo.

Muy características para la región folklórica Oeste Central de Bulgaria son las melodías recitativas épicas. Estas son monódicas y cuentan las historias del héroe nacional Krali Marko. En ellas el acento está sobre el contenido literario, mientras en la melodía se observa movimiento correlativo descendente con elementos de improvisación.

En las canciones, cuya temática trata el trabajo del trigo en los campos, se utiliza un efecto ornamental, una especie de temblor de la garganta que fragmenta las notas en pequeñas duraciones.

Los modos más utilizados son eólico, dórico, iónico y la cromática.

Los compases característicos son 2/4, 3/4, 5/16, 7/16, 9/16, 11/16, 12/16 y 13/16.

$\text{♩} = 360$

Tzo - ne, mi - lo che - do, koi tro - pa na vra ta?
Ma - le, mi - la ma - - le, ied - no lu - do mia - do.

Una parte importante de las canciones, que se cantan en las labores de cultivar el trigo y en las bodas, son sin medida regular.

Los instrumentos más típicos son gadulka, gaida, kaval, duduk y dvoianka.

Las danzas “jora” se distinguen con mucha movilidad, dinamismo y rapidez de los pasos: Chetvorno, Za poias, Lila, Samokovsko, Kiustendilsko, Radomirsko, Troplivo, Rachenitza y otros.

Región folklórica Oeste y Centro Norte

En estas regiones existe un gran número de compases irregulares aun que en cantidad prevalecen las melodías binarias. Se encuentran con facilidad compases de 5, 7, 9, 11, 13 y 14. También se encuentran las canciones sin medida métrica y con abundante ornamentación, normalmente de contenido histórico.

Las canciones son monódicas, menos en algunos pueblos del Noroeste que cantan a dos voces parecido a los de la región Oeste central (Djudjev, 1975).

Los modos característicos en estas regiones son el dorio, eólico y en algunos casos frigio. Se utilizan también diferentes formas cromáticas.

Los temas que tratan las canciones son de gran variedad, relacionadas con el trabajo en el campo, para las reuniones, para las danzas, para la mesa, las bodas, para cada fiesta popular.

Las canciones se interpretan principalmente con acompañamiento instrumental de duduk, kaval o gaita. Las danzas son variadas y se caracterizan por la gran riqueza de movimientos principalmente ligeros.

Las danzas más divulgadas son: Vodeno, Viejo, Saltado, Troplivo, Chorbadijsko, Vlashkata, Lomka-polomka, Krivo, Paidushko, Kostensko, Ligerio, Klateno, Rachenitza, Chekkurianskino, Jikino, Daichovo, Shareno, Ludoto, Kompanka, Gankino, Grancharsko y muchos otros.

Región folklórica del Noreste y Dobrudja

En esta región se nota la influencia de la región de Trakia (Litova-Nikolova, 1982). Aquí se interpretan canciones relacionadas con los rituales de: navidad, bodas y diferentes fiestas populares a lo largo del año.

En cuanto métrica, principalmente se utilizan los compases de 2/4, pero también hay irregulares como 5/16, 7/16 y 9/16 aun que en muy poca cantidad.

En Dobrudja son típicas las canciones lentas y con muchos adornos.

En cuando las características modales de las canciones, se nota la preferencia a la diatónica pero también se utilizan algunos modos cromáticos.

De los instrumentos más divulgados son gadulka, gaita y kaval.

Las danzas son mixtas, hombres y mujeres, y hasta hace poco una experiencia viviente en los pueblos de Dobrudja.

Excepto el canto a dos voces, en algunos pueblos aislados que viene de inmigrantes de la región de Shopluka, en Dobrudja, reina la monodia.

Conclusiones

Bulgaria es uno de los pocos países europeos que ha conservado, investigado y escrito su folklore musical considerándolo como apreciado tesoro nacional. En Bulgaria viven diferentes etnias que siguen sus tradiciones y de esta forma han enriquecido y siguen enriqueciendo la palestra folklórica como romi, turkos, armenios, judíos, rumanos, armuni, gagauzi, karakachani. Una muestra del valor de la danza y la música folklórica es su popularidad en todo el mundo.

El folklore búlgaro sigue vivo gracias a los festivales de los encuentros regionales y nacionales. Hay más de 60 que se organizan cada año. En los escenarios se reúnen miles de cantantes, intérpretes y artistas de todas las edades que representan antiguos rituales y costumbres. Los participantes en su gran mayoría no son artistas profesionales sino gente que disfruta de su participación como aficionados. La participación de los niños es abundante y representa el vínculo entre pasado, presente y futuro.

Un dato importante que contribuye para el auge del arte folklórico en Bulgaria, que se vive en la actualidad, es su presencia

en las escuelas de infantil y primaria. En los programas educativos en estas etapas, el folkllore es la materia prima de las enseñanzas musicales.

Bibliografía

- Djudjev, S. (1975). *Música Folklórica Búlgara*. Sofía: Prosveta.
- Ivanova, A. (2010). La educación musical infantil en Bulgaria y España. *Música y Educación*, 82 (2010) 78-93.
- Karastoyanov, A. (1950). *Fundamentos melódicos y armónicos de la canción folklórica búlgara*. Sofía: Música.
- Kaufman, N. (1968). *La polifonía en la canción folklórica búlgara*. Sofía: Prosveta.
- Litova-Nikolova, L. (1982). *Música Folklórica Búlgara*. Sofía: Música.
- Motzev, A. (1961). *Los adornos en la música folklórica de Bulgaria*. Sofía: Prosveta.
- Stoin, E. (1981). *Los dialectos en la canción folklórica búlgara*. Sofía: Prosveta.
- Todorov, M. (1973). *Los instrumentos populares búlgaros*. Sofía: Ciencia y Arte.
- Vacarlaki, H. (1974). *Etnografía de Bulgaria*. Sofía: Prosveta.

¹ **Bulgarian Folk Music**

² Doctora.

Universidad Complutense de Madrid

Email: aneliaivanova@hotmail.com

MUSIC AND TRADITIONS OF THRACE (GREECE): A TRANS-CULTURAL TEACHING TOOL¹

Kalliopi Stiga²
Evangelia Kopsalidou³

Abstract: The geopolitical location as well as the historical itinerary of Greece into time turned the country into a meeting place of the European, the Northern African and the Middle-Eastern cultures. Fables, beliefs and religious ceremonies, linguistic elements, traditional dances and music of different regions of Hellenic space testify this cultural convergence. One of these regions is Thrace. The aim of this paper is firstly, to deal with the music and the dances of Thrace and to highlight through them both the Balkan and the middle-eastern influence. Secondly, through a listing of music lessons that we have realized over the last years, in schools and universities of modern Thrace, we are going to prove if music is or not a useful communication tool – an international language – for pupils and students in Thrace. Finally, we will study the influence of these different “traditions” on pupils and students’ behavior.

Key words: Thrace; music; dances; multi-cultural influence; national identity; trans-cultural teaching

Resumo: A localização geopolítica, bem como o itinerário histórico da Grécia através do tempo, transformou o país num lugar de encontro das culturas europeias, norte-africanas e do Médio Oriente. Fábulas, crenças e cerimónias religiosas, elementos linguísticos, danças tradicionais e a música das diferentes regiões do espaço helénico são testemunho desta convergência cultural. Uma destas regiões é a Trácia. O objectivo deste artigo é, em primeiro lugar, tratar da música e das danças da Trácia e destacar através delas as influências tanto dos Balcãs como do Médio Oriente. Em segundo lugar, através de uma exposição de aulas de música realizadas nos últimos anos, em escolas e universidades da Trácia moderna, iremos averiguar se a música é ou não um instrumento útil de comunicação – uma língua internacional – para alunos da Trácia. Por último, estudaremos a influência destas diferentes “tradições” sobre o comportamento de alunos.

Palavras-chave: Trácia; música; danças; influência multi-cultural; identidade nacional; ensino transcultural

A history of Thrace

The geopolitical location, as well as the Greek history into time turned the country into a meeting point of the European, the Northern African and the Middle-Eastern cultures. Fables, beliefs

and religious ceremonies, linguistic elements, traditional dances and music of different regions of the Hellenic area testify this cultural convergence. One of these regions is Thrace, which extends to the north-eastern part of the country and borders on Bulgaria in the North and Turkey in the East.

“Thrace was the homeland of Orpheus, priest, seer and father of the bards. According to the tradition, Orpheus, the son of Apollo (or in another version, the son of the Thracian King Oiagros) and the Muse Calliope instituted the Orphic Mysteries and all rituals associated with them. There, seated on the bank of the River Evros, according to Aristophanes, the initiated paved the way for the brilliant course traced by this region over the centuries. This was a land of mysterious rites, where apart from the Orphic Mysteries, the worship of god Bacchus or Dionysus and the worship of the Cabeiri on the island of Samothrace were flourishing. Orpheus descended to Hades to rescue his beloved wife Eurydice from the Dead. But he lost her forever and in the end, he was lost as well, holding his lyre in the dark waters of the River Evros; he was one more victim of the wrath of the Maenads” (Doukas, 1996: 33).

The region of Thrace with its coastline in the Aegean Sea, with the Mountain of Rodopi and with the Rivers Nestos and Evros, is a province of contemporary Greece, but it was a small corner of the ancient land, which stretched from the Aegean Sea and the Hellespont to the Danube and from the Black Sea to Macedonia. Its geopolitical location between Europe and Asia was a determinant factor in its historic formation. Thrace, more than any other region, has experienced migrations, colonization, hostile invasions, wars and military occupations. At the same time, Thrace was constantly receiving the powerful formative influence of neighboring peoples and cultures (Diamantis, 1996).

The first traces of life in this province, the bones of large animals that had lived there 3 to 5 million years ago, were discovered in the area of Ormenion and Krios, between the Rivers Evros and Ardas. It was during the last decades of the Late Bronze Age (1600-1050 BC) that Thracian tribes settled in southern Thrace throughout the eastern and southern Balkans, both in the Mountains Rodopi and Ismaros. The Thracians and the Greeks shared a common origin and hence, the two peoples followed a parallel history. The links between those two are reflected in the Greek mythology, which includes figures of Thracian origin like Eumolpos, Orpheus, Musaeos, Thamyris and Linos. Some of the legends tell

the stories of Diomedes, king of the Vistones, Tereas and Prokne, Orpheus and Eurydice, Lykourgos, King of the Hedonoi, Voreas and Oreithyia.

Thracians were divided into numerous autonomous tribes (like the Sapaeans, the Vistones and the Kikones) that may have lived in proximity, but were widely different in character, in social structure and in cultural level. These differences frequently resulted in armed conflicts and population shifts. The entrance of Thracians in the historical scene was actually the result of their Hellenization and of the powerful influence of the Greek spirit. Greek colonists from the eastern Aegean islands and the cities of Asia Minor abandoned their homes, partly for social and political reasons, but mostly in search of new sources of wealth in land and founded cities such as Avdera, Dikaia, Stryme, Maroneia etc. All colonies soon became the centres from which the Greek civilization began to spread further afield, spreading throughout the Thracian territory the language, the religion and the culture of Greeks, and thus initiating the Hellenization of Thracians.

In AD 46, Thrace became a Roman province with its capital at Perinthos. The Roman emperors founded there new cities (Topeiros, Traianopolis, Adrianopolis, etc. and built highways linking the province's main cities with both the Central Europe and the sea. One of these highways was the Via Egnatia, which allowed the safe movement of people, merchandises and military formations from Dyrrhachium to Byzantium. Throughout the period of Roman rule, the Hellenization of Thracians continued. The use of the Greek language was universal. Almost all the inscriptions that have been discovered from the Aegean Sea to the Danube are in Greek with only a very few of them in the official Latin language of the Roman Empire (Triantaphyllos, 1996).

The opening of the Via Egnatia and the other highways through Thrace and the foundation of the city of Constantinople (330) in the southeastern corner were the two facts that had a profound impact not only in the immediate area, but also throughout the entire Empire. Lying between Constantinople and Thessaloniki, Thrace was to play an important role in the thousand year old history of Byzantium and to serve as a northern bulwark against successive waves of hostile raids (Visigoths, Huns, Avars, Crusaders, Bulgarians, Catalans and Ottoman Turks). The numerous ancient Greek, Roman and Byzantine cities founded along its shores and scattered through its interior, show the importance of this area

across the centuries, an area which maintained its geographical unity until the end of the 19th century.

The civil wars and dynastic battles of the 14th century (1321-1328, 1341-1347/54) gave to the Ottoman Turks the opportunity to step in. Major cities fell the one after the other to Ottoman hands. Isolated and denuded of its power, Constantinople could not stave off defeat any longer and was conquered in 1453 (Zikos, 1996). The period from the 13th to the 15th century was indeed a watershed in the history of Thrace. Many tragic events left their mark on Thrace and on the entire Hellenic world (the Frankish occupation, the intra Byzantine strife, the Ottoman Turks invasions). The population structure was altered as Turkmen and other population groups from the depths of Asia were brought in to colonize the conquered territories for several centuries. With the fall of Constantinople, the Ottoman control of Thrace was complete. This period marks the beginning of modern Hellenism.

However, despite all objective difficulties, the Greek population managed not only to survive, but also to progress and to become the basic agent of the economic life of the area. The Muslims of Thrace are the descendants of Turkmen settlers and islamized native populations. It is estimated that among the total Muslim population of southwestern Thrace (the present Greek province) there are 50% Turkish by origin or assimilation, 35% are Pomaks and 15% Rom (Mousopoulos, 1996).

During the difficult years of the Ottoman rule, some larger institutions acquired particular significance for the Greeks and played an increasingly important role in their lives. In the meanwhile, Thracian ships were sailing to Odessa, Alexandria, Malta, and Marseilles, mainly from the city of Aenos and Thracian merchants and caravan-traders were crossing in Europe and bringing at home the new ideas generated by the Enlightenment. The 18th and 19th centuries were Thrace's Renaissance and were accompanied by a growing hunger for liberty, which has been existed since the 16th century. Songs – '*kleftika*' – tell of the *Kleftes* (armed outlaws), who were ubiquitous in the mountains of Rodopi and in other isolated areas of the Thracian hinterland showed this spirit. The forth of the Friends of the revolutionary organization known as the *Philiki Etairia* (*Society of Friends*) founded in the 19th century was a Thracian and revolutionary movement organized in Thrace.

Popular culture, which continued to survive, kept alive the link between modern Thrace and its ancient Greek past. Musical

instruments, melodies, songs and dances, fairs and festivals, all continued to entertain the sons and daughters of Thrace.

In the meanwhile, by mid-19th century, Thrace became a field for competing national claims. Northern Thrace proclaimed an autonomous province under the name Eastern Rumelia in 1878; it was annexed by Bulgaria in 1886 and its Greek inhabitants were massacred, exiled or some of them went back to Greece as refugees. In 1919-1920, southwestern Thrace (that is nowadays the prefectures of Xanthi, Rodopi and Evros), which six years earlier in 1913, had been ceded by the Great Powers to Bulgaria, reunited with Greece after 560 years under the Ottoman rule. "Eastern Thrace, which was also granted to Greece in 1920, was ceded to Turkey in 1922-1923 after the military defeat of Greece in Asia Minor. With the compulsory exchange of populations, hundreds of thousands of Greeks were forced to abandon their homes in the eastern sector and seek refuge in southwestern Thrace and elsewhere in Greece. From this forcible exchanges of population were exempted the Orthodox Greeks of Constantinople and of the Thracian island of Imvros and Tenedos, as well as the Muslims of the southwestern Thrace. But during the decades that followed, the Greeks remaining in Constantinople and the Islands of Imvros and Tenedos were also forced, in one way or another, to leave their homes, so that today there are no more than 2000 persons left" (Mousopoulos, 1996: 30).

The influx of refugees from northern and eastern Thrace and Asia Minor in the 1920's fortified the local population with groups of men and women with a rich and varied Greek heritage. We have to add to these refugees, the ones coming after the Bulgarian occupation during the World War II.

"Traditional culture is presented and promoted at every opportunity: dances, customs, popular Greek art and traditions from all over Thrace - northern, eastern and southwestern Thrace- from Asia Minor, the Black Sea provinces, Cappadocia, as well as the traditional culture of the Armenians, the Pomak people and the Rom. The mixture is further enriched with Greeks whose origins are from other regions - Macedonia, Epirus, Thessaly, Crete or Cyprus. And if we add to this mosaic, the more recent Greek immigrants from the countries of the former Soviet Union and the Balkan states, then Thrace can certainly be seen as a privileged meeting point of peoples and cultures, a place where all the Balkan cultures mostly live side by side" (Mousopoulos, 1996: 30-31).

The uniqueness of this region, lying in the transitional zone where Asia and Europe geographically and culturally fade one into the other, is mainly the product of the parallel presence of Christianity and Islam. This region is like a home to an extraordinary diversity of traditions, which could be described as a "living cultural mosaic". The sharp contrasts not only in the religious field, but also among different population groups are reflected throughout their material and their verbal expression. Traditional customs, which are still in use in some parts of the prefecture, define cultural boundaries, but also reveal the mutual influences of various population groups to one another. The wealth of traditional songs, religious festivals and dances generally performed to the accompaniment of bagpipes is truly astounding, while the melodic lines of the *sedentary* songs (sung around the table / *kathistika*) of eastern Thrace still follow the ancient traditions of Byzantine ecclesiastical music (Liapis, 1996).

The presence of Army Corps and the numerous Faculties of the Democritus University of Thrace mean a considerable youthful presence in the city life with positive impacts on its social and cultural development. Local writers, painters, musicians and scientists live there. Magazines, books and newspapers, radio and television stations cover and feature local events with considerable success (Mousopoulos, 1996).

Music, Dances and Traditions of Thrace

The study of Thracian music, singing and dancing, as well as their interpretative approach form part of the highly ambitious research project "Listing, Study and promotion of Greek traditional music", which started in 1995, is sponsored by the Association "Friends of Music" and involves prominent Greek scientists (historians, ethnomusicologists, musicologists, anthropologists, etc.). It is obvious that in this article, whose objective is not a detailed presentation of the music, **of** the dances and **of** the traditions of Thrace, but **of** the designation of their utility as an educational tool, we will restrict ourselves to a brief summary thereof.

"The central location of Thrace in the Byzantine Empire, the intellectual and religious radiance of Constantinople and the historical twists in the Thracian area were some of the main factors in the creation of the local folk culture. This civilization is in many forms identified by stuffiness and preservation of elements of antiquity and of the subsequent Byzantine period, at least until the first decades of the twentieth century and particularly until 1923 and

the signing of the Treaty of Lausanne with the general population and ethnic upheavals in the Balkans” (Encyclopedia Papyros Larousse Britannica, *Thrace*, vol. 28: 245).

The religious customs and doctrines of the population of Thrace are considered as a representative sample of the oldest layers of the folk culture of the area. Among others, traditional customs with mime performances of fertile character, "*nestinarstvo*" (fire-dance, N. Thrace), "*The Twelve Days of disguise and carnival*» are repeated and adhered to date, accompanied by respective dance acts (Tyrovola, 1998: 100-101).

The music of Thrace presents a great variety in tunes, dances and songs and includes a tuple of melodies - which sometimes reminds of Byzantine hymns-, old acritic and narrative songs, urban folk songs, *amanedes* (long-drawn out love songs), peppy tunes with purely local color, as well as other tunes which were molded from the relationships and interactions with neighboring regions in Thrace. Unlike the rest of mainland Greece, kleptic songs are missing, as the vicinity to the capital of the Ottoman Empire and the lowland ground did not favor the development of klephts' gangs.

We can distinguish three relative musical idioms, which in some way correspond to the three districts – the East (the area of European Turkey today), the West (geographical division of Greece in the northeastern part of the country) and the North (Eastern Rumelia, territories that now belong to southeastern Bulgaria) - in which it was divided the single area of Thrace in the early last century.

The music of Eastern Thrace, merry and melodious, is particularly influenced by the secular and chanting music life of Constantinople and it is akin to that of Asia Minor and the islands of East Aegean Sea. Thus, the dance songs of Eastern Thrace testify urban origins in melody and rhythm, while the nice, but hard slow sedentary songs with the elaborate melodic line and the ornate trims reveal relations of affinity with the Orthodox Byzantine music tradition and its theoretical system. These songs were composed in Edirne, in Raidestos, in Madytos, in Kirklareli, in Heraclea, Gallipoli, in Vizyi, in Selymbria etc.

The music of Western Thrace has an internal diversity depending on the parts with which it borders, as well as with the different refugee populations that settled in 1922 next to those that already existed. Thus, the western part is correlated to the music of Eastern Macedonia, while across the Aegean coast up to the inland,

we find in many settlements refugees from different regions - Asia Minor, Cappadocia, Pontiacs, Thracians from Northern and Eastern Thrace and recently Pontiacs from the former Soviet Union - who keep their music specificities. Moreover, there are Sarakatsani, Arvanites, Muslims of Turkish origin, Pomaks, Gypsies, Armenians, Gkagkavouzides and old populations in the wider areas of Didymoteicho, Soufli and Orestiada. In this latter region and especially in the villages along the Erythropotamos River, we can find the most interesting and dynamic populations in terms of music. Their musical idiom is one of a kind all over Greece. There is domination of quick and peppy tunes and dances, along with some slower ones that associate us with the rest of Thrace.

The music of Northern Thrace with its characteristic style was cultivated in urban centers and historic cities - Plovdiv, Stenimacho, Sozopol, Kavakli, Anchialos, Mesimvria, Varna, Pyrgos, lampoli etc. and in remote villages in the mountains with dense forests, in Rhodope and in Small Haemus-Strantzza. However, we detect several music similarities in the continental part of Northern Thrace with the part of Western Thrace, while in the Thracian coast of the Black Sea the music is closest to that of Eastern Thrace. More specifically, the affinity of Thracian music with that of neighboring areas is identified in the melodic material, in the rhythmic patterns and in used musical instruments.

It is worth mentioning that the melodies are mostly modal, proving that the folk music of Thrace has also its roots in Byzantine music. However, strong is the influence from Arabic and Turkish music, as it is frequent the use of tetrachords and makam of eastern origin, such as Kiournti (song: "*Pearl Pot*"), Samba (song: "*Manliness is for once*"), Chouzam (song: "*Put those in your hands*"), Segkiach (song: "*When you gave me birth, Mother?*"), Bestenigkiar (song: "*Give me your hand, Mother*"), Segkiach (song: "*When you gave me birth, Mother?*")⁴ (Mavroeidis, 1994).

As far as the rhythms are concerned, Thrace is one of the most prosperous areas in Greece as a whole. Apart from the slow sedentary songs in free rhythm, one encounters a variety of simple and complex rhythms - from two-beat to twelve-beat - and even in different versions. These rhythms correspond to a wide variety of dances. The main ones are the followings: *zonaradikos*, *the two wedding dances*, *mantilatos*, *sygkathistos*, *baintouska* and *syrtos sygkathistos* that are particular in western and continental regions of Thrace. There is total dissemination of different forms of syrtos

dance and chasapikos dance - a dance from Constantinople - which are danced mostly in the eastern region of Thrace, along with *karsilamas* dance. Along them, a number of customary and other dances of minor proliferation complete the dance diversity of Thrace. Several times, the same tune is danced differently by women and men and dances from the rest of Greece get local color and are adapted to the local dances (Dionysopoulos, 1994: 10-22).

Briefly, we mention that:

- dances of eastern Thrace are characterized by common music-dance types with those from the coasts of Asia Minor. Predominant rhythms are two-beat and four-beat.

- dances of western Thrace barely resemble to dances from other Greek areas, as the special melodic lines, the kinesiological content and the intense rhythmic manner mould a local idiom. The main dance rhythmic patterns are those of two-beat, three-beat, four-beat, five-beat, six-beat, seven-beat and nine-beat rhythm.

- dances of northern Thrace are similar to the dances of western Thrace, even though they follow a more complex movement and faster rhythmic patterns. Their special feature is the concept of 'polyrhythm', where the movements of the hands, of the torso and of the legs obey at different rhythms at the same time of the performance. The two-beat, four-beat and seven-beat rhythms dominate (Tyrovolas, 1998:101-103).

The dances *zonaradikos* or *zounaradikos* or *znaradikos* and *mantilatos* are of particular interest.

The "*Zonaradikos*" dance is also mentioned as "*panthrakikos dance*", as it is danced throughout Thrace with many variations from one region to another. It owes its name to the hold of hands from the "belts" (= zoni). This is a circular dance of mixed nature - it is danced both by men and women - and quick, hopping steps with vibrancy. Usually, the melodies of "*zonaradikos*" dance have quick rhythmic action, but there are also tunes that are performed slower. The music measure is usually 2/4, 4/4 or 6/8 (3/8 + 3/8) and it is considered as the basic rhythm of 'zonaradikos' dance (Lykesas, 1993: 141-142).

The "*Mantilatos*" dance, whose name derives from the headscarves that the dancers hold on the left or on the right hand or with both hands, is a 'sygkathistos' dance. It is always danced face to face, either by people of the same sex or by the opposite one, either in straight line or in a circular manner. The rhythm of "mantilatos" dance is seven-beat 7/8 (4+3 = 7). There are either dancing

melodies in lively rhythm or they have lyrics (songs) and are slightly slower (Lykesas, 1993: 146).

Finally, it is observed a large variety of used traditional musical instruments. Previously, the area was dominated by bagpipes (*askavlos*), the crotch (long wooden flute) and the two musical instruments of fire-dancers (*nestinari*): the old pear-shaped lyre and the tabor and they were often collaborating with the bagpipes. It is stated that in the region of Orestiada, carols were accompanied by *daireh* (large tambourine) and *masies* (drums percussion instruments with cymbals), while in the area of Komotini and Didymoteicho we can find the well known *zigia* of continental Greece, the *zourna-tabor*. Nowadays, there is more and more often the "troupe" in festivities and celebrations, which consists of the *clarinet* or the *flute*, the *violin*, the *oud* and the *kickback* (*toumpeleki*). In the interwar period, it was primarily the *violin* with the *oud* or the *tsimpisi* (an instrument similar to *banjo*), and from pictures of this period, we realize the presence of *santurs*, *kornetas* and *clarinets* among the urban populations in eastern Thrace. In the postwar period appear occasionally the lute and more often the accordion, as musical instruments of Thracian bands.

The music of Thrace remained unknown in all over Greece until the early '50s. The first song recording was in 1953. The current composition of the local orchestra was greatly influenced by the recordings and the radio (Dionysopoulos, 1994:10-22).

Music lessons in multicultural classrooms

The minority of Greek Muslim citizens of Turkish origin and the influx of immigrants mainly from the former Soviet Union and Bulgaria at the geopolitical part of Thrace that belongs to Greece make it necessary to apply cross-cultural programs in our schools and therefore to apply music programs of intercultural perspective, considering the multicultural composition of our school classes, but also the existing racist beliefs in society.

Having been teaching at all levels of Education over the last fourteen years and in the region of Thrace over the last decade, we have been using several methods and models of intercultural music education that promote the element of humanity, enhancing the skills and the self esteem of culturally diverse students, recognizing their diversity and integrating them in the wider educational and social group. These teaching models are based on common or not musical elements of cultures from a different origin.

The applied models of intercultural music education, promote the element of humanity, while considering the music according to its socio-cultural frame of reference without neglecting the music learning itself; it is the model of *dynamic multiculturalism* of Elliot, the *cross-cultural model* of Nketia and the "*ethno musicological*" *humanitarian model* of Drummond.

Our core teaching approaches are the approach through the "*musical concepts*", the approach of "*different types of musical instruments*", the approach by teaching "*songs with a specific topic*", "*the guided listening*", "*song performances*" by students, "*the celebrations*" and "*the cultural or integrated study*" (Sakellaridis, 2010: 30-33).

According to the above mentioned, we avoid highlighting ethnicity and differences in national cultures on our teaching, whereas we show the music and the cultural diversity of each student, regardless of the place or the country of origin or the cultural unity to which he or she belongs. We use different perspectives of intercultural music awareness, combining the relativistic and comparative philosophy rather than applying a one-dimensional relativistic mode of action or a comparative process. We help to understand the music of all different cultural students, reinforcing it with elements from other frames of concern, such as social, historical, cultural, the field of traditional customs, etc. We do not take the view that a musical culture is superior to others, even if we urge students to adopt a critical attitude. In other words, we cultivate skills of *empathy*, of *tolerance of contradictions*, of *critical attitude* and of *communication-exchange*. We apply the principles of intercultural education. At every opportunity, we apply the interdisciplinary teaching method by linking music with other activities and school subjects, with a view not only to the cognitive, but also to the emotional development of students, satisfying the expressive, the emotional, the psychological and the social needs. We adopt and include basic principles of creative teaching in order to foster creativity in children (Sakellaridis, 2010: 34-36).

In this way, we deepen in "our" music tradition, we recognize it, we perceive it and we accept it in order to understand the music culture of the others and the "Other" as a particular personality.

The material and the means used each time are adapted to the dynamics of the group of pupils and students. The basic repertoire of songs remains more or less fixed at students' environment, focusing on songs from Thrace and Turkey, Bulgaria,

former Soviet Union, Armenia and occasionally from Spain and Cyprus. The main body of songs is composed by: “*Love is a pin*”, “*I was fooled by birds*”, “*Dance with kerchiefs*” (=mantilatos), “*Romiopoula’s*”, “*Vasilikouda*”, “*Pirpirouna*”, “*Sygekathistos*” (Thrace), “*Yuksekyuksektepelere ev kurmasinlar*”, “*Yeni Yil, Sevgiye Cagri*” (Turkey), “*Zvika Zvir*” (Pomak), “*Guveyi trasi*” (Rom), “*Elenke*” (Bulgaria), “*Kalinka*” (former Soviet Union), “*Sevach Tsiroum Ness*” (Armenia), “*Foum-foum*”, “*Los Peces en el Rio*”, “*El Tambolirelo*” (Spain), “*Cypriot Carols*” (Cyprus).

Apart from singing, we use the active music listening, the manufacture of makeshift musical instruments, the performance of children or of their family members on musical instruments in the classroom, improvisation, reading and writing and various creative music activities.

We focus on the active listening of music and on the performance of the songs mentioned above, as well as on the music that mainly concerns dances from Thrace, mentioned on the second part. Usually, a native speaker (pupil or student) helps us to understand and pronounce in a better way the language or the idiom of a song. Sometimes, we make drawings inspired by the lyrics of a song or we even use the lyrics to dramatize a song. We always dance the song (if possible), analyzing in a better way the type of the dance and of the rhythm. We often use the lyrics to emphasize on other customs.

If a pupil or a student happens to play one of the traditional musical instruments, we also perform the songs in this way. Most of the times, we adjust our performances to the musical instruments that we have in the classroom (percussions, piano, guitar, violin, etc.). We often invite musicians, who are usually pupils’ family members or friends, specialized on traditional music to perform for us the above mentioned songs and to help us with our performance.

The two indicative teachings that follow were realized the first one at the Fourth Grade of Primary School and the second one at a group of students of the Faculty of Education at the Democritus University of Thrace.

Lesson Plan 1

Topic: song "Romipoula's"⁵.

The rhythm of the song is five-beat (2+3) and it is danced in a circular way as *baintouska* dance. The poetic text consists of decasyllabic iambic verses, with rhyme schemes and "intersection pause" after the fifth syllable, while every musical stanza covers two verses. At the beginning, there is free improvisation with the Thracian lyre, while in the course of the song, the flute, the violin and the bagpipe "converse" with the rest of the orchestra. The melody follows the Re mode, first mode for two voices or *naos* in Byzantine music. A possible origin could be Rhodes Island, but in Thrace they also identify the place name of the first verse with the known locations of "Rhodope" or the "Valley of Roses". There is evidence that the song is prior to the 16th – 17th century. It refers to Romipoula, who was loved by a Turk man.

Main activity: listening – singing – movement – dancing.

Duration: two teaching hours of 45 minutes.

Objective:

1. To be introduced in the music of Thrace.
2. To learn the melody and the lyrics of the song.
3. To accompany with motion and mimic movements the content of the song.
4. To dance the song (folk dance *baintouska*).
5. To be introduced to the beat of the measure of 5/8.

Material – Means:

1. Adequate space for movement.

Development:

1. The teacher sings the song with a right voice of good quality, expressiveness and accompanying body movements in the rhythm of 5/8. She asks from students to comment on it (language, topic).
2. Students express their views. The teacher interprets the lyrics. Then follows a discussion and a connection of the

- topic of the song to other school subjects (geography, environmental studies).
3. She repeats the song and students participate wherever is possible. She recites verses rhythmically. Students repeat until they memorize them.
 4. The teacher sings the song once more by using hand movements to assist in the proper voice placement. Students sing while they are watching the hand of the teacher and if they want, they can imitate the movements with their hands.
 5. Everyone sings the song while standing up in a circle and accompanies it with body mimic movements repeatedly, in order to memorize, while listening to the CD player.
 6. Everyone stands up in a circle and accompanies the song with rhythmic blows in different parts of their body in tempo of the measure, of the melody, of both of them at the same time or in turn.
 7. They sing it again by following the pace of the teacher. They repeat it as many times as necessary, so as all of them or most of them learn it.
 8. Teacher and students stand up in a circle and they sing for the last time the song.

Evaluation:

Based on the following questions the teacher makes comments on the lesson:

1. Do they learn the lyrics and the melody of the song?
2. Does the song introduce them in the music of Thrace and in the rhythm of 5/8?
3. Do they sing with enthusiasm and enjoy the experience?
4. Do they participate in the processing of the song (rhythmic blows, movement, imitation, dancing)?
5. Do they use correctly their voice?
6. Do they collaborate and they work as a team?
7. Do they link the subject and the music of the song with respective songs of their origin?

Lesson Plan 2

Topic: makeshift musical instruments and song backing.

Main activity: manufacture-singing-rhythmic backing.

Duration: 90 minutes.

Objective:

1. To learn in Greek the names of the musical instruments and the materials from which they are manufactured.
2. Accompanying the songs that they have been taught in previous sessions in the rhythm of the measure.

Material – Means:

1. Glue, scissors, adhesive tape, hard cardboard and construction paper in various colors, recyclable materials (rolls of paper towels, boxes of cream cheese, various kinds of aluminum cans, cardboard boxes), string, rope, beads, cylindrical wood, reeds.
2. Suitable space for manufacture and movement.

Development:

1. The teacher distributes the material to the students and she explains how to manufacture a musical instrument.
2. They are divided into three workshops. In the first workshop they manufacture the *kavali* (Thrace). In the second workshop they manufacture a *balalaika* (former Soviet Union) and in the third one a *heiotympano* (Turkey). The teacher informs them about the countries of origin of the musical instruments and how they are manufactured. They make a link with other school subjects (Greek language, geography, environmental studies, natural sciences).
3. Students who complete their manufacture make a circle and accompany with nursery rhymes and folk songs that were taught in previous sessions to the tempo of the measure and of the melody with the help of the teacher and of the musical instruments manufactured.
4. They recite rhythmically the names of the musical instruments and the materials in Greek until they memorize them.
5. They sing all together; they move in space and play with their makeshift musical instruments.
6. They take pictures of the musical instruments and they create a board with those pictures and information on the country of origin and its culture.

Evaluation:

Based on the following questions the teacher makes comments on the lesson:

1. Do they learn the names of musical instruments and materials in Greek?
2. Do they participate enthusiastically in the manufacture of musical instruments and enjoy the experience?
3. Does the rhythmic recitation of the names of the materials of musical instruments help to memorize them?
4. Does the rhythmic accompaniment with their own musical instruments help them in the correct rendition of the melody and of the lyrics of the song?
5. Do they participate in the processing of the song?
6. Do they collaborate and work as a team?
7. Are they interested in information from other countries and cultures of their classmates?

Epilogue-Conclusions

Interactions among different peoples, societies or cultures in the region of Thrace are reflected in all aspects of folk art and of course, in the content of the songs. In music, it is not quite the same, because the peoples, the tribes, the nations, the societies, the minorities and the majorities, which have been participating for centuries in the multicultural setting of Thrace, may have many and different languages, habits, ways of life, beliefs or even aspirations among them, but they all share a music with the same or relative theoretical basis of which either the Byzantine or the Arabic version are uncontrollably diffused to the music act of the folk musician or singer. For centuries, they have all shared a rich music material, which is constantly changing, moving and adapting to the different needs, to the different circumstances of different traditions (Αυδίκος, Ε.; Παπαδάκης, Γ.; Γκουβέντα, Ε., 2002: 26-27).

Nobody can doubt that music is a bridge through which people from all around the world can communicate and share elements from their cultures. Prejudices and stereotypes seem to disappear whenever children have the opportunity to take part in creative and pleasant musical activities and lessons. The communication skills of students, the self-confidence and self-esteem of ethno-culturally diverse students are cultivated, while at the same time, attitudes of solidarity and empathy arise. The individual and social identity of students is reinforced, so as to

facilitate the communication with respective experiences of the others. Their mother tongue is optimized and the second language is developed as well.

In this way, the objective of intercultural learning is accomplished: empathy, tolerance of contradictions, critical attitude rather than prejudice and stereotypes and communication-exchange. Pupils and students in this region of Greece, despite their different national backgrounds do share the land of Thrace with concord, while they are trying to eliminate the possibility of national conflicts. Music is indeed a useful communication tool, an international language for them. It helps them to integrate easier in the Greek society and to develop better relationships with Greek pupils and students and they actually prefer it, most of the times, from other school subjects or ways of integration.

References

Abril, C. (2006). Learning of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 24, 1 (2006) 30-42.

Abril, C. (2002). Children's Attitudes towards Languages and Perception of Performers' Social Status in the Context of Songs. *International Journal of Music Education*, 39, 1 (2002) 65-74.

Αυδίκος, Ε.; Παπαδάκης, Γ.; Γκουβέντα, Ε. (Επιμ.) (2002). *Μουσική και Μουσικοί της Θράκης (Music and Musicians of Thrace)*. Αλεξανδρούπολη: Ε.Π.Α.Δ.Α.

Benham, S. (2003). Being the Other Adapting to Life in a Culturally Diverse Classroom. *Journal of Music Teacher Education*, 13, 1 (2003) 21-32.

Burton, B. J. (2010). Multicultural Resources. *General Music Today*, 24, 1 (2010) 58-62.

Clements, A. (2009). Minority Students and Faculty in Higher Music Education. *Music Educators Journal*, 95, 3 (2009) 53-56.

Diamantis, T. (1996). Thrace in Antiquity. In N. Desyllas, *Thrace, colours and hues*, 22-25. Athens: Synolo.

Διονυσόπουλος, Ν. (1994). Η μουσική της Θράκης: μουσικές περιοχές, ρυθμοί, χοροί και όργανα. Στο *Τραγούδια και σκοποί της Θράκης. Χρόνης Αηδονίδης (The music of Thrace: musical regions, rhythms, dances and instruments, in Songs and melodies of Thrace. Hronis Aidonidis)*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Doukas, D. (1996). The prefecture of Evros. In N. Desyllas, *Thrace, colours and hues*, 33-34. Athens: Synolo.

Elliott, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13, 1 (1989) 11-18.

Legette, R. M. (2000). Social Context and Music Learning, *General Music Today*, 13, 3 (2000) 16-18.

- Letts, R. (1997). Music: universal language between all nations? *International Journal of Music Education*, 29, 1 (1997) 22-31.
- Liapis, A. K. (1996). The prefecture of Rodopi. In N. Desyllas, *Thrace, colours and hues*, 32-33. Athens: Synolo.
- Λυκεσάς, Γ. (1993). *Οι Ελληνικοί Χοροί (Greek Dances)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Μαυροειδής, Μ. (1999). *Οι μουσικοί τρόποι στην Ανατολική Μεσόγειο (Musical modes in Eastern Mediterranean)*. Αθήνα: Fagotto.
- Μαυροειδής, Μ. (1994). *Ανθολογία Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής (Anthology of Greek Traditional Music)*. Αθήνα: Fagotto.
- Μαυροειδής, Μ. (1992). *Οι τρόποι της παραδοσιακής μουσικής (The modes of traditional music)*. Αθήνα: IEMA.
- McCarthy, M. (1997). A Sociocultural approach to creativity. *General Music Theory*, 10, 3 (1997) 10-15.
- McCrary, J. (2000). Ethnic Majority/Minority Status: Children's Interactions and Affective Responses to Music. *Journal of Research in Music Education*, 48, 3 (2000) 249-261.
- Magno Prim, F. (1995). Tradition and change in children's games: its implication in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127 (1995) 149-154.
- Miralis, Y. (2006). Claryfying the Terms "Multicultural", "Multiethnic" and "World Music Education" through a Review of Literature. *Application of Research in Music Education*, 24 (2006) 54-66.
- Mousopoulos, T. (1996). The turning point of the late Byzantine period and the years of Ottoman rule. In N. Desyllas, *Thrace, colours and hues*, 28-30. Athens: Synolo.
- Mousopoulos, T. (1996). A New Era: Antitheses and Syntheses. In N. Desyllas, *Thrace, colours and hues*, 30-31. Athens: Synolo.
- Mousopoulos, T. (1996). The prefecture of Xanthi. In N. Desyllas, *Thrace, colours and hues*, 31-32. Athens: Synolo.
- Παπαναστασίου, Β. (χ.χ.). *Μουσικές καταγραφές της Θράκης (Music transcriptions in Thrace)*. Αθήνα: Νάκας.
- Palmer, A. (1994). On Cross-Cultural Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 4, 1 (1994) 19-24.
- Poirazidis, K.; Samara, S. (1996). Thrace: a stroll through nature's realm. In N. Desyllas, *Thrace, colours and hues*, 35-37. Athens: Synolo.
- Πυργιώτης, Δ. *Θησαυρός μουσικών κλιμάκων (Collection of musical scales)*. Αθήνα: Fagotto.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2010). *Οδηγός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Guide of transcultural education)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Συργιώτη, Ε. (χ.χ.). *Τα τραγούδια του κόσμου (Songs of the world)*. Αθήνα: Fagotto.
- Triantaphyllos, D. (1996). Thrace in Antiquity. In N. Desyllas, *Thrace, colours and hues*, 22-25. Athens: Synolo.
- Τυροβολά Β. (1998). *Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χορευτικοί Ρυθμοί (Greek traditional dance-rhythms)*. Αθήνα: Gutenberg.

Vuillamy, G.; Shepherd, J. (1984). The application of a critical sociology to music education. *British Journal of music Education*, 1 (1984) 247-266.

Zikos, N. (1996). A Byzantine ramble through Thrace. In N. Desyllas, *Thrace, colours and hues*, 25-28. Athens: Synolo.

¹ ***Música e tradições da Trácia (Grécia): um instrumento pedagógico transcultural***

² PhD.

College of Kea/Cyclades (Greece).

Email: kallistiga@yahoo.com

³ PhD Candidate.

Democritus University of Thrace (Greece).

Email: aerikop7@otenet.gr

⁴ See the scores in Μαυροειδής (1994: 38-44, 62-63).

⁵ See the score in Διονυσόπουλος (1994: 134).

LA CADENCIA FRIGIA. ELEMENTO DE COHESIÓN ENTRE ESTÉTICAS Y PAÍSES¹

Fernando Carmona Arana²

Abstract: The Phrygian cadence (IV6-V) is a kind of semi-cadence that was developed above all in the Iberian Peninsula by 16th-century polyphonists. This cadence is important in that it has a modal identity and is peninsular in style. Due to its use by Peninsular polyphonists, especially by Ginés de Morata, and its use later in the *zarzuela* and in Spanish opera, this cadence became a symbol of the Peninsular style during the Renaissance and Baroque eras. In addition, from being an element of modal half cadences it became part of tonal vocabulary as a semi-cadence, and maintained its function as a link between the two systems. Over time its influence became more widespread, and was used by Roncalli and by Carissimi in Italy, and by Haendel and by Bach in Germany. We propose ways of devising and making use of the Phrygian cadence, in accordance with its different stylistic and chronological precepts.

Keywords: Phrygian cadence; Iberian Peninsula style

Resumen: La cadencia frigia (IV6-V) es un tipo de semicadencia desarrollada especialmente en la península ibérica por los polifonistas del s. XVI. Esta cadencia es importante por su signo de identidad modal y de estilo peninsular. Debido a su empleo por los polifonistas de la península ibérica, especialmente Ginés de Morata, y su posterior empleo abundante en zarzuela y ópera española, esta cadencia se plantea como un símbolo del estilo peninsular del renacimiento y barroco. Por otra parte, pasa de ser un elemento de las cadencias medias modales para incorporarse al vocabulario tonal como semicadencia, manteniendo su función y sirviendo de eslabón entre ambos sistemas. Su uso se expande en el tiempo y en la geografía haciéndose eco de ella Roncalli y Carissimi, en Italia, y Haendel y Bach, en Alemania, *verbi gratia*. Proponemos aprender a elaborar y utilizar la cadencia frigia correctamente, siguiendo sus distintas acepciones cronológicas y estilísticas.

Palabras Clave: cadencia frigia; estilo Península Ibérica

Aclaraciones

Al trabajar con transcripciones, hemos decidido emplear la notación moderna, en lugar de la original de cada ejemplo.

Hemos utilizado números romanos para nombrar los grados, pero no por ello hablamos de funciones tonales.

Definición de la cadencia frigia

La primera definición de cadencia frigia que hemos encontrado es la de Rimsky-Korsakov dada en su tratado de armonía (1886: 50-52). En este libro distingue dos especies de cadencia frigia. La primera especie sucede cuando en el tiple se produce el giro descendente del tetracordo frigio. La segunda especie tiene lugar cuando dicho giro acaece en el bajo. Cada especie trae consigo unas armonías posibles inherentes, explicadas con todo detalle por el autor.

A efectos del interés de este artículo nos centraremos en la segunda especie de cadencia frigia, esto es, cuando el tetracordo tiene lugar en el bajo. En su descripción de los grados que intervienen en esta cadencia, Rimsky-Korsakov plantea dos progresiones posibles: I-VII-IV₆-V, por un lado, y I-V₆-IV₆-V por otro. En sendos casos, el IV₆ precede al V, por lo que podemos considerar la progresión IV₆-V suficiente como para establecer una cadencia frigia.

Este mismo criterio es el que plantea Piston en su tratado de *Armonía* (1941: 177). Al igual que él, Hindemith en su *Armonía tradicional* (1959: 55) opta por esta versión abreviada de la cadencia. Nosotros, por nuestra parte, tomaremos ambas progresiones I-V₆-IV₆-V y IV₆-V como objeto de nuestro estudio. Asimismo, consideraremos la cadencia frigia como cadencia intermedia (IV₆-V) y como cadencia final (IV₆-V-I), ya que ambas manifestaciones tienen un carácter marcado, reminiscente de la tradición modal más pura, que dota a los pasajes en los que aparece de un evidente patetismo.

Orígenes modales de la cadencia frigia

Sobre la génesis de esta cadencia, un aspecto a considerar es su origen en el modo IV (frigio plagal) y su trasvase a los modos I y II (dórico), pues en ambos modos aparecen con gran frecuencia. En el canto gregoriano una de las funciones del *fa* es, en palabras de Dom Saulnier (2001: 73): “3. Provisionalmente cadencial. Las cadencias en *fa* son bastantes frecuentes.” Este carácter de cadencia provisional en el canto llano posteriormente se traduce en la polifonía como cadencia intermedia.

Sus primeros usos en la práctica polifónica se remontan a los tiempos de Perotin, quien ya emplea el descenso del *fa* al *mi* y el ascenso del *re* al *mi*, como se puede ver en la tercera cláusula de *Ex semine*. Sin embargo, al ser una pieza para tres voces iguales, el efecto conseguido es la llegada al unísono en lugar de llegar a la 8^a.

Habrá que esperar a una práctica posterior en la que el  mbito vocal se amplíe. Así, avanzando en el tiempo, encontramos obras de Machaut o Landini en las que la cadencia frigia es empleada ya a conciencia como una cadencia intermedia, siendo siempre remisa. Mejor lo ilustraremos con sendos ejemplos.

Rose, liz, printemps, verder

G. Machaut

Fig. 1

Este ejemplo de Machaut (ca. 1300-1377) presenta una clara cadencia frigia en su forma más primigenia, como cadencia intermedia conclusiva, dado su fuerte carácter de atracción hacia la *Finalis*, aunque también impele a la continuidad del movimiento. En una de las posibles transposiciones del modo frigio, Machaut escoge *re* como t nica y sobre este sonido realiza la cadencia I6-VII6-I, empleándola en dos ocasiones en este motete a modo de puntuaciones internas del discurso. Esta misma cadencia con el tiempo llegar  a ser V6-IV6-V, cuando se realice sobre los mismos sonidos pero con diferente función dentro de los grados de los modos, dando lugar a la cadencia frigia, tal y como la entendemos en este estudio.

Continuaremos ahora con un ejemplo de Landini (1325-1397).

La ballata *Questa fanciull'amor* se encuentra escrita en el II modo de *re*. En ella hallamos dos cadencias frigias consecutivas, una de primera especie (en la voz más aguda) seguida de otra de segunda especie (en el bajo). En ésta última centraremos nuestra atención. La progresión armónica que se produce es III6-II6-III(-I6)-II. El cambio de acorde del III al I6, aunque sea muy breve, ejerce un

peso armónico que se atiende a la necesidad del movimiento de 6ª M para ir a 8ª J. Tal recurso, propio de la conducción polifónica de las voces, se asentará a posteriori como rasgo inherente a la cadencia frigia, haciendo así que este movimiento obligado permita su inserción en la práctica tonal. Dicho cambio III al I6 se establece durante el renacimiento como VI-IV6 y presenta, por lo general, un ritmo armónico más homogéneo. Este caso particular no presenta una cadencia frigia sobre los grados que le son propios, mas, no obstante, sí presenta un caso primitivo en el que la cadencia frigia se empieza a incorporar al modo dórico. En la construcción de esta obra, la nota de mayor atracción hacia el *re* es el *mi* y sobre él se construyen la gran mayoría de las cadencias, elaborándose sobre tal sonido acordes de 5ª y de 6ª.

Questa fanciulla' amor

Francesco Landini

25

1ª ESPECIE

si d'a mor per - cos - - - - - so,

2ª ESPECIE

si d'a mor per - cos - - - - - so,

III6 II6 III (I6) II

Fig. 2

Así pues, nos aventuraremos a proponer la hipótesis de que esta acentuación del II grado, como nota de atracción en el modo dórico, conllevara que, al emplearse más claramente el V grado con esta función, se elevara la nota de acentuación manteniendo la relación de semitono entre ambas. De modo tal que la relación I6-II cambiara hacia IV6-V, incorporándose la cadencia frigia al lenguaje del modo dórico. Por todo lo explicado, se podría establecer un paralelismo entre la evolución de los modos aplicados al canto gregoriano y los aplicados a la práctica polifónica.

Una cadencia frigia de factura más elaborada la encontramos ya en las obras de Agricola (1445/6-1506) en la segunda mitad del s. XV. Al igual que en la práctica anterior, el autor

emplea una textura densa y oscura donde las voces permanecen muy cerca unas de otras, pero ya evita los cruzamientos y sabe eludir perfectamente las 5ª paralelas. Su cadencia frigia es algo más refinada y la emplea con maestría en sus versiones completa y abreviada aunque con ciertas peculiaridades, esto es, I-VII-[VI-IV6]-V y IV6-V. En la versión abreviada es frecuente que emplee el V en Estado Fundamental antes del IV6, rasgo que habrá de ser común a posteriores compositores. Valgan mejor los ejemplos.

Kyrie
Misa *Le Serviteur* A. Agricola

I VII VI IV₆ V

Fig. 3

En este ejemplo, en el que se reduce la textura a tres partes, se aprecia con claridad cómo en el uso polifónico se van estableciendo las pautas para elaborar esta cadencia. El ascenso por grados conjuntos de la segunda voz junto con el descenso análogo de la cuarta voz produce una llegada suave a la 8ª entre ambas. El propio I grado, cantado por la primera voz, funciona con cada cambio armónico de una manera distinta hasta descender a la 3ª acorde del V grado. Se puede observar cómo lo más importante es la colocación del VI grado antes del V, siendo menos relevante si se forma un acorde de 5ª o de 6ª. La progresión [VI-IV6] formando un todo será característica del renacimiento maduro elaborándose casi de forma indistinta la cadencia frigia abreviada IV6-V ó [VI-IV6]-V.

Veamos ahora un ejemplo de su cadencia frigia abreviada, tomado de la misma Misa que el anterior:

Cum Sancto Spirito
Misa *Le Serviteur* A. Agrícola

IV6 V4-3 I

Fig. 4

Aquí, la primera voz, con la célula rítmica negra con puntillo-corchea, genera un patrón que viene a desembocar en dos disonancias consecutivas que preparan la llegada de la sensible tras el retardo (V4-3). En la cadencia, el enlace del IV6 al V presenta unas rudimentarias 8ª paralelas, pero, por el contrario, los movimientos individuales realizados por cada voz (señalados con una flecha) serán los que se establezcan como patrón en esta cadencia, pues con ellos se consigue enlazar todas las voces sin falta alguna y generando una tensión adecuada para articular el discurso.

Mostraremos un último ejemplo de este autor y su manera de elaborar esta cadencia, de nuevo extraído de la misma misa:

Kyrie
Misa *Le Serviteur* A. Agrícola

VI6 VII IV6 V4-3 I

Fig. 5

Agricola, a pesar de una mayor elaboración de la cadencia fría, en la versión completa a veces muestra, sin embargo, cierto titubeo en los acordes a emplear, pudiendo presentar una progresión como ésta: VI₆-VII-IV₆-V-I. En ella, al igual que en el ejemplo precedente, es digno de considerar, por encima de la práctica armónica, el juego de las notas de paso y los retardos. Aún no ha llegado a la incorporación de acordes con 7^a, aunque crea mucha tensión con las notas de paso, que generan disonancias en parte fuerte casi como si apoyaturas fueran, y sobre todo con el uso del retardo 4-3. Este retardo será la característica más importante de esta cadencia en la práctica posterior, aunque no de uso obligatorio.

Hasta el momento no podemos decir que esta cadencia tenga su origen en la península ibérica, ni lo diremos, porque lo más seguro es que no lo sea. Cronológicamente, se podría citar autores de talla que han utilizado esta cadencia, pudiendo dar ejemplos de obras de cada uno. Así pues, dan debida cuenta de su conocimiento y empleo Arcadelt, Susato, Cipriano de Rore, Claude le Jeune, Palestrina, di Lasso, Dowland y Monteverdi, sólo por citar algunos. La diferencia entre ellos y los compositores de la península es la fijación en el empleo de esa cadencia, resultando recurrente en casi todos éstos.

Contextualización de la cadencia fría en España

Compositores españoles hubo antes y después de Ginés de Morata que mostraron un gran interés por esta cadencia, tal y como atestiguan la gran cantidad de veces que emplean dicho recurso a lo largo de sus composiciones. Como anteriormente dijimos, lo más relevante aquí, para considerar esta cadencia como rasgo propio de un estilo nacional renacentista, no es que el resto de compositores extranjeros la desconozcan o no la empleen, sino que su uso suele ser más reservado por su parte. Esta reserva aumenta con el paso del tiempo y los cambios estéticos.

A continuación comentaremos el empleo de esta cadencia por parte de compositores españoles de valía más que probada, siguiendo un orden cronológico.

Flecha “El viejo”(1481-1553) en sus ensaladas muestra un gran interés por la cadencia fría. Presenta este tipo de cadencia casi como un elemento retórico que le presta, por su ubicación, un gran dramatismo al texto y le sirve para delimitar secciones. Prefiere una textura bastante homofónica, aunque no deja de emplear disonancias, ya sean por retardo o incluso por apoyatura.

Guerrero (1528-1599) hace también un uso abundante de esta cadencia a lo largo de su producción. En los modos de *re* la emplea como cadencia interna para separar los diferentes motivos objeto de juego contrapuntístico, no valiéndose de ella para elaborar cadencias medias o finales amplias, tal y como hacen otros autores. En él, dicha cadencia, aunque queda relegada a una función de articulación leve del discurso, no por ello pasa a ser un recurso secundario.

Tras el estudio del volumen I de los motetes a cuatro voces de Ceballos (1530-1581), encontramos en su estilo dicha cadencia como un recurso expresivo de primer orden. En el motete del modo IV *Adversum me*, por citar sólo uno de los muchos ejemplos posibles, la cadencia fría aparece un total de nueve veces desde el c. 41 hasta el final de la obra. La elaboración de la cadencia, por su parte, presenta en todos los motetes casi siempre la necesidad de emplear el retardo, llegando a presentarlo en dos voces simultáneamente. También recurre, aunque con menos frecuencia, a las apoyaturas.

En el estudio de los *Responsorios de Tinieblas* de Victoria (1548-1611) hemos hallado de nuevo un uso de tal cadencia como elemento constituyente del carácter de la composición. En los responsorios 1-9, 11-12, y 14-18 hace uso de la cadencia fría al menos una vez y la emplea de varias maneras. Por una parte como una articulación fuerte del texto en latín para introducir el estilo directo. Por otra, como puntuación de la frase musical para introducir un cambio de textura y como delimitadora de sujetos y, por último, como cadencia intermedia para dividir secciones sobre todo antes de los *Dal Segno*. El poder adjudicado a esta cadencia resulta más que obvio por las cuantiosas veces que aparece y el modo en que se emplea. Equivale, por su contundencia, a la Cadencia Auténtica o a la Semicadencia en el sistema tonal, dependiendo de los grados que sucedan a la cadencia fría. Por todo, esto entendemos queda más que claro el carácter intencionado de esta cadencia, como elemento armónico, antes que el de una confluencia fortuita de sonidos tras ciertos movimientos de las voces.

Tras esta argumentación nos gustaría resaltar que no pretendemos argüir un nacimiento de la cadencia fría en España, ni tampoco un desconocimiento por los compositores foráneos, puesto que nunca fue así. Lo único que tratamos de hacer ver es que la cadencia fría en los músicos españoles despertaba cierta afinidad y predilección. Ello nos hace pensar que de algún modo era

un rasgo de propio de su vivencia o patrimonio musical, lo que les hizo inclinarse por ella y que posteriormente se mantuviera. Si mal no nos equivocamos, cuando esta cadencia, la frigia, comenzó a incorporarse al lenguaje de los músicos españoles aún no existía el flamenco, por si alguien desea reflexionar.

Ginés de Morata y la cadencia frigia

Ginés de Morata (*fl.* s. XVI) fue un músico que desempeñó su labor compositiva en un ámbito geográfico considerable, discurriendo su carrera entre España y Portugal. No sabemos el total de obras que compuso, pues es poco lo que de él se conserva respecto a su vida y trabajo. El dedicar un epígrafe completo a Morata se debe a que, en lo que queda de su legado, se manifiesta un gran interés por la cadencia frigia, elaborándola con alto grado de finura y en casi en cada ocasión de la que dispone. De su manera de elaborar la cadencia frigia no nos atreveremos a decir que sea suya propia, pero lo que sí demuestra es un enfoque personal de la misma, que coincide con la forma que compositores posteriores tuvieron de confeccionarla. Tras analizar las doce piezas de Morata contenidas en el *Cancionero de Medinaceli*, hallamos nueve de ellas en modo II, empleando en todas al menos dos veces esta cadencia. Morata afronta la cadencia frigia desde un juego polifónico apenas ornamentado, donde cada voz tiene muy claro el movimiento que debe seguir en el paso de un grado a otro y las disonancias que se han de producir para incrementar la tensión antes de la resolución. Cada vez que se produce, el sentido vertical prima ante todo a fin de que pueda oírse con claridad, lo que demuestra que no es una mera casualidad contrapuntística, sino un recurso armónico de primer orden. Su fuerza se entiende luego de observar su ubicación en el conjunto de cada pieza.

Para Morata, la cadencia frigia adquiere un relieve especial por las funciones que desempeña en su lenguaje compositivo. En primer lugar, la emplea como una articulación del texto sirviendo de puntuación de la frase musical e introduciendo sujetos nuevos. En segundo lugar, y a consecuencia de lo anterior, se sirve de ella para realizar cambios de textura. En tercer lugar, la emplea como cadencia intermedia para dividir secciones sobre todo antes de los *ut supra*, y, en último lugar, con ella realiza las cadencias finales de muchas de sus piezas.

A fin de que todo lo dicho, en lo concerniente al movimiento de las voces y funciones estructurales de la cadencia frigia, se vea

mejor, pondremos varios ejemplos tomados de las citadas piezas de Morata contenidas en el *Cancionero de Medinaceli*. Valgan, pues, estos que siguen.

Ojos que ya no veis

G. de Morata

4

quien os mi-ra - - va,

quien os mi-ra - va, quan -

quien os mi-ra - va, quan -

quien os mi-ra - va, quan -

I VI6 V6 VI-IV6 V4 - 3

Fig. 6

En este primer ejemplo, se aprecia que las cuatro voces están perfectamente dirigidas para evitar movimientos paralelos defectuosos. Ya está muy claro cuál es el sonido que debe duplicarse y cómo alcanzar con corrección las disonancias. Mirando desde el bajo, con el sonido *sib*, veremos que el Tiple III forma una 3ªM que se abre a 5ªJ, el Tiple II forma una 6ªM que se abre en 8ªJ y el Tiple I forma una 4ªJ retardada que resuelve en la 3ª. Éste es el modelo que quedará ya instaurado y aceptado por todos para elaborar esta cadencia. Armónicamente tenemos la secuencia I-VI6-V6-[VI-IV6]-V4-3. El VI6 será un grado que tenderá a desaparecer con el tiempo dentro de la cadencia frigia. También se aprecia que la cadencia se emplea para marcar una cesura del verso e introducir uno nuevo, lo que deja en evidencia la intención cadencial de esta sucesión armónica.

Continuemos con otro ejemplo de la misma pieza.

El ejemplo arriba puesto muestra una elaboración de la cadencia sobre una progresión de acordes de 6ª, técnica propia del fabordón, aunque ya podría considerarse armónica casi por completo. De hecho, una vez que se elimine el VI6, la cadencia podrá considerarse como el modelo aceptado por los compositores

Europeos de la práctica común tanto modal como tonal. El movimiento de 4ª del Tiple I compensa el discurrir paralelo de las otras voces. Los saltos de 4ª ó 5ª en voces distintas del bajo será una característica de la voz de contralto durante las obras de transición hacia el barroco, siempre que se dé una situación similar a ésta, donde el bajo discurre por grados conjuntos.

Ojos que ya no veis

G. de Morata

27

Tiple I
¡Pra - do flo - ri - do / y ver - de,

Tiple II
¡Prado flo - ri do / y ver - de,

Tiple III
¡Pra - do flo - ri - do / y ver - de, pra do - flo

Tenor
¡Pra - do flo - ri - do / y ver - de, pra do - flo

I VI6 V6 IV6 V

Fig. 7

Ahora, después de estos dos ejemplos, pondremos los que más ilustran el estilo de Morata, aquellos en los que el retardo es un elemento inherente a la propia cadencia y no un ornato posible.

LLamo a la muerte

G. de Morata

4

Tiple I
la lla - mo,

Tiple II
la lla - - - mo,

Tenor
la lla - mo,

Fig. 8

Descuidado de cuidado

G. de Morata

58

I V6 IV6 V

Fig. 9

Ambos ejemplos enseñan el uso del retardo sobre el penúltimo acorde de la cadencia frigia, sea V4-3-I ó IV6-6-V. Lo importante es el empleo de la disonancia como intensificador de la necesidad de cadenciar. Este último ejemplo nos ofrece una cadencia frigia prototípica de la música española del barroco, muy presente en los tonos humanos, la ópera y la zarzuela.

Elemento común en la práctica modal y práctica tonal

Para este apartado contamos con la aportación de dos compositores de talla, J.S. Bach y Pergolesi. En la obra de Bach la cadencia frigia aparece como un recurso menor, a primera vista como residuo de la práctica modal. Pero, a lo largo de las corales, resulta ser un rasgo recurrente del modo dórico apreciable en los números 19, 23, 25, 33, 47, 56, 88, 110, 142, 171, 172, 174, 181, 190, 194, 196, 199, 203, 206, 227, 237, 243, 244, 245, 253, 266, 267, 281, 287, 292, 297, 302 y 321 de Bach (Ed. Kalmus, vol. I y II). Esta cadencia la consideramos como un elemento común entre ambos sistemas de ordenación sonora por un simple motivo: funciona en ambos de la misma forma y, además, en el sistema tonal mediante el uso de notas de paso deriva en otros acordes como la 7ª de sensible y la 6ª Aum. Si esta cadencia no perteneciera al sistema, difícilmente podría emplearse con facilidad en él sin dar un resultado sonoro rocambolesco. Continuaremos con ejemplos de corales de Bach.

Schaut, ihr Sünder

171

Fig. 10

Sei gegrüßet, Jesu gütig

172

IV6 V7

Fig. 11

El 5º número del *Stabat Mater* de Pergolesi muestra cómo se forma el acorde de 6ª Aum., introducido por un IV6 que conduce después a un V. Se realiza de dos formas: por cromatismo ascendente³ e introduciendo la sensible del V tras el retardo, todo ello sobre el IV6, interpolando en la secuencia básica IV6-V de la cadencia fría el II6ª Aum.

5. Quis est homo
(Stabat Mater)
G. B. Pergolesi

[Largo]

Vn I

Vn II

S
in tan - - - - to - sup - pli - ci - o?

A

Vc

Fig. 12

IV6 II6 Aum. V

5. Quis est homo
(Stabat Mater)

G. B. Pergolesi

IV7 -6(♯) / 3 II6 / Aum. V

Fig. 13

Desuso de la cadencia frigia en Europa y supervivencia en la península ibérica

Con el paso del tiempo, aunque era conocida por todas las naciones, esta cadencia fue cayendo poco a poco en el olvido quizá por su origen modal o quizá por la ausencia de salto en el bajo, lo que imprimía mayor dirección a las cadencias. Sea como fuere, la cadencia frigia quedó como un vestigio de un tiempo pretérito, siendo empleada a veces en los recitativos de las óperas, como bien dan cuenta Monteverdi y Carissimi, o destinada a las pasiones barrocas unida al tetracordo del lamento, como dan ejemplo en sus óperas Purcell y Haendel, o algunos conciertos de J. S. Bach y Vivaldi. Se mantuvo como elemento dramático principalmente, usado con cautela. Al establecerse la cadencia II6-V-I para los modos menores durante el barroco, esto llevó a que la cadencia frigia perdiera casi por completo su interés, aunque si bien nunca faltan ejemplos, fuera de la península se vuelven anecdóticos.

Aquí, en la península ibérica, esta cadencia debía ser en extremo gustosa, puesto que no sólo se mantuvo en los tonos humanos, óperas y zarzuelas, sino que con el devenir de los tiempos, se integró al lenguaje del folclore, aunque de esto nos ocuparemos más adelante.

Los ejemplos que quedan acerca del uso de esta cadencia durante el barroco en la península ibérica son cuantiosos. El E: Mu, M. 1262 "Libro de Tonos Humanos" (1656) compila una gran cantidad de obras en las que esta cadencia se erige como un rasgo armónico del estilo. Los tonos humanos presentan una clara

necesidad estilística de la cadencia frigia, seguramente más como elemento propio de su lenguaje que por impedimentos técnicos para resolver enlaces de acordes con corrección. Esta cadencia, por lo general, no es empleada con profusión en cada obra, lo más seguro para no manirla, mas, cuando se emplea, es siempre como efecto contundente que acentúa el dramatismo del texto poético, entablando una relación simbiótica entre música y poesía. Su uso es el heredado de los autores renacentistas, valiendo tanto para marcar las cesuras de los versos, o como cadencia interna, delimitando secciones. Un ejemplo muy claro de su uso deliberado, que podría establecerse como paradigma del folclore que seguirá, si no lo era ya entonces, es la pieza *¡Ay, ay, ay, tres veces ay...!* Tal pieza deja translucir el efecto dramático de la cadencia frigia, aunque catalogada pieza jocosa, que ligado al ritmo ternario (¿pie dáctilo?) nos hace ya respirar un aire folclórico. Si bien es cierto que dicha cadencia no vuelve a aparecer, la manera de emplearla le imprime un carácter muy fuerte a la pieza, quedando marcada por ella.

¡Ay, ay, ay, tres veces ay...!

Anónimo

The musical score consists of four staves. The first staff is a vocal line in treble clef with a 3/8 time signature. The lyrics are: "¡Ay, ay, ay, tres veces ay,". A box labeled '7' is placed above the first measure. The second staff is a piano accompaniment in treble clef. The third staff is a piano accompaniment in treble clef. The fourth staff is a piano accompaniment in bass clef. The harmonic analysis below the staves is: V I V6 IV6 V. The word "Fig. 14" is centered below the harmonic analysis.

Continuando con los tonos humanos pondremos un ejemplo ajeno a este manuscrito. Será Marín (1618-1699) uno de los autores que también emplee esta cadencia frigia en sus tonos humanos. En *Ojos pues me desdeñáis* lo toma como elemento de fuerte carácter cadencial para cerrar las coplas antes de volver al estribillo.

Prosigamos ahora hablando de la ópera española. *Celos aún del ayre matan*, compuesta por Hidalgo (1614-1685) en 1659,

muestra una tendencia abrumadora hacia la cadencia frigia. Hace uso de ella en veintinueve ocasiones en la 1ª Jornada, en ocho ocasiones en la 2ª y en veinticinco en la 3ª. No queda duda lo en boga que estaba esta sonoridad por aquel entonces.

Durón (1660-1716) en su ópera *La guerra de los Gigantes*, hace uso cauteloso de la cadencia frigia. Esto quizá se deba a la diferencia de estilo entre ópera y zarzuela, pero como compositor español la hace sonar en varios momentos de la composición, sea por necesidad del público, propia o de ambos. Estas ocasiones son: [3. El Tiempo: *Aunque vuela Fama tu pluma*] (cc. 9-10, repetida seis veces a lo largo del número); [20. Palante y Minerva: *Dónde el cielo divino*] (anacrusa al c. 9-10, tres veces con variaciones).

Durón hace uso de la cadencia frigia, por supuesto, en su zarzuela *El imposible mayor en amor, le vence Amor*, empleándola en veinte pasajes. Obviamente, su uso es menor que en Hidalgo, pero hay que tener en cuenta que, a pesar de la apertura hacia la moda italiana que se estaba produciendo, este elemento ibérico no terminaba de evaporarse y flotaba de algún modo en el aire, quizá ya sólo relegado al folclore, quien lo alimentó y mantuvo.

Rasgo común a españoles y portugueses

El que esta cadencia sea común a españoles y portugueses quizá se deba al trasiego de músicos y artistas que hubo entre ambos territorios, dada su proximidad y que sus destinos políticos se cruzaran varias veces o estuvieran en disputa. Sea como fuere, el caso es que la cadencia frigia valió también para caracterizar el estilo de compositores portugueses, no sabemos si por connatural a su estilo o por contaminación. Sirva el caso de Escobar, portugués que anduvo por las cortes castellanas, o el mismo Morata que terminó sus días en Portugal y pudo propagar el interés por tal recurso, o posteriormente Correa, Machado, da Cruz o Vieira, quienes compusieron tonos humanos.

El caso es que lo más frecuente resulta que se produzca un intercambio de ideas entre autóctonos y foráneos cuando entran en contacto, llegando a un punto en que las diferencias se puedan establecer como rasgos comunes. Por esto, en lugar de entrar en debate sobre dónde fue antes y de mano de quién, simplemente pondremos un ejemplo clarísimo. El portugués Correa (m. 1653), es el autor conocido con más piezas en el E: Mu, M. 1262 "Libro de Tonos Humanos" (1656), con un total de 28. Este hermosísimo tono humano da muestra de una cadencia frigia de posterior elaboración a la renacentista y que mucho gustó a Hidalgo y Durón. En ella se

mantiene el retardo de la 9ª por la 8ª en IV6 y a su vez se elimina el V6, resultando la progresión armónica I-IV6-V.

Para qué quiero la vida
Padre Correa

9

des - can - - - so,
des - can - - - so,
des - can - - - so,
des - can - - - so,

Fig. 15

Elaboración de la cadencia frigia

Recordemos las posibilidades: I-V6-IV6-V; I-IV6-V; IV6-V; I-V6-[VI-IV6]-V. Continuando un I o no, según sea Semicadencia o Cadencia Auténtica. Pasos a seguir:

- El IV6 no se puede omitir, se colocar justo antes del V.
- Duplicación de los sonidos del IV6: se duplica la 5ª
- Reparto de los sonidos. La 3ª corresponde al bajo, la 5ª se duplica en la voz más aguda (soprano) y en una intermedia, la fundamental corresponde a la otra voz intermedia.
- Movimiento de las voces: bajo y soprano descienden por grado conjunto, las voces intermedias ascienden por grados conjuntos.
- El V6 permite introducir el retardo de la 9ª por la 8ª en el IV6.
- Si se hace Semicadencia se aconseja retardo en el IV6.
- Si se hace Cadencia Auténtica se aconseja retardo en el V.
- Retardar sobre el IV6 y el V seguidos también da buen resultado, pues genera gran tensión.

Conclusiones: Elemento del folclore español

La cadencia frigia, lejos de lo que pueda creerse, queda probado que era un elemento de la tradición musical culta y que por cierta afinidad del gusto popular se afianzó en el folclore. Fue el folclore quien la mantuvo viva en diversas manifestaciones, pues no

sólo el flamenco la emplea, sino también el folclore de la Costa Cantábrica y de la Mancha, por no poner más ejemplos, lugares éstos donde se manifiesta integrada en el modo frigio, como elemento propio del mismo. Queda para un estudio posterior profundizar en el folclore portugués.

La cadencia frigia con el tiempo, abandonada ya por los compositores cultos, se vulgarizó, y, al igual que ocurre con las palabras, se transformó llegando a su forma menos refinada que es como hoy la conocemos I-VII-VI-V (también IV-III-II-I), con toscas 8ª y 5ª paralelas que con el tiempo se han llegado a admitir. Con todo lo explicado hasta aquí creemos que queda más que claro que la cadencia frigia con sus características más propias se perfila muy claramente hacia mediados del renacimiento y se establece como tal durante el barroco, criada en las esferas cultas del arte lejos de fraguarse en otros ámbitos, como alguien hasta hoy podría pensar.

Bibliografía

- Bach, J. S. (sin fecha). *371 Four-part Chorales. Vol. I y II*. Miami: Kalmus. Warner Bros. Publications.
- Burkholder, J. P.; Palisca, C. V. (2010). *Norton Anthology of Western Music, Vol. I: Ancient to Baroque*. New York: Norton.
- Cabezón, A. [1578] (1996). *Obras de música para tecla, arpa y vihuela, Vol. I* Madrid: Institución Milà i Fontanals, CSIC.
- Carissimi, G. (2000). *Cantate. A una, due e tre voci, vol. 1 y 2*. Florencia: S.P.E.S (2ª Reimpresión).
- Durón, S. [1711] (2005). *El imposible mayor en amor, le vence Amor*. Ed. Crít.: A. Martín Moreno. Madrid: ICCMU.
- Durón, S. [1700-07] (2007). *La guerra de los gigantes*. Ed. Crít.: A. Martín Moreno. Madrid: ICCMU.
- Hidalgo, J. [1659] (2000). *Celos aún del aire matan*. Ed. Crít.: F. Bonastre. Madrid: ICCMU.
- Hindemith, P. [1943] (1959). *Armonía Tradicional* Buenos Aires: RICORDI AMERICANA S.A.E.C.
- Hoppin, R. (2002). *Antología de la música medieval*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Hurtado Torres, A. y D. (2009). *La Llave de la Música Flamenca*. Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía.
- Lambeck, M. (2000). *La música y la poesía en cancioneros polifónicos del s. XVII. I. Libro de Tonos Humanos (1655-1656) Vol. I, II y III*. Barcelona: CSIC: Milà i Fontanals.
- Piston, W. [1941] (2001) *Armonía*. Madrid: Idea books
- Rimsky-Korsakov, N. [1886] (1947). *Tratado Práctico de Armonía*. Buenos Aires: RICORDI AMERICANA S.A.E.C.

Saulnier, D. (2001). *Los modos gregorianos*. Monasterio de Solesmes: La Froidfontaine.

Snow, R. J. (1995). *OBRAS COMPLETAS DE RODRIGO DE CEBALLOS. Vol. I. Motetes a cuatro voces*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.

Vera, A. (2002). *Musica vocal profana en el Madrid de Felipe IV: el Libro de Tonos Humanos (1656)*. Lérida: Fundació Pública Institut d'Estudis Ilerdencs de la Diputació de Lleida.

ROCKSTRO, William et al. (2001). Cadence. In S. Sadie (Ed.), *The New Grove of Music and Musicians*, 102-110. Londres: Macmillan Publishers.

¹ ***The Phrygian cadence. An element for the cohesion between aesthetics and countries***

² Profesor Superior de Composición.
España.

Email: nanocarmona@hotmail.com

³ Junto con el cromatismo descendente del bajo dan lugar a un conato de *omnibus*.

EL HÁBITAT DE LA MEMORIA¹

Carmen Martínez Samper²

Abstract: Sculpture creates mental processes whereby the sculpted object is pervaded by the material and conceptual connotations of its time. In this paper we propose a new formula for the analysis and the involvement of students and teachers in our architectural heritage through art. We combine art and tradition in an attempt to safeguard popular knowledge and to highlight the traditional house as a habitat of memory.

Our approach is based on the use of the artistic project as a means of questioning the conservation and the loss of elements of which the house is composed. These everyday elements become more important when they are raised to the level of a work of art. Through art, therefore, we will be able to guide the onlooker towards new insights and to generate in him or her a reasoned and critical model when we intervene in our villages.

Our starting point will be traditional windows, which we have transformed into sculptures in order to reflect on their socio-cultural value. In them we will find examples of aggression, of replacement of typical components, and of the inadequate use of new materials. We will attempt to start this educational process through awareness-raising, through knowledge, and through respect for the traditional village culture by means of direct observation and by capturing every detail.

Keywords: sculpture; architectural heritage; education; windows; Albarracín

Resumen: La escultura genera un proceso de reflexión donde el objeto escultórico está arropado por las connotaciones materiales y conceptuales de su tiempo.

En este artículo nos planteamos una fórmula renovada para el análisis y la implicación de alumnos y profesores con el patrimonio arquitectónico a través del arte. Unimos arte y tradición para trabajar en la salvaguarda del saber popular y subrayar la casa tradicional como hábitat de la memoria.

Nuestro planteamiento se fundamenta en la utilización del proyecto artístico como medio para cuestionar la conservación y pérdida de los elementos que componen la arquitectura tradicional. Al elevarlos al grado de obra estos elementos más cotidianos adquieren protagonismo. Por tanto, el arte será la vía para implicar al observador en un pensamiento reflexivo y generar un modelo crítico argumentado a la hora de intervenir en nuestros pueblos.

Partiremos de las ventanas tradicionales, que hemos transformado en esculturas, para reflexionar sobre su valor sociocultural. En ellas, encontraremos ejemplos de agresiones, de sustitución de elementos propios y de la inadecuada utilización de nuevos materiales. Trataremos de iniciar este proceso educativo basado en la sensibilización, en el conocimiento y en el respeto a la cultura de los pueblos por medio de la observación directa y de la captura del detalle.

Palabras clave: escultura; patrimonio arquitectónico; educación; ventanas; Albarracín.

Introducción

El hábitat de la memoria es un lugar de encuentro donde cohabitan el patrimonio y el “hecho artístico” erigiendo un modelo para llevar a cabo una revisión en la que arte, arquitectura y educación participan de un proyecto común.

El patrimonio arquitectónico reúne los bienes edificados con valor cultural heredados del pasado. También engloba a las edificaciones más relevantes pertenecientes a las clases sociales sencillas tales como agricultores, obreros industriales, etc. Como punto de partida tomamos las construcciones tradicionales por la esencia que guardan en su interior y las cualidades estéticas de sus formas. El tema es retomado en nuestro análisis como una fórmula original que atrapa presente y futuro para reflexionar de forma sosegada. Dejaremos de lado la velocidad de los cambios tecnológicos experimentados y buscaremos una intencionalidad de adaptación a los nuevos usos (de tipo funcional) que quedan lejos de aquellos para los que fueron construidos en su día. En algunos casos nos vemos envueltos en la imperiosa necesidad de mantener en uso espacios “olvidados”, que hoy carecen de una finalidad concreta tras los cambios percibidos en lo económico y lo social. En algunas cuestiones este hecho ha permitido agudizar el ingenio para justificar su mantenimiento con una función social distinta (centros museísticos, de reuniones, ocio y cultura) a la que tuvieron en su momento de prosperidad. Sin embargo, continúan sin aportar la utilidad demandada por la sociedad actual, que no encuentra en su reestructuración la respuesta a las necesidades propias de unos modos de vida basados en inquietudes contemporáneas tan distantes en el modo de concebir la realidad circundante. Nuevas adaptaciones que sólo aportan una funcionalidad nueva a una temporalidad estacional que, en núcleos de escasa población, no tienen un futuro claro pues no se cuenta con la infraestructura suficiente para mantener un uso continuado de los inmuebles. Nuestro fin es otro. Pretendemos incorporar aspectos culturales que favorezcan la integración del arte y el patrimonio dentro de un proyecto educativo donde focalicemos en las personas nuestros retos: su formación, su sensibilidad hacia el hecho artístico y su contextualización cultural y social como fin para dar sentido a nuestro argumento.

El patrimonio de la memoria. La casa tradicional como hábitat de la memoria

Iniciamos este apartado con una reflexión de Martin Heidegger. Cito textualmente: Este ensayo de pensamiento no presenta en absoluto el construir a partir de la arquitectura ni de la técnica sino que va a buscar en aquella región a la que pertenece todo aquello que es. (...) El hombre es en la medida que habita (Heidegger, 2011).

Al aproximarnos al medio que define nuestro contexto, la pregunta que nos planteamos gira en torno a la idea de habitar y dejamos de lado, sin olvidarla, la técnica de construir.

La arquitectura tradicional con sus formas y sus volúmenes, con la disposición de los espacios y su adaptación al medio (urbano y paisajístico) se ha desarrollado dentro de unos requerimientos concretos. Un ejemplo habitual lo encontramos en la estructuración espacial de las casas de campo donde las conexiones internas de las mismas se articulaban en varias plantas destinadas a diferentes fines. La necesidad era anterior al hecho de construir pues existía previamente la necesidad de guardar los aperos, de conservar los alimentos, de acomodar las habitaciones, de habilitar el patio de entrada,... con similar normalidad se abordaba la combinación de la vivienda humana con la de los animales. Esta situación, que hoy consideramos como una aberración insalubre estuvo justificada como un medio para generar calor a las viviendas y poder vigilar de cerca el bienestar animal. Por ello, en alguna de las plantas se les daba cobijo como algo natural.

Los matices de intimidad tienen en la casa una especial relevancia. La casa es imaginada en la distancia cuando buscamos en la memoria la primera casa que habitamos conscientemente y que no siempre responde a la construcción material que podemos palpar. Nuestra primera residencia es nuestra casa natal. Nuestro primer universo fuera del útero materno está centrado en la casa, un nuevo cobijo.

El ideario de la memoria ha contribuido a nuestra formación y nos permite identificarnos con un medio que nos contextualiza como miembros de una comunidad concreta con sus rasgos particulares. Hay que reflexionar sobre todo aquello que nos rodea y nos es familiar.

Las prioridades han cambiado de forma paralela a como los modos de vida se han modificado. Conocemos la tradición

porque pertenecemos a un grupo donde el diálogo entre las generaciones ha sido algo habitual. Un relato entretenido llegaba tras la interrogante del “¿Cuéntame cosas de cuando erais pequeños?”. Esa era la llave para traspasar la puerta y entrar en su mundo. Las diferencias entre el desarrollo económico, social y cultural que arrojaba su contexto dentro de una sociedad marcada por la postguerra ha sufrido un proceso evolutivo muy rápido. Cualquier descripción de sus recuerdos era un viaje en el tiempo.

De todo aquello, la mayoría de las acciones no pueden reintegrarse en la actualidad de forma natural porque, en la mayoría de los casos, carecen de razón de ser. Pero la experiencia y el conocimiento que nos pueden transmitir nuestros mayores es tan importante como enseñar a escuchar y saber respetar a quienes nos quieren aportar conocimientos y hacernos partícipes de sus vivencias.

El patrimonio también forma parte de nosotros. De forma material o inmaterial facilita unos recursos culturales que pueden desarrollarse desde el ámbito educativo en sus distintas facetas: lingüística, histórica, artística,... por ello, la socialización del patrimonio cultural como objetivo a medio plazo obtendrá sus mejores frutos si plantea su actuación inicial desde el sistema educativo. El acceso desde la enseñanza puede aportar no sólo un enorme caudal de conocimientos interdisciplinares –transversales, si se quiere– sino también un conjunto de valores socioculturales de extraordinaria trascendencia formativa. En este sentido, en un mundo de incertidumbres presentistas y orientado hacia la apropiación inmediata del futuro, el patrimonio aporta no sólo el componente de la memoria, sino también el de las permanencias colectivamente aceptadas como rasgos de identidad (AAVV, 2003).

La concepción cultural del patrimonio será el eje en torno al que se estructura la revisión del hecho artístico para enlazar arte, arquitectura y educación dentro de un mismo proyecto: Construir un hábitat a partir de la memoria. Idear un proceso de trabajo para renovar “la mirada”.

El patrimonio como cauce

Nuestra intención es buscar y proponer nuevas posibilidades para intervenir en el hábitat que nos han legado las generaciones que nos han precedido y desde edades tempranas, al igual que nos educan para ser creativos, podemos potenciar en los jóvenes, desde infantil y primaria, las cualidades artísticas: estéticas,

sensibles, curiosas... preparando a las personas para que sean capaces de generar una gramática propia, extraída de su entorno. Este hecho tan cercano al arte nos permitirá comunicar nuestras inquietudes utilizando lo aprendido como recurso, la expresión artística para el desarrollo y los proyectos como medio para articular todo el proceso. El patrimonio como cauce para la creatividad y la sensibilización será el objetivo fundamental de las propuestas.

Nuestras inquietudes se encauzan siguiendo algunos objetivos previos; entre ellos destacamos los que siguen:

- Observar para preservar, renovando el interés por lo que nos resulta cotidiano y pasa desapercibido.

- Comprender para respetar y valorar el papel de la memoria como punto de partida para abrir nuevas posibilidades de intervención desde el arte como hecho cultural activo y promovido desde la educación.

- Ser sensibles frente al hábitat y aprender del saber popular.

- Reflexionar sobre las señas que definen a un medio y lo hacen único.

- Retomar nuestro hábitat como punto de partida.

Todo lo que señalamos puede caer en una contradicción. Por un lado, la pérdida de funcionalidad de ciertos aspectos del patrimonio y, por otro, queremos hacerlo protagonista de esta comunicación incidiendo en el respeto y la salvaguarda del mismo. No pretendemos ni reconstruir ni dejar de lado los aspectos culturales de una región. Esta insistencia, hacia el respeto por lo que nos ha sido legado, se puede extrapolar a otros aspectos educativos tales como la formación humana apoyándonos en la formación artística porque es sensible a la cultura y la sociedad. Son conceptos que pueden inducir a la interdisciplinariedad en los planteamientos y a la transversalidad en la educación.

El patrimonio de una región reúne un conjunto de elementos y manifestaciones culturales nacidas del paso de las sociedades productoras de ideas a la materialización de las mismas. De la búsqueda de respuestas, para comprender aquello que nos resulta extraño, hasta la respuesta útil a los problemas diarios, la creatividad humana se ha afanado en idear mitos que justificasen el por qué de las cosas cuando las razones no obtenían respuesta por medio del conocimiento alcanzado. ¿Por qué no idear historias en los lugares de nuestro entorno?

En esta relación entre el mundo de las ideas y la resolución de las mismas, se establecen lazos culturales, costumbres y

contextos conocidos que definen una región habitada y sus diferencias con respecto a otras.

En un lugar...

La región que nos ocupa en este texto es la Comunidad de Albarracín, situada en una serranía del sistema Ibérico. Tiene una geografía montañosa, situada a más de mil metros sobre el nivel del mar, al sur de la comunidad autónoma de Aragón.

Esta Comunidad histórica forma parte de Teruel, nombre con el que se conoce tanto a la capital como a la provincia, cuya superficie es de 14.804 km². Cuenta con 236 municipios y una población, que en 2008, no superaba los 146.324 hab. ocupando el puesto 49 de las 50 provincias españolas por su baja densidad de población (GEA, 2011).

Alberga un rico patrimonio arquitectónico. Como territorio, su extensión es considerable, no obstante en cuanto a la demografía se ha caracterizado por la despoblación. Este hecho, que tanto la ha desfavorecido en cuanto a asentamiento de población joven como garantía para el desarrollo de proyectos de futuro, ha mantenido adormecido su potencial al limitar sus perspectivas de futuro en una serie de aspectos básicos. Por una parte, ha favorecido la conservación de su patrimonio arquitectónico y el trazado urbano que define los conjuntos. Una climatología extrema la ha llevado a desarrollar fórmulas imaginativas que la mayoría de las veces se centra en el desarrollo de los recursos turísticos. La experiencia ha permitido que este sector pueda generar recursos económicos tanto a nivel familiar como de pequeña empresa y de esta forma pequeños grupos, que hubiesen abandonado este entorno, se mantienen en él por decisión propia.

Las casas tradicionales con sus recovecos, suelos a distintos niveles, techos de bovedillas, maderas de aspecto sobrio, etc., ejercen un especial atractivo para quienes quieren vivir esta experiencia del viajero integrado en el lugar al que llega.

Sabedores de que la garantía de su éxito pasa por el mantenimiento del paisaje natural y urbano, que enmarca y define su entorno, la transmisión de estos valores también pertenece a la cultura oral que avala su mantenimiento y cuidado. Por ejemplo, se aprende a conservar la casa sin necesidad de perder su esencia. Crecen con el convencimiento de que el cuidado de los bienes heredados puede generar recursos y satisfacción personal.

Las relaciones de cooperación entre artistas, docentes y programas de formación facilitarían el desarrollo pleno de iniciativas cautivadoras. Propuestas que resultasen para los jóvenes una apuesta responsable por su medio y el desarrollo de su personalidad.

Las características propias de esta región concreta vienen definidas por los aspectos climáticos que tanto han influido en el desarrollo de su fisonomía.

Todas estas características han hecho de la Sierra de Albarracín uno de los lugares cuyo patrimonio no nos deja impasibles.

Los rigores climáticos han permitido que se rodee de un tipo de bosque poblado de sabinas, pinos, choperas,... el escaso interés urbanístico, mejor dicho la escasa demanda y especulación, ha logrado mantener hasta la fecha la fisonomía original de buena parte de sus pueblos.

Este patrimonio que genera tejido económico viene acompañado del patrimonio cultural y de investigación, de patrones de comportamiento y de oficios cuyas técnicas artesanales dejaron huellas en la construcción y los espacios que se han generado.

Desde el arte...

La arquitectura y el arte de la escultura forman parte de la gramática con la que hablamos de espacios comunes y espacios raptados. La escultora Louise Bourgeois se revelaba en su obra con un análisis del entorno urbano y de la vivienda desde un punto de vista autobiográfico, manifestando en toda su producción artística las emociones revividas a través de sus recuerdos. La memoria hace que sus casas sean un referente al que vuelve una y otra vez. El patrimonio personal también es la base para la creación. Nosotros lo tomaremos como un referente en las construcciones de nuestro contexto más cercano o aquel que por medio de la sorpresa nos resulta extraño y atractivo para iniciar la reflexión personal. Entre sus obras las Femmes-maison (Mujeres-casa), las Celdas, lugares donde los objetos seleccionados son parte importante de sus instalaciones, o la Oda al olvido, un libro compuesto con retales de su ropa creando un diario donde cada página se compone de recuerdos y vivencias personales. En todo ello, su vida forma parte de la obra; está presente y el arte es un medio para expresar lo que guarda en la memoria. Ha rescatado su pasado para generar una obra nueva y en esa acción construyó cajas de recuerdos en busca

del olvido porque todos los días uno tiene que abandonar su pasado o aceptarlo y entonces, si no puede aceptarlo, se hace escultor (Bernadac, M.-L.; O , H.-U, 2000).

La visión que tiene Bourgeois de la arquitectura, es la creación de un espacio propio en el que recordar y proteger su intimidad.

Desde la ventana

El espacio que nos rodea es esencial como modelo de identidad; nos sitúa; sitúa nuestra historia. De esta forma el espacio-tiempo se alía en cada momento donde las vivencias suceden en un aquí y en un ahora concretos.

Vincular la teoría, la investigación y la práctica conlleva un proceso de aprendizaje y experimentación en la docencia. No es fácil desarrollar este tipo de programas dentro de las actividades del centro educativo. Para llevarlas a cabo su dedicación ocuparía períodos no lectivos o dentro de programas específicos o experimentales.

Desde la ventana ha sido la actividad que me permitió pensar en arte y patrimonio. Durante varios años me dediqué a observar y catalogar los “huecos arquitectónicos” de mi comunidad con un interés casi enfermizo por capturar cada uno de ellos con sus matices originales e intentando evitar que su imagen se desvaneciera por la intervención arbitraria de las sucesivas reformas que se estaban desarrollando en algunos pueblos.

Mi metodología era la del trabajo de campo. Viajar al lugar y pasear por las callejuelas fotografiando cada detalle constructivo “en vías de extinción”. De igual modo abría mi cuaderno de campo para dibujar y anotar los detalles del trabajo de una jornada. Con todo ello desarrollé dos proyectos. Uno, en el que ya venía trabajando desde la escultura y otro, que consistía en una publicación que recogía estos paseos otoñales que me ocuparon varios años. Mi proyecto artístico personal en escultura es una metáfora de la reconstrucción del hábitat de la memoria.

Hay ventanas en todas las culturas y en cada una de ellas las connotaciones pueden ser tratadas en conjunto. Se genera diálogo y se comparte conocimientos. Lo importante es la apertura que este tema puede aportar. Abrir la ventana y asomarse a la cultura, que queda detrás, es apreciar nuestro contexto y disfrutar de él. Este sistema y estructura de la enseñanza fomenta la capacidad constructiva de los jóvenes y les capacita para relacionar las

diferentes materias, estableciendo un tema común como podría ser “Las ventanas de tu localidad”. En esta propuesta cabrían analizar la influencia que ha tenido el clima y, de ahí, que las ventanas que se abren en las fachadas más soleadas de la casa tienen más amplitud que las que, situadas al norte, buscan la luz por pequeñas aberturas que dificultan la entrada del frío.

Las ventanas también reflejan la jerarquía social y la economía de los propietarios o el abolengo de la casa analizada. De esta forma fomentamos el intercambio entre la investigación, por medio de la aportación de documentos y la visita de personas conocedoras de oficios tradicionales o estudiosos de la antropología, y la acción que de todo ello se va generando para proyectar la intervención artística. Así el detalle más delicado puede destacarse, subrayarse y experimentar por medio del hecho artístico.

Patrimonio y educación artística

La conservación del patrimonio es el objeto de un proceso a partir de la interacción de situaciones y momentos diferentes observados desde una revisión a largo plazo, tanto en los conceptos como en el uso de los recursos.

Finalmente, la información es un componente tan importante como la del propio objeto al que se refiere.

Hablar de patrimonio es considerar a la cultura parte indiscutible de la sociedad y su interacción con el ambiente, donde el hombre es miembro de una sociedad en construcción constante y, en ella, cada uno de sus miembros es una pieza clave.

En la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010) se pide a los Estados Miembros de la UNESCO, la sociedad civil, las organizaciones profesionales y las comunidades que reconozcan los objetivos rectores, apliquen las estrategias propuestas y ejecuten las actividades, en un esfuerzo concertado por hacer realidad todo el potencial de la educación artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales y, por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera sea su edad.

De esta declaración podemos extraer una parte de lo anunciado. Se considera la educación artística como una forma de lograr objetivos sociales y culturales básicos para el desarrollo, dentro de la formación de los más jóvenes como miembros de una comunidad, en la que los rasgos que la caracterizan están

vinculados culturalmente con su hábitat y la memoria colectiva que los engloba.

De lo tratado en Seúl podemos extraer algunos de los principales objetivos que pretenden ser la guía consensuada para el trazado de un proyecto general en el que “educación y patrimonio” son dos conceptos entrelazados y, tanto el uno como el otro, se necesitan estrechamente para desarrollar este proyecto cultural. Basado en la formación y la gestión de los medios más cercanos, que no sólo vinculan intereses económicos sino de la formación en el respeto hacia su medio, son capaces de generar individuos cultos capaces de desarrollar tejido económico dentro de un entorno concreto de respeto y memoria, así como establecer una prioridad: velar por el entendimiento intergeneracional.

La actividad artística nos permite reflexionar de manera crítica y desarrollar iniciativas en las que cada detalle observado sea una referencia rescatada del olvido. Fotografía, dibujo, collages, escultura, instalaciones... son diferentes formas de llevar a cabo la materialización de nuestras preocupaciones, de nuestras sensaciones y emociones e inmortalizar un recuerdo, una palabra o un gesto en la actividad artística. Compartir ideas debería ser uno de los fines principales dentro de un desarrollo pleno del individuo.

Conclusiones

Habitar la memoria es una búsqueda del potencial creativo que todo ser humano posee y la invitación para participar en experiencias y procesos que tengan como fin reflexionar críticamente sobre la sociedad en la que cada uno vive y convive. Desde el arte se comparten ideas, se genera una exploración continua y sistemática que se desarrollará a lo largo de los años. Puede durar todo el periodo formativo porque afecta a un programa a largo plazo, donde la actividad cultural y artística debería ser el fin principal.

El arte es la manifestación de la cultura y el medio para transmitir los conocimientos culturales, entre ellos, la memoria y la “posibilidad de innovación” que la sociedad actual reclama al formar parte de una multiculturalidad que necesita un lenguaje abierto y distendido para generar entendimiento y construir capacidades creativas.

Uno de los aspectos que pueden ser más enriquecedores es el entendimiento intergeneracional salvaguardar el conocimiento de las artes tradicionales y fomentar el entendimiento entre las

generaciones. Este aspecto cada día queda más alejado como pieza importante dentro del organigrama cultural de los pueblos, su memoria y el respeto que en cualquier sociedad se ha dedicado a los mayores del grupo. Saber escuchar forma parte del “ser persona”.

Entre los objetivos para el desarrollo de la educación artística, la UNESCO señala velar por su calidad y no olvidar la importancia de la misma en la educación de las personas. Por medio de la observación del patrimonio, los jóvenes participan de unas prácticas de aprendizaje equilibradas e igualitarias permitiendo activar su interés por el aprendizaje y fomentando experiencias extraescolares dentro de la contemporaneidad que nos tocó vivir.

Referencias

AAVV (2003). El Patrimonio Arquitectónico. Vitoria. Consulta realizada el 31 de julio de 2011. Disponible en: <http://www.ehu.es/arqueologiadelaarquitectura/documentos/1118164264Patrimonio.pdf>

GEA (2011). GEA – Gran Enciclopedia Aragonesa. Consultado el 15 de agosto de 2011. Disponible en: http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=13397&tipo_búsqueda=1&nombre=Teruel&categoria_id=4&subcategoria_id=&conImágenes=

Heidegger, M. (2011). “Construir, habitar, pensar”, en Conferencias y artículos, ed. Serbal, Barcelona, 1994. Consultado el 20 de agosto de 2011. Disponible en:

http://www.heideggeriana.com.ar/textos/construir_habitar_pensar.htm.

Bernadac, M.-L. y Obrist, H.-U, 2000. "Child abuse", en Louise Bourgeois. Destruction of the Father. Reconstruction of the Father. Writings and Interviews, 1923-1997. Londres, Violette Editions, 2000, p. 134.

UNESCO (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Consultado en 7/11/2011. Disponible en:

http://portal.unesco.org/culture/fr/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Seul_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educacion_artistica.pdf
http://portal.unesco.org/culture/fr/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Seul_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educacion_artistica.pdf

¹ *The habitat of memory*

² Licenciada.

Universidad de Zaragoza (España).

Email: casamper@unizar.es

OBRA Y PÚBLICO, TRADICIÓN Y GENERACIÓN: ¿CÓMO PROPICIAR EL ENCUENTRO?¹

Carmen Vaquero Cañestro²
Luisa María Gómez del Águila³

Abstract: Today's art, created within a system which oscillates between extreme individualization and 'pseudo-globalization', has lost the aura of prestige which for centuries had accompanied it, characterized it and even defined it.

In the past, art was the paradigm of the sublime, not only because of the genius with which it was associated, but also because of the elite audience for whom it was intended. Over the last few decades, however, it has come down from its pedestal to invite the public to become part of it and to complete it. It is evident that the image consolidated by centuries of tradition no longer responds to the demands of complex and dynamic societies. However, the mediators who should demolish this image in order to bring together people and art are the very ones who perpetuate it. Education in Visual and Plastic Arts must take responsibility for promoting contexts in which this encounter will be possible.

Keywords: art; viewer; artistic experience

Resumen: El arte actual, fruto de un sistema que oscila entre la extrema individualización y la "pseudoglobalización", ha renunciado al aura de prestigio que, durante siglos, le había acompañado, caracterizado e, incluso, definido.

Mientras en épocas pasadas, el arte se mostraba como paradigma de lo sublime –tanto por la genialidad a la que se asociaba, como por la intencionada situación de la obra en un plano elitista–, desde hace décadas deja su pedestal invitando al público a adentrarse en la obra, completándola. Es evidente que la imagen consolidada por siglos de tradición, no responde a las demandas de sociedades complejas y extremadamente dinámicas. Sin embargo, los propios mediadores que deberían quebrarla, para propiciar el acercamiento, la perpetúan. La Educación en Artes Plásticas y Visuales tiene que asumir la responsabilidad de suscitar contextos en los que el encuentro sea posible.

Palabras clave: arte; público; experiencia artística

1. Introducción

Expresión, creación, emoción, creatividad, vanguardia... son términos que el público en general –y nuestro alumnado, en particular– asocia, de forma directa, al Arte. Dicha asociación es más o menos lógica y más o menos razonada, y parece surgir de una

reflexión propia y bien fundamentada. De hecho, se establece desde el convencimiento absoluto de habitar un lugar certero -aunque sea de forma temporal- en relación al mundo artístico.

En cambio, si nos detenemos a analizar sus fundamentos, vemos que lo que parecía una respuesta espontánea y casi convincente se corresponde, en realidad, con una concepción heredada de forma inconsciente. Es lógico, en consecuencia, que no atienda a las necesidades de espectadoras y espectadores del arte actual.

Sin embargo, los resortes casi dogmáticos que permiten este tipo de asociaciones asumidas por la mayoría, sucumben con facilidad cuando se revisan de forma consciente: cualquier reestructuración generada a partir de la propia experiencia artística consigue desvanecerlos. La principal dificultad para ello radica en que, en la práctica, la experimentación con la obra actual -la única capaz de propiciar conexiones tan unívocas con el ser humano como ocasiones diferentes de encuentro se produzcan- se reduce tanto, que su carácter es meramente anecdótico.

El carácter intuitivo y no racionalizado de la concepción que el público tiene del arte se evidencia cuando la confrontamos con el imaginario artístico en el que se apoya lo que podríamos considerar su "definición" del arte. Ese almacén referencial, la selección supuestamente personal, que debería haberse elaborado a partir del encuentro con la obra, está ocupado por un número muy pequeño de obras universalmente conocidas a través de sus reproducciones. Cuadros reiterados de forma masiva, como *La Gioconda* o *Las Meninas*, que se alzan como los máximos exponentes del arte. El público ha asumido como propio el imaginario visual de otros contextos, de otros momentos que están propiciando realidades ajenas y no ajenas al arte.

Para Montserrat Galí (1988) este fenómeno de difusión masiva incorpora además la "pérdida de credibilidad": *Se ha perdido la noción entre lo real y lo ficticio, no hay separación, no hay intervalo, que en este caso no sólo impide el aislamiento necesario para la experiencia estética, sino que tiene consecuencias muy graves a nivel psíquico y moral* (Montserrat Galí, 1988: 80).

Esta divergencia entre lo que consideramos nuestra idea de arte -expresión, creación, emoción, creatividad, vanguardia... - y la selección de obra que conforma la imagen que tenemos del mismo - y, por tanto, nuestra verdadera concepción del arte-, actúa como barrera infranqueable, impidiendo la única posibilidad de encuentro

entre el arte de hoy –el único posible–, y el público actual, que permanece aferrado a algo de naturaleza opuesta al arte.

Si indagamos en las raíces de esta discrepancia –que sigue siendo inconsciente–, comprobaremos que tiene su origen en aspectos muy diversos. De hecho, viene determinada por la construcción de una concepción casi antagónica del arte en torno a tres agentes principales: el propio arte, como entidad genérica, como eco de la evolución de la inquietud humana, que adopta una fisicidad que parece consensuada por los y las artistas de una misma sociedad; la obra, como materialización final pero puntual de un contexto temporal y espacial concreto; y el público, que permanece inmerso en la nostalgia por épocas pasadas.

Entre estos tres agentes –artista, obra, público– se establece una relación imprescindible para el Arte. Sin embargo, el simple contacto no es suficiente: la relación tiene que estar basada en la experiencia artística, y ser consciente, sensorial y reflexiva. A estos agentes hay que añadir, de forma casi inexorable, un nuevo participante: entidades educativas de diversa índole que aportan una mediación aparentemente imprescindible, y que no siempre respeta las cualidades que permitirían, aún en presencia de mediación, la experiencia artística. *El crítico ha de ser honesto y no debe tratar de sustituir los símbolos y las metáforas del artista por los suyos propios* (Read, 2000: 11).

2. El arte alienado

El arte es un ente eminentemente social. Sin embargo, desde hace décadas, ajeno a la sociedad que lo genera -y, en consecuencia, al público de su tiempo- está abocado a su propia alienación: *este público no reconoce como suyo el arte de su época, actitud de la que deriva el rechazo o cuando no una cierta acusación de ininteligibilidad, opacidad discursiva y dispersión* (Guasch, 2000: 17).

La causa de la desavenencia entre arte y público se fundamenta en la diferencia de expectativas con la que cada persona se acerca al arte y a su naturaleza actual. Es evidente, tal como afirma Gardner que *la cultura popular y la cultura de élite siguen tan separadas como siempre lo estuvieron* sin embargo, el mismo autor establece una diferencia clara con períodos pasados *en ninguna parte se ha atacado más agresivamente la idea de la élite cultural que en las obras de los propios artistas* (Gardner, 1996: 15), hecho que podemos vincular al fenómeno artístico de lo que

llamamos posmodernidad y que germina en obras de arte que ya en la década de 1960 *colocaban al espectador como eje que articulaba el sentido de la obra* (Chavarría, 2002: 49), en un intento de liberarla de la mediación de la crítica experta.

La voluntad artística actual es fruto de revoluciones sociales. Es, además, consciente de la autocomplacencia de la modernidad y su interés en el lenguaje; sabe que forma parte de un sistema encaminado a la globalización; de una problemática distinta. Es hija de su tiempo.

El arte es hijo de nuestro tiempo, muchas veces madre de nuestros pensamientos. El intento de revivir principios artísticos pasados puede producir, a lo sumo, obras de arte que son como un niño muerto antes de nacer (Kandinsky, 1996: 21).

La obra de arte de hoy y de las últimas décadas, *ya no es un objeto clásico definido como algo ajeno al propio sujeto* (Chavarría, 2002: 37). Un *cambio histórico importante había tenido lugar en las condiciones de producción de las artes visuales* (Danto, 1999: 25) y, lo que nacía con una intención diferente, se convirtió en un artefacto cultural complejo, en un objeto ensimismado, fruto de un contexto muy particular al que Walter Benjamin ya se acerca en 1936 en *la obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*. Es decir, la obra adopta connotaciones cuya cercanía y pertenencia a nuestra propia realidad, la convierten en un objeto desconocido.

Marchán Fiz nos desvela una de las razones de este fenómeno: *en las sociedades actuales la obra artística, como los demás productos, será una originalidad provisoria, condenada a un rápido e incesante consumo, que potencia la exploración de lo nuevo* (Marchán, 2001: 14). En algún momento, esto, sumado a otros factores —la ausencia de un estilo reconocible o la infinita apertura de posibilidades—, convierte a la obra de arte en manifestación última de un arte alienado, ajeno al público; de un arte que no discrimina entre recursos ni materiales, de un arte que define como propio al acto de revisión del pasado, que no reconoce la obra de arte sino como extraño artefacto de *apariencia intencionada* (Ground, 2008: 61).

En el contexto de la posmodernidad, la voluntad de la obra de arte y su afán de encuentro individualizado con el público trascienden los límites conocidos, los límites pasados, para convertirse en otra cosa. Tanto es así que algunos autores hablan de un arte posthistórico (Danto, 1999). Sin embargo, en la esencia de esta transformación vive la demostración de su autenticidad: es un

arte que teme sobre todo detenerse. Un arte sometido por su propia esencia a un proceso de metamorfosis continuo e irregular, vinculado a ciclos temporales agitados o lentos, intrínsecos a su necesidad de cuestionar la realidad o de reflexionar en torno a ella. Es un arte en constante transformación y por ello, pertenece a y permanece en un proceso de evolución continuo. El arte es siempre generación.

Hablamos de un arte consciente del peligro de la autocomplacencia ya sea en un matiz estético o formal; en una vía conceptual, procesual o formalista, que, inevitablemente le paraliza y le destina a un fin menor. El único deleite posible, en relación al arte, se produce en el regocijo que comparten obra y público en ese abismo introspectivo de la experiencia artística, solo equiparable a la experiencia lúcida de la creación. Pero, en ambas situaciones, es tan fugaz que, únicamente la pretensión de fijarlo en el tiempo lo empuja, inexorablemente, al pasado, donde reina la tradición y donde se convierte en objeto de estatismo, en Historia del Arte.

Aunque podamos amar el arte del pasado, en un auténtico sentido no podemos reclamarlo como nuestro. Solo este arte que se hace aquí y ahora, mientras estamos vivos, mientras estamos presentes, se puede llamar propiamente nuestro arte (Gardner, 1996: 21).

2. 1. El tiempo y el espacio

El arte nunca es historia, siempre es la sublimación de la realidad cotidiana, de la realidad de la sociedad en la que nace. Implica trascender, de algún modo, esa realidad tangible aunque sea desde su observación en un punto de vista nuevo, el que proyectan quienes actúan como artistas. Su propuesta, elaborada a partir de todos medios disponibles, responde a inquietudes coetáneas, del arte y de su sociedad, y proporciona el escalón que nos traslada a nuestro futuro: *la fuerza espiritual interna del arte utiliza la forma actual solo como peldaño para llegar a otros* (Kandinsky, 1996: 67). El arte siempre mira al futuro, *dejemos que el pasado se ocupe de sí mismo* (Read, 2011: 78).

Sin embargo, a pesar de la dirección de su mirada, puede utilizar el pasado como elemento de partida, sabiendo que la tradición es un componente cultural indisoluble de la cotidianeidad. Dice Danto (1999: 28): *el arte del pasado está disponible para el uso que los artistas le quieran dar. Lo que no está disponible es el espíritu en el cual fue creado ese arte*. Y sabemos que el tiempo no

es el único componente de la tradición: ninguna historia se entiende sin enmarcarla en su espacio.

3. La obra propone, el público dispone

Partiendo de lo anterior, podemos acordar la necesidad de cambiar el punto de incidencia para propiciar, entre público y obra de arte, el encuentro capaz aportar una vivencia no vivida o una mirada nueva sobre el entorno conocido; el encuentro capaz de modificar esquemas cognitivos y, por tanto, nuestra mirada. No podemos seguir tratando de hacer visibles las características de la obra de arte -que lo estemos consiguiendo o no, es otro debate-, ni seguir apoyándonos en una supuesta falta de conocimiento del público. Para acceder a la obra no es tan necesario el conocimiento, como la actitud.

Lo que espectadores y espectadoras deben saber es que la experiencia artística, como proceso de “intercambio” que proporciona un momento de conjunción mágica entre dos entes complejos, es un fenómeno personal, y esa experiencia en sí misma es el arte, más allá de la materialidad que adopte la obra (Chavarría, 2002).

Espectadoras y espectadores deben saber que en el momento en que se produce ese encuentro exclusivo entre obra y ser humano, la experiencia personal o los conocimientos en torno a la obra que cada quien aporte -y que condicionan nuestra mirada-, permiten que se produzca una experiencia exclusiva, personalizada, única e irrepitable. Además, deben ser conscientes de que, en el refugio de la vivencia del arte desde un contexto propio y desde un espacio concreto, “está permitido” el continuo reencuentro, la actualización de la experiencia, el cambio de mirada. La obra es una estructura permeable, flexible, personal y siempre abierta a nuevas lecturas.

Sin embargo, la realidad actual dista mucho de lo anterior. Tanto es así que espectadores y espectadoras *si entran en un museo o en una galería de arte, los recorren con mirada apagada: se han perdido entre personas que no hablan su lengua, con las que no pueden comunicarse de ninguna manera* (Read, 2011, 75). Ya no es fácil el proceso de reconocimiento al que el público estaba habituado.

En esta situación de desventaja, en la falsa creencia de la necesidad de unos conocimientos mínimos para el acercamiento a la obra, nos aferramos con tesón al reconocimiento: *como un*

estereotipo, sobre un esquema previamente formado (Dewey, 2008: 60). El público, afianzado a la lectura unidireccional que proponía la obra del pasado, manteniendo la tradicional actitud de contemplación arraigada en el virtuosismo o en el talento, solo acierta a sentir desconcierto. Y es aquí, precisamente, donde radica la confusión.

La obra de arte actual, producto de su tiempo, como forma nacida en un mundo multidireccional, multidimensional y con una carga icónica casi aplastante *debe penetrar en el público no mediante la identificación pasiva sino mediante un llamamiento a la razón que exige, a la vez, acción y decisión* (Fischer, 1999: 9). Como promotora de estímulos sensoriales, cognitivos y experienciales, participa de un código común, del código social que le imprime necesariamente la realidad que la motiva, al tratarse de *objetos que llevan a reflexionar sobre las formas de pensamiento de la cultura en que se producen* (Hernández, 2003: 49). Así el arte comparte con el público la oportunidad de una vivencia en la que *la variedad de las expresiones artísticas está en relación con la variedad de concepciones que los individuos tienen sobre lo que son (el significado de) las cosas* (Hernández, 2003: 49).

Conclusiones: un punto de partida

En este proceso sostenido de desencuentro entre arte y público el valor cultural del arte queda neutralizado y la cultura, en contra de su razón de ser, se convierte en un ente estanco.

Para lograr la visibilidad necesaria y que afecta a la predisposición con la que espectadores y espectadoras se acercan a la obra y construyen su propia definición del arte, es necesario poner en marcha estrategias que parten del convencimiento de que el arte es, sobre todo, generación y, oponiéndose al estatismo al que hemos habituado al público, siempre mira al futuro.

Ello solo puede hacerse comprendiendo que, si el arte, por definición, mira al futuro e implica generación, el público, necesariamente, tiene que dejar de mirar al pasado. Solo así podrá seguir regenerándose esa supraestructura que llamamos arte y que, como se ha comprobado y como se propone en gran parte de las manifestaciones artísticas desarrolladas en el siglo pasado, necesita de un público activo, capaz de accionar la obra.

Que las miradas de obra y público se encuentren en el presente es condición indispensable para que eso que denominamos arte sea, realmente, patrimonio de la humanidad.

Mientras no seamos capaces de conseguirlo, el arte seguirá siendo patrimonio de muy pocos y, de este modo, estaremos propiciando el camino hacia la mitificación de arte, obra y artista, iniciado por la Modernidad y que la estructura social posmoderna no logra modificar. Estaremos perpetuando un arte ya superado.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Chavarría, J. (2002). *Artistas de lo Inmaterial*. Hondarribia (Guipúzcoa): Nerea.
- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eco, U. (2002). *La definición del arte*. Barcelona: Destino.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. D.; Freedman, K.; Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2005). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Fischer, E. (1999). *La necesidad del arte*. Barcelona: Altaya.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Galí, M. (1988). *El arte en la era de los medios de comunicación*. Madrid: Los libros de Fundesco.
- Gardner, J. (1996) *¿Cultura o basura? Una visión provocativa de la pintura, la escultura, y otros bienes de consumo contemporáneos*. Madrid: Acento, D. L.
- Ground, I. (2008). *¿Arte o chorrada?* Valencia: PUV.
- Guasch, A. M. (2000). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro- EUB.
- Kandinsky, W. (1996). *De lo espiritual en el arte. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Barcelona: Paidós.
- Marchán, S. (2001). *Del arte objetual al arte de concepto. Epílogo sobre la sensibilidad posmoderna*. Madrid: Akal.
- Read, H. (2000). *Arte y Alienación*. Valencia: Ahimsa.
- Read, H. (2011). *Al infierno con la cultura y otros ensayos sobre arte y sociedad*. Madrid: Cátedra.

¹ *Work of art and the public, tradition and generation: How can we bring them together?*

² Doctora.

Universidad de Málaga (España).

Email: cvaquero@uma.es

³ Doctora.

Universidad de Málaga (España).

Email: Imdelagula@uma.es

CONVERGENCIAS CULTURALES EN LA MÚSICA ANDALUZA PARA PIANO ENTRE 1800 Y 1925 A TRAVÉS DE LA GALERÍA DE MÚSICOS ANDALUCES CONTEMPORÁNEOS DE FRANCISCO CUENCA BENET (1872-1943)¹

Consuelo Pérez Colodrero²

Abstract: This paper focuses on the definition processes of Andalusian cultural identity that occurred between the XIX and the XX centuries. Through a systematic examination of music for piano which appears in the *Galería de músicos andaluces contemporáneos* (Gallery of Contemporary Andalusian Musicians), a biographical dictionary by Francisco Cuenca Benet, we accurately extract and quantify the number of Andalusian composers and their works who gathered and recreated in their compositions not only Andalusian culture, but also Gypsy and Eastern influences that were a mark of our musical creativity between 1800 and 1925. In addition, we offer a complete inventory and location of these compositions at the most important Spanish libraries and research centres, as well as an analysis of the body of these works as a whole.

Keywords: Andalusia; piano music; interculturality; Andalusian culture

Resumen: Este trabajo se centra en los procesos de definición de la identidad cultural andaluza en el tránsito entre el siglo XIX y XX. Presenta un vaciado sistemático de la música para piano que recoge la *Galería de músicos andaluces contemporáneos* de Francisco Cuenca Benet a fin de extraer y cuantificar de manera precisa el número de compositores andaluces y de obras que recogieron y recrearon ya en sus títulos elementos propios no sólo de la cultura andaluza, sino también de la gitana y la oriental, que jalonaron nuestra creación musical en la horquilla de tiempo que media entre 1800 y 1925. De la misma forma, se ofrece un completo inventario y la localización de tales obras en las principales bibliotecas y centros de investigación españoles, así como un análisis del conjunto que conforman.

Palabras clave: Andalucía; música para piano; interculturalidad; cultura andaluza

1. Introducción. Justificación y objetivos de este trabajo

A lo largo de todo el siglo XIX, viajeros de más allá de los Pirineos o españoles al norte de Despeñaperros se refirieron en sus escritos a Andalucía como una colectividad diferenciada, aunque la mayor parte de las veces su visión fue sesgada y pintoresquista³. La

Pérez Colodrero, C. (2012). Convergencias culturales en la música andaluza para piano entre 1800 y 1925 a través de la "Galería de Músicos Andaluces Contemporáneos" de Francisco Cuenca Benet (1872-1943). DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 3 (2012) março, 207-226

consecuencia más inmediata fue la difusión de una imagen exótica y estereotipada de la región, cuyos elementos culturales definitorios fueron consagrados como representación genuina de los del conjunto del país (Bernal Rodríguez, 1985: 12-33). De acuerdo con lo apuntado por Jo Labanyi, tales elementos la definían como:

lugar de juerga (flamenco), razas exóticas (gitanos, 'sobrevivencias' de la cultura árabe), fiestas típicas (Semana Santa y Carnaval), y un estilo de vida y paisaje supuestamente regidos por los ritmos de la naturaleza –en resumen, un 'jardín cultural' fuera del tiempo moderno (Labanyi, 2006: 44-45).

En contraste, el proceso andaluz de concienciación de la propia etnicidad, es decir, el descubrimiento por parte de los propios andaluces de aquellos elementos que les diferenciaban objetivamente de otros grupos, se produjo con bastantes años de retraso: hubo que esperar hasta mediados de aquella centuria, concretamente hasta 1868, para que se diera en el ámbito cultural y hasta principios del siglo XX para que se produjera un debate acerca de Andalucía como región que cristalizara en alternativas políticas (Moreno Navarro, 1981).

Así las cosas, fue la visión distorsionada que se gestó fuera de las fronteras andaluzas la que acompañó a la región y prevaleció durante más tiempo y con más fuerza durante el periodo de tiempo que media entre 1800 y 1936. Incómodo con semejante situación, el periodista, diplomático e investigador almeriense Francisco Cuenca Benet (Adra, 1872 – La Habana, 1943) dedicó buena parte de su tiempo y su esfuerzo a difundir una imagen más ajustada de su tierra natal a través de la publicación, entre 1921 y 1940, de una colección de seis tomos titulada 'Biblioteca de Divulgación de la Cultura Andaluza Contemporánea', que recogía las biografías y la producción de más de tres mil andaluces dedicados a las diferentes manifestaciones del conocimiento y del arte en todas sus posibles ramas y niveles (periodismo, literatura, música, pintura, escultura o teatro, entre otras)⁴.

La obra es, por tanto, testigo de excepción de una época en la que se daban, paralelamente, dos fenómenos cruciales para la región del sur de España: de un lado, la pervivencia de la mistificación de lo andaluz con lo oriental, particularmente con lo árabe y lo gitano, entendida ésta como representación genuina de la otredad europea para el Romanticismo europeo; de otro, el enunciado de su identidad por parte de sus intelectuales y artistas, entre los que se debe contar a Cuenca Benet.

Por lo que respecta a la música, un estudio de la obra de los compositores andaluces que recoge el tercer volumen de la colección, la *Galería de músicos andaluces* (La Habana, 1927), permitiría comprobar hasta qué punto los dos fenómenos señalados convivieron en la producción musical de la época. Siendo el piano el instrumento de mayor difusión y calado social a lo largo del siglo XIX y principios del siglo XX, parece apropiado centrarse en la música que se le destinó a la hora de comprobar con mayor facilidad y comodidad los extremos que aquí interesan, así como los intereses de los compositores y los gustos del público del momento.

Consecuentemente, este trabajo ofrece, en primer lugar, un breve examen del proceso de configuración de la imagen de Andalucía a lo largo del siglo XIX como resultado de un proceso de mistificación cultural. Similarmente, se analiza la importancia de la *Galería de músicos andaluces* de Francisco Cuenca como herramienta útil a la hora de estudiar los procesos de construcción de identidad de la música andaluza entre 1800 y 1925. A la postre, se ofrece un vaciado sistemático de la música para piano que recoge dicho libro, a fin de extraer y cuantificar de manera precisa el número de compositores y de obras que recogieron y recrearon ya en sus títulos elementos propios no sólo de la cultura andaluza, sino también la gitana y la oriental, cuya influencia fue magnificada por la creación literaria y musical allende nuestras fronteras pero, igualmente, fue recogida por los autores nacidos en el solar andaluz. De la misma forma, se ofrece un completo inventario y la localización de tales obras en las principales bibliotecas y centros de investigación del ámbito nacional, así como un estudio de conjunto de los resultados obtenidos.

2. La construcción de la imagen de Andalucía a lo largo del siglo XIX

A la hora de entender las convergencias culturales presentes en la música para piano andaluza recogida en la *Galería de músicos andaluces* de Francisco Cuenca Benet, así como de valorar la aportación tanto del almeriense como de los demás estudiosos de la cultura andaluza, hay que tener en cuenta cómo se gestionó la imagen de la cultura andaluza tanto dentro de nuestras fronteras como fuera de ellas. No es este el momento de hacer una descripción prolija de este aspecto, pues autorizados especialistas en diversas materias los han referido en distintas publicaciones (Moreno Navarro, 2008), pero sí que se hace preciso entresacar

algunas ideas a fin de que se pueda seguir a cabalidad determinadas aportaciones del presente trabajo.

En lo tocante a la definición de lo andaluz fuera de nuestras fronteras, lo esencial es entender que se dio una fuerte metonimia de lo andaluz por lo español, a la que se añadieron otras hibridaciones culturales. En efecto, durante el siglo XIX, se divulgó desde París y por toda Europa una imagen exótica de la región que empezó a gestarse merced a las guerras napoleónicas y que encontró en la literatura de viajes su mejor medio de difusión. Las evocaciones literarias de Victor Hugo o Alfred de Musset acerca de una España oriental, de pasión y erotismo, proveyó a los franceses de toda una serie de estereotipos de la hispanidad que rápidamente se extendieron por todo el continente⁵. Fue precisamente Andalucía, constituida como punto de intersección cultural entre lo cristiano y lo semítico, la región que tuvo una presencia más intensa en aquellos clichés, elevada a la categoría de exótica otredad por excelencia. En la construcción de esta imagen de Andalucía fuera de nuestras fronteras, lo oriental quedó conformado no sólo por lo árabe, sino también por lo gitano, pues ambas culturas quedaban igualmente al margen de la identidad nuclear o, dicho de otro modo, ambas eran igualmente periféricas respecto a la cultura predominante.

Dentro de las fronteras españolas, se repitió este mismo fenómeno, aunque con distinta cronología y por razones diferentes: la abrumadora hegemonía de la clase dominante andaluza en el aparato del Estado a lo largo de todo el siglo XIX propició que Andalucía se convirtiera en la imagen de España con la clara misión de alcanzar un objetivo de tipo ideológico, que no fue otro que enmascarar la diversidad natural de los pueblos de España y sus contradicciones con el Estado central bajo un prisma de cultura centralista, unitaria y cohesionada. Fue precisamente en este contexto cuando, por primera vez, una serie de intelectuales se afanaron por formular la verdadera esencia de la cultura andaluza⁶.

Semejante panorama es perfectamente extrapolable al escenario musical decimonónico, que quedó configurado, según señala Giménez Rodríguez, por tres tendencias fundamentales: Andalucismo, Orientalismo y Criollismo (Giménez Rodríguez, 2006: 165). A la sazón, los símbolos específicamente musicales escogidos para expresar de manera fácil y rápida todos los contenidos y convenciones de lo andaluz-español fueron, en primer lugar, la guitarra, que ya no era el instrumento con que la aristocracia da serenata a sus damas bajo el balcón, si no el del baile de los gitanos

andaluces; asimismo, determinadas fórmulas melódicas, como cadencias frías, grupetos y otros adornos semejantes, y también pautas de tipo rítmico, preferiblemente de naturaleza ternaria. Finalmente, se incidió sobre ciertas temáticas y géneros, como el de la canción típicamente patriótica, en la que convivían contrabandistas y bandoleros con el pueblo llano, elevado a la categoría de héroe popular, y también la música de baile, que ensalzaba la figura de la bailarina y la bailaora, representantes del erotismo exótico (Parakilas, 1998).

3. La identidad musical andaluza a través de la *Galería de músicos andaluces* (La Habana, 1927) de Francisco Cuenca Benet

En el contexto que acabo de describir, poco a poco surgió la voz de intelectuales y estudiosos andaluces que no estaban de acuerdo con esta imagen desajustada de lo andaluz-español, que llevaba aparejado, normalmente, la noción de un país indolente y laxo, apto más para la molicie y la fiesta que para cualquier actividad intelectual. La 'Biblioteca de Divulgación de la Cultura Andaluza Contemporánea' de Francisco Cuenca Benet debe entenderse, a mi juicio, como una de las reacciones de los nativos andaluces al objeto de ponderar los valores intelectuales de sus compatriotas.

De los tres libros dedicados a la música en la citada colección, la *Galería de músicos andaluces* resulta invaluable para conocer la vida y la obra de músicos y artistas andaluces de los siglos XIX y XX, pues reúne casi trescientas biografías de compositores, pianistas, violinistas, guitarristas, violonchelistas, directores de orquesta, pedagogos, críticos musicales, músicos de iglesia y militares nacidos en la región del sur de España, que se acompañan de un total de ciento veintidós grabados, en su mayoría retratos de los músicos biografiados, pero también reproducciones de partituras autógrafas dedicadas a Cuenca Benet, entre las que pueden contarse las de Francisco Alonso, Ángel Barrios, Manuel de Falla, Gerónimo Giménez o Joaquín Turina⁷.

A nivel historiográfico, es un trabajo en extremo valioso pues sus contenidos provienen bien de la consulta a los propios autores, bien de fuentes que hoy no existen, están dispersas o nos son desconocidas, aunque es preciso reconocer que, en ocasiones, las reseñas vitales y la relación de obras que se citan en el libro son escuetas y se limitan a la enumeración de títulos de obras y unas cuantas fechas destacadas de la vida del músico en cuestión.

En la misma introducción a su libro, el autor manifiesta expresamente que su labor no es de análisis, sino que únicamente se propone “exponer lisa y llanamente la personalidad y la producción” de los músicos nacidos en Andalucía (Cuenca Benet, 1927: 12), de manera que puede afirmarse que la voluntad que lo impulsa es tanto la de ser fiel y objetivo respecto a las personas a las que se refiere, como retratar verazmente, según también se ha visto en apartados anteriores, la capacidad y temperamento cultural de los músicos andaluces en el momento crucial en el que su región de origen enunciaba por primera vez las características y especificidades de su personalidad como pueblo.

De acuerdo con lo expuesto, la *Galería de músicos andaluces* ofrece asimismo la fascinante posibilidad de indagar en la idea que tenía Francisco Cuenca Benet de “lo andaluz”, en general, y de la “música andaluza”, en particular, a partir de las observaciones, propias o ajenas, con las que acompaña los datos de algunos de los músicos que biografía en el volumen, que aparecen tanto más frecuentemente cuanto mayor sea el prestigio del compositor, musicólogo o intérprete en cuestión. En dichos comentarios, el autor almeriense describe el trabajo de los músicos andaluces y la producción de éstos como fruto de la inspiración, el genio y la fantasía propios de su región de origen, pero también y ante todo como resultado del conocimiento técnico y de su capacidad de adecuar éstos apropiadamente a los materiales musicales de los que hacen uso. En este sentido, Cuenca pretende resaltar tanto su respeto a los materiales que toman o de los que se inspiran, de naturaleza bien popular, bien folklórica, como su formación y profesionalidad, plenamente europeísta, dos capacidades que en demasiadas ocasiones les habían sido objetadas.

Al tiempo, se da la circunstancia de que los términos que emplea para describir y definir la música andaluza coinciden a cabalidad con los marcadores étnicos que la moderna investigación antropológica fija como definitorios de la identidad andaluza: la cultura (para muchos especialistas, el rasgo más sobresaliente de su historia), el carácter alegre, fresco y retozón de sus gentes, su paisaje y sus ciudades, la Semana Santa, su pasado árabe y su universalidad como tierra de frontera y encrucijada de culturas (Pérez Colodrero, 2011b).

De acuerdo con lo expuesto y centrando la importancia de esta colección en el tema y objeto principal de este artículo, es

posible vincular la producción pianística de los compositores recogidos en la *Galería de músicos andaluces* de Francisco Cuenca Benet con ciertas categorías identitarias que contemplan no sólo lo andaluz, sino también lo gitano y lo árabe, esto es, lo *oriental* según tal cualidad fue definida a lo largo del siglo XIX. Ciertamente, el autor nacido en Adra facilita no pocos títulos de esta naturaleza entre las obras que recoge el tercer tomo de la 'Biblioteca de Divulgación de la Cultura Andaluza Contemporánea'. Un vaciado de aquellas pertenecientes al género pianístico y el análisis de sus títulos y subtítulos permitirá verificar en qué medida la configuración de la identidad andaluza a nivel musical a lo largo del siglo XIX y principios del XX observó procesos de mestizaje cultural con arreglo a lo descrito hasta ahora.

4. Convergencias culturales en la música para piano presente en la *Galería de músicos andaluces* de Francisco Cuenca Benet

a) Apartado metodológico.

A la hora de verificar mi propuesta, ha sido preciso proceder según una matriz metodológica fundamentada en el vaciado completo del libro indicado y en la búsqueda de los títulos obtenidos en los centros de investigación musical andaluces y españoles más pertinentes respecto a la naturaleza y enfoque del presente trabajo⁸.

Los datos así obtenidos se han sistematizado a través de una base de datos configurada a partir del programa *Filemaker*⁹, programa en la que cada obra ha dado lugar a una ficha de inventario, con campos referidos a su título genérico y diplomático, los encabezamientos de las piezas que pudieran integrarlas, los datos de la primera edición y de aquellas otras que, siendo posteriores, resultan significativas musicológicamente. Igualmente, se han incluido campos referidos a los datos musicales más importantes y representativos de la obra, como el compás y la tonalidad que emplea, y acerca de su formato, esto es, si es una obra manuscrita o impresa, en cuyo caso se ha recogido si la edición es original, junto con sus datos precisos de publicación (lugar, casa editora y fecha o, en su defecto, año del copyright), o procedente de la revisión musicológica actual.

Por supuesto, se ha incluido una variable dedicada a vincular cada obra a una categoría que la define a nivel temático, cuya denominación incluye tanto determinados marcadores de la identidad cultural andaluza como diferentes géneros musicales y es

la que permite, a la postre, verificar la importancia que lo intercultural tiene en el conjunto del repertorio pianístico señalado. Las etiquetas que he empleado en este sentido son diez y, ordenadas alfabéticamente, son las que siguen: Danza y baile, Emplazamientos emblemáticos, Fiesta, Gitano, Oriental, Otro, Paisaje natural, Popular, Rapsodias, Religiosidad, Serenatas. Finalmente, se ha incluido un apartado de observaciones, en el que se recoge información relacionada con los posibles dedicatarios de la obra, el lugar y la fecha de composición de la misma, que a veces ofrece el compositor, si la partitura posee alguna dedicatoria manuscrita o bien si se dispone de información relativa al hipotético propietario de la partitura depositada en el fondo en el que actualmente se conserva.

La búsqueda así orquestada ha arrojado un total de cuarenta y ocho obras y setenta y nueve piezas de diecisiete autores que vivieron entre 1834, año de nacimiento de Eduardo Ocón y Rivas (Benamocarra, Málaga, 1834 – Málaga, 1901) y 1948, en el que falleció Francisco Alonso López (Granada, 1887 – Madrid, 1948)¹⁰. De sus cifras, localización y contenidos, datos en bruto que recogen las tablas 1 a 4 del anexo, se ocupa el apartado que sigue.

b) Resultados obtenidos. Comentario del conjunto de las obras rescatadas

Mi investigación ha permitido comprobar, en primer lugar, que la mayor parte de las obras para piano que menciona la *Galería de músicos andaluces* de Francisco Cuenca Benet observan, desde su título, elementos directamente vinculados con la cultura andaluza. En efecto, las cuarenta y ocho piezas sobre las que se asienta este trabajo representan un 58% de las ochenta y una de género pianístico que recoge el citado libro. De esta manera, es posible sugerir que, a fecha de 1927, una importante proporción de las partituras dedicada al piano escritas por andaluces se interesaban por reflejar los elementos esenciales que identificaban su tierra de origen.

De acuerdo con su categorización temática, un importante grupo se vincula a lugares emblemáticos de Andalucía (26% del total), en los que reconocen tanto las ciudades andaluzas como ciertos espacios que gozan de un especial simbolismo. En los títulos rescatados es particularmente significativa la ciudad de Sevilla y algunos de sus emplazamientos, que apuntan hacia parajes arbolados, como el Parque de María Luisa o la Alameda de

Hércules, ambos referidos en la suite *Andalucía* de Manuel Font de Anta, o hacia recintos íntimos y cargados de significado para el imaginario colectivo por ser en ellos donde se desarrolla la vida cotidiana: el patio, la reja, la terraza o el rincón fueron mencionados por el propio Font de Anta (“En un patio sevillano”, *Andalucía*), Luis Leandro Mariani (*Al pie de la reja. Trova para piano, op. 33*) o Joaquín Turina (“Soir d’été sur la terrasse”, *Coins de Séville, op. 5*).

Similarmente, son frecuentes las alusiones a acontecimientos festivos, bien sean los toros o las ferias, según puede comprobarse en obras como “La feria” de la suite *Alma Andaluza* de Mariani o “Triana en fête” de *La procesión del Rocío, op. 9* de Turina. Esta categoría entronca con la de las piezas encuadradas en la de baile, que suele recoger músicas que denotan la intensa alegría de vivir del pueblo andaluz y fuertemente vinculadas a lo popular, según ilustran los zapateados, tangos, zambras, sevillanas o peteneras de las danzas andaluzas de Manuel Infante (*Sévilana. Impressions de fête à Seville*), Cipriano Martínez Rücker (“Zapateado” de los *Cantos de mi tierra, op. 39*) o Joaquín (“Ritmo” de las *Tres danzas andaluzas* de Infante o “A los toros” de los *Coins de Séville, op. 5*). Similarmente, lo festivo se relaciona con la conmemoración religiosa, claramente impregnada de lo popular. También en este caso, las partituras aluden a la ciudad de Sevilla, de la que sus autores suelen ser originarios y cuyas danzas de seises, romería del Rocío o procesión del Jueves Santo llamaron la atención de autores como Mariani (“La Macarena”, *Alma andaluza*) y Turina (*La procesión del Rocío, op. 9*).

Lo árabe y lo gitano también aparecen frecuentemente en las partituras vaciadas de la *Galería de músicos andaluces*. Entre ambas categorías suman un total de once obras, es decir, casi una quinta parte del total de las que se ocupa el presente trabajo. Tomadas por separado, lo árabe (11% del total) aparece vinculado a espacios arquitectónicos como la Alhambra de Granada o la Mezquita de Córdoba, según ocurre en varias piezas de la suite *Andalucía* de Manuel Font de Anta, en la fantasía *Noche en la Alhambra* de Francisco Alonso o en *Granada. Capricho árabe para piano* de Emilio León de Arcas. Lo árabe también se relaciona con la celebración y la danza, que aparecen evocadas en la “Fiesta mora en Tánger” de la suite *Album de viaje, op.15* de Turina, la *Nouba, op.42* de Martínez Rücker o la *Danza de la cautiva* y la *Danza árabe* que Ángel Barrios escribió para sendas obras teatrales de Francisco Villaespesa y Alejandro Mackinlay, respectivamente. Lo gitano, en

cambio (7,5% del total), es evocado casi siempre a través del baile y la alegría que éste lleva aparejado. Así lo sugieren las distintas danzas gitanas que se han rescatado, entre las que hay que contar una zambra y un tango que se deben a Ángel Barrios o las *Gitanerías* de Infante. Sólo hay una excepción en este grupo, los *Suspiros gitanos* de Meléndez de la Fuente, en la que lo calé es referido por la tristeza tradicionalmente vinculada a la opresión de la que ha sido objeto este pueblo.

Tal y como puede comprobarse, habitualmente las obras rescatadas pueden vincularse a más de una categoría temática, de manera que, por ejemplo, determinadas obras aluden a ciudades y su patrimonio artístico y cultural que, a su vez, están directamente relacionadas con su pasado árabe (la Alhambra de Granada, la Mezquita de Córdoba). Asimismo, ciertos títulos que quieren pintar ambientes populares entroncan directamente con la danza y otras manifestaciones artísticas, según es el caso de la *Sonata romántica sobre un tema español, op.3* de Turina, que se fundamenta en la afamada y tradicional melodía del baile andaluz de 'El Vito', o también "El florero", perteneciente a *Alma andaluza* de Mariani, que pinta a este entrañable vendedor callejero. Análogamente, las danzas gitanas y las andaluzas parecen mantener lazos directos con lo flamenco y el baile de carácter erotizante, según se desprende de títulos como "Zambra" o "Tango" pertenecientes a las *Danzas gitanas* de Barrios o la "Petenera", "Tango" y "Zapateado" de las *Trois danses andalouses op.8* de Turina.

En otro orden de cosas, los resultados de la búsqueda apuntan a los compositores que más han contribuido a reflejar el acervo cultural andaluz a través de sus composiciones. A este respecto, debe destacarse necesariamente al sevillano Joaquín Turina, que aporta once obras, seguido por su ilustres aunque desconocidos paisanos José Meléndez de la Fuente y Manuel Infante con cinco cada uno y, éstos, a su vez, escoltados de Cipriano Martínez Rücker, Luis Leandro Mariani y Ángel Barrios, con tres. Atendiendo a sus fechas de nacimiento, entre 1860 y 1865 (Mariani, Rücker) o entre 1880 y 1885 (Turina, Meléndez, Infante y Barrios), cabe preguntarse acerca de la existencia de dos generaciones de compositores andaluces, en la que quizá una ejerciera el magisterio de la otra, para las que era importante expresar el hecho andaluz a través de la música e, incluso, es posible cuestionarse la relación que pudiera establecerse entre estas dos generaciones de artistas y los acontecimientos vinculados

al primer descubrimiento consciente de la identidad andaluza que he apuntado al principio de este trabajo¹¹.

En cualquier caso, llama poderosamente la atención la presencia de recursos musicales consagrados por la tradición centroeuropea como representativa de lo andaluz-español en todas las obras estudiadas, que los compositores mencionados depuran y estilizan, acercándolos a su naturaleza original, firmemente anclada en la tradición folklórica y en los usos y costumbres populares andaluces. Así, es posible y frecuente dar con ritmos ternarios, grupos de valoración especial para representar gráficamente la elaborada ornamentación melódica propia de la música genuinamente andaluza, zonas cadenciales fuertemente tonales y, al tiempo, alusiones a la modalidad frigia en el ámbito melódico o en la construcción armónica.

Tales características musicales se dan más frecuentemente en compositores del área sevillana y ubicados en la horquilla cronológica que se extiende entre 1880 y 1940 (Turina, Font de Anta, Mariani, Infante), cuyas obras son, además, eminentemente descriptivas y presentan, con cierta reiteración, contenidos extramusicales, bien porque se inspiran en un texto literario, bien porque procuran pintar, a través del discurso musical, toda una serie de eventualidades y características del lugar, ambiente, persona o actitud al que se alude en el título de la pieza (“El florero”, “En el parque de María Luisa”, “Triana en fête”, *Guadalquivir. Étude pittoresque pour piano*, etc.).

Este trabajo ha permitido asimismo verificar que las obras que constituyen su objeto se encuentran custodiadas, preferiblemente, por el Centro de Documentación Musical de Andalucía (59,5%) y por la Biblioteca Musical de Madrid (42,5%). En general, las dos ubicaciones indicadas poseen las primeras ediciones de la mayoría de las obras, tanto si éstas fueron publicadas en España (por Unión Musical Española o Ildelfonso Alier, generalmente) como si lo fueron en Francia (por Salabert o Rouart, Lerolle & Cie, sobre todo). Más allá de este dato, cabe destacar que, por ser la depositaria del fondo personal del compositor, la Fundación Juan March es la que conserva la totalidad de las piezas que interesan compuestas por el sevillano Joaquín Turina, que custodia ejemplares manuscritos, ediciones anotadas por el músico sevillano o bien dedicadas a algunos de sus colegas y amigos, como Pedro Blanco (León, 1883 – Oporto, 1919).

Por otra parte, parece posible que un grupo de siete obras (la *Danza árabe* de Barrios para la obra *Aben Humeya*, las *Tres danzas andaluzas* de Infante, la trova *Al pie de la reja*, op.33 y la suite *Alma andaluza*, ambas de Mariani, la *Serenata andaluza*, op.41 y los *Cantos de mi tierra*, op.39 de Martínez Rucker, así como el *Bolero 'Recuerdos de Andalucía'*, op.8 de Ocón) fuera ampliamente difundido en su época, pues han sido localizadas en casi todos los centros de investigación consultados. La otra cara de la moneda la constituyen un conjunto de trece partituras, debidas a ocho compositores distintos (Juan Cabas Galván, José Cabas Quílez, Emilio León de Arcas, Luis Leandro Mariani, Cipriano Martínez Rucker, José Meléndez de la Fuente, Ramón Montilla Romero y Lorenzo Suárez Godoy), que no han sido localizadas ni siquiera a través del catálogo de la *Library of Congress*, por otro lado única depositaria de la obra *Guadalquivir. Étude pittoresque pour piano* de Infante. Con ello, parece claro cuáles de las piezas rescatadas gozaron de mayor aceptación por parte del público y de las casas editoras contemporáneas, cuáles fueron los compositores que más tiempo y esfuerzo dedicaron a la conservación de su trabajo y cuáles son las lagunas documentales que más urgentemente es preciso subsanar en nuestro patrimonio musical cercano.

Más allá de lo señalado hasta ahora, el resultado más significativo de esta investigación ha sido la audición de buena parte de las obras rescatadas a través de la celebración de varios recitales a cargo de Eduardo Hernández Vázquez, de los que uno de ellos se ofreció en el seno de la celebración del VII Encuentro de Primavera y XII SIEMAI (*Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais*) (Vila Nova de Foz-Côa, 10 al 14 de abril de 2012). Esta iniciativa que responde a la conciencia y firme convicción de que la finalidad más importante de investigaciones como ésta que ahora presento está en la reincorporación y difusión de las obras estudiadas a través del repertorio de concierto.

Conclusiones

Los resultados de mi investigación parecen sugerir que, respecto a la convergencia de elementos culturales andaluces, gitanos y árabes en la música andaluza, los compositores de la región del sur de España emprendieron una serie de complejas actividades de autoexotización, es decir, que se re-apropiaron de las representaciones exotizadas provenientes del ámbito musical parisino y sustituyeron sus características exageradas por otras de

origen local, de forma que las nuevas adquirieron representatividad étnica para la cultura andaluza y se convirtieron en símbolos de su identidad. Con ello, reforzaron la inercia europea y española de convertir lo andaluz en símbolo de lo español y de vincular Andalucía con Oriente, si bien parece claro que al menos ellos se basaron en aquellos elementos del patrimonio cultural y artístico andaluz que en efecto mantenía relaciones con lo árabe y lo gitano.

Consecuentemente, puede afirmarse que, en la música para piano que recoge la *Galería de músicos andaluces* de Francisco Cuenca Benet, la convergencia de lo andaluz con lo árabe y lo gitano es especialmente patente en aquellos títulos que se refieren a la orografía urbana (emplazamientos emblemáticos vinculados a ciudades de ascendencia árabe) y en conmemoraciones concretas y fuertemente arraigadas en el imaginario colectivo andaluz (ferias, celebraciones religiosas, danza y baile). En cualquier caso, es preciso señalar que lo intercultural es un hecho trasversal en la música para piano andaluza, pues las partituras aquí rescatadas evocan a un mismo tiempo varias realidades y categorías temáticas de las propuestas y, por tanto, abrazan, como la historia y la cultura andaluzas, las prácticas artísticas y culturales de los pueblos como habitaron su solar permanente o transitoriamente.

Asimismo, cabe informar que aquellos autores que más obras aportan a este estudio pueden organizarse en dos generaciones. De la misma manera, es posible inferir la importancia de varios compositores sevillanos del primer tercio del siglo XX, entre los que destaca el universal Joaquín Turina, pero también otros autores que, siendo menos conocidos en la actualidad por diversas razones, parecieron participar de su mismo impulso y voluntad creativa, como Manuel Infante y José Meléndez de la Fuente. Es preciso recurrir a indagaciones más profundas para determinar la vinculación entre la actividad musical que desplegaron y los principios del Andalucismo, con el que comparte fechas y lugares.

Finalmente y dado que este trabajo se ha circunscrito a la música para piano presente en la *Galería de músicos andaluces*, es fundamental indicar que un estudio de las obras de otros géneros musicales asimismo presentes en dicho libro, como la zarzuela, la música orquestal y la canción, dará lugar resultados aún más ricos y concluyentes en futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

Acosta Sánchez, J. (2008). Historia y Cultura del pueblo andaluz. En I. Moreno Navarro (Coord.), *La identidad cultural de Andalucía*, 151-158. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Bernal Rodríguez, M. (1985). Introducción. En M. Bernal Rodríguez (Comp.), *La Andalucía de los libros de viajes del siglo XIX: Antología*, 12-33. Sevilla: Editoriales Andaluzas Reunidas.

Caro Baroja, J. (1974). Prólogo. En E. Luque Baena, *Estudio antropológico social de un pueblo del sur*, 11-14. Madrid: Tecnos.

Giménez Rodríguez, F. (2006). Manuel García: El Contrabandista y la imagen exótica de la música española. En A. Romero Ferrer; A. Moreno Mengíbar (Eds.), *Manuel García: de la tonadilla escénica a la ópera española (1775-1832)*, 175-190. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Labanyi, J. (2006). Antropólogos en Andalucía: el problema del tiempo. En A. Egea Fernández-Montesinos (Coord.), *Dos siglos de imagen de Andalucía*, 41-58. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Martín Moreno, A. (1985). *Historia de la música andaluza*. Sevilla: Editoriales Andaluzas Reunidas.

Miranda Torres, M. (2010). *La imagen exterior de España, tal como España la ve*. Tesis doctoral. Felicísimo Valbuena de la Fuente, Dir. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados.

Moreno Navarro, I. (1981). Primer descubrimiento consciente de la identidad andaluza (1868-1890). En A. Domínguez Ortiz (Dir.), *Historia de Andalucía*, vol. 3, 233-251. Madrid: Planeta.

Moreno Navarro, I. (2008). *La identidad cultural de Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Parakilas, J. (1998). How Spain got a Soul. En J. Bellman (Ed.), *The Exotic in Western Music*, 137-193. Boston: Northeastern University Press.

Pérez Colodrero, C. (2011a). *Francisco Cuenca Benet (1872-1943) y su aportación a la cultura andaluza*. Tesis doctoral. Antonio Martín Moreno, Dir. Universidad de Granada, Departamento de Historia y Ciencias de la Música.

Pérez Colodrero, C. (2011b). Francisco Cuenca Benet (1872-1943) y su producción en el contexto del nacionalismo. *Revista MAR (Música de Andalucía en la Red)*, 2 (2011) [en prensa].

Anexo (tablas 1 a 4)¹²

Autor	Obra	GMA	Localización y signatura
Alonso, Francisco	<i>Danza gitana</i> . Madrid: Casa Dotesio, 1914.	28	BNE: MP/313/9. FJM: M-419.
	<i>Noche en la Alhambra (Recuerdos moriscos)</i> . <i>Fantasia</i> , op.39 [Ms.].	23	CDMA: PAR H 352/23.

Barrios, Ángel	<i>Danzas gitanas.</i> Madrid: UME, cop. 1924.	37	CDMA: P C 8 57. BCD: S 85.	
	<i>Aben Humeya: III Danza árabe.</i> Sevilla: Junta de Andalucía, 2010.	37	CDMA: PAR H 651/2. BA: 1-CH-758/16. BNE: MP/5227/5. BCD: MP-V BAR ABE. BNC: 2010-Fol-C 16/20.	
			37	CDMA: PAR H 127/6.
<i>Danza de la cautiva.</i> Madrid: UME, cop.1922.				
Cabas Quilez, José	<i>Impresiones andaluzas.</i>	51	---	
Falla, Manuel de	<i>Fantasia Bética.</i> Madrid: Real Musical, 1986.	81	CDMA: C 3 31. BNE: MP/2464/15. BCD: MP/154 (10).	
Font de Anta, Manuel	<i>Andalucía. Suite para piano en tres cuadernos.</i> Madrid: UME, cop.1923.	94	CDMA: PAR H 127/10. BNE: MC/3889/2. BNC: 2006-Fol-C 53/7; 2006-Fol-C 48/34; 2006-Fol-C 48/35.	
Gaeta Durán, Joaquín	<i>Recuerdos del Guadalivín.</i> Madrid: Romero, 1883.	99	CDMA: PAR A 620. BNE: MP/1802/2. BCD: Q CD 59.	
Gálvez Ruiz, José María	<i>Serenata Andaluza.</i> S.l.: s.n., s.a.	103	CDMA: PART M 676.	

Tabla 1.- Compositores y obras A-G. Fuente: elaboración propia

Autor	Obra	GMA	Localización y signatura	
Infante Buera, Manuel	<i>El Vito. Variations sur un thème populaire et danse originale pour piano.</i> París : Salabert, cop.1922.	133	CDMA: PAR A 566. BCD: MP 385 (29). FJM: M-6186-B.	
			133	CDMA: P C 8 58 (8).
			133	LOC: M25.I.
	<i>Gitanerías.</i> París: Salabert, cop. 1923.	133	CDMA: P C 8 58 (12).	
	<i>Tres danzas andaluzas. Pour 2 pianos.</i> París: Salabert, cop. 1931.	133	CDMA: C 5 104. BNE: MP/424/10 V.1; MP/424/10 V.2; MP/424/10 V.3	

			FJM: M-4961-B; M-4962-B; M-4963-B. BNC: DL 78-Fol-C 25/2.
Lacalle, José Manuel	<i>Amapola. Para piano con letra.</i> Buenos Aires: Ricordi Americana, cop.1924.	147	BCD: MP 2164 (34). BNC: 2006-4-C 73/6.
León de Arcas, Emilio	<i>Granada. Capricho árabe para piano.</i>	154	---
Mariani González, Luis Leandro	<i>Al pie de la reja. Trova para piano, op.33.</i> Madrid: UME, cop.1922 / Sevilla: Bergali, 18— (Leipzig: C.G. Röder).	177	CDMA: C 2 914. BNE: MP/2030/5. FJM: M-5982-B. BNC: 2009-4-C 48/22.
	<i>Noche de luna</i>	177	---
	<i>Alma andaluza.</i> Madrid: UME, cop. 1920.	177	CDMA: P C 8 58 (11). BCD: MP 1822 (44). BNE: MP/3652/22. BNC: 2006-Fol-C 4/28.
	<i>Danzas gitanas</i>	177	---

Tabla 2.- Compositores y obras H-M. Fuente: elaboración propia

Autor	Obra	GMA	Localización y signatura
Martínez Rucker, Cipriano	<i>Serenata andaluza, op.41.</i> Paris: Edwart Salabert, cop. 1913.	187	CDMA: C 5 712. BNE: MP/2026/13. BCD: MP 491 (41). BNC: 2006-Fol-C 56/31.
	<i>Melodías orientales, op.49.</i> Córdoba: Sánchez Gama e Hijo, s.d. [Leipzig: Oscar Brandsletter, s.d.].	187	CDMA: PAR-H-330. BCD: S 45.
	<i>Cantos de mi tierra, op.39.</i> Barcelona: La música ilustrada hispano-americana, ca.1900.	187	CDMA: PAR A 549. BNE: MI/57(9). BCD: S 51. BNC: 1999-fol-C 6/20.
	<i>Nouba, [op.42]</i>	187	---
	<i>Suspiros gitanos</i>	188	---
Meléndez de la Fuente, José	<i>Rapsodia andaluza</i>	188	---
	<i>Sevillanerías</i>	188	---
	<i>Sevillanas</i>	188	---
	<i>Saetas</i>	188	---
Montilla Romero, Ramón	<i>Andaluzas. Suite de seis números.</i>	201	[Probablemente inédita].

María			
Ocón y Rivas, Eduardo	<i>Rapsodia andaluza, op.9.</i> Málaga (Calle de los Mártires): Adolfo Montargón, [1884].	213	BNE: M/4938(1). BNC: 2006-Fol-C 60/19.
	<i>Bolero 'Recuerdos de Andalucía, op.8.</i> Madrid: Zozaya, 1881.	213	CDMA: P C 5 21. BNE: MI/302(64). BCD: MP 2625 (4). BNC: 2006-Fol-C 62/29.
Suárez y Godoy, Lorenzo	<i>Córdoba. Serenata.</i>	289	---
	<i>Andalucía. Serenata para piano.</i> Barcelona: Andrés Vidal y Roer, ca.1864-1874.	289	BNE: MP/1438/28.

Tabla 3.- Compositores y obras M-S. Fuente: elaboración propia

Autor	Obra	GMA	Localización y signatura
Turina Pérez, Joaquín	<i>Sevilla. Suite pittoresque pour piano, op.2.</i> París: Max Eschig, cop. 1909.	300	CDMA: P A 0 87.
			BNE: MC/4840/37.
			BCD: MP 937 (26).
			FJM: LJT-P-B-3.
	<i>Sonata romántica sobre un tema español, op.3.</i> París: E. Demets, cop.1910.	300	CDMA: IGN. 2 (Carpeta 108)
			BNE: MP/322/18.
BCD: MP 2478 (52).			
<i>Coins de Seville (Rincones sevillanos), op.5.</i> París: Max Eschig, cop.1911.	300	FJM: LJT-P-B-5.	
		CDMA: P A 0 85.	
		BNE: MC/4840/36.	
		BCD: Q 472 (1).	
		FJM: LJT-P-B-8.	
<i>Trois danses andalouses, op. 8.</i> París: Salabert, cop.1913.	300	BNC: M-Fol-C 4/54.	
		BCD: MP 653.	
		FJM: M-5386-B	
		BNC: 2010-Fol-C 24/48	
<i>La procesión del Rocío, op.9.</i> París: Rouart, 1913.	297	CDMA: PAR A 208	
		BNE: MC/4840/2	
		BCD: Q 132	
		FJM: LJT-P-B-13	
<i>Recuerdos de mi rincón. Tragedia cómica para piano, op.14.</i> Madrid: UME, cop.1915.	300	CDMA: B 4 265 (17)	
		BNE: MC/3763/8	
		BCD: Q 132	
		FJM: LJT-P-A-1	
			FJM: LJT-P-B-19

Tabla 4a.- Compositores y obras: Joaquín Turina (I). Fuente: elaboración propia

Autor	Obra	GMA	Localización y signatura
Turina Pérez, Joaquín	<i>Album de viaje, op.15.</i> Madrid: UME, cop. 1916.	300	CDMA: P A 0 88
			BNE: M/2937
			BCD: MP 937 (24)
			BNC: 2011-4-C 118/48
			CJM:LJT-P-B-20
	<i>Sanlúcar de Barrameda. Sonata pintoresca, op.24.</i> Madrid: UME, ca.1922.	300	CDMA: D 4 22
			BNE: MC/4840/50
			BCD: Q 164
			FJM: M-7675-B
			BNC: 2007-Fol-C 12/42
	<i>El Cristo de la Calavera. Leyenda Becqueriana, op.30.</i> Madrid: UME, cop.1925.	301	CDMA: D 1 554
			BNE: MC/4840/51
			BCD: MP 2609 (6)
			FJM: M-442-C
			BNC: M-Fol-C 4/57
	<i>La Venta de los Gatos. Leyenda becqueriana, op.32.</i> Madrid: UME, cop.1926.	301	BNE: MC/4840/52
			FJM: LJT-P-B-50
			BNC: 2007-Fol-C 8/57
	<i>Le quartier de Santa Cruz. Variations rythmiques pour piano, op.33.</i> Paris: Rouart, Lerolle & Cie., cop.1925.	300	CDMA: C 5 696
			BNE: MC/4840/3
FJM: LJT-P-B-51			

Tabla 4b.- Compositores y obras: Joaquín Turina (II). Fuente: elaboración propia

¹ **Cultural convergence in Andalusian piano music between 1800 and 1925 as presented in the “Gallery of Contemporary Andalusian Musicians” by Francisco Cuenca Benet (1872-1943)**

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: consuelopc@ugr.es

³ El antropólogo y ensayista Julio Caro Baroja (Madrid, 1914-1995) escribió al respecto que “la mitad de las tonterías que se han dicho sobre España y el *alma española* las han dicho los españoles. La otra mitad extranjeros”, reconociendo al tiempo que podía “haber ciertos amaneramientos, clichés, estereotipos, tendencias a dar como buenas ciertas vulgaridades” (Caro Baroja, 1974:14).

⁴ En primer lugar salieron a la luz en la Tipografía Moderna los dos tomos de la *Biblioteca de autores andaluces modernos y contemporáneos* (1921 y 1925). Entre éstos, Cuenca Benet publicó, en 1923, su *Museo de pintores y escultores andaluces Contemporáneos*, aunque en otra casa editorial llamada Rambla, Bouza y Compañía. El siguiente volumen que fue dado a conocer es la *Galería de músicos andaluces*, editada en la prestigiosa casa habanera Cultural en 1927. Finalmente, cierran la colección los dos tomos del *Teatro andaluz contemporáneo*, que Maza, Caso y Compañía imprimió en 1937 y 1940.

⁵ Los resultados de sus imaginaciones han constituido el segundo de los dos arquetipos básicos que han predominando históricamente sobre nuestro país, según el cual España es concebido “como un país exótico y de tradiciones culturales

orientales, más premoderno que decadente, constituido por hombres y mujeres auténticos, amantes de la libertad inmediata y sin fronteras, apasionado pero incapaz de comportamientos racionales, fríos y civilizados (Leyenda Amarilla)” (Miranda Torres, 2010: 274).

⁶ Cabe destacar en este punto algunos de sus nombres siguiendo un estricto orden cronológico. Primero el antropólogo Antonio Machado y Núñez, Demófilo, con su artículo “Sobre el «Hombre Andaluz»” de 1869; luego, el historiador Joaquín Guichot y Parody (Madrid, 1820 – Sevilla 1906), que publicó la primera historia general de Andalucía en ese mismo año. Más adelante, otros como el notario Blas Infante (Casares, 1885 – Sevilla, 1936), que enunció los fundamentos del regionalismo andaluz en el *Ideal Andaluz* de 1915, o José María Pemán (Cádiz, 1897 – 1981), con su artículo “Andalucía libre y universal” de junio de 1931. Todos ellos procuraron restaurar la imagen de la región del sur de España, que aun en 1927 encontraba tópicos negativos tan magníficamente redactados como la *Teoría de Andalucía* de José Ortega y Gasset.

⁷ Alonso, F. “Guitarra Española. Canción” (Cuenca Benet, 1927: 24-25); Barrios, Á., “El Tango” (Cuenca Benet, 1927: 44); Falla, M. de, “Salud. La Vida Breve” (Cuenca Benet, 1927: 85); Jiménez y Bellido, J. [Jiménez, G.], “Los pícaros celos” (Cuenca Benet, 1927: 139); Turina, J., “El poema de una sanluqueña. Allegro moderato” (Cuenca Benet, 1927: 301).

⁸ Atendiendo al criterio que apunto, se han escogido un conjunto de siete bibliotecas y centros de investigación, de las que seis se encuentran en territorio nacional y la séptima se encuentra en los EE.UU. Dado que el presente trabajo se centra en autores andaluces, ya que la *Galería de músicos andaluces* de Cuenca Benet se ocupa exclusivamente de los autores nacidos en la región del sur de España, el primer catálogo que se ha consultado es el del Centro de Documentación Musical de Andalucía, cuyos fondos recogen todas aquellas partituras que «complementen y posibiliten el estudio de la música y músicos andaluces» (Decreto 293/1987 de 9 de diciembre, BOJA de 19 de enero de 1988, p.123). Por razones muy similares, se ha examinado el catálogo de tres bibliotecas patrimoniales, la Biblioteca de Andalucía, la Biblioteca Nacional de España y la Biblioteca de Catalunya, siendo que esta última es depositaria de los fondos del antiguo Centre de Documentació Musical de Catalunya. A las anteriores, se ha sumado la búsqueda en los catálogos de la Biblioteca Musical de Madrid, habitualmente conocida como Biblioteca Conde-Duque por estar ubicada en el antiguo cuartel de dicho nombre, y la biblioteca de la Fundación Juan March. La primera de ellas es quizá la biblioteca y hemeroteca musical más rica de toda España, creada en 1919 por iniciativa del académico de Bellas Artes, musicólogo y crítico Víctor Espinós Moltó (Alcoy, Alicante, 1871 – Madrid, 1948). La otra le viene a la zaga, pues conserva una gran cantidad de partituras manuscritas e inéditas, documentación biográfica y profesional, programas de mano de estrenos, correspondencia de los varios compositores que han depositado en ella sus bibliotecas personales, de las que aquí interesa principalmente la de Joaquín Turina (la Fundación custodia, asimismo, los de Salvador Bacarisse, Pedro Blanco o Julio Gómez García). Por supuesto, cierra el conjunto la *Library of Congress* [Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos] que, desde su fundación en 1800, ha venido acumulando el fondo documental, bibliográfico y hemerográfico quizá más importante de toda la civilización occidental.

⁹ Debo agradecer al Dr. Josep María Gregori (UAB) la ayuda y los consejos prestados a la hora de trabajar con este programa, así como que me brindara su experiencia personal en la gestión del patrimonio musical a la hora de organizar y manipular los

datos rescatados a partir de la *Galería de músicos andaluces* de Francisco Cuenca Benet.

¹⁰ En este punto, debo hacer tres puntualizaciones. En primer lugar, sobre la circunstancia de que diez de las cuarenta y ocho obras para piano sobre las que fundamento este artículo están integradas por varias piezas que, a su vez, poseen un encabezamiento propio, por lo que ha sido posible ampliar el número total de títulos a analizar en una treintena. Así, por ejemplo, la suite en tres cuadernos *Andalucía* del compositor Manuel Font de Anta (Sevilla, 1895 – Madrid, 1936) está articulada en un total de nueve piezas, cuyos encabezamientos son (I) “En el parque de María Luisa”, “Macarena” y “En la Alameda de Hércules”; (II) “La Alhambra”, “El barrio de la Viña” y “Perchel”, y, finalmente, (III) “En la Mezquita”, “En un patio sevillano” y “En los toros (pasacalle)”. En segundo lugar, debo explicar que he podido localizar más obras de que cumplen con los requisitos planteados por este trabajo (autor, género musical, cronología, título) a través de la búsqueda que he realizado en los catálogos de las entidades propuestas, pero éstas no fueron recogidas por Francisco Cuenca Benet en su *Galería de músicos andaluces* y, por tanto, no las he contabilizado. Finalmente, me gustaría remitir a dos textos fundamentales a la hora de conocer la biografía de los compositores que mencionaré en el cuarto apartado de este artículo, de las que yo, por obvias razones de espacio, no puedo ocuparme (Cuenca Benet: 1927; Martín Moreno: 1985).

¹¹ No me olvido de la influencia decisiva que compositor Isaac Albéniz (Camprodón, Gerona, 1860 – Cambo-les-Bains, Francia, 1909) pudo ejercer sobre la segunda generación de compositores andaluces que menciono, ya que la mayor parte de la producción del gerundés, tanto la dedicada al salón burgués como *Iberia*, está inspirada por la música popular andaluza.

¹² Abreviaturas empleadas en las talas 1 a 4: CDMA (Centro de Documentación Musical de Andalucía), BA (Biblioteca de Andalucía), BNE (Biblioteca Nacional de España), BCD (Biblioteca Musical de Madrid – Centro Conde Duque), FJM (Fundación Juan March), BNC (Biblioteca de Catalunya), LOC (Library of Congress), GMA (Galería de músicos andaluces).

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências
Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias
Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

PROGRAMA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS CON ALUMNOS DE DIFERENTES CULTURAS EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA¹

Dolores Seijo Martínez²
Mercedes Novo Pérez³
Laila Mohamed Mohand⁴

Abstract: Social and cognitive skills are founded on perspectives of positive development in young people. In this regard, the resources that they must have at their disposal in order to become competent adults have been central to research in this area (Gutierrez; Escartí, Pascual, 2011). We must consider socio-cognitive skills within a cultural and contextual framework, taking into account the communication patterns of each culture, given the great variety of these across and within cultures. This paper highlights the importance that socio-cognitive skills may have in achieving harmonious relations among schoolchildren, which will favor the teaching-learning process. To this end, we present a summary of the design and implementation of a program whose aim was to prevent disruptive behavior in schools. The objectives of our intervention were: social and communication skills, development of values, problem-solving, creative thinking, and emotional control, all of which are linked to the development of pro-social behavior (Seijo; Novo; Arce; Fariña; Mesa, 2005). Intervention was conducted with a sample of 441 Elementary and Secondary students, from four schools in the Autonomous City of Melilla. Finally we discuss the main results of our study.

Keywords: training in social skills; intercultural population; education; disruptive behavior

Resumen: Las habilidades sociales y cognitivas se encuentran en la base de la perspectiva del desarrollo positivo de los jóvenes, y en este sentido los recursos que deben ser aprendidos para convertirse en adultos competentes han sido tema central de estudio para poder alcanzar este desarrollo positivo (Gutiérrez; Escartí; Pascual, 2011). Asimismo, las habilidades y destrezas socio-cognitivas deben ser consideradas atendiendo al marco cultural y contextual, teniendo en cuenta los patrones de comunicación propios de cada cultura, dada la alta variabilidad de éstos entre culturas e incluso dentro de una misma cultura en diferentes contextos. El trabajo que se presenta trata de poner de relieve la importancia que las habilidades socio-cognitivas pueden tener en el alcance de una convivencia adecuada entre los escolares, que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se presenta un resumen del diseño e implementación de un programa de prevención de

Seijo Martínez, D.; Novo Pérez, M.; Mohamed Mohand, L. (2012). Programa para mejorar las habilidades socio-cognitivas con alumnos de diferentes culturas en la Ciudad Autónoma de Melilla. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 3 (2012) março, 229-242

comportamientos disruptivos en el ámbito escolar. Los contenidos objeto de intervención en el programa son: habilidades sociales y de comunicación, desarrollo de valores, solución de problemas, pensamiento creativo y control emocional, todos vinculados con el desarrollo de comportamientos prosociales (Seijo; Novo; Arce; Fariña; Mesa, 2005). La intervención se llevó a cabo con una muestra total de 441 alumnos del último ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria, pertenecientes a cuatro centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla. Finalmente se discuten los principales resultados de este estudio.

Palabras claves: entrenamiento en habilidades sociales; población intercultural; educación; comportamiento disruptivo

1. Introducción

Recientes estudios (Bravo; Herrera, 2011, García, 2011) muestran la necesidad de detectar lo más temprano que sea posible los problemas de convivencia en el aula así como los déficits de los alumnos, para poder intervenir de manera precoz y facilitar el trabajo de profesores y educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hasta la actualidad se han dado numerosas definiciones sobre las habilidades sociales sin llegar a un acuerdo sobre lo que es una conducta socialmente habilidosa. La definición aportada por Caballo (2002, p.6) es la que más peso está teniendo en este campo, ya que como el autor señala: “el comportamiento socialmente habilidoso es un conjunto de conductas realizadas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas”.

Las habilidades sociales deben ser consideradas dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores como la edad, el género, la clase social y la educación (Caballo, 2002). Este autor también afirma que saber cuándo y cómo se aprenden las habilidades sociales es una incógnita, pero que la niñez es sin duda un período crítico. Así podemos asegurar que los niños más inhibidos tienen menos oportunidades de aprender y practicar conductas sociales y, por consiguiente, adquieren menos refuerzos bajo la forma de alabanzas, sonrisas o caricias por parte de las personas de su entorno.

La importancia de la adquisición de las habilidades sociales por parte de un individuo, radica en la necesidad de mantener con los demás una relación interpersonal en la que se manifieste de manera cómoda y adecuada.

El ser humano es social por naturaleza y necesita tener una estrecha relación con el ambiente social en el que se encuentra. El ser conscientes en la vida de que el comportamiento que manifiesta uno mismo y el que muestra para con los demás puede ser cambiado, así como conocer los medios para que esto se produzca, hace que se de más importancia a la adquisición de las habilidades sociales y sobre todo a su entrenamiento.

Si una persona no sabe comportarse de forma habilidosa con los demás, debe aprender a hacerlo para que su relación sea exitosa, pero muchas veces ese intento se ve frustrado debido a que, en algunas situaciones, el sujeto se siente bloqueado, ansioso o tiene una necesidad imperiosa de evitar esa situación incómoda para él, en este caso estos problemas rompen la relación que se iba a establecer y como consecuencia no existe ningún tipo de relación interpersonal y no se efectúa dicho comportamiento. Lo que lleva a resaltar, que la existencia o aparición de una serie de trastornos psicológicos que pueda sufrir el ser humano a lo largo de su vida (depresión, ansiedad,...) hace que sea imprescindible el entrenamiento en habilidades sociales para afrontar estos problemas.

Antes de poner en práctica nuestras habilidades sociales, debemos analizar y estudiar el medio en el que nos hallamos, para así evitar situaciones comprometidas y salir airoso de ese encuentro. Cuando queremos saber cuales son los problemas que debemos afrontar al tener una relación interpersonal, debemos tener en cuenta cuál es el contexto en el que nos encontramos y en el que se va a llevar a cabo esa relación. Los contextos en los que el niño se desarrolla, por definición son: el familiar, el escolar y el social.

La familia es el grupo social donde surgen las primeras manifestaciones de conductas sociales y afectivas, por lo que la manera en la que unos padres se relacionan con sus hijos, es de vital importancia para saber hasta qué punto, esta relación podrá favorecer el desarrollo de las competencias sociales en sus hijos y les ayuden a ser más responsables y poseer una autoestima elevada y que así pongan en práctica estrategias de solución de problemas. La importancia de todo esto radica, en que es dentro del grupo familiar, donde se lleva a cabo la primera adaptación del niño

a la vida social, si ésta resulta de gran satisfacción para él, en el futuro tendrá muchas posibilidades de que su adaptación y socialización en la vida sea exitosa. Cuando el niño comienza a mantener algún tipo de relación interpersonal con los demás, éste presenta una serie de conductas de proximidad y contacto que determinan el principio de sus habilidades sociales. Todo esto supone el inicio del proceso de socialización que, como hemos indicado anteriormente, se lleva en primer lugar por la familia, quien inicia el proceso para la formación de habilidades sociales. Tanto el niño como el adolescente deben utilizar sus habilidades por muy complejas que éstas sean para poder ser un individuo social y así aprender de sus propios errores en el caso de no utilizar las adecuadas en cada situación.

Seguidamente, con la incorporación del niño al sistema educativo, éste desarrolla habilidades más complejas y específicas a lo largo de las distintas etapas de su vida lo que le va a proporcionar, ciertas exigencias, donde ocupa un lugar importante las relaciones que se establecen con el grupo de iguales, y es aquí donde debe ponerlas en práctica al interactuar con ellos (compañeros), además de tener que aprender normas sociales y saber distinguir entre un comportamiento adecuado e inadecuado. El que el niño se sienta perteneciente a un grupo, facilita el desarrollo de su propia identidad. Por lo que el niño en la escuela, en definitiva, desarrolla habilidades más complejas para poder ser un sujeto social.

En los últimos años estamos notando en la sociedad un incremento en la manifestación de comportamientos antisociales y disruptivos. La aparición y desarrollo de dichos comportamientos es una variable que debe ser valorada a la hora de plantear un programa de cara a la prevención, puesto que como indican números autores (Farrington; West, 1990; Hoeve; Blokland; Dubas; Loeber; Gerris; Van der Lann, 2008; Redondo; Pueyo, 2007), pueden ser predictores de futuras conductas delictivas. Múltiples investigaciones señalan las variables externas al individuo tales como el contexto social, contexto familiar, exposición a la violencia y oportunidades para delinquir como factores que provocan la aparición del comportamiento antisocial (Andreu; Peña; Larroy, 2010; Timmerman; Emmelkamp, 2005).

De este modo, se debe concienciar a los menores sobre que el manejo de habilidades y estrategias socialmente competentes permite relacionarse de una manera adecuada con las personas que

le rodean, disminuyendo así la manifestación de comportamientos disruptivos. El alumno encuentra en las habilidades sociales las herramientas necesarias para enfrentarse y poder solucionar los problemas que se le puedan presentar (Goldstein; Sprafkin; Gershaw; Klein, 1989).

Recientes estudios (Bravo; Herrera, 2011, García, 2011) constatan la necesidad de detectar lo más temprano que sea posible los problemas de convivencia en el aula así como los déficits de los alumnos, para poder intervenir de manera precoz y facilitar el trabajo de profesores y educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este trabajo se ha pretendido hacer frente a los posibles problemas que puedan tener los alumnos de Educación Primaria y primera etapa Educación Secundaria Obligatoria al no saber utilizar correctamente sus habilidades sociales. Para ello, se pondrá en práctica un programa de entrenamiento en habilidades sociales, en estas etapas educativas. El programa tiene como principal objetivo la prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares. Defiende que mejorar las habilidades socio-cognitivas es una forma de ayudar a los menores a evitar la desadaptación personal y la desviación social. Se basa en el entrenamiento de diferentes contenidos relacionados con la promoción de la competencia social positiva (Ross *et al.* 1990). Estos contenidos abordan dos dimensiones, social y cognitiva.

En la primera entrenamos habilidades sociales y de comunicación, mientras que, enmarcadas en la vertiente cognitiva, se desarrolla pensamiento creativo, control emocional, valores y solución de problemas. Este programa asume que la organización escolar es un ámbito adecuado para intervenir con los adolescentes, especialmente para la prevención de conductas sociales disruptivas porque permite trabajar con toda la población, posibilita la integración de los profesionales de los centros (maestros, profesores, pedagogos, psicopedagogos y psicólogos) en el programa y permite una apertura hacia la intervención en los ámbitos familiar y social. La propuesta es una adaptación del modelo de entrenamiento cognitivo-conductual de Ross y otros (1990) que se centra en las habilidades cognitivas y actitudes que la investigación ha establecido como fundamentales para la competencia social (Ross; Ross, 1995).

En la dimensión social, tal y como hemos adelantado, se han trabajado habilidades sociales, puesto que son herramientas necesarias para poder desenvolverse en la vida diaria, por tanto, su

enseñanza y aprendizaje se considera primordial y necesaria en edades tempranas y su déficit se relaciona directamente con una baja aceptación y aislamiento social, problemas dentro del ámbito educativo y desajustes personales. Asimismo, se han abordado, en varias sesiones, habilidades de comunicación, dado que se consideran fundamentales para el desarrollo y funcionamiento adaptativo del individuo, por lo que un déficit en este tipo de estrategias contribuye a provocar disfunciones y perturbaciones psicológicas.

Dentro de la dimensión cognitiva se han trabajado varios bloques de contenidos que iremos comentando. De este modo, se ha llevado un entrenamiento en pensamiento creativo, cuyo objetivo pretende romper la rigidez cognitiva de los alumnos enseñándoles un pensamiento que les ayude a ser y pensar eficazmente. En el bloque de solución de problemas, se facilita al alumno una visión general del problema, la exposición de las diferentes alternativas, la toma de decisiones y la implementación de la solución elegida, y en el caso de no obtener los resultados esperados, disponer de las estrategias necesarias para emprender un nuevo procedimiento que mejore al anterior. De suma importancia también es el bloque de desarrollo de valores, puesto que los valores reflejan la forma de ser de un individuo, representan la creencia y convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo y lo que conviene que hagamos, es decir los valores hacen que nuestra conducta sea adaptada, nos ayudan a entendernos y entender a los demás. Finalmente, trabajamos control emocional con el objetivo de que los sujetos sean conscientes de que en muchas ocasiones nuestra forma de ser, el ponernos nerviosos o enfadarnos funciona en detrimento de la eficaz solución de los problemas.

La Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Consejería de Educación de la Ciudad Autónoma de Melilla han posibilitado que este programa se lleve a la práctica, de forma piloto, en varios centros escolares de esta ciudad.

A continuación señalaremos las actividades concretas que se han desarrollado durante la intervención. Un profundo desarrollo y explicación de las mismas podemos encontrarlo en Seijo; Novo; Fariña; Arce; Mesa (2004).

2. Técnicas de intervención

Para llevar a cabo el correcto desarrollo del programa se considera necesario un buen dominio de las siguientes técnicas:

instrucciones, modelado, role-playing, retroalimentación, refuerzo y entrenamiento en generalización (ver tabla 1).

Técnicas	Objetivos
Instrucciones	Informar al sujeto de cómo debe realizarse la conducta.
Modelado	Observar cómo debe realizarse una conducta.
Role-playing o dramatización	Practicar la conducta para aprenderla.
Retroalimentación	Informar sobre la ejecución.
Reforzamiento	Conseguir el fortalecimiento de la respuesta.
Reestructuración cognitiva	Cambiar pensamientos irracionales por otros más adaptados
Tareas para casa	Practicar las conductas entrenadas en contextos naturales

Tabla 1. Técnicas utilizadas en el programa (Adaptada de Vallés y Vallés, 1996)

3. Actividades del programa de intervención

A través de este programa se entrenan aquellas variables relacionadas con el comportamiento prosocial (Mesa; Mohamed; Mohamed; Vázquez, 2003) siendo el entrenamiento en habilidades sociales uno de los pilares fundamentales del mismo (Seijo; Mesa; Mohamed; Mohamed, 2004).

Las actividades que se diseñaron en este programa se adaptaron a la etapa educativa de los alumnos (Primaria o Secundaria) teniendo en cuenta, además, el contexto intercultural de la Ciudad Autónoma de Melilla. Las sesiones de actividades están dirigidas por dos técnicos que actúan siempre en pareja, con formación en psicopedagogía y con entrenamiento específico en las técnicas que se han de utilizar en el programa que anteriormente han sido mencionadas. Además, siempre que sea oportuno se tratará de encomendar tareas para casa con la finalidad de practicar las conductas entrenadas en contextos naturales.

A continuación, se recogen las actividades que se han desarrollado en el programa. En total se realizaron 30 actividades en Educación Primaria y 28 en Educación Secundaria.

Los contenidos abordados en Educación Primaria y Educación Secundaria han sido en la mayoría de las ocasiones los mismos, modificando bien el grado de dificultad requerido o bien la adaptación a la edad dependiendo de la etapa educativa a las que se dirigen.

Tanto en Educación Primaria como Educación Secundaria se trabajaron los siguientes contenidos (Tabla 2), mediante las actividades que se especifican seguidamente (para mayor información véase Seijo et al., 2005 a y b):

CONTENIDOS	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> -Yo soy así. - Conocer mi autoestima. - Trabajar mi autoestima. -Conducta pasiva, asertiva y agresiva. - Así soy yo. -Conociendo a mis compañeros. - El careo. - La caja tonta. - Personajes de clase. -Canción "color esperanza". 	<ul style="list-style-type: none"> -¿Cuál es tu conducta? -Conducta pasiva, asertiva y agresiva. - Actividad grupal. - Tarea para casa. - Así soy yo. -Conociendo a mis compañeros. - El careo. - La caja tonta. - Personajes de clase.
HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica del rumor. - Rostros y posturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica del rumor. - Rostros y posturas.
PENSAMIENTO CREATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos positivos, negativos e interesantes. - Adivinanzas. - Fotopalabra. - Buzón de sugerencias. - Análisis crítico. - Canciones. - Programa de radio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos positivos, negativos e interesantes. - Acertijos. - Fotopalabra. - Buzón de sugerencias. - Análisis crítico. - Canciones. - Programa de radio.
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas. -¿Cuáles son tus problemas? -¿Cuáles son las consecuencias? - Acciones y consecuencias a corto y largo plazo. -Solución de problemas específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas. -¿Cuáles son las consecuencias? - Acciones y consecuencias a corto y largo plazo. -Solución de problemas específicos.
DESARROLLO DE VALORES	<ul style="list-style-type: none"> - Ranking de valores. -Taller de riqueza intercultural. - Dilemas morales. - Juego de rol. - Valor oculto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ranking de valores. - Taller de riqueza intercultural. - Dilemas morales. - Juego de rol.
CONTROL EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones de conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones de conflicto.

Tabla 2. Actividades desarrolladas en el programa de entrenamiento en habilidades socio-cognitivas (Seijo, Novo, Fariña, Arce y Mesa, 2004)

4. Diseño

Se han elegido al azar 16 aulas de cuatro centros escolares de la Ciudad Autónoma de Melilla, para implementar este programa experimental. Dos de ellos de Educación Primaria (centro 1 y centro

2) y dos de Educación Secundaria (centro 3 y centro 4). Los centros escolares fueron elegidos, de tal manera que por su ubicación geográfica representarán a la población melillense en general. En total, han participado una muestra total de 441 alumnos, de los cuales 200 pertenecen a Educación Primaria y 241 a Educación Secundaria (tabla 3).

5. Metodología

La metodología de investigación empleada fue del tipo cuasi-experimental y en un ambiente natural. La investigación se ajusta a un diseño pre-post con grupo control de comparación (Pereda, 1987). El instrumento de medida utilizado es la Escala de Razonamiento Moral.

La muestra en cuanto a la condición experimental se distribuye en 235 alumnos del grupo experimental y 206 del grupo control (ver tabla 3). Se ha ejecutado una prueba t de Student para muestras relacionadas tanto para las variables de tipo social como cognitivas.

		EXPERIMENTAL	CONTROL	TOTAL
Educación primaria	Centro 1	52	57	109
	Centro 2	60	31	91
Educación secundaria	Centro 3	69	68	137
	Centro 4	54	50	104
TOTAL		235	206	441

Tabla 3. Distribución de la muestra por centros, nivel educativo y condición experimental

6. Resultados y conclusiones

Teniendo como referencia la vertiente social y cognitiva que hemos descrito, señalaremos los resultados más relevantes de esta investigación (Seijo et al, 2005 a y b). En primer lugar, no estamos en condiciones de establecer conclusiones sobre la eficacia del programa en la parte más social (Mohamed-Mustafa, 2004). Esto es, no podemos conocer si las actividades sobre habilidades sociales y de comunicación que hemos desarrollado con los alumnos han funcionado o no. Esto ha sido debido fundamentalmente a cuestiones como la selección del instrumento de medida o la falta de sinceridad de los alumnos. Otra variable que, con toda seguridad ha afectado, ha sido la valoración por parte de los tutores, dado que tenían que evaluar a sus alumnos antes de la intervención y una vez finalizada la misma, y los profesores no eran los mismos en ambos

momentos, lo que ha implicado una falta de fiabilidad interjueces y por tanto un desajuste en los resultados. De hecho, presumimos que las actividades que se han desarrollado han sido válidas dado que van en la línea de las propuestas en otros programas (Garrido; López, 1995; Rodríguez; Luca de Tena, 2001; Trianes; Fernández-Figueroles, 2001; Vallés; Vallés, 1997; 1994) que han demostrado su eficacia. En definitiva, habría que poner a prueba de nuevo estas actividades y comprobar su adecuación utilizando otros instrumentos de medida.

Por otra parte, para el diseño de las actividades respecto a la dimensión cognitiva nos hemos basado en otras intervenciones (Díaz-Aguado, 1999, Garrido; López, 1995) adaptándolas de forma rigurosa al contexto social de Melilla. Podemos adscribir a esta dimensión las actividades de desarrollo de valores, pensamiento creativo, control emocional y solución de problemas. De esta manera, se ha conseguido que los alumnos participantes en la intervención avancen en el estadio de desarrollo moral (tablas 4 y 5), lo cual implica necesariamente una mejora en el desarrollo cognitivo constatando la eficacia de la intervención (Mohamed-Mohand, 2004). De igual modo, cada estadio de desarrollo moral se asocia a un determinado modo de pensar sobre temas socio-morales y un avance se relaciona con un cambio cualitativo en el razonamiento. Este cambio va, necesariamente, acompañado con una reestructuración de pensamiento. Los estadios forman secuencias invariantes determinados por la complejidad lógica de cada etapa. Esto es, para que un estadio más avanzado se alcance es necesario dominar operaciones cognitivas previas que permitan desarrollar otras más complejas. En definitiva, estamos en condiciones de afirmar que los alumnos han avanzado en desarrollo moral, lo que implica necesariamente un avance en el desarrollo cognitivo. Estos resultados van en la dirección de los encontrados por Bravo y Herrera (2011) quienes destacan que la enseñanza de habilidades sociales y cognitivas contribuye a la formación integral de los jóvenes y a su desarrollo personal y social.

Variable	t	p	M _{PRE}	M _{POST}
Razon. Moral (grupo experimental)	-4.124	.000	1.87	2.32
Razon. Moral (grupo control)	-1.000	.322	1.40	1.50

Tabla 4. Comparación pre-post en la Escala de Razonamiento Moral en Educación Primaria

Variable	t	p	M _{PRE}	M _{POST}
Razon. Moral (grupo experimental)	-5.112	.000	2.04	2.60
Razon. Moral (grupo control)	1.386	.173	2.13	1.95

Tabla 5. Comparación pre-post en la Escala de Razonamiento Moral en Educación Secundaria

Para finalizar, defendemos la pertinencia de los programas de entrenamiento multimodales (esto es, cognitivo-conductuales) en competencia social (Arce; Seijo; Fariña; Mohamed-Mohand, 2010, Mohamed-Mohand, 2008) y teniendo en cuenta numerosas variables (i.e.: la educación parental, el aprendizaje de habilidades sociales, el manejo de la ira o enfado, solución de conflictos, educación en la escuela sobre la violencia, iniciativas de autoridad, liderazgo y mediación con los iguales, organización de la comunidad y campañas de los medios de comunicación, etc.) que pueden estar incidiendo en la prevención primaria de los comportamientos antisociales en los jóvenes. Por tanto sería idóneo poder actuar sobre todas ellas, pero evidentemente, la puesta en marcha de una intervención susceptible de manejar todas estas variables conllevaría una fuerte implicación institucional, acompañada de una enorme dotación económica, lo cual sería altamente deseable. Sin embargo, somos conscientes de la dificultad, cuando no imposibilidad, de alcanzar grandes presupuestos para el desarrollo de programas de esta naturaleza. De este modo, dadas las limitaciones, nuestra propuesta sigue asumiendo que la organización escolar es un ámbito adecuado para intervenir con los adolescentes, sin olvidar la importancia de una intervención integral, esto es, que abarque no sólo los ámbitos personal, social y escolar sino también el familiar. En este sentido sugerimos que para que el programa sea eficaz en su totalidad sería imprescindible proceder a una labor de formación e implicación efectiva del profesorado de tal forma que ellos mismos estuviesen en condiciones de desarrollar durante cada curso escolar las actividades previstas en el programa. Sin olvidar también la importante labor de los profesores en la implicación de los padres y otros responsables de los menores en las actividades diseñadas en el marco del programa.

Referencias Bibliográficas:

Andreu, J. M.; Peña, M. E.; Larroy, C. (2010). Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas: análisis de sus interrelaciones con la

agresión proactiva y reactiva en adolescentes. *Behavioral Psychology*, 18 (2010) 57-72.

Arce, R.; Seijo, D.; Fariña, F.; Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 2 (2010) 127-142.

Bravo, I.; Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación primaria. Las habilidades Sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1 (2011) Março, 173-212.

Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Díaz-Aguado, M. J. (1999). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.

Elzo, J. (1999). *Jóvenes españoles 1999*. Madrid: Narcea.

Farrington, D. P.; West, D. J. (1990). The Cambridge study in delinquent development: A long-term follow-up of 411 London males. In H. J. Kerner; G. Kaiser (Eds.), *Criminality: Personality, Behaviour and Life History*, 115-38. Heidelberg: Springer-Verlag.

García, P. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 3 (2011) 1-12.

Garrido, V.; López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Goldstein, A. P.; Sprafkin, R. P.; Gershaw, N. J.; Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Gutierrez, M.; Escartí, A.; Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23, 1 (2011) 13-19.

Hoeve, M.; Blokland, A.; Dubas, J. S.; Loeber, R.; Gerris, J. R. M.; Van der Laan, P. H. (2008). Trajectories of delinquency and parenting styles. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 2 (2008) 223-235.

Mesa, M. C.; Mohamed-Mustafa, N.; Mohamed-Mohand, L.; Vázquez, M. J. (2003). *VARIABLES predictoras del comportamiento violento en jóvenes escolares: factores de riesgo*. Comunicación presentada a las VIII Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Celebrado en Granada del 15 al 17 de diciembre.

Mohamed-Mohand, L. (2004). *Intervención socio-cognitiva con menores en educación secundaria: entrenamiento en desarrollo de valores*. Trabajo de investigación tutelada no publicado: Universidad de Granada.

Mohamed-Mohand, L. (2008). *Estudio de campo del comportamiento inadaptado en menores: riesgo social y evolución natural*. Tesis doctoral no publicada: Universidad de Granada.

Mohamed-Mustafa, N. (2004). *Intervención socio-cognitiva con menores en educación primaria: habilidades sociales*. Trabajo de investigación tutelada no publicado: Universidad de Granada.

Pereda, (1987). *Psicología Experimental*. Madrid: Pirámide.

Redondo, S.; Pueyo, A. (2007). Psicología de la delincuencia. *Papeles del Psicólogo*, 28, 3 (2007)187-195.

Rodríguez, R. I.; Luca de Tena, C. (2001). *Programa de disciplina en enseñanza secundaria obligatoria ¿Cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula?* Málaga: Aljibe.

Ross, R. R.; Ross, R. D. (1995). *Thinking straight: the reasoning and rehabilitation program for delinquency and prevention and offender rehabilitation*. Ottawa (Canadá): Air Training and Publications.

Ross, R.; Fabiano, E.; Garrido, V. (1990). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. *Delincuencia* (monográfico).

Seijo, D.; Mesa, M. C.; Mohamed, N.; Mohamed, L. (2004). *Programa EHSCO: entrenamiento en habilidades sociales con alumnos de educación primaria*. Comunicación presentada al tercer congreso Internacional Virtual de Psicología de la Educación, celebrado en Internet del 9 al 29 de febrero.

Seijo, D.; Novo, M.; Fariña, F.; Arce, R.; Mesa, M. C. (2004). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas. Programa EHSCO*. Informe final de investigación. Universidad de Granada: Inédito.

Seijo, D.; Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F.; Mesa, M. C. (2005a). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares. Programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas (programa ESHCO)*. Guía de actividades para Educación Primaria. Granada: GEU.

Seijo, D.; Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F.; Mesa, M. C. (2005b). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares. Programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas (programa ESHCO)*. Guía de actividades para educación secundaria. Granada: GEU.

Timmerman, I.; Emmelkamp, P. (2005). An Integrated Cognitive–Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12 (2005) 167–176.

Trianes, M. V.; Fernández-Figeros, G. (2001). *Aprender a ser personas y convivir*. Madrid: Desclée.

Vallés, A.; Vallés, C. (1994). *Programa de refuerzo en Habilidades Sociales I, II y III*. Madrid: EOS

Vallés, A.; Vallés, C. (1996). *Programa de refuerzo en Habilidades Sociales I, II y III*. Madrid: EOS.

Vallés, A.; Vallés, C. (1997). *Programa de solución de conflictos interpersonales I y II*. Madrid: EOS.

¹ ***Program for improving socio-cognitive skills in elementary and secondary students from different cultural backgrounds in the Autonomous City of Melilla***

² Doctora.

Universidad de Santiago de Compostela (España).

Email: mariadolores.seijo@usc.es

³ Doctora.

Universidad de Santiago de Compostela (España).

Email: mercedes.novo@usc.es

⁴ Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: lafu@ugr.es

ARTE, CULTURA E TRADIÇÃO EM VILA NOVA DE FOZ-COA¹

João Paulo Lucas Donas Botto Sousa²

Abstract: Travelling through Foz-Coa is to travel through two World Heritage Sites, is to go through the tracks of memory and contemplate the beautiful forms of nature, history and Paleolithic art. More than a platitude or *cliché*, the fight and the epic clashes of the past with the present make these people resistant, genuine heroes and builders of dreams and hope. The missed opportunities quickly become captive eyes, and the landscapes of rugged slopes of the Douro and Coa, with its vineyards, were only, in the past, opened windows to imagination and creativity. If the Coa Museum tells a story with an unusual immaterial wealth and terraces of Douro breathe an ancient unique civilization, then we can leverage sustainable tourism idealizing a combination of these two factors.

Keywords: heritage of Humanity; Coa Museum; Paleolithic art; slopes of the Douro vineyards; sustainable tourism

Resumo: Viajar por Foz-Coa é viajar por dois Patrimónios da Humanidade, é percorrer os trilhos da memória e contemplar as formas deslumbrantes da natureza, da história e da arte paleolítica. Mais que um lugar-comum, a luta e os confrontos épicos do passado com o presente fazem estas gentes resistentes, heróis e autênticos construtores de sonhos e de esperança. As oportunidades perdidas rapidamente se transformam em olhares cativos, e as paisagens das rudes encostas do Douro e do Coa, com os seus vinhedos, mais não foram, no passado, do que janelas abertas à imaginação e à criatividade. Se o Museu do Coa narra uma história com uma riqueza imaterial invulgar e os socalcos do Douro respiram uma civilização ancestral ímpar, então, podemos alavancar um caminho turístico sustentável idealizando a conjugação destes dois fatores.

Palavras-chave: arte paleolítica; Museu do Coa; patrimónios da Humanidade; turismo sustentável; vinhedos das encostas do Douro

Ditosa Foz-Coa

*Celestiais cantinhos como este
Tornaram Céu o penhascoso inferno:
Fraternidade no convívio terno;
Musgos e líquenes de que a rocha veste;*

*De jeito igual, no "inferno" da Canada
Como também noutros locais variados,
Cada jeitosa rocha está gravada!*

*As gravuras pintadas em um teste
Que a mãe natura recebeu do eterno
Ervas buscando o seu seio materno...
E a confirmar, cá está, o azul-celeste.*

*Ditosa o val, ditosos os canados,
Ditosa esta Foz-Coa, bem fadada,
Por ter do Céu assim tantos bocados!*

Hamilton Tavares
(Tavares, 2000: 25)

Arte, cultura e tradição

Dentro de um contexto sócio – económico

Dentro de um contexto sócio-económico medíocre, e cientes de uma ruralidade desfavorável, permanecemos orgulhosamente sós. O envelhecimento da população, a atração urbana e a perda de peso social e económico faz do concelho de Vila Nova de Foz - Coa uma “terra do nunca”, uma região em que constantemente se evidenciam confrontos épicos do passado com o presente.

O ciclo político que atravessamos mostra-se cheio de incertezas, a crise financeira global associada ao défice público português torna o vazio cultural cada vez mais vazio e os sinais que nos chegam são reveladores de uma pobreza cada vez mais pobre. As referências comportamentais e as atuações éticas - políticas, quer daqueles que nos (des)governam, quer daqueles que nos servem de guias espirituais, manifestam-se cada vez mais incautas e sem sentido.

O interior deste nosso país assimétrico conta com as gentes “vulgares”, aquelas que, oficialmente, são denominadas de “pobres”, aquelas que vivem numa espécie de limbo: não as reconhecemos como pobres, mas não têm o suficiente para viver bem. Este é o nosso interior, este é o sítio onde se desfazem sonhos, mas é o local onde ainda se tem tempo e a natureza possibilita “cozinhar” a racionalização das emoções para se poder sonhar.

Situada no extremo norte do distrito da Guarda, Vila Nova de Foz-Coa sobrevive ao isolamento com uma atividade essencialmente agrícola. Faz parte da Região Demarcada do Douro, produzem-se cerca de vinte mil pipas/ano de vinho, produz-se azeite refinado de excelente qualidade e reclama ser a capital da amendoeira em flor e de dois patrimónios mundiais: O Alto Douro vinhateiro, como uma zona particularmente representativa da paisagem que caracteriza a vasta região demarcada do Douro, a mais antiga região vitícola regulamentada do mundo, e o sítio de arte rupestre pré-histórica do Vale do Coa, com a excepcional concentração de gravuras e pinturas rupestres do Paleolítico superior (de 22000 a 10000 anos a C.).

Foz-Coa é um lugar-comum, mas é também um sítio gerador de património artístico-cultural intenso, com castros, pelourinhos, igrejas, pontes e estradas romanas, capelas e casas senhoriais.

Emblematicamente, as gravuras do Vale do Coa e as paisagens do Alto Douro Vinhateiro são, num só território, um caso único, aquilo que nos permite dizer com orgulho: *FOZ-COA, um concelho, dois patrimónios mundiais*. Esta nossa capital da “Amendoeira em flor” tem na sua certidão de idade o foral que o El-Rei D. Dinis lhe concedeu em 21 de maio de 1299, renovado pelo mesmo monarca em 24 de julho de 1314 e reformado pelo Rei D. Manuel, em 16 de julho de 1514.

Na cidade de Vila Nova de Foz-Coa atesta-se o fervor religioso na sua bonita Igreja Matriz, de fachada Manuelina, e nas muitas Capelas, como a de Santa Quitéria (que se pensa ter sido outrora uma sinagoga), a de São Pedro e Santa Bárbara, ou a barroca Capela de Santo António. Algumas casas senhoriais e brasonadas enriquecem o património arquitetónico da cidade, como a Casa dos Andrades. A Torre do Relógio, no sítio do Castelo, demonstra a arquitetura militar de outros tempos.

Visitar Foz-Coa é visitar o passado, ir ao encontro de um dos mais belos museus da Península Ibérica, (inaugurado em 30 de julho de 2010); visitar Foz-Coa é apreciar a sua gastronomia deliciosa. A gastronomia fozcoense é bastante apaladada e rica em pratos variados. O pão local é de agradável sabor, podendo ser de trigo ou de centeio. Este pão acompanha muito bem o queijo, o chouriço ou as azeitonas, produtos regionais de grande qualidade. O peixe do rio Douro e seus afluentes, a carne de porco, de cabrito ou de anho e a caça como o coelho, a lebre e a perdiz são pratos muito apreciados.

A fruta é variada no fim do verão, os pêssegos carnudos, os figos de mel, os melões deliciosos, as laranjas e as uvas. Todavia, são os frutos secos em especial a amêndoa que fornecem a matéria-prima para as especialidades culinárias mais requintadas: os doces de amêndoa, as súplicas, as lampreias de ovos e ainda os “coscorões”, os folares e as bolas toscas, livradas e picadas. O vinho generoso, mais conhecido pelo vinho do Porto, e os vinhos de consumo são de excelente qualidade. Destacamos aqui o famoso “Barca Velha”. O azeite da região é igualmente delicioso, regando os pratos da boa mesa fozcoense acompanhando os cozidos suculentos salteados com couves tenras, repolhos e grelos.

Vila Nova de Foz-Coa, fica situada nas entranhas do vale sagrado do rio Coa, rio que lhe deu o nome e que lhe permitiu atravessar a fronteira do anonimato e passar a ser reconhecida como um dos maiores centros arqueológicos de arte rupestre da

Europa. O rio Coa acorda com os sobressaltos e com os reboliços do Douro.

É no Douro que tudo acontece. O nosso Douro está na moda. Miguel Torga sentia que "...o Douro, Rio, e Região, são a realidade mais séria que temos (...). E é no mapa da pequenez que nos coube, a única evidência incomensurável com que podemos assombrar o mundo". Acrescentava Miguel Torga, que: "...O reino maravilhoso já não existe. Existem – em seu lugar – paisagens, declives, montanhas, enseadas junto do rio mais belo que conheço, esconderijos pelas colinas, florestas que resistem ao granizo do tempo. E existe a luz, a luz fantástica do Douro, a luz misteriosa das suas águas e da poeira que vai de uma margem a outra (...).

Fotografar tudo isto é um ato de coragem absoluta, porque supõe o desafio de aceitar essa herança de magia e transcendência que os nossos antepassados nos deixaram. O Douro é a terra de um génio ignorado, mantido em segredo e transformado em lenda: atravessamos por aí, nos caminhos do segredo e da lenda, outro vastíssimo desafio, que é o de não deixar desaparecer a própria magia do lugar. Olhemos para essas imagens. Olhemos para essas colinas, para os santuários perto dos cabeços das serras, para os miradouros sobre os cachões do rio, para os muros derrubados nos castelos – “são lugares sagrados” – (Viegas, 2007:146).

O Douro – rio que vem através dos séculos definindo o seu caminho, num caldeamento das margens, contribuindo para a ligação do Homem e da terra ao rio. Ao longo das escadarias dos socacos, nestas montanhas desmesuradas, aparecem testemunhos de civilizações e culturas diversas.

O sentir na “pele” deste micro clima de cariz mediterrâneo é ter duas estações no ano, invernias agrestes e infernos no verão que “enrugam” as faces mais desprotegidas, com os seus 50 graus. Sentir a região é “mastigar” visualmente uma paisagem em que as amendoeiras florescem e os campos se vestem de tonalidades rosas e brancas, por volta do mês de fevereiro/março. A vinha, os olivais, e as amendoeiras são pão, vinho e sustento para a maioria das pessoas que trabalham nestas terras xistosas.

Perante tal mundo, admirável e ao mesmo tempo tão esquecido, sentimos a necessidade constante de apoiar a nossa atuação num modelo individualizante, fechado, egocêntrico. Somos construtores de personalidades desconfiadas e por isso mesmo edificamo-las sob os patamares dos pensamentos incrédulos dos foçoenses.

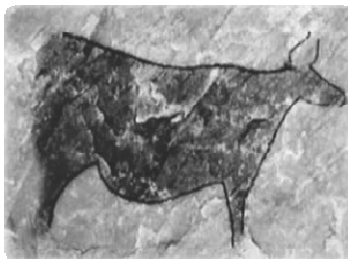
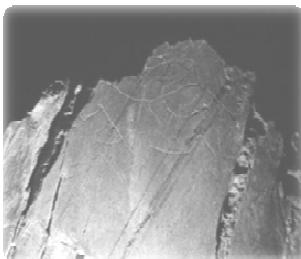
A missão do estado e da autoridade política, segundo S. Tomás de Aquino, "...consiste em orientar os cidadãos para o verdadeiro bem, seja, para uma vida virtuosa.". Para melhor e mais facilmente conseguir este fim, deve a autoridade prosseguir diversos fins particulares. Antes de mais, deve assegurar a paz, tarefa principal do Estado, criando e desenvolvendo condições económicas favoráveis ao bem-estar material dos seus súbditos.

Contrariamente a este princípio, acreditamos somente em nós, pois há muito que fomos abandonados, lutamos contra o isolamento e fez-se da emigração um *modus vivendi*, um ritual trágico, um destino fatal e inevitável. Aqueles que regressam, regressam com emoção, com nostalgia, mas não é definitivamente uma terra de oportunidades, e não é o que se quer para os filhos. Sobrevive-se. O conformismo irrompe sobre estas pessoas, que apesar de autênticas, dialogantes e abertas a tudo o que constitui a essência humana, permanecem estagnadas numa vida ilógica e inautêntica.

Dentro do contexto cultural

Com a transição do milénio, o património e as paisagens humanizadas do Douro foram classificadas pela UNESCO com o alto estatuto de Património da Humanidade a 2 de dezembro de 1998. A 14 de dezembro de 2001, a região vinhateira do Alto Douro (45°68' N, 5°93' W) foi colocada na lista dos locais que são Património da Humanidade, na categoria de paisagem cultural. Dois patrimónios culturais e tão naturais neste interior desprotegido.

Quando foram feitas as gravuras do Vale do Coa?



Gravuras rupestres do Vale do Coa

Foi muito discutida a atribuição das gravuras do Vale do Coa ao período Paleolítico. O Paleolítico superior, ou "Idade da Rena", é o período que se estende desde cerca de 38000 a. C. até 9000 a. C., em que o *Homo Sapiens Sapiens*, o nosso semelhante, apareceu na Europa. Dentro desse longo período distinguem-se várias culturas, identificáveis pelos vestígios materiais que deixaram. A cultura Chatelperronense acaba por volta de 28000 a. C., momento quando começa o Gravetense, que dura até cerca de 18000 a. C. Nesse momento acaba também a cultura Aurignacense, que começa por volta de 32000 a. C. A cultura Solutrense situa-se entre 18000 a. C. e 15000 a. C. e a Magdalenense dura de 15000 a. C. a 9000 a. C. As gravuras mais antigas conhecidas no Vale do Coa (até março de 1995) eram identificáveis com o período Solutrense médio antigo, ou seja, teriam sido feitas há mais ou menos 20000 anos.

É necessário, pois, fazer o devido enquadramento artístico dentro dos períodos cronológicos a que se reportam as gravuras de Foz-Coa. As gravuras abrangem o Paleolítico superior (28000 a 8000 a. C.) com representações de auroques, cabras e cavalos. O Neolítico e o Calcolítico (de 5500 a 2000 a.C.), com figurações de homens e veados, e a Idade do Ferro (1000 a. C.), com gravações de cavaleiros com lanças.

Foi neste contexto ancestral que as gentes de Foz-Coa verteram suor e lágrimas no Coa. Foi neste Coa que se arrancou o xisto das escarpas, se plantaram as cepas das videiras e se fez o vinho generoso, mais conhecido pelo mundo inteiro, como o vinho do Porto.

Numa mobilização cultural sem precedentes, milhares de pessoas, por todo o País, seguiram o apelo de uma escola, a nossa escola, os nossos alunos, os nossos jovens, a favor da preservação das gravuras em detrimento da construção de uma mega-barragem. Mega-barragem que iria submergir um património único no mundo. Jean Clottes, presidente do Comité de Arte Rupestre da UNESCO, afirmaria acerca desta estação paleolítica que "o Vale do Coa é a maior estação paleolítica ao ar livre da Europa, senão do mundo" (Silva, 1996).

Um santuário... ao ar livre

A descoberta no Vale do Coa de centenas, porventura, de milhares de gravuras, permite pensar hoje que a arte paleolítica terá tido inicialmente uma maior representação ao ar livre. Mais expostas

aos fenômenos naturais de degradação, as figurações ao ar livre estão hoje menos representadas do que as pinturas e gravuras em grutas. Em regiões como o Vale do Coa, onde as condições naturais foram mais favoráveis, a regra geral não se aplicou. Por outro lado, a distribuição das gravuras ao longo do rio numa extensão de quase duas dezenas de quilômetros permite-nos pensar que estamos perante um autêntico santuário ao ar livre. A exposição preferencial das gravuras a nascente e a associação dos animais ao rio, sugere uma veneração das águas do rio, que seria sagrado (Gomes, 1994: 4-9).



Gravura rupestre do Vale do Coa. Figuras sobrepostas – Penascosa

Mas, afinal do que estamos a falar?

As gravuras têm como suporte superfícies verticais de xisto, com exposição preferencial a nascente. A dimensão das gravuras oscila entre 15 cm e 180 cm, embora predominem as de 40-50 cm de extensão. As técnicas de gravação usadas são a picotagem e a abrasão, que por vezes coexistem, com a abrasão regularizando a picotagem. Os traços são largos, embora sejam por vezes acompanhados de uma grande quantidade de finos traços, que serviram de esboço ou complementavam os anteriores. Noutros casos, estes traços finos desenham formas dificilmente perceptíveis. Existem também gravuras preenchidas com traços múltiplos. Estas ditosas “pedras” representam essencialmente figuras animais, embora se conheça uma representação humana e outra abstrata. Os animais mais representados são os cavalos e os bovídeos (auroques). Exclusivos em certos núcleos, eles podem também coexistir com caprídeos e cervídeos. Os animais aparecem isolados ou em associação, constituindo autênticos painéis. As representações de animais podem sobrepor-se mais ou menos

densamente, como podem também estar bem individualizadas (Jorge; Jorge; Almeida; Sanches; Soeiro, 1981).

Por que é que são as gravuras tão importantes?

Até à década de 80, a arte do Paleolítico Superior só estava representada no território nacional pelas pinturas da gruta do Escoural (Montemor-o-Novo). Teve que esperar-se por 1981 para que fosse identificada a primeira estação de arte rupestre paleolítica ao ar livre, em Mazouco (Freixo de Espada-à-Cinta), a cerca de 25 km do Vale do Coa. Trata-se de uma gravura representando um cavalo com cerca de 62 cm de comprimento. O complexo do Vale do Coa é, portanto, a terceira estação de arte rupestre paleolítica conhecida em Portugal. Não estamos perante uma rocha com uma gravura isolada, mas sim centenas, talvez milhares, de gravuras distribuídas ao longo de um vale (Jorge; Jorge; Almeida; Sanches; Soeiro, 1981).

280 Grutas e só 5 estações ao ar livre

A importância do achado transcende o território nacional porque, se é verdade que conhecemos hoje cerca de 280 grutas com pinturas paleolíticas na Europa Ocidental, também é verdade que só foram identificadas até hoje quatro outras estações de arte rupestre paleolítica ao ar livre no mundo inteiro: Mazouco, que já citámos, Fornols-Haut (Campôme, França), Domingo Garcia (Segóvia, Espanha) e Siega Verde (Ciudad Rodrigo, Espanha), nas margens do Rio Águeda, a poucas dezenas de quilómetros do Vale do Coa (Jorge; Jorge; Almeida; Sanches; Soeiro, 1981).

O que existe no Coa não é, portanto, somente raro, é, de facto, quase único.

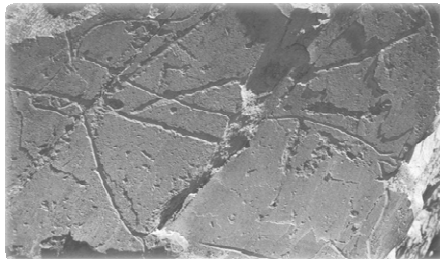
Explicar o valor científico das gravuras obriga-nos a fazer um rápido apanhado de mais de um século de investigação da arte paleolítica. Quando nasce a Pré-História como disciplina científica, no século passado, a imagem que se tinha do homem pré-histórico era a de um selvagem, vivendo próximo do estado "animal".

Desde meados do século passado, foram encontradas em camadas arqueológicas datadas do Paleolítico objetos com interesse artístico: estatuetas femininas e representando animais, gravuras sobre plaquinhas, de pedra ou osso, objetos de caráter utilitário decorados. De "semianimais", passou-se a considerar os homens do Paleolítico como seres capazes de produzir algo de estético. É em 1879 que Marcelino de Sanz de Sautuola descobre

as pinturas da Gruta de Altamira, em Espanha, atribuindo-as ao período paleolítico. A ideia encontra então uma grande resistência, à qual a grande beleza estética das pinturas não é estranha. Continuavam vivos os preconceitos da "bestialidade" do homem pré-histórico (Jorge, 1995).

Da "arte pela arte" à "arte mágica"

Há uma função ritual, mágica, que nos transporta para um outro mundo, para uma outra dimensão. A função antropológica confunde-se e muito com a função representativa e etnográfica. O Homem conjugou a arte paleolítica, com a forma representativa dos animais com que se alimentava, num ritual mágico que tinha por objetivo propiciar a caça e a reprodução dos próprios animais. A arte pela arte era vivida de uma forma intensa e possuía uma função puramente estética



Gravuras rupestres do Vale do Coa

Datação por Radiocarbono

O teste do Carbono-14, ou Radiocarbono, é um dos mais conhecidos métodos de datação de restos orgânicos, de origem animal ou vegetal: quando um animal ou uma planta morre, o C14 que ele contém começa o seu processo de desintegração; medindo a radioatividade residual de um achado obter-se-á, portanto, o número aproximado de anos decorridos desde a morte do vegetal ou do animal de que provém (UNE, 2011; O'Neill, 2011). O método utilizado pelos cientistas, para efetuar uma datação capaz de fornecer resultados fiáveis é através da *datação por Radiocarbono*. A sua aplicação implica um programa coerente de escavações arqueológicas em locais de habitat ou junto aos painéis gravados, que permitirá, com certeza, a descoberta de restos de matéria orgânica, condição *sine qua non* para datação por estes métodos (Leroi-Gourhan, 1964).

Início de um ciclo elíptico

Pensou-se que com estas descobertas um novo ciclo evolutivo tinha sido definido para Vila Nova de Foz-Coa. Contudo, o estado de esvaziamento, de rarefação e de crise social e económica a que chegaram as regiões ditas do «interior» (envelhecimento demográfico, abandono agrícola, défice empresarial, desemprego, desagregação económica e social, encravamento geográfico, descaracterização ambiental, pobreza, solidão) preenchem estatisticamente, através dos seus indicadores, os tabloides locais e nacionais. Com a primeira década do segundo milénio, surgiram muitos planos regionais integrados, políticas sectoriais, projetos de desenvolvimento endógeno, medidas sociais, etc., e que alterações e resultados significativos ocorreram entretanto? Que inversão de tendências de aprofundamento de assimetrias se reconheceram?

O «interior» é um mosaico muito diverso, com recursos e memórias diversas, e é nesse contexto que deve ser entendido. Não estamos, não queremos e não vamos estar numa situação de não retorno. Demograficamente, perdemos população ativa e jovens, o envelhecimento das populações, e os elevados índices de dependência são reais; perdemos coesão social, perdemos jovens mas não perdemos identidade cultural, força motivadora e acima de tudo vontade em ser Português.

Apesar de abalados e adormecidos nos paradigmas da equidade territorial e da política do Estado Providência, encaramos agora, qualquer explicação daqueles que nos governam como um ato voluntário, falhado e descrente.

Dentro da Fronteira do Desenvolvimento

Existe um grande número de estudos elaborados por diversas instituições e organismos relacionados com o desenvolvimento desta região específica (Trás-os-Montes e Alto Douro) bem como sobre a região transfronteiriça do Distrito de Bragança, Vila Nova de Foz-Coa e a região de Salamanca. A criação da Comunidade Territorial de Cooperação (CTC) Douro Superior – Província de Salamanca, em 2001, veio potenciar a cooperação transfronteiriça (formal e informal) já existente.

O desenvolvimento deste eixo intrarregional está acima de tudo condicionado pelas acessibilidades e pelas débeis redes viárias. Tendo por base o Índice de Desenvolvimento Económico (IDES), é importante salientar as dinâmicas do desenvolvimento do território dos concelhos do Distrito de Bragança+Vila Nova de Foz-Coa e as comarcas da província de Salamanca, da vizinha Espanha.

É inegável que o patamar do nível social em que Foz-Coa se encontra é sem dúvida o somatório de três áreas básicas, a educação, a habitação e a segurança social. Estes elementos tratam de avaliar, não só a dotação em diversos equipamentos existentes no concelho como também as acessibilidades.

A vida económico-social com impacto na qualidade ambiental dos recursos e do território, são elementos fundamentais na análise da qualidade de vida, como seja o caso da água e dos resíduos.

De uma forma resumida, apresentamos no Quadro 1 a posição de cada um dos indicadores do IDES nos concelhos e comarcas espanholas que se analisaram. Vila Nova de Foz-Coa, situa-se em 5.º lugar com um IDES de 0,5897 nas 21 posições possíveis, ou seja, bem acima do somatório do distrito de Bragança+Foz-Coa (0,4768) e da Província de Salamanca (0,5210).

Concelho/Comarca		IDES
1.	Salamanca	0,8884
2.	Bragança	0,7913
3.	Mirandela	0,6766
4.	Alba de Tormes	0,6253
5.	Vila Nova de Foz-Coa	0,5897
6.	Vila Flor	0,5521
7.	Miranda do Douro	0,5409
8.	Mogadouro	0,5198
9.	Peñaranda de Bracamonte	0,4846
10.	Ledesma	0,4733
11.	Macedo de Cavaleiros	0,4693
12.	La Sierra	0,4416
13.	Freixo de Espada-à-Cinta	0,4415
14.	Ciudad de Rodrigo	0,4310
15.	Fuentes de San Esteban	0,4173
16.	Alfândega da Fé	0,4012
17.	Torre de Moncorvo	0,3648
18.	Carrazeda de Ansiães	0,3512
19.	Vimioso	0,3428
20.	Vitigudino	0,3345
21.	Vinhais	0,1574
22.	Distrito de Bragança + V. N. Foz-Coa	0,4768
23.	Província de Salamanca	0,5210
24.	Distrito de Bragança + V. N. Foz-Coa + Província de Salamanca	0,49

Quadro 1: IDES por Concelho – Portugal e Comarca – Espanha (Fonte: Frontera y Desarrollo, 2007: 54)

As representações verificadas confirmam que o desenvolvimento é um conceito multidimensional e que o conjunto

variado de indicadores possibilita análises substancialmente diversas.

Os “campus de oportunidades” estão aí, agora, é necessário porventura adotar o modelo instituído pela OCDE, modelo designado por Pressão – Estado – Resposta (PER-1979), para que se ultrapassem estas debilidades diagnosticadas (Frontera y Desarrollo, 2007: 50-54).

O Turismo dentro do contexto evolutivo

Foz-Coa é, de facto, um livro com muitas páginas e capítulos de natureza, história e arte que é necessário preservar para que o visitante possa descobrir e desfrutar. Seja bem-vindo! Esta poderia ser uma qualquer nota de rodapé ou um qualquer título sugestivo numa qualquer revista ou “blog” promocional do Douro. Se é certo que a globalização permite pensar e fundamentalmente acreditar em regiões ganhadoras, é admissível também reconhecer esta região como uma região que aposta na qualidade em detrimento da massificação estandardizada.

O conceito de «interior» precisa também de uma profunda revisão, de uma maioria urgente, de uma libertação de um complexo de inferioridade em relação ao litoral. É uma certeza não existir uma fatalidade cósmica pois, senão, como sobreviveriam as regiões metropolitanas de Madrid e de Paris?

Contudo, paralelamente a esta visão evolutiva, aceitamos pacificamente que a discussão do desenvolvimento do interior entre, assim, em rota de colisão com outras polémicas. A da regionalização administrativa, a do municipalismo, a do tratado da União Europeia, a do cumprimento dos critérios de convergência nominal, a da contenção da despesa e do investimento públicos, a da política agrícola comum, a da moeda única, etc. Passemos contudo da discussão pacífica aos atos.

É preciso acreditar na mobilização da sociedade civil, na concretização de projetos de desenvolvimento local, gorada que está a atração do investimento estrangeiro. É necessário repensar o reordenamento da arquitetura da administração pública e da territorialização das políticas para que a omnipresença do investimento público (do estado central e dos municípios) consiga mobilizar investimentos e sinergias empresariais privadas, abrindo portas a um turismo, seja ele rural, de habitação, ecológico, termal, desportivo, de congressos e tantos outros adjetivos.

Museu do Coa

É preciso acreditar no turismo, e tal como foi já referido anteriormente, uma das portas abertas ao mundo para um turismo sustentado e sustentável, é de facto o Museu do Coa. Conjugado com as gravuras rupestres, o Museu é um hino à realidade arquitetónica deste país. É necessário apoiar este projeto único para o país e para a preservação da memória da Humanidade. Um museu inserido nas entranhas das encostas do Douro e do Coa, com mais de 800 metros quadrados de área de exposição cultural, o Museu permite fazer uma viagem através da história e verificar o testemunho de diferentes homens e mulheres que deixaram a sua marca nas rochas, desde há cerca de 25000 anos até à contemporaneidade.



Museu do Coa

Este deve ser o conceito de desenvolvimento cultural adotado por nós, um conceito de desenvolvimento “endógeno”, do autêntico e do ecodesenvolvimento. Se o recuo demográfico, o envelhecimento, a fragilidade económica, o défice empresarial, a dependência excessiva face ao investimento e aos empregos públicos são uma realidade, deveremos então, combater estes pressupostos com um envolvimento dos jovens, provocando-os na sua massa crítica, energética, aventureira e pragmática. Fixá-los na sua terra natal é a maior dificuldade, mas é também um aliciente desafio.

É reconhecido por todos, hoje, que o turismo assente na vertente cultural, tem-se revelado promissora pois apresenta-se como uma atividade económica com alguma relevância em regiões deprimidas, como é o caso de grande parte do interior de Portugal. De uma exigência extrema, o litoral saturado procura o “diferente”, o “selvagem”, o “ancestral”. A combinação perfeita entre a paisagem

virgem e a evolução económica pode, todavia, trazer dissabores. A exemplificação desta situação poderá constatar-se na região do Vale do Tua, por força do Programa Nacional de Barragens com Elevado Potencial Hidroelétrico (PNBEPH), em torno do qual surgiram inúmeras controvérsias, ou mesmo aquando da decisão da construção do IP2 (Itinerário principal n.º 2) entre Bragança e Celorico da Beira. Os vinhedos e todas as outras riquezas subjacentes ao Património Cultural foram devassados. São no entanto, sinais dos tempos modernos.

As dinâmicas de empregabilidade nesta região não podem ser conjunturais, e os políticos têm de compreender que a mobilização política circunstancial não é um fim em si. Enquanto atividade económica organizada a atividade turística é recente e apresenta desde já considerável diversificação e segmentação. Nota-se neste sentido que as **gentes do Douro** partilham com os visitantes a calorosa convivialidade duriense, mas não só, partilha também os mais aprazíveis e tradicionais segredos da cozinha regional e doçaria conventual e as demais diversas culturas que marcam de forma indelével a maravilhosa paisagem.

Nas casas das Quintas do Douro (turismo em Espaço Rural), a hospitalidade dos anfitriões não lhes fica atrás; o afeto e a cordialidade com que recebem os visitantes são amiúde testemunhados pelo rubro cintilar dos cálices contendo o mais generoso dos néctares - o Vinho do Porto.

Conclusão

A viagem pelo “mundo Fozcoense” chegou ao fim. Uma viagem por uma região que tarda em despertar. Um trajeto delineado por um interior, que deveria ser um museu vivo e dinâmico, com tradições e valores que se desvelassem, mas que continua subjogado pela formas mais antípodas da política e pela surdez dos políticos, na satisfação das antigas e das novas necessidades sociais, desacreditando-o.

Toda esta incapacidade provoca uma ansiedade na procura de uma solução à espera de ser descoberta. As palavras têm sido mais que os atos, e estes, quando existem, são resultado do caráter empreendedor e aventureiro das nossas gentes. Mas viver no interior não é uma missão impossível, e muito menos uma fatalidade, pois a palavra interior é sinónimo de qualidade de vida.

Em Foz-Coa, o tempo teimosamente parece não querer passar e a pressa trilha os caminhos mais lentos da nostalgia. Urge

assim a necessidade de pisar novamente os lugares comuns, pois são esses que extravasam o sentimento da cultura popular. A cultura popular é um chão que, por ser tão pisado, quase não se vê. Há que redescobri-lo e valorizá-lo. O desenvolvimento de Vila Nova de Foz-Coa não pode alhear-se da redescoberta e da valorização da autêntica cultura popular, sob pena de tudo ser igual a tudo e nada ser diferente desse tudo. A cultura popular é a “riqueza imaterial” de um povo, a identidade de um povo, o denominador comum dos traços culturais das populações, na sua diversidade.

Um povo sem história é um povo sem memória. Foz-Coa não é só Douro, nem só Coa, pois tem um longo passado e uma longa história. Portadora de uma cultura individualizada e dinâmica, em que se apoia num passado invulgar, sofre as lutas do presente e vive na esperança de um futuro sempre melhor. O desenvolvimento destas comunidades do interior não pode deixar de respeitar os seus valores e deve harmonizar-se com as suas expectativas mais justas.

A Arte, seja ela qual for e na forma em que se exprimir, é uma nobre dimensão do Homem, a mais nobre em que ele se pode manifestar em qualquer momento da sua história.

A tradição ensina que as práticas e os valores espirituais se transmitem de geração em geração. Mas esta transmissão deve ser vista não como um passado enquanto marco, ou acontecimento que fica, mas como um fermento que prossegue, com continuidade fecundadora e energética.

Se cada vez que abordár-mos a perspetiva da Arte, Cultura, e Tradição em Vila Nova de Foz-Coa, constatarmos que estamos presos à fotografia do passado, não nos resta outra alternativa senão desenvolvermos esta nova perspetiva cinematográfica de futuro assente num desenvolvimento turístico de edificado nas raízes culturais de Vila Nova de Foz-Coa

Referências/ Bibliografia

- Clottes, J. (1995). Palaeolithic petroglyphs at Foz-Coa, Portugal. *International Newsletter on Rock Art*, 10 (1995) 2.
- Cruz, J.; Pregitzer, A.; Granja, M. (2005). *Património d'ouro: as paisagens culturais classificadas do Vale do Douro*. Porto: Em Relevo.
- Freitas, M. B. da C. (2004). *O ser e o seres. Itinerários filosóficos*, 207-221. Lisboa: Editorial Verbo.
- Frontera y Desarrollo* (2007). *Frontera y Desarrollo/ Fronteira e Desenvolvimento*. Salamanca: Ediciones de la Diputación de Salamanca.
- Gomes, M. V. (1994). Escoural et Mazouco. *Les Dossiers de l'Archéologie*, 198, novembro (1994) 4-9.

Jorge, S. O.; Jorge, V. O.; Almeida, C. A. F.; Sanches, M. J.; Soeiro, M. T. (1981). Gravuras rupestres de Mazouco. *Arqueologia*, 3 (1981) 3-12.

Jorge, V. O. (1995). Coa: Cosmos ou Caos? *Boletim da Universidade do Porto*, 25, 5, junho (1995) 5-10.

Leroi-Gourhan, A. (1964). *Les religions de la préhistoire*. Paris: PUF.

Melo, F. (1995). Coa: uma viagem no tempo. *Visão Cultura*, 143 (1995) 106-111.

O'Neill, D. (2011). Record of Time: An Introduction to the Nature of Fossils and Paleoanthropological Dating Methods. Chronometric Techniques – Part II. Consultado em 15/11/2011. Disponível em: http://anthro.palomar.edu/time/time_5.htm

Silva, A. J. M. (1996). A batalha do Coa. Consultado em 13/11/2011. Disponível em: <http://www.ci.uc.pt/fozcoa/batalha.html>

Tavares, H. (2000). Gravuras e Pedras que Falam – em prosa e em verso – Dos valores e das gentes de Vila Nova de Foz-Coa. Vila Nova de Foz-Coa: C. M. de Vila Nova de Foz-Coa/ Loja de ideias.

UNE (2011). Dating Rock Art. Consultado em 15/11/2011. Disponível em: <http://www.une.edu.au/archaeology/WorldRockArt/dating.php>

Viegas, F. J. (2007). Prefácio. In P. Magalhães, *Diário Douro*, 35-43. Lisboa: Edições Caixotim Artes e Letras.

Zilhão, J. (1993). Le passage du Paléolithique Moyen au Paléolithique Supérieur dans le Portugal. In V. Cabrera (Ed.), *El origen del hombre moderno en el Suroeste de Europa*, 127-145. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

¹ **Art, culture and tradition in Vila Nova de Foz-Coa**

² Licenciado.

Vice-Presidente da Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Coa (Portugal).

Email: JPLucas66@gmail.com

INTERCULTURALIDAD E INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL AULA A TRAVÉS DEL FLAMENCO Y LOS MEDIOS AUDIOVISUALES. ORIENTACIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS¹

Juan Pedro Escudero Díaz²

Abstract: The integration and harmony of all the components of the educational act (teacher-student-classroom) are necessary for the teaching-learning process to have the greatest chance of success. For this reason we are seeing the emergence of a multitude of resources and tools which aim to improve co-existence in the classroom and the transmission of values such as respect, tolerance, and communication. As flamenco is one of the socio-cultural folk arts which was born of the influences of different peoples, its presence in the classroom can be an effective and productive tool. Multimedia and the new technologies can be a vehicle between flamenco and the students, who are familiar with them. The combination of both resources (flamenco and multimedia) will enhance basic educational competences required in the curriculum, such as information processing and digital competence, as well as social competence and citizenship. This paper provides different guidelines and teaching proposals to promote especially social integration in the classroom through flamenco and multimedia, and assesses their real possibilities and their educational applications.

Keywords: flamenco; media; didactic; education; multiculturalism

Resumen: La integración y armonía de todos los elementos que componen el hecho educativo (profesor-alumno-aula) se hace necesaria para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con la mayor probabilidad de éxito posible. Por ello están surgiendo multitud de recursos y herramientas para la mejora de la convivencia en el aula y la transmisión de valores como el respeto, la tolerancia, el diálogo, etc. Siendo el flamenco una de las manifestaciones folklóricas y socioculturales que ha nacido gracias a las influencias de diferentes pueblos, su presencia en el aula puede resultar un instrumento eficaz y productivo. Los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías pueden servirnos de vehículo entre el flamenco y el alumnado, el cual está habituado al uso cotidiano de estos medios.

Con la combinación de ambos recursos (flamenco-medios audiovisuales) se potenciarán competencias educativas básicas recogidas en el currículum como el tratamiento de la información y competencia digital o la competencia social y ciudadana. Esta comunicación ofrecerá diversas orientaciones y propuestas didácticas para trabajar especialmente la integración social en el aula a través del flamenco y los medios

audiovisuales, valorando las posibilidades reales que ofrecen y sus aplicaciones docentes.

Palabras clave: flamenco; medios audiovisuales; didáctica; educación; interculturalidad

Introducción

Que la educación ha cambiado respecto a años anteriores es algo que nadie puede dudar. La sociedad en la que la educación se encuentra imbricada está viviendo una serie de transformaciones que afectan a todos los componentes del hecho educativo, esto es, profesorado, alumnado y aula. Se puede observar que los cambios a niveles económicos, sociales y culturales están influenciando irremediamente a la educación y la actividad pedagógica. Desde finales del siglo XX se han producido en la sociedad dos acontecimientos singulares y de amplia transcendencia global: la irrupción de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC's) y la interculturalidad provocada por la globalización.

En cuanto a las primeras, dichas tecnologías están presentes en la mayoría de los espacios cotidianos y son utilizadas tanto para el trabajo como para el tiempo de ocio. Se han convertido en herramienta imprescindible para la mayoría de las personas pues supone el contacto directo e instantáneo con una gran cantidad de información y conocimiento. Para ello se emplean multitud de soportes (ordenador, internet, teléfono móvil, televisión) que permiten la interacción y participación activa en el proceso comunicativo. En cuanto a la interculturalidad, ésta es provocada por el fenómeno de la globalización, surgida por el aumento sustancial del comercio internacional así como el intercambio cultural -todo ello a nivel mundial-. Está íntimamente ligado al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación pues dicho intercambio cultural es posible gracias a la ausencia de fronteras tanto espaciales como temporales. Esta interculturalidad está provocada también por los intensos movimientos migratorios y a la diversidad y multiculturalismo que ello provoca, de ahí la importancia de trabajar en el aula valores como el respeto, la tolerancia, etc. Por último, el flamenco, como manifestación cultural –no sólo musical- posibilita la adquisición de competencias educativas básicas recogidas en los currículos escolares. Si bien la mayor carga lectiva de estos contenidos están destinados para el aula de Música, no hay que desaprovechar las relaciones con el resto de áreas.

Se trata, en definitiva, de acercar la realidad social al aula para que el alumnado se sienta parte del mundo que lo rodea y favorecer el clima general y la convivencia, todo ello favoreciendo la educación en valores y fomentando comportamientos tolerantes, respetuosos y dialogantes.

TIC's y medios audiovisuales

En el siguiente apartado se intentará dar una descripción general de las características básicas de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales y cómo los jóvenes interactúan con ellos, con el fin de adecuar el uso y el tratamiento de dichos medios en el aula. Como afirma García-Valcárcel, “los cambios producidos relacionados con el modo en que las personas se comunican y sus posibilidades con relación a la transmisión de la información, han afectado y están afectando a los distintos ámbitos de actuación del ser humano (profesional, personal) y, esto es lo más importante, al desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y forma de pensar” (García-Valcárcel, 2003: 34).

Por lo tanto, la sociedad se está viendo condicionada por la evolución y el desarrollo de los medios tecnológicos y comunicativos. Pero ¿qué son realmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? ¿Cuáles son sus características principales? García-Valcárcel da la siguiente definición:

“Conjunto de tecnologías que permite la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, transmisión, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Las TIC incluyen la electrónica como tecnología base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual” (García-Valcárcel, 2003: 289).

Como se puede observar tanto en la definición como en el resto del trabajo, se hace mención a las TIC's, a los medios de comunicación y a los medios audiovisuales. Para nuestro enfoque didáctico y educativo no se realizará un trabajo exhaustivo de delimitación y definición de estos términos, más bien al contrario, se considerarán en su conjunto por su importancia y presencia en la sociedad actual y en el aula. Dos de sus características principales son a) diversidad y capacidad de los soportes de almacenamiento e información: aquí se incluyen los discos digitales (CD, CD-ROM, DVD, Blu-Ray) así como las redes telemáticas (internet, telefonía

móvil) y b) interactividad, que en el acto comunicativo permite al emisor y al receptor intercambiar sus papeles y funciones. Se pueden añadir más cualidades que caracterizan a este tipo de tecnologías, como la inmediatez y velocidad desde la emisión del mensaje hasta la recepción, creación de espacios y comunidades virtuales donde se desarrollan nuevas formas de interacción social, plataformas multimedia (PC, Home Cinema) que ofrecen imagen y sonido de una muy alta calidad, etc.

Por otra parte, hay que considerar las características de los jóvenes que utilizan estas ¿nuevas? tecnologías. Lo que más llama la atención es la *tecnofilia* que esta generación *padece*. Como afirma Ferreiro, “sienten una atracción a veces sin medida por todo lo relacionado con las nuevas tecnologías, por conocerlas, emplearlas, poseerlas [...] un desbordante “apetito por lo nuevo” (Ferreiro, 2006: 77). Toda actividad que implique el uso de las TIC’s es bien recibida por los jóvenes, pues controlan a la perfección todos los mecanismos y funcionamiento de éstos. Empiezan a sentir cierta animadversión hacia las metodologías tradicionales de enseñanza (como la clase magistral) y a los roles de profesor-alumno, en donde el primero *lo sabe todo y enseña* y el segundo *no sabe nada y aprende*. Esta generación asume que tiene más conocimientos que el profesorado en cuanto al uso y empleo de las nuevas tecnologías, cosa que en el ángulo opuesto, no todos los profesores son conscientes de su inhabilidad respecto al manejo de las TIC’s. Además, los alumnos han otorgado a éstas y a los medios audiovisuales las funciones de entretenimiento, diversión, comunicación, información y formación (*ibidem*: 77).

Por todo ello será necesario que el profesorado adquiera las competencias pedagógicas y tecnológicas que respondan a las necesidades del alumnado y provoquen un nuevo ambiente de aprendizaje acorde al desarrollo personal y social de los alumnos.

Globalización³ e interculturalidad⁴

Otro de los aspectos más definitorios de la sociedad del siglo XXI es la llamada globalización. Como afirma Sarramona, “Con el término globalización se quiere significar el fenómeno mundial por el cual las fronteras políticas y naturales quedan superadas y no son ningún freno para la circulación de ideas ni para el movimiento de las poblaciones, hasta el punto de que ya se habla de un nuevo nomadismo de la población” (Sarramona, 2002: 63).

Taberner sitúa cronológicamente la globalización a finales del siglo XX, y la define como la *internacionalización de la economía de mercado* (Taberner, 2003: 320), haciendo especial hincapié en los aspectos económicos y financieros de este proceso. En cuanto a los aspectos negativos, la globalización ha supuesto la unificación de multitud de problemas de tipo económico y político, que afectan tanto a los territorios donde se producen como a los países con quienes mantienen relaciones.

Aún así, y como aspecto positivo, internet puede considerarse como una de las causas y a la vez efecto de este fenómeno de la globalización. Esta red de comunicación supone la posibilidad de intercambio de información y conocimientos. Otro de los aspectos positivos ha sido la universalización de los derechos humanos, pues aunque algunos países aún no han firmado la adhesión a este tipo de pacto, la mayoría reconoce la potestad de los Tribunales Internacionales.

La *confluencia multicultural* (*ibídem*: 65) ha provocado la transformación del escenario educativo, pues ésta es fruto de la convivencia de multitud de culturas en un mismo territorio o espacio. La educación en valores y el fomento de aptitudes y actitudes de diálogo, respeto y tolerancia se hacen más que necesarios al confluir generalmente una cultura dominante junto a otras minoritarias. Por lo tanto se hará necesario buscar fórmulas que garanticen el entendimiento y la igualdad de todo el alumnado.

Si se fomenta la cohesión social y el respeto por la diversidad cultural desde el aula, no cabe duda que en un futuro mermarán los problemas y conflictos de origen racial o cultural.

Recursos para llevar el flamenco al aula

La metodología para llevar el flamenco al aula de Música dependerá de muchos factores que hay que conocer (centro, nivel del alumnado, niveles de concreción curricular, etc.) por lo tanto no sería de mucha utilidad ofrecer aquí un modelo de actuación específico para un caso en concreto. El actual ritmo de desarrollo de tecnologías de la información y software hace imposible enumerar todos los materiales existentes; es posible que durante el tiempo en que este texto está en imprenta aparezcan nuevos recursos.

Libros y revistas

Cenizo Jiménez, J (2009). *Poética y didáctica del flamenco*. Sevilla: Signatura Ediciones.

Fernández, L. (2004). *Teoría musical del flamenco: ritmo, armonía, melodía, forma*. Madrid: Acordes Concert.

López Castro, M. (Coord.) (2004). *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Madrid: Akal.

López Castro, M (1995). *El flamenco y los valores. Una propuesta de trabajo escolar*. Málaga: CEP. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B94jznXGzQ9mMjM2YjhmMTYtNzU0Yy00NDc1LTkzYzctYmNhMTc0MzIxM2M2&hl=e>. Consultado en 1/11/2011.

Revista De Investigación Sobre Flamenco, 0, 3 (2010). Disponible en: <http://revistas.um.es/flamenco/article/view/114261>. Consultado en 1/11/2011.

Uñón Toro, P; Reyes Polo, N; Pérez Cañete, M; Estepa Gutiérrez, M. (2001). *El flamenco en el aula*. Córdoba: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Consultado en 1/11/2011. Disponible en: http://www.actiludis.com/wp-content/uploads/2009/05/el_flamenco_en_el_aula.pdf.

Utrilla Almagro, J. (2007). *El flamenco se aprende. Teoría y didáctica de la enseñanza del flamenco*. Córdoba: El Toro Mítico.

CD's y DVD's

Montón, J.L. (2011). *Flamenco Kids en Quillolandia*. Madrid: José Luís Montón y Teresa del Pozo, D.L.

Flamenco para niños (2008). Madrid: Universal Music Spain, D.L.

Gamboa, J.M. (2002). *Cante por cante. Disco-libro didáctico del flamenco*. Madrid: Flamenco por el Foro, S.L.

Flamenco de la A a la Z (2008). 2 DVD-video. Barcelona: Llametol, D.L.

Material multimedia

Segura Escobar, M. (2007). *Mos en Flamoslandia*. CD-ROM. Madrid: CNICE.

León, C. (1997). *Didáctica del flamenco*. CD-ROM. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia

En Internet⁵

Gamboa, J.M; Núñez, F. *Flamenco de la A la Z*. Consultado en 1/11/2011. Disponible en http://www.radiole.com/especiales/enciclopedia_flamenco/home.html

Materiales Curriculares para la Didáctica del Flamenco y Música Tradicional de Andalucía. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Consultado en 1/11/2011. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/centroandaluzflamenco/RecursosEducativos/index.htm>.

Consideraciones a los recursos y conclusiones finales

A continuación se ofrecerán consideraciones y orientaciones que, en general, faciliten al profesorado la tarea de acercar el flamenco a los alumnos⁶. En cuanto a la informática hemos de tener en cuenta que, como afirma Area Moreira, “Los ordenadores “per se” no generan una mejora sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es una falacia o creencia ingenua suponer que por el mero hecho de incorporar ordenadores a los procesos de enseñanza, éstos de forma *cuasi* automática incrementarán los efectos sobre lo que aprenden los alumnos y por tanto incrementan la calidad del proceso educativo” (Area Moreira, 2005: 22).

No se debe dejar toda la responsabilidad del éxito de la labor educativa únicamente a las nuevas tecnologías y medios audiovisuales. Aquí entran en juego multitud de variables que el profesor debe conocer y controlar, para adecuar el uso de los materiales, recursos y herramientas a las actividades de aprendizaje que se vayan a realizar. En las últimas décadas se están imponiendo en las aulas diversas propuestas metodológicas basadas en el uso de Internet. Algunas de las más significativas son el aprendizaje basado en problemas (PBL), las Webquest, aprendizaje por proyectos (APP), los círculos de aprendizaje o el CSCL –también denominado Aprendizaje Colaborativo a través del Ordenador- (*Ibidem*: 23).

En estos casos, lo que ocurre es que *el modelo de profesor pasa a ser una fuente y un filtro de conocimiento para adaptarse a un nuevo rol como facilitador del aprendizaje y tutor del proceso* (Lara, 2009: 36). Se debe potenciar, por tanto, no sólo el uso de las tecnologías, sino su uso social y la reflexión en torno a las mismas.

Sin dejar de lado los ordenadores, y como ya se ha dicho anteriormente, Internet es hoy día uno de los lugares que alberga mayor cantidad de información. Para que su uso en el aula provoque aprendizajes significativos se ha de convertir en un instrumento cognitivo, lo que conlleva a delimitar y seleccionar los contenidos disponibles en la red y que se van a utilizar en el aula.

A modo de cierre

Como se ha podido comprobar, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación no sólo forman parte ya de nuestra vida cotidiana, sino que se han considerado como potencialmente beneficiosas para su empleo en las escuelas, a fin de lograr aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales. Como afirman Beltrán Llera y Vega Rivero, “Si la tecnología está al servicio de un aprendizaje de carácter memorístico, nada cambiará en la educación, aunque se utilicen instrumentos muy sofisticados y llamativos. Pero, por el contrario, si el aprendizaje está bien enfocado, y la tecnología en lugar de ser entendida como un instrumento cognitivo, se utiliza como herramienta de productividad, se habrán desperdiciado las enormes posibilidades que encierra para desarrollar los procesos mentales implicados en la construcción del conocimiento” (Beltrán Llera y Vega Rivero: 2003: 134-5).

A este riesgo ha de enfrentarse el profesorado a la hora de abordar la utilización de las TIC's y los medios audiovisuales en el aula. Se debe considerar a estas herramientas como un elemento más del contexto educativo, que no constituyan una meta sino un medio para alcanzar otros objetivos.

En el caso del flamenco se ha podido observar que si bien los recursos que el profesorado puede utilizar para llevar el flamenco al aula y fomentar valores actitudinales aún no son muy numerosos, sí se observa una progresiva generación de materiales curriculares que tienen al flamenco como eje central. La tarea no es fácil, y el profesorado debe sentir la motivación y el deseo de adquirir los conocimientos y metodología para que el proceso de aprendizaje llegue a buen término. Por tanto es necesario que dicha formación del profesorado esté orientada hacia dos ámbitos: el flamenco y las TIC's y medios audiovisuales.

También es cierto que no es suficiente la capacitación del profesorado en dichos ámbitos. Los niveles de concreción curricular guiarán a la hora de programar actividades y evaluar todo el proceso. Además, habrá que tener en cuenta los recursos de los que disponga el centro. Aún así, será un camino largo que no estará exento de errores y fracasos pero también con alguna que otra satisfacción: la educación es así.

Bibliografía

- Area Moreira, M. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Octaedro.
- Beltrán Llera, J. A.; Vega Rivero, M. (2003). Aprender con tecnología en el Aula Inteligente. In F. Segovia Olmo (Coord.), *El Aula Inteligente. Nuevas perspectivas*, 101-138. Madrid Espasa Calpe.
- Cenizo Jiménez, J. (2009). *Poética y didáctica del flamenco*. Sevilla: Signatura Ediciones.
- Escudero Díaz, J. P. (2010). El flamenco en los medios audiovisuales. Aplicaciones didácticas y valores educativos de este nuevo lenguaje. In M. A. Ortiz Molina (Coord.), *Arte y Ciencia. Creación y responsabilidad*, 119-138. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Fernández, L. (2004). *Teoría musical del flamenco: ritmo, armonía, melodía, forma*. Madrid: Acordes Concert.
- Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura* 5, 6 (2006). Consultado en 1/11/2011. Disponible en http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num5/pdfs/generacion_n.pdf.
- García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa, Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- Lara, T (2009). Alfabetizar en la cultura digital. In T. Lara; F. Zayas; N. Alonso Arrukero; E. Larequi, *La competencia digital en el área de lengua*, 9-38. Barcelona: Octaedro.
- López Castro, M (1995). *El flamenco y los valores. Una propuesta de trabajo escolar*. Málaga: CEP. Consultado en 1/11/2011. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&scid=0B94jznXGzQ9mMjM2YjhmMTYtNzU0Yy00NDc1LTkzYzctYmNhMTc0MzMxM2M2&hl=e>.
- López Castro, M. (Coord.) (2004). *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Madrid: Akal.
- Revista De Investigación Sobre Flamenco*, 3 (2010). Consultado en 1/11/2011. Disponible en <http://revistas.um.es/flamenco/article/view/114261>.
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Taberner Guasp, J. (2003). *Sociología y Educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.
- Uñón Toro, P; Reyes Polo, N; Pérez Cañete, M; Estepa Gutiérrez, M. (2001). *El flamenco en el aula*. Córdoba: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Disponible en: http://www.actiludis.com/wp-content/uploads/2009/05/el_flamenco_en_el_aula.pdf. Consultado en 1/11/2011.
- Utrilla Almagro, J. (2007). *El flamenco se aprende. Teoría y didáctica de la enseñanza del flamenco*. Córdoba: El Toro Mítico.

Anexos

Globalización

Término que comienza a popularizarse en los medios académicos, políticos y de comunicación en la década de los noventa. Se refiere en principio a la última fase de la internacionalización de la economía de mercado producida a finales del siglo XX. Uno de sus rasgos centrales consiste en esto: articulación de las grandes empresas y las finanzas en una red planetaria de producción, distribución, y venta con el soporte informático y comunicativo de las nuevas tecnologías. En la red se pueden llevar a cabo, en tiempo instantáneo, transacciones financieras con dinero virtual, comprobación de stocks o compraventas en los cinco continentes; así como el cumplimiento de cualquier orden de funcionamiento emanada desde un centro de decisión. Una serie de pactos internacionales, controlados por los países ricos, facilitan la circulación de capitales y mercancías sin trabas políticas. La globalización o mundialización económica fue precedida por la de los medios de comunicación; y ambas han ido acompañadas de consecuencias sociales. Crece la desigualdad social dentro de cada país y entre países, el Estado-nación pierde control sobre su economía, se acentúan a la vez la occidentalización de la vida cotidiana (feminismo, familia), las migraciones multiculturales y las reacciones fundamentalistas a la modernidad (islamismo radical). Los grandes centros financieros y de innovación tecnológica se conectan mundialmente formando una red; los gobiernos regionales y los ayuntamientos compiten por ofrecer buenas condiciones locales para alojar actividades de la red (glocalización). Fuera de la red se sitúan zonas dependientes y vulnerables en diversos grados, y zonas prácticamente excluidas. El movimiento antiglobalización –o mejor, “alterglobalización”- se opone a estas desigualdades, y en su mayoría promueve el desarrollo sustentable, el comercio justo, el pacifismo... Parte de él está organizado en el llamado Foro Social Mundial; promovió las primeras manifestaciones globales que dieron la vuelta al mundo oponiéndose a la invasión de Irak en 2003 bajo el lema: “Otro mundo es posible” (Taberner, 2003: 320-1).

Multiculturalidad y multiculturalismo

Se entiende por pluri o multiculturalidad el hecho de que en una misma sociedad existan varias culturas diferenciadas. A veces este hecho se le llama también multiculturalismo; pero si se usa este término con rigor, multiculturalismo es un punto de vista o una política que reivindica la igualdad de todas las culturas y promueve acciones para mantenerlas; se considera el extremo opuesto al etnocentrismo (Taberner, 2003: 322).



Fig. 1: Portada de Mos en Flamolandia

FLAMENCO DE LA A A LA Z
Radiolé

- Introducción
- Música del flamenco
- Soleares
- Cantiñas
- Seguiriyas ***
- Cabales
- Liviano
- Serrano
- Cantes a palo seco
- Fandangos
- Malagueños
- Cantes de Levante
- Tangos y Tientos
- Cantes americanos
- Géneros del folklore
- Estilos modernos
- Diccionario

Seguiriyas

La seguiriya gitana o seguiriya del sentimiento es, además de uno de los cantes más antiguos de que se tiene noticia, la quinta esencia de la Jónura, basada la máxima de muy poca letra y mucho quejío. El canto melismático de la seguiriya le infunde carácter y de esa estética musical, beben también muchos estilos, como las malagueñas o los cantes a palo seco, sin guitarra, que hoy conocemos. El término aparece recogido en infinidad de piezas de nuestra literatura y la música de algunas tonadillas viene rotulada como seguidilla gitana. Aunque ésta no coincide en absoluto con la flamenco. El origen de este canto, con su característica alteración de ayes, ha traido de cabeza a los musicólogos que han intentado su notación musical. Hoy es sabido que la métrica seguiriyera se basa en invertir el orden de la amalgama de compases de la soleá (6/8 + 3/4), y usarlo como propio (3/4 + 6/8) (ver reloj).

Las seguiriyas, al igual que la soleá, se crean principalmente entre las provincias de Cádiz y Sevilla, con Jerez y el barrio de Triana como veneros fundamentales. En discos y libros podemos leer referencias al estilo como seguidilla, seguidilla, c seguirilla. Todas son validas, ya que el término seguidilla se agilita o andaluziz devianando en otras grafías que cada cual escribe a su modo. Del complejo género de las seguiriyas forman parte también las serranas y las Mianas, ya que ambos estilos se rigen por el compás propio de la seguiriya. Otra de las variantes seguiriyeras son las cabales, seguiriyas en tono mayor.

Tonalidad

La seguiriya se interpreta según la escala andaluz, y al igual que ocurre en la soleá, en ocasiones la guitarra se apoya en grados tonales (en modo mayor) para regresar a seguidilla al modal andaluz. Las cabales, como dijimos, se cantan y tocan en modo mayor, y son unas seguiriyas de cambio -se aprecia con claridad el cambio de

Fig. 2: Flamenco de la A a la Z: seguiriyas



Fig. 3: Portada de *Materiales Curriculares para la Didáctica del Flamenco y Música Tradicional de Andalucía*

¹ ***Multiculturalism and social integration in the classroom through flamenco music and multimedia. Educational proposals and guidelines***

² Doctorando.

Universidad de Extremadura (España).

Email: jpescudero@usal.es

³ Dada la importancia del término y a la claridad expositiva del autor, en el Anexo puede consultarse la transcripción completa de la definición de Taberner.

⁴ Ídem.

⁵ En el Anexo se pueden consultar la captura de pantalla de estos recursos.

⁶ Para una primera aproximación véase Escudero Díaz (2010).

HISTÓRIA DO SIEMAI®¹

Fernando Sadio Ramos²

Abstract: The following text describes the main steps in the process leading from CIMA (Centre for Intercultural Music Arts) to the creation of SIEMAI (Simpósio Internacional Música Artes Interculturais). We explain the founding principles of the movement and outline a history of the outstanding events connected to it, that is, before its explicit existence as SIEMAI, as well as forthcoming projects and events. We also present the main publications and research projects carried out within this movement.

Keywords: Group DEDiCA; SIEMAI; CIMA; Spring Meeting

Resumo: O texto que se segue apresenta os principais passos do processo de surgimento do movimento SIEMAI (Simpósio Internacional Música Artes Interculturais) a partir do CIMA (Centre for Intercultural Music Arts). Nele são explicitados os princípios fundadores do movimento e esboça-se uma história dos principais eventos a ele ligados, nomeadamente, antes da sua existência como SIEMAI, e perspetivam-se os próximos projetos e eventos a realizar. Apresentam-se igualmente as principais produções efetuadas no âmbito deste movimento, como sejam as suas publicações e o Encontro *Arte e Cultura Populares*.

Palavras-chave: *Arte e cultura populares*; CIMA; Encontro de primavera; Grupo DEDiCA; SIEMAI

O SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais® corresponde ao resultado do processo de atualização de que foi objeto o CIMA – Centre for Intercultural Music Arts Limited aquando da sua transferência do Institute of Education, da University of London, em Inglaterra, para a Universidade de Granada, em Espanha, a partir de 2004. Pretende ser um **movimento** de cariz académico – nas componentes de docência e investigação que a atividade académica comporta – e artístico, no qual a educação, os Direitos do Homem e a cooperação entre povos e culturas sejam uma imagem de marca.

Como se referiu, o SIEMAI® começou por ser o CIMA – Centre for Intercultural Music Arts Limited. O CIMA era uma Organização não-lucrativa Britânica que esteve sedeadada, até maio de 2004, no Institute of Education da University of London. Foi criado em 1989, respondendo aos anseios de compositores e artistas que queriam explorar novas dimensões na Música conciliando e integrando elementos de culturas diferentes. Foi registado em 23 de janeiro de 1989, sob o número de registo

02337327, e correspondendo a uma associação do tipo “Private Ltd By Guarantee w/o Share Cap”. Foi dissolvida em processo decorrido entre 2004 – últimas contas prestadas em 30 de abril de 2004, contas cerradas em 26 de fevereiro de 2005 e dissolvida em 8 de setembro de 2005 – (CIMA, 2011a; 2011b).

Em novembro de 2004, após a morte de Robert Mawena Kwami, seu principal mentor e responsável, e mediante solicitação do seu Secretário à época, Graham Frederick Welch [exerceu as funções a partir de 30 de julho de 2004, tendo sido o seu Diretor desde 2 de junho de 2002 (CIMA, 2011b)], iniciou-se o processo de transferência do movimento para Espanha, sob a responsabilidade da Professora María Angustias Ortiz Molina, da Universidad de Granada. Diretora do Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza, radicado no Departamento de Didáctica da Expresión Musical, Plástica y Corporal da Facultad de Ciencias de la Educación daquela Universidade (DEDiCA, 2011), tem a mesma procedido à dinamização da principal iniciativa em que se concretiza o CIMA, a sua Bial (abril de 2006). Efetivamente, o CIMA orientava a sua ação predominantemente no sentido de realizar um encontro intitulado Bial Internacional, Simpósio e Festival do CIMA. Como indica o seu nome, realizava-se de dois em dois anos, tendo tido a sua primeira edição em 1990. O Institute of Education da University of London acolheu oito edições da Bial.

Desde novembro de 2004 até ao presente, 2010, ano em que realizámos a XI reunião bial do movimento, tem-se procedido ao desenvolvimento conceptual do movimento em termos filosóficos, educativos e artísticos e preparando a sua refundação organizacional.

A finalidade estratégica essencial dessa mudança de Inglaterra para Espanha foi a de abrir este movimento aos estudiosos interessados nas Artes e Músicas Interculturais das comunidades de língua Espanhola e Portuguesa, além dos sócios do resto do Mundo que já integravam o extinto CIMA. Nesse processo de abertura, ocorreram mudanças significativas que justificaram a sua transformação e conversão no SIEMA[®], como adiantaremos mais adiante neste documento.

A componente internacional foi dominante desde o início, ao mesmo tempo que se acentuava no conceito do evento a dimensão de reunião informal – Simpósio – e a de Festival artístico, com a apresentação de trabalhos – musicais – dos membros da

organização. A ideia de *Centre* era concretizada na sua vinculação ao Institute of Education, da University of London. O conceito da Bienal assentava na apresentação e partilha de obras de cariz musical, nas quais as respetivas culturas de origem fossem divulgadas.

Iniciado o processo de transferência em 2004, logo após o encerramento da Bienal desse ano, preparou-se a realização da de 2006 de modo a ter lugar em Granada, na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Granada. Teve lugar, assim, a IX Bienal Internacional, Symposium & Festival del CIMA, em abril de 2006, sob o lema *Cultura, Culturas*.

Nesse mesmo ano, iniciou-se em Coimbra (Portugal) o projeto e movimento Encontro de primavera[®], na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. O conceito deste projeto relaciona-se com a questão da Educação integral e sua consequente referência axiológica. Desta, assume particular destaque a componente internacional, a questão dos Direitos do Homem e da Cidadania democrática, na qual a componente intercultural se destaca e o papel das Artes no processo educativo. Desse conceito procurou dar conta o lema da primeira edição do mesmo – *Dignidade Humana em Polifonia* –, que se prosseguiu posteriormente com a realização de encontros anuais, em Portugal (II e III, em Coimbra) e em Espanha (IV, em Granada, V, em Melilla e VI, em Málaga) (Ramos, 2011: 21-34; 2009: 33-40).

A cooperação entre a Escola Superior de Educação de Coimbra e o D.E.Di.C.A., que se desenvolveu a partir de questões relacionadas com a Educação Intercultural, para a Cidadania e Direitos do Homem, desde 2002, levou à associação, em 2008, da X Bienal do CIMA e do III Encontro de primavera[®] (*Música. Arte. Diálogo. Civilização*), realizadas em Coimbra. Procurou-se, desse modo, efetuar uma contribuição no sentido da promoção da identidade intercultural da Música e das Artes, dos valores da cooperação, solidariedade e interrelacionamento dos Povos e da Educação para os Direitos do Homem e para a Cidadania democrática.

Essa associação tornou-se permanente, decidindo-se realizar a XI Bienal e o V Encontro em Melilla, na Facultad de Educación y Humanidades da Universidad de Granada, sob o lema *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad*. Simultaneamente, foram sendo preparados a XII Bienal e o VII Encontro de modo a serem realizados em Vila Nova de Foz-Coa (Portugal), em 2012,

com o tema *Arte e Cultura Populares*, evento esse que será o primeiro a realizar-se sob o signo da marca SIEMAI[®], mas assumindo o percurso histórico das Bienais do CIMA e dando-lhes a respetiva sequência³.

Neste processo de inserção do CIMA no seu novo ecossistema geográfico e académico, verificou-se a necessidade de estatuir as mudanças conceptuais de que foi objeto no decurso daquele. Realmente, a mudança operou uma conversão do movimento, dando-lhe novos aspetos e alargando o seu âmbito de intervenção de forma acentuada, o que se procurou consolidar mediante um processo refundacional. Neste processo, um primeiro passo formal foi o registo do novo nome movimento como marca nacional Portuguesa [processo iniciado em 1 de abril de 2010 (INPI, 2010a)], o qual procura traduzir as seguintes mudanças estruturais do seu conceito e respetivo desenvolvimento:

1) Um aumento significativo e considerável da componente **Educação** (Educação em geral, Educação com as Artes, Educação Intercultural, para a Cidadania democrática e Direitos do Homem) nos trabalhos desenvolvidos pelo movimento. Tal corresponde igualmente ao grande número de novos membros do movimento que se têm associado às suas iniciativas, isolado (2006) e em associação com o Encontro de primavera (2008 em diante) e que provêm sobretudo do meio universitário, mas igualmente de outras dimensões da educação formal (básica e secundária), assim como da educação informal e não-formal.

2) Uma maior presença das **Artes** não-musicais (Teatro, Dança, Pintura e outras Artes plásticas e visuais) nesses projetos e respetivos trabalhos.

3) Um alargamento estratégico e fundamental da noção de **Cultura** e de **Interculturalidade**, superador de entendimentos redutores étnicos e comunitaristas, englobando e acentuando a) o acrescimento da atividade do Homem à Natureza em todas as latitudes da presença humana no Mundo e a dimensão civilizacional dela advinda e oriunda e b) o estrutural e permanente diálogo intercultural que a intersubjetividade humana pressupõe, implica e promove. Deste entendimento é concretização simbólica a escolha de Foz-Coa para a edição de 2012: a região comporta dois patrimónios da Humanidade – uma delas as gravuras rupestres do Vale do Coa e, a outra, o rio Douro – e, ao mesmo tempo, projeta uma dimensão histórica apreciável às realizações da arte e da

cultura humanas e permite uma reflexão sobre a historicidade do Homem, da sua praxis e respetiva referência ao futuro.

Do entendimento sintetizado nas linhas anteriores, resultam os lemas que presidiram aos projetos e respetivos eventos realizados/ a realizar desde 2006 e que se indicam em seguida:

- 2006: *Cultura, Culturas* (Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Granada, Granada, Espanha) e Dignidade Humana em Polifonia (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal);
- 2007: *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes* (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal);
- 2008: *Música. Arte. Diálogo. Civilização* (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal);
- 2009: *Investigación en Educación y Derechos Humanos* (Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Granada, Granada, Espanha);
- 2010: *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad* (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada, Melilla, Espanha);
- 2011: *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad* (Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga, Málaga, Espanha);
- 2012: *Arte e cultura Populares* (Centro Cultural da Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Coa, Vila Nova de Foz-Coa, Portugal).

O futuro faz parte da essência destes movimentos e os próximos projetos estão já em andamento, desenvolvendo-se as suas fases iniciais.

Estão neste caso as realizações de 2014 – esta, já com momentos concretos da sua organização muito desenvolvidos –, e a de 2016, igualmente consolidada nos seus passos iniciais.

Para 2014, ano em que o evento terá lugar na Ciudad Autónoma de Ceuta, propusemos a temática *Educación, Música y Arte desde la(s) Frontera(s)*.

O de 2016 realizar-se-á em Tarragona, sob o lema *Humanidades y cultura: perspectivas educativas y éticas*.

Ambos os novos projetos serão apresentados de forma pública em Foz-Coa, desenvolvendo-se ambos os projetos de forma

mais abrangente e começando a envolver os investigadores que tenham por bem associar-se-lhes.

Do conceito anterior do CIMA mantém-se e aprofunda-se a componente **internacional**. A designação de **Bienal** desaparece devido à sua associação com o Encontro de primavera[®] (de periodicidade anual até 2011). Todavia – mormente pela dimensão dos projetos a realizar –, procurar-se-á manter uma periodicidade bienal na celebração das reuniões do movimento.

O conceito de **Simpósio** é promovido a primeiro plano, celebrando no mesmo todas as suas reminiscências filosóficas: encontro dos cidadãos em situações da vida da cidade, no qual se debatem, analisam e aprofundam, teórica, prática e convivialmente, os assuntos que lhes concernem.

Do referido decorre a designação do movimento: SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais[®].

O logótipo do movimento é o seguinte:



Resulta da transformação do anterior, criado⁴ para a instalação do CIMA em Granada, Espanha:



Ambos os logótipos procuram simbolizar a Humanidade no seu todo, com a inclusão do Globo terrestre, e a referência à Música, mediante o pentagrama, entendida não apenas no seu sentido dominante e habitual, mas no da Arte das Musas, isto é, abrindo-a à totalidade da Arte através da qual o Homem cria mundos, assume e supera aquele que existe, concretizando o dito aristotélico da superioridade da poesia face à história (Aristóteles, 1977: IX/249).

O processo de registo da marca SIEMA teve o seu início em 1 de abril de 2010 com o respetivo pedido efetuado ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial Português (INPI, 2010a). Solicitou-se o seu registo no âmbito da classe de serviços 41 – *Educação, Formação e Divertimentos; Atividades Desportivas e Culturais*, da classificação do respetivo organismo estatal. Dentro dessa classe, a marca SIEMA aplica-se aos seguintes serviços ou produtos:

- academias [educação];
- clubes (serviços de -) [diversão ou educação];
- colóquios (organização e direção de -);
- conferências (organização e direção de -);
- congressos (organização e direção de -);
- educação;
- educação (informações em matéria de -);
- ensino;
- espetáculos (produção de -);
- filmes (produção de -);
- instrução;
- organização de exposições com fins culturais ou educativos;
- organização e gestão de «ateliers» de formação;

- orientação profissional [consultores em matéria de educação ou formação];
- publicação de livros;
- publicação de textos [sem ser textos publicitários];
- publicação eletrônica de livros e jornais on-line;
- seminários (organização e direção de -);
- simpósios (organização e direção de -);
- teatrais (representações -).

Toda esta gama de serviços e produtos faz/ tem feito parte das iniciativas promovidas pelo Encontro de primavera[®] e pelo SIEMA[®], pelo que o ato de elaborar o seu elenco contribui de algum modo para tornar patente, de forma direta e intuitiva, a imensa riqueza que os projetos desenvolvidos têm possibilitado e – sobretudo – a extrema qualidade e iniciativa dos participantes nos mesmos ao longo destes anos de trabalho continuado, intenso, árduo e dedicado (veja-se, por exemplo, Ramos, 2011).

O processo de registo concluiu-se no dia 25 de junho de 2010, tendo sido atribuído o número de marca nacional 464435 (INPI, 2010b). O Boletim da Propriedade Industrial de 25 de junho de 2010 contém a respetiva indicação da marca e suas especificações (BPI, 2010: 82).

O lema deste evento – Arte e Cultura Populares

O lema proposto para o projeto que culmina no VII Encontro de primavera[®] e XII Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais[®] deste ano de 2012 – *Arte e Cultura Populares* – surge na sequência dos temas de projetos em que as Artes e a Educação com as Artes foram uma preocupação fundamental, em particular, na sua relevância para a promoção da Dignidade do Homem. Assim, os projetos desenvolvidos desde o início tiveram as temáticas que referimos anteriormente.

O lema *Arte e Cultura Populares* encontra a sua justificação num conjunto de fatores que passamos a referir.

O projeto *Arte e cultura populares* contém no seu conceito diversas aspetos essenciais, que se articulam simbolicamente na realidade geográfica, social, patrimonial e histórica da cidade de Vila Nova de Foz-Coa e região envolvente.

Como projeto, *Arte e cultura populares* surge sob o signo de uma proposta de projeto de recuperação e gestão do património cultural desenvolvido por María Angustias Ortiz Molina, Diretora do

Grupo DEDiCA, “Identidad y diferencia del folklore en la Península Ibérica. Recuperación del patrimonio folklórico tradicional” (Ortiz Molina, 2012: 63-102).

Pretendemos com o desenvolvimento do projeto *Arte e cultura populares* consubstanciar a proposta de dinamização do património cultural aí contida e defendida inserindo-a numa realidade social concreta, a de Vila Nova de Foz-Coa e sua região.

Várias razões recomendam a escolha desta região. A primeira e mais relevante é o facto de ser detentora de dois relevantes patrimónios culturais mundiais, o das gravuras rupestres do Vale do Coa e a paisagem cultural do Douro vinhateiro⁵. Poucas regiões são assim abençoadas e não poderíamos encontrar melhor símbolo da riqueza que o património cultural pode assumir para o enraizamento do trabalho e da cultura do Homem e de uma Comunidade e sua projeção, a partir do presente, em direção ao futuro.

Para desenvolvimento concreto do projeto, a região de Vila Nova de Foz-Coa afigura-se particularmente conveniente. Ao mesmo tempo que é alvo da benção dos seus patrimónios mundiais, Foz-Coa padece da mesma maldição que o interior de Portugal, esquecido e explorado por sucessivos poderes políticos que têm detido o governo da Nação ao longo de inúmeras décadas e mesmo séculos.

Tal lançou-nos desde o início o desafio de procurar contribuir de algum modo para alguma dinamização e revitalização da região, tanto pelo conhecimento que dela venham a ter os diversos participantes do projeto (integram este projeto 55 investigadores e outros 4 participantes da sociedade civil e diversos outros convidados institucionais, aqueles provenientes na sua grande maioria de instituições de ensino superior de praticamente toda a Espanha, assim como alguns da Grécia, França e Portugal), como pela sua presença em Vila Nova de Foz-Coa e pelos produtos gerados no âmbito do projeto e suas repercussões na Comunidade local e modo como esta receba a iniciativa.

A intenção de dar um contributo para a capacitação e promoção económica da região por meio deste projeto é assim um desiderato do *Arte e cultura populares*, sempre presente no desenvolvimento da cooperação com a autarquia local que nele colabora estreitamente desde 2010. Tal processa-se, em primeiro lugar, pela própria realização em Vila Nova de Foz-Coa de um evento de carácter científico, o XII SIEMAI e VII Encontro de

primavera, mas repercute-se também nas consequências que se visam com a sua realização mesma, isto é, por meio do simpósio em que ideias, projetos, sonhos e produtos são intercambiados e novas realidades se projetam a partir das possibilidades assim abertas.

Das potencialidades residentes em Vila Nova de Foz-Coa e que são relevantes para a sua escolha para símbolo e local deste do *Arte e cultura populares* é de destacar a relevância da arte popular em termos económicos. Neste particular, as gravuras rupestres têm um duplo estatuto, a de forma primitiva e originária de arte popular e de potencial de enorme valor patrimonial, cultural e científico que se pode traduzir de forma muito relevante em valor económico, revitalizando uma região riquíssima mas depauperada pelo poder político.

Por último, mas não menos importante, o património das gravuras e do Douro Vinhateiro constituem um importantíssimo símbolo doador de sentido à historicidade e praxis humanas. Em tempo de instanteinismo e atomização presentes em todas as atividades humanas e geradores de dominação pela aniquilação da memória que permitem, o trazer para a ribalta da espessura temporal e histórica e a recuperação/ manutenção da memória é um dever (Levi, 1997) essencial a que estamos todos obrigados.

Publicações efetuadas pelo Grupo de Investigación HUM-742 DEDiCA, pelo movimento SIEMA[®] e Encontro de primavera[®]

Os projetos de que damos conta, de forma abreviada, neste Prólogo resultam do concurso de diversas linhas de trabalho desenvolvidas pelos docentes e investigadores que os promovem. Estes, de forma autónoma e independente, reuniram-se devido aos seus interesses e linhas de trabalho comuns e um momento fulcral dessa reunião é a sua pertença ao Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. Desde que foi criado o Grupo de Investigación, em 2000, a Educação, a Educação Intercultural, para a Cidadania e os Direitos do Homem, assim como a Educação com as Artes têm sido uma temática dominante nos seus projetos e publicações.

Apresentamos em seguida a lista das principais obras publicadas no âmbito dos projetos desenvolvidos desde meados da década.

1) Ortiz Molina, M.^a A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria (I.M.A.D.T.E.O.)*. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana. ISBN: 84-609-6247-6; DL: GR-1128/05

2) Ortiz Molina, M.^a A.; Ocaña Fernandez, A. (Coords.) (2005). *Estudios sobre Cultura Gitana: Aspectos Históricos, Sociológicos, Educativos y Folklórico-Musicales*. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana. ISBN: 84-609-6246-6; DL: GR-1127/05

3) Ortiz Molina, M.^a A.; Ocaña Fernández, A. (Coords.) (2005). *La Música y los Derechos del Niño*. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana. ISBN: 84-609-6245-8; DL: GR-1129/05

4) Ortiz Molina, M.^a A.; Ocaña Fernández, A. (Coords.) (2006). *Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural*. Granada: GEU. ISBN: 848491637-5; DL: GR-7472006.

5) Reis, I.; Ramos, F. (Coords.) (2007). *Dignidade Humana em Polifonia*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Coleção *Práticas – Conhecimento – Pensamento*, nº 12, del Instituto Politécnico de Coimbra. ISBN: 978-989-95440-1-7; DL: 264166/07

6) Ramos, F. (Coord.) (2007). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-95257-3-3; DL: 268444/07

7) Ortiz Molina, M.^a A., (Coord.) (2007). *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: desarrollo de la socialización mediante atividades de expresión artística. (D.I.C.A.D.E.)*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-95257-4-0; DL: 266727/07

8) Ortiz Molina, M.^a A. (Coord.) (2008). *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-95257-5-7; DL: 271089/08

9) Ortiz Molina, M. A.; Rúbio, F.; Ramos, F. S. (Coords.) (2008). *Ensoñaciones Canarias y Andaluzas. A Viagem (maiden voyage)*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-95257-7-1; DL: 273352/08

10) Ramos, F. S. (Coord.) (2009). *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-95257-9-5; DL: 287195/09

11) Ortiz Molina, M. A. (Coord.) (2009). *Investigación en Educación y Derechos Humanos*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-95257-8-8; DL: 287194/09

12) Ortiz Molina, M.^a A. (2009) (Coord.). *Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones de diferentes Grupos de Investigación. Comunicaciones*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-96165-0-9; DL: 291651/09

13) Ortiz Molina, M. A. (Coord.) (2010). *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad. I*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-96165-1-6; DL: 304330/10

14) Ortiz Molina, M. A. (Coord.) (2010). *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad. II*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-96165-2-3; DL: 304331/10

15) Ortiz Molina, M. A. (Coord.) (2010). *Resúmenes de los trabajos presentados a la 11ª Bienal Internacional, Simposium & Festival del CIMA – Center for Intercultural Music Arts y 5º Encuentro de primavera*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-96165-3-0; DL: 304528/10

16) Ramos, F. S. (Coord.) (2010). *Lançando Pontes para a Interculturalidade*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). ISBN: 978-989-96165-4-7; DL: 304588/10

17) Ramos, F. S. (Coord.) (2010). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad*. Granada: Ediciones K & L. ISBN: 978-84-92896-53-0; DL: SE-870-2010

18) Ramos, F. S. (Editor) (2011). *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado. Diseño de Atividades para el fomento de la Socialización (EEDCA). Exedra, Nº temático (2011)*. ISSN: 1646-9526; ISBN: 978-989-8486-01-1; DL: 324363/11.

19) Ortiz Molina, M.^a A. (Coord.) (2012). *Diversidad y Escuela: atividades para la socialización*. Saarbrücken: Editorial Académica Española. ISBN: 978 – 3 – 8465 – 6274 – 1. DL: <http://d-nb.info/gnd/159321829>.

A par destas publicações aqui elencadas, o Grupo DEDiCA procedeu ainda ao lançamento de um novo projeto editorial e científico, a revista *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, iniciado em 2011, e com o qual se pretendeu fornecer um novo impulso ao trabalho científico em curso e consolidar ainda mais os projetos lançados e captar novos investigadores e públicos. Com revisão cega por pares, a revista encontra-se, nesta data, indexada em diversas bases de dados e alojada em Dialnet, a par do seu alojamento natural na Universidade de Granada (http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/). São os seguintes os números editados à data de 2012, incluindo este no qual se insere o texto presente.

20) *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, n.º 1 (2011). Versão impressa: ISSN: 2182-0171; DL: 322791/11. Versão em linha: ISSN: 2182-018X.

21) *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, n.º 2 (2012). Versão impressa: ISSN: 2182-0171; versão em linha: ISSN: 2182-018X; DL: 322791/11.

22) *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, n.º 3 (2012). Versão impressa: ISSN: 2182-0171; versão em linha: ISSN: 2182-018X; DL: 322791/11.

Referências bibliográficas

Aristóteles (1977). *Poética*. In Anónimo, *Sobre lo sublime*/Aristóteles, *Poética*, 208-327. Barcelona: Bosch.

BPI (2010). Boletim da Propriedade Industrial n.º 2010/06/25. Consultado em 15/11/2011. Disponível em: http://www.marcasepatentes.pt/files/collections/pt_PT/49/55/282/307/2010-06-25.pdf

CIMA (2011a). Centre for Intercultural Music Arts. Consultado em: 15/11/2011. Disponível em: <http://ukdatanet.com/company-credit-reports/CENTRE-FOR-INTERCULTURAL-MUSIC-ARTS-LIMITED.html>

CIMA (2011b). Centre for Intercultural Music Arts Limited. UK Data Ltd Full Report. Disponível para descarga em: <http://ukdatanet.com/company-credit-reports/CENTRE-FOR-INTERCULTURAL-MUSIC-ARTS-LIMITED.html>

DEDiCA (2011). Grupo de Investigación HUM-742 DEDiCA – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza (Universidad de Granada). Página oficial: http://hum742.ugr.es/datos_inicio/

INPI – Instituto Nacional da Propriedade Industrial (2010a). PEDIDO DE REGISTO DE SINAIS DISTINTIVOS DO COMÉRCIO n.º 20101000028012. Documento privado de solicitação de registo da marca, não disponível publicamente.

INPI – Instituto Nacional da Propriedade Industrial (2010b). MARCA NACIONAL Nº 464435. Síntese do processo. Consultado em 15/11/2011. Disponível em: <http://servicosonline.inpi.pt/pesquisas/main/marcas.jsp>

Levi, P. (1997). *O dever de memória*. Porto: Livraria Civilização.

Ortiz Molina, M.ª A. (2012). Identidad y diferencia del folklore en la Península Ibérica. Recuperación del patrimonio folklórico tradicional. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 3 (2011) março, 63-102).

Ramos, F. S. (2011). Prólogo – O projeto Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1 (2011) março, 21-34. Consultado em 15/11/2011. Disponível em: http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

Ramos, F. S. (2009). Educação para a Cidadania e Direitos do Homem. In *Exedra. Revista Científica*, 2 (2009) 33-46. Consultado em

15/11/2011. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N2/03A-fernando-ramosl.pdf>

¹ **History of SIEMAI®**

² Doutorando.

Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

Email: sadoramos@gmail.com

³ Refira-se que, devido aos projetos já definidos e em curso, teve lugar a última edição isolada do Encontro de primavera® em 2011, de 27 a 29 de abril, na Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo da Universidade de Málaga, sob o lema *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad*.

⁴ Autoria do original: José Miguel Liébana Ortiz. As modificações operadas sobre o mesmo são da responsabilidade de María Angustias Ortiz Molina e Fernando Sadio Ramos, com o apoio técnico de Pedro Lopes (Impressões & Soluções, Coimbra, Portugal).

⁵ Vide <http://www.cm-fozcoa.pt/>

***Formação/ Formación
Education & Training***

LA CANCIÓN POPULAR COMO FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE MUSICAL: EL CASO DE MALLORCA¹

Arnau Reynés Florit²
Llorenç Gelabert Gual³

Abstract: Great music educators of the twentieth century have not hesitated to take popular music and songs as the starting point for musical education in children. Hungarian Zoltan Kodály, a great supporter of this proposal, has pointed out how easily children assimilate music which is part of their own culture, of what they have heard and lived in their own environment. Without wishing to delve too much in Kodály's ideas, which have been widely studied, we shall analyze and discuss the contributions of three Majorcan musicians of the present day: Bernat Julià, Antoni Martorell and Baltasar Bibiloni. All three have used popular Majorcan songs as the basis for their compositions at some point in their respective careers. While the first two introduced the popular element into their musical adaptations for elementary and intermediate levels of piano study, Bibiloni incorporated the popular component into his compositions for schools, in vocal arrangements for one, two, or three voices, for voices and Orff instruments, and for voices and piano. In this article we examine and analyze the contributions of these three musicians whose homeland is Mallorca.

Keywords: music education; musical pedagogy; popular song; Bernat Julià; Antoni Martorell; Baltasar Bibiloni

Resumen: Grandes pedagogos musicales del siglo XX no han dudado en hacer de la música y canción tradicionales o populares el punto de partida de la enseñanza musical en los más pequeños. El húngaro Zoltan Kodály, como máximo exponente de esos postulados, argumenta la fácil asimilación del hecho musical por parte del niño a partir de aquello que le es más propio, aquello que ha oído y vivido en su entorno. Sin querer profundizar en demasía en las ideas de Kodály, tema ampliamente estudiado, analizaremos las aportaciones de tres figuras musicales de la Mallorca contemporánea: Bernat Julià, Antoni Martorell i Baltasar Bibiloni. Los tres coinciden en el uso de la canción popular mallorquina como base de sus composiciones en algún momento de sus respectivas trayectorias. Si bien los dos primeros enfocaron ese elemento a la composición de adaptaciones de nivel elemental y medio para el estudio del piano, Bibiloni lo trasladó al ámbito escolar en forma de arreglos vocales a una, dos o tres voces, para voces e instrumental Orff o para voces y piano, etc. Con este artículo pretendemos analizar y sacar a la luz todas esas aportaciones desde la realidad que les unió a los tres, su tierra natal, Mallorca.

Palabras clave: enseñanza musical; pedagogía musical; canción popular; Bernat Julià; Antoni Martorell; Baltasar Bibiloni

Reynés Florit, A.; Gelabert Gual, L. (2012). La canción popular como fundamento del aprendizaje musical: el caso de Mallorca. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 3 (2012) março, 287-302

1. Introducción

El uso de la canción popular o tradicional como eje pedagógico de la enseñanza musical podemos visualizarlo en las teorías y métodos de los grandes pedagogos europeos del siglo XX. El método Orff-Schulwerk, por ejemplo, enfatiza el ritmo intrínseco de dichos, refranes y canciones populares, adaptándolos a la enseñanza de la música en los más pequeños (Sanuy; González, 1969). El catalán Joan Llongueres, discípulo directo del suizo Émile Jaques-Dalcroze(1865-1950), hará una adaptación de su *Rítmica* a partir del uso de la canción y danza popular catalanas (Llongueres, 1923; Llongueres 1942), entendidas estas como elementos más cercanos y naturales al niño, como eje de la enseñanza musical. Zoltán Kodály(1882-1967) destacó por su labor de situar a la canción popular húngara como eje de su método de enseñanza musical. Ese postulado servirá como modelo de estudiosos más cercanos a nosotros en esta materia, como la del catalán Ireneu Segarra (1917-2005) o el propio Baltasar Bibiloni i Llabrés(1936-). La aportación de Ireneu Segarra significó el punto de partida de una nueva forma de entender la pedagogía musical (Casals, 1993). Su influencia ha perdurado hasta nuestros días, traspasando incluso las fronteras de Catalunya. En el segundo apartado de este artículo analizaremos precisamente la aportación de Bibiloni, muy en connivencia con el ideario de Segarra. Amigo personal del pedagogo catalán trabajó durante años en la difusión de su método a través de la Escola de Pegagogia Musical – Mètode Ireneu Segarra de Catalunya.

Nuestro objeto de estudio incide precisamente en el uso que hacen de la canción popular y tradicional una serie de autores mallorquines. Tanto el *Cançoner de Pedagogia Musical* de Baltasar Bibiloni i Llabrés, como *Arrels* de Bernat Julià i Rosselló(1922-), o *Sempreviva* de Antoni Martorell i Miralles(1913-2009) son ejemplos del uso y adaptación de canciones tradicionales y populares de Mallorca a la enseñanza musical. En el caso del primero hablamos de la adaptación de esas canciones a la práctica del canto en la escuela. Tanto *Arrels* como *Sempreviva* en cambio, son adaptaciones para el estudio y práctica pianística en un nivel inicial o medio.

Esta aportación, en el caso de Baltasar Bibiloni, tendrá lugar en un contexto social, político y educativo muy determinado. La década de los años setenta del siglo XX coincide con el final de un periodo histórico en España marcado por el estancamiento y la

negativa a cualquier aportación pedagógica o metodológica procedente de la vanguardia europea. El ámbito de la educación musical no vivirá ajeno a esos aires de cambio. La música empieza a asumir una cierta presencia en los centros educativos y los conservatorios empiezan a ver alternativas a sus métodos anacrónicos. Será hacia esos ámbitos a los que los que tanto Bibiloni, como Julià i Martorell posteriormente, aportarán sus iniciativas. Precisamente por la influencia de los grandes metodistas musicales del siglo XX y por la tendencia creativa de los grandes compositores, la música popular y tradicional asumirá un papel relevante en esas composiciones. Tan relevante en el caso de Bibiloni que gran parte de su obra se basa en arreglos y adaptaciones de música tradicional de Mallorca y de las Islas Baleares.

Efectivamente, el hecho de hacer uso de este elemento tan propio y cercano como es la canción popular y tradicional, y situarlo como punto de partida de todo un engranaje pedagógico o compositivo, no es fruto del azar. Este hecho vendrá marcado por un trasfondo de reivindicación de lo propio ligado a aspectos sociales y políticos que no procede analizar en este artículo. Sin embargo consideramos oportuno establecer un marco histórico y legislativo previo al análisis de las aportaciones de los tres autores, marco en el cual los tres desarrollaron su legado.

2. Enseñanza e instituciones musicales en Mallorca

Coincidiremos todos en que la educación general, tal y como la entendemos hoy en día después de más de un siglo de escuela obligatoria en España, tiene como meta ineludible, entre otras, el hecho de contribuir y ayudar a desarrollar la inteligencia y sensibilidad del individuo. En el caso de la música que nos ocupa, el mensaje estético que esta desprende va íntimamente ligado al ámbito de los sentimientos. Podemos concluir entonces que el arte musical se convierte en una disciplina que incide directamente en la formación y desarrollo de esta sensibilidad a la que hacíamos referencia. Este razonamiento, que a muchos nos puede parecer de lo más obvio y aséptico, no se ha visto reflejado en forma de presencia o reconocimiento reglado de la música en la enseñanza obligatoria hasta hace pocas décadas.

Desde la Ley Moyano de 1857, primer texto legislativo que reconoce la educación como obligatoria para todos los individuos en un umbral determinado de edad, deberá transcurrir más de un siglo para que la música se haga presente de forma reglada dentro la

escuela (ver Artículo 47 del Título III de la Sección Primera de la Ley Moyano, donde encontramos una referencia a los estudios de Bellas Artes, entre ellos la música, incluidos estos en el grupo de Enseñanzas Superiores).

La aprobación de la Ley General de Educación de 1970 implicará un cambio notable en este aspecto. La música alcanza un espacio dentro de este nuevo texto legislativo (el Artículo 16 de la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, contempla la “iniciación en la apreciación y expresión estética y artística”. Los contenidos en materia de Educación Musical, incluidos estos en el área de Educación Artística, vienen detallados en la Orden de 17 de enero de 1981, BOE núm. 18 de 21/01/1981. En este se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del ciclo inicial de la Educación General Básica). En el caso de la Educación Primaria, la música no alcanza el estatus de área curricular como tal. Esta aparece como bloque dentro del área de Educación Artística. Contemplará ya entonces una secuenciación de contenidos nunca vista hasta el momento y que, en cierto modo, debe contribuir a la consolidación y normalización de la enseñanza musical en las escuelas. Dicha normalización nunca se llevó a la práctica debido a la falta de profesorado especializado en la materia.

La LOGSE de 1990 (ver Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, BOE número 152 de 26/6/1991. En este se establecen los objetivos correspondientes al nivel de Educación Primaria en todas las áreas de enseñanza. Entre ellas la Educación Artística, que incluye la expresión musical, plástica y dramatización) y la LOE del 2006, últimas leyes de educación aprobadas e implantadas en España, no han introducido cambios significativos en cuanto a la presencia de la música en la enseñanza primaria. Si bien la LOGSE elabora un plan de estudios riguroso en cuanto a contenidos a impartir y objetivos a alcanzar así como la metodología a utilizar, no contempla en ningún caso un aumento en presencia lectiva de Educación Musical.

Si bien no hemos visualizado cambios significativos en cuanto a presencia de la música en la escuela obligatoria desde la década de los setenta del siglo XX, no podemos decir lo mismo por lo que se refiere a la regulación de los estudios musicales en los conservatorios. Precisamente la LOGSE, a través de las llamadas Enseñanzas de Régimen Especial, favorecerá i facilitará el hecho de compaginar estudios musicales de conservatorio con la enseñanza

obligatoria, tanto en el grado elemental como en el grado medio, homologando incluso el título de bachiller una vez superadas las materias comunes de esta etapa educativa. La superación de los estudios superiores se equipara, a todos los efectos, al título de Licenciado Universitario (en los Artículos 39, 40, 41 y 42, Capítulo Primero del Título Segundo de las Enseñanzas de Régimen Especial de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990, BOE de 4 de octubre, podemos consultar las referencias explícitas que contempla esta ley referidas a la enseñanza de estudios musicales).

Acabamos de visualizar cómo la enseñanza musical reglada en España viene dada desde dos ámbitos formativos y dirigidos a un perfil de alumno diferente. En primer lugar nos referimos al ámbito de la educación general, donde la labor de los profesionales que impartirán música tendrá como premisa básica la formación cívica e intelectual de personas a través de la música. La formación de estos profesionales tiene lugar en el ámbito universitario a través de los estudios de maestro o pedagogía musical. En segundo término hemos hablado de los conservatorios: instituciones dedicadas eminentemente a la formación de futuros músicos profesionales. Seguidamente haremos un repaso de las instituciones de enseñanza musical que han cubierto ambas vertientes de enseñanza en las Islas Baleares.

En el ámbito de la formación de futuros docentes de la educación general, destacamos una primera escuela de maestros en Mallorca datada de 1842: el Seminario de Maestros, llamada posteriormente Escuela Normal Masculina (Mulet, 1987). En esta escuela no se impartía todavía la formación musical. Fue a partir de 1914 cuando se convierte en materia obligada en la formación de todos los maestros y con una duración de dos años. Los contenidos de estos dos cursos de formación musical se basaban en la lectura musical o solfeo y en el aprendizaje de un repertorio de canciones. Antes de 1936 podían incluso iniciarse en el estudio del piano aquellos alumnos que lo desearan. No obstante, esta dedicación no era suficiente para preparar a maestros con una formación pedagógica adecuada en música. En 1971 se da un paso atrás cuando los estudios de maestro se convierten en diplomaturas. La música pierde tiempo de dedicación en todas las especialidades (Ciencias Sociales, Filología y Ciencias), pasando de dos cursos a uno, salvo la especialidad de Preescolar donde se mantienen los dos. En el caso de la Escuela Normal de Formación del Profesorado

de Palma de Mallorca se pudo incluir una asignatura optativa de música poco tiempo después (Janer, 2004). Con la LOGSE de 1990 se produce un hecho capital creándose la especialidad de los estudios de Maestro en Educación Musical. Esta nueva especialidad contempla una serie de asignaturas que abarcan desde la formación en el lenguaje musical hasta la formación en didáctica musical. En el curso universitario 2009-10 y en el nuevo marco del Espacio Europeo de Estudios Superiores implantado en la Universidad de las Islas Baleares, desaparecerá la especialidad en Educación Musical. De las siete especialidades que contemplaba la LOGSE pasaremos a dos de carácter más generalista: Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil. Estas dos especialidades incluirán materias dedicadas a lo que anteriormente eran las especialidades, ahora llamadas menciones, aunque con una presencia mucho menor. El que a día de hoy es el Conservatorio Profesional de Música y Danza de Palma de Mallorca, se fundó en el año 1935 como Conservatorio Regional de Baleares. Destacó en sus inicios por la enorme calidad pedagógica y artística de su profesorado. Personalidades de prestigio como Joan María Thomàs, Jaume Mas Porcel, Ignacio Piña, Teresa Bover o Rafael Vich fueron algunos de los músicos que impartieron docencia en los inicios. Este conservatorio siguió las directrices y modelo del Conservatorio de Madrid de entonces, impartiendo las llamadas enseñanzas superiores instrumentales. Esta brillante etapa se vio interrumpida de nuevo por una resolución de la Dirección General de Bellas Artes de 1942, que rebajaba la categoría del Conservatorio Profesional a Elemental. No será hasta el año 1977 cuando recupere el estatus de Profesional, en el marco de la Ley General de Educación de 1970. En el año 2001 se visualizará la presencia de estudios superiores de música en las Islas Baleares con la creación del Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares (Bibiloni; Moll; Roig *et al.*, 2004).

Hablamos a día de hoy entonces, de dos grandes instituciones de formación musical en las Islas Baleares: los conservatorios, en sus tres modalidades (elemental, profesional y superior) y la Universidad de las Islas Baleares, encargada de formar a futuros maestros que impartirán música en centros escolares. Será precisamente a los alumnos de estas instituciones musicales a quienes Baltasar Bibiloni, Bernat Julià y Antoni Martorell dedicarán parte de su obra pedagógica, que analizaremos seguidamente. Lo harán además en una coyuntura de efervescencia

del hecho musical en general y de lo autóctono en particular, tanto en la vertiente educativa como compositiva. Este proceso de apertura que se visualiza *de facto* en el ámbito escolar en la década de los setenta del siglo XX, se vislumbrará también en los conservatorios pasados unos años. En el caso de Mallorca se empezará a introducir repertorio de canciones tradicionales adaptadas al estudio del piano y compuestas por autores mallorquines a principios de la década de los noventa. Julià y Martorell serán sus máximos exponentes.

3. Aplicación y presencia de la canción popular en la enseñanza musical de Mallorca

3. 1. La canción popular de Mallorca

Cuando hablamos de canción popular o tradicional nos referimos a aquellas melodías que han sido asimiladas y apropiadas por el propio pueblo, convirtiéndose en parte importante de su idiosincrasia cultural y folklórica. Otra característica generalizable de la canción popular es su autoría, en la inmensa mayoría de casos anónima. Este anonimato se debe a la longevidad de dichas canciones y al hecho de tratarse generalmente de melodías sencillas que se han ido transmitiendo de forma oral y de generación en generación, siendo estas susceptibles a cambios con el paso del tiempo. Sin embargo, hay casos excepcionales de canciones que se han convertido en populares aun conociéndose su autoría. *S'estrella de s'auca*, con letra de Marià Aguiló y música de Miquel Tortell, sería un ejemplo de canción mallorquina de origen culto convertida después en tradicional y popular. Otro ejemplo sería *Vou, veri vou*, canción de cuna del también compositor mallorquín Honorato Noguera. Ambas canciones forman parte del patrimonio artístico musical Mallorca, y se han convertido en parte viva del espíritu popular mallorquín.

Felip Pedrell en su *Cancionero Musical Español* (Pedrell, 1922) define el canto como un lenguaje capaz de expresar los sentimientos del hombre. Prosigue definiendo al canto que ha nacido del pueblo y que ha permanecido en pie a lo largo de los siglos y es reflejo del propio pueblo, como canción popular. El etnomusicólogo catalán Josep Crivillé i Bargalló nos habla del efecto terapéutico del canto popular, de su simbolismo, su magia, y hasta de su poder curativo (Crivillé, 1983).

En el ámbito religioso y litúrgico también se han popularizado melodías de autor. El *Cantoral Religioso* de Bernat

Julià i Rosselló es un ejemplo (Julià, 1955). Escrito en lengua catalana, se difundió por todas las parroquias de las Islas Baleares. Posteriormente Antoni Martorell i Miralles crea un cancionero religioso también en lengua catalana e inspirado en la música popular mallorquina (Martorell, 1990). Este cancionero religioso se ha utilizado en la mayoría de parroquias mallorquinas, convirtiendo sus melodías en cantos populares de la liturgia mallorquina.

Caben destacar las recopilaciones de canciones populares y tradicionales de Mallorca llevadas a cabo desde la década de los años ochenta del siglo XX por Josep Massot i Planas (Massot, 1984) o Miquel Julià i Prohens (Julià, 1969). Estas recopilaciones fueron recogidas a partir de testimonios orales y posteriormente adaptadas y editadas en partitura. Dichas ediciones son referencia y configuran gran parte del patrimonio del canto popular y tradicional de Mallorca.

3. 2. Aplicación a la enseñanza

En las últimas dos décadas ha sido frecuente la presencia de la canción popular y tradicional en lengua catalana en los libros de texto de música de Educación Primaria. Este hecho se da de manera generalizada en Cataluña y las Islas Baleares, donde las editoriales se han preocupado de hacer uso de las canciones populares propias de cada lugar dentro de las propuestas didácticas que incluyen sus publicaciones. Esta nueva tendencia venía precedida de una concepción mucho más etnocentrista de la enseñanza donde sólo la música de tradición culta podía tener cabida.

A nivel pedagógico, esta revalorización de lo más sencillo y cercano a nuestro medio se presenta como un elemento facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música. Este postulado tuvo como principal avalista e impulsor al húngaro Zoltán Kodály, quien a través de una exhaustiva investigación del cancionero y folklore popular húngaro, creó entonces toda una metodología de enseñanza musical vertebrada a partir de la canción popular. Carl Orff (1895-1982) también hizo uso de los elementos folclóricos de su país para la elaboración de su método. El ejemplo más cercano a Bibiloni de esta tendencia es el del catalán Ireneu Segarra, monje del Monasterio de Montserrat deslumbrado y inspirado por la idea de Kodály. Este último elaboró un método de nueva creación dirigido a la formación musical en las escuelas catalanas. La base metodológica empleada por Ireneu Segarra se acoge a un modelo basado en la pentatonía en los primeros dos cursos, seguido de la diatonía, la fonomimia y el solfeo relativo, con

la canción popular catalana de trasfondo. No obstante, y más allá de estas premisas iniciales, el objetivo principal según Segarra es hacer de la música una expresión de vida y comunicación a nivel artístico. Por eso, el catalán destaca como capital el hecho vivencial que lleva implícita la música, más allá de todos los aspectos de carácter teórico y que obviamente han y debe complementar y dar sentido y forma a la vivencia.

El hecho de que en la canción popular catalana no esté presente el pentatonismo, que sí lo estaba en el folklore húngaro y significaba la base del método de Kodály (en su método estas canciones pentatónicas aparecen secuenciadas de menor a mayor dificultad), obligó en Segarra a crear una serie de melodías que facilitaran la incorporación escalonada de nuevos elementos musicales. Baltasar Bibiloni, que trabajó con Segarra en la Escuela de Pedagogía Musical de Cataluña donde se venía aplicando su método, fue el introductor de estas ideas a la realidad de las Islas Baleares. Lo hizo a través de su práctica docente tanto en los estudios de magisterio como en los cursos de verano de la Universidad de las Islas Baleares. La importación de estas ideas vino acompañada, como ya hemos mencionado en puntos anteriores, de la creación de una serie de arreglos y adaptaciones de melodías populares de las Islas Baleares. Se basó precisamente en melodías populares editadas en las recopilaciones de Josep Massot i Muntaner i Miquel Julià i Prohens, citados anteriormente.

En el caso de *Arrels i Sempre viva*, de Bernat Julià i Antoni Martorell respectivamente, se hará uso también de estas mismas canciones populares pero adaptadas al estudio del piano en niveles iniciales. A diferencia de Bibiloni, más centrado en la línea puramente pedagógica de las vanguardias europeas, el uso de la canción popular por parte de Julià i Martorell obedece más a un componente de reivindicación patriótica o nacionalista. Si bien la interpretación de dichas composiciones se desarrollará principalmente en los conservatorios.

3. 3. Baltasar Bibiloni. Aplicación a la pedagogía musical y su didáctica

Empezar a aprender música haciendo música, y hacerlo a partir de aquella que nos es más cercana, era algo que Baltasar Bibiloni ya había intuido y pensado antes de conocer las propuestas de Kodály o Segarra. El hecho de toparse con unas metodologías tan conniventes con lo que su instinto le dictaba, despertó en él la necesidad de acercarse y profundizar. Fruto de esas influencias y a

partir de su experiencia docente, estableció una hoja de ruta en su labor pedagógica (Bibiloni, 1984). Dicha hoja de ruta se basa en diferentes aspectos que giran en torno a un eje de aprendizaje, la canción popular. Son los siguientes:

- La canción: Baltasar Bibiloni considera a la canción como el eje de la enseñanza de la música en la escuela. Se basará en la canción autóctona y popular de las Illes Balears y tierras de habla catalana en general. Considerará capital el aprendizaje de un repertorio básico de canciones adaptadas a los distintos niveles de enseñanza.

- Educación de la voz: Este parámetro de enseñanza, según Bibiloni, va muy ligado a la canción. Es más, a través de esta se profundiza y se hace incidencia en aspectos de técnica vocal a través de ejercicios adaptados a los niños.

- Audición: Es un complemento indispensable al resto de parámetros, según Bibiloni. Todo ello a partir del acercamiento de la música de los grandes maestros a los niños, y a partir de ella ir descubriendo elementos técnicos trabajados o por trabajar. Fomentará la audición en directo.

- Educación del oído: El trabajo de este aspecto resulta fundamental e indispensable de cara a una completa formación musical de los niños, según Bibiloni. Reconoce que la fijación de las relaciones interválicas es el aspecto de maduración más lento en el proceso de formación, ya que es el más abstracto. A menudo olvidada, una buena educación del oído es la base sólida de los futuros músicos. Sin ésta no podemos hablar de educación musical.

- Ritmo-movimiento: Indisoluble del trabajo de oído que hemos mencionado antes, Bibiloni incluye paralelamente el trabajo sensorial del ritmo. Basado en los estadios iniciales en una educación motriz a muchos niveles, musicalmente hablando se basará en la pulsación.

- Lectura y escritura: En referencia a este aspecto, Bibiloni hace suyas las siguientes palabras de Kodály, donde reflexiona sobre la importancia de la alfabetización musical

La vertiente compositiva de Baltasar Bibiloni ha ido ampliando sus horizontes con el paso del tiempo. Lo que en principio se centraba en la creación de arreglos sencillos de cara a su labor docente, se ha convertido en una auténtica vocación a día de hoy. Con un legado de más de ciento cincuenta obras compuestas, todas ellas destacan por un elemento común: la

presencia del elemento vocal, ya sea para agrupación coral o para solistas.

A pesar de un amplio abanico de composiciones hechas a partir de textos de autores catalanes, en este artículo hemos querido centrarnos exclusivamente en la presencia y arreglos de la música popular en lengua catalana. «Sentía envidia por el hecho que en Cataluña tuvieran un abanico amplísimo de canciones tradicionales arregladas para la práctica del canto. En Mallorca no existía entonces material editado de este tipo. Entonces decidí ponerme a trabajar en este sentido. La primera canción de la cual hice un arreglo para coro mixto fue el popular *Copeo Matancer*. A partir de ésta, hice toda una serie de armonizaciones de canciones populares de las Islas Baleares. Cogía muchas melodías del libro de canciones populares de Miquel Julià». Así de contundente se manifestaba Bibiloni de regreso a Mallorca, después de permanecer dos años en Barcelona formándose en armonía y composición.

Seguidamente haremos una clasificación y un pequeño comentario de todos sus arreglos de canciones populares, publicadas o no. Elaborados en principio para su práctica docente cotidiana y para ser cantados por las corales que dirigía entonces, con el paso de los años se han convertido en un material de uso generalizado por parte del colectivo de maestros de música en todas las Islas Baleares, así como los directores de corales de tierras de habla catalana. Al título de la obra o edición le seguirán la agrupación por la que debía ser interpretada (coro mixto, coro a dos voces blancas, coro a tres voces blancas y piano, etc) y la procedencia de la canción o canciones populares:

- *Cançó de l'absència(1982)*: Coro-4 voces mixtas. Tradicional mallorquina. Inicio con melodía soprano y boca cerrada el resto de voces.
- *Anàrem a Sant Miquel(1989)*: Coro-4 voces mixtas. Tradicional ibicenca.
- *Com voleu germans que canti(1989)*: Coro-4 voces mixtas. Tradicional ibicenca.
- *Cançó de la núvia impacient(1998)*: Voz y piano. Tradicional mallorquina. Composición para voz y acompañamiento de piano.
- *Cinc cançons mallorquines(1970-80)*: Coro-4 voces mixtas. *Cançó de la neu*: villancico; *Copeo matancer*: copeo mallorquín; *Bressol de Nadal*: villancico para solista y 4 voces mixtas; *Una dona llarga i prima*; *El taronger*.

- *Cançoners de pedagogia musical(1970-80)*: Arreglos sobre canciones y refranes de Mallorca. Tradicionales mallorquinas. 3 arreglos para voz y acompañamiento rítmico, de melodía y ritmos muy básicos y asequibles para Educación Primaria, 8 para voz e instrumental Orff de dificultad media (último ciclo Primaria, Secundaria o Escuelas de Música), 13 para 2 voces blancas (coros infantiles y juveniles de nivel medio), y finalmente rítmica prosódica, asequible a cualquier nivel.
- *Cançons per a Instrumental Orff(1970-80)*: 24 arreglos de canciones tradicionales mallorquinas, catalanas, valencianas, sudamericanas, norteamericanas, europeas, una vasca y una israelí, para instrumental Orff, voz y flauta en alguna de ellas. Material útil para Educación Primaria, Secundaria y Escuelas de Música.
- *20 cançons tradicionals per a veus blanques i piano(1970-80)*: 20 arreglos de canciones tradicionales para 1, 2 o 3 voces blancas y piano. Tradicionales de tierras de habla catalana. El hecho de que la mayoría sean a 2 o 3 voces hace que sea un material dirigido a un coro infantil o juvenil con cierta experiencia. Muy adecuado para Escuelas de Música.
- *La dama de Mallorca(1982)*: Coro-4 voces mixtas. Tradicional mallorquina.
- *Dues cançons populars menorquines: Na Falariareta i Sa vella Rabisca (1984)*: Coro-2 y 3 voces blancas. Tradicionales menorquinas. *Na Falariareta*: armonización para 3 voces blancas. Adecuada para coros infantiles y juveniles; *Sa vella Rabisca*: armonización para 2 voces blancas. Adecuada para coros infantiles y juveniles.
- *Ton pare no té nas(1987)*: Coro-4 voces mixtas. Tradicional mallorquina.
- *Rosa Vera(1989)*: Coro-4 voces mixtas. Tradicional ibicenca.
- *Cuatro cançons tradicionals(1993-2001)*: Coro-3 voces blancas, solista y piano. Tradicionales de tierras de habla catalana. Adecuados para coros juveniles y de voces blancas con cierto nivel musical debido a las dificultades rítmicas y melódicas que aparecen. Incluye: *Garrideta*, *Parado de Valldemossa*, *El bon Jesuset*, *Ton pare no té nas*.

3. 4. Bernat Julià y Antoni Martorell. Aplicación didáctica al piano y al órgano

El gran pedagogo musical y compositor húngaro Bela Bartok(1881-1945) revolucionó el panorama musical en cuanto a la

didáctica del piano. Su obra *Mikrokosmos*, que consta de 6 volúmenes y 156 composiciones, supone una de las aportaciones más importantes en la historia de la pedagogía pianística. Esta obra apuesta por una nueva metodología de características claramente definidas. Entre ellas destacan el uso de la música folklórica húngara como elemento de partida, la improvisación y la práctica vocal, el uso de material a cuatro manos (útil para dos alumnos o alumno y profesor), arreglos de corta duración, uso de títulos propios referidos al aspecto técnico a tratar, aparición de nuevos conceptos armónicos y rítmicos, adaptaciones a todos los niveles, etc. Tanto Bernat Julià como Antoni Martorell se sumaron al modelo de Bartok, adaptando la experiencia del gran músico húngaro a las raíces musicales y folklóricas de Mallorca.

Arrels (Julià, 1989) de Bernat Julià i *Sempreviva* de Antoni Martorell (Martorell, 1992) serían las obras pianísticas de ambos compositores con un componente pedagógico más visible. Dirigidas a intérpretes de grado elemental y medio, constituyen ambas un compendio de arreglos de música popular de Mallorca adaptadas a la práctica pianística. Ambas coinciden en su objetivo didáctico: formar a los alumnos de las escuelas de música y conservatorios en sus inicios en el estudio del piano. Y lo hacen precisamente a través de un elemento cercano a esos alumnos, la canción popular y tradicional de Mallorca.

Al componente educativo de las dos obras anteriormente mencionadas cabe añadir el hecho de introducir la canción popular al ámbito académico y posibilitar y facilitar con ello su prestigio y difusión. Además de fortalecer la difusión del gran patrimonio de la canción popular de Mallorca, ambos autores nos presentan una nueva forma de amarlo y disfrutarlo a través del instrumento de tecla por excelencia, el piano. En la edición de *Sempreviva*, Martorell dedica unas palabras a los intérpretes a los cuales van dedicadas estas armonizaciones: "A los niños y niñas, candidatos a pianistas, del Conservatorio de Música de las Islas Baleares candidatos a pianistas, alentándoles a conocer y amar nuestro folklore musical".

En *Arrels* y *Sempreviva* aparecen diferentes parámetros técnicos a trabajar por parte del estudiante: la digitación, el uso del pedal y la articulación. Antoni Martorell añade además en *Sempreviva* un apéndice que trata la referencia modal. Estas obras de Julià y Martorell, de carácter eminentemente pedagógico, coinciden en una serie de objetivos transversales que nos conducen a la concepción de un aprendizaje global. Estos objetivos van desde

los puramente técnicos y mecánicos mencionados, hasta otros más globales de índole artística y cultural. A través de estos últimos el folklore musical de Mallorca se convierte en un potente activo de intervención educativa.

Las canciones populares o tradicionales que aparecen en *Arrels* de Bernat Julià son: *Sant Joan Pelós; Pep Gonella; Lileta, lilè; Una dona llarga i prima; Cançó dels darrers diez; Com voleu germans que canti; Sa Roqueta; Sant Antoni i el dimoni; Dansa; Cançó de bressol; Bona nit blanca roseta; Un senyor damunt un ruc; El mestre; Monja per força; Plou i fa sol; Sa Ximbomba; Caragol treu banya; Sa serena cau menuda; Madò Catalina; Nai, nai, ja tenc un ventall; Sor Tomasseta; Una taringa de tot es carrer; Na Catalina de plaça; So de pastera.*

En *Sempre viva* de Antoni Martorell aparecen: *Pastoret, d'on vens?; A ca s apadrina; Cançó de pastar; El sen Piris; Tonada "des batre metles"; Pipa treu foc; Cançó de festeig; Sa molinereta; La quadrilla des porró; Sant Joan Pelós; Dormirà es meu fillet; A la ciutat de Nàpols; Arri arri somereta; Tonada de picar càrritx; Ball de cavallets; Es molí de'n Jordi Vives; Cançó de's Moliner; Cançó de's segar, Cançó de veremada, Mare de Déu, on anau?, El señor Martí; Sa Morena de Torret; Na Maria-Anna s'estufa; Cançó des missatge; Ton pare no té nas; Tonada de vermar; Garrida, vos sou l'ona; Tonada de treure aigua; La filadora fila fila; Tonada des collir oliva dalt; Deixem lo dol; Cançó des llaurador; En Pep Gonella té; Tonada des batre; Cançó d'espadar; Una taringa de tot es carrer; Entrant dins es poble; Cançó de llaurar; Tonada des tondre; L'any coranta vaig segar; La baldufa.*

En la obra de Antoni Martorell siempre aparece presente el elemento popular. En esta misma idea de potenciarlo existe otra obra destacable del autor, *Danses populars de les Illes Balears* (Martorell, 1998). En este caso se trata de adaptaciones de danzas tradicionales de las Islas Baleares también para el estudio del piano. La danza (exceptuando alguna en especial, como los *cossiers*), a diferencia de la canción popular mallorquina, tiene las raíces más próximas en el tiempo, en el estilo y en la forma. Este volumen de Antoni Martorell, recoge la mayoría de las danzas más divulgadas en el archipiélago balear. Todas ellas en versión pianística. Estas danzas están agrupadas en diferentes estilos: jota, *mateixa*, fandango, bolero o *copeo*, ofreciendo un verdadero muestrario de la danza popular balear. Esta danza popular fue objeto de análisis por parte de Antoni Martorell debido a su fervor popular. La mayoría de

ellas siguen bailándose en fiestas populares e incluso en actos institucionales.

Una última obra con tintes didácticos compuesta por Antoni Martorell sería *l'Organista Celebrante* (Martorell, 1996). Antoni Martorell dedicó gran parte de su obra al órgano, instrumento que él interpretaba. Esta obra se inspira en los cantos religiosos populares italianos. El hecho de vivir durante muchos años en Roma le empujó a escribirla. Esta recopilación de cantos viene presentada a modo de preludio, al estilo de los preludios populares de Johann Sebastian Bach. Se trata de una composición de formato original que ofrece al joven organista aprender y conocer el patrimonio popular religioso italiano a través de estos preludios de coral con el fin de perfeccionar la técnica en este instrumento tan complejo y de riqueza tímbrica inigualable.

4. Conclusiones

El legado compositivo de los autores estudiados, Baltasar Bibiloni, Bernat Julià i Antoni Martorell, y más concretamente la obra pedagógica elaborada a partir de la canción popular y tradicional de Mallorca, ha supuesto una serie de aportaciones desde diferentes vertientes. En primer lugar, y refiriéndonos a la figura de Baltasar Bibiloni, cabe destacar que sus arreglos, composiciones y metodología adaptadas a la enseñanza musical implicaron en su momento la introducción en las Islas Baleares de una nueva forma de entender la pedagogía musical, prestigiándola y demandando una mayor presencia en las escuelas. Tanto Bernat Julià como Antoni Martorell, años más tarde siguieron un camino similar al de Bibiloni elaborando adaptaciones y arreglos dirigidos al estudio del piano en los conservatorios de las Islas Baleares.

El hecho de llevar a cabo tal empresa educativa, y hacerlo los tres a través de un mismo eje metodológico: la canción popular y tradicional de Mallorca, ha servido para revalorizar el sentido de lo propio con capacidad de formar parte principal de un proceso de aprendizaje, el de la música en los más pequeños en este caso. Finalmente, el uso académico de este elemento popular facilitará su conservación y arraigo.

Bibliografía

Bibiloni, B. (1984). Lección inaugural del curso académico 1984-85 de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. Palma de Mallorca..

Bibiloni, M.; Roig *et al.* (2004). Conservatori, 70 anys d'ensenyament musical. Miscel·lània. *Estudis Baleàrics*, 80/81 (2004) 7-20.

- Casals, J. (1993). El mètode Ireneu Segarra. *Revista Música y Educación*, 16 (1993) 51-74.
- Crivillé, J. (1983). *Historia de la música española, vol. 7, El folklore musical*, 81-87. Madrid: Alianza Editorial.
- Janer, G. (2004). Les músiques de l'Escola Normal: era en temps de postguerra. *Estudis baleàrics*, 80/81 (2004) 125-128.
- Julià, M. (1969). *Mallorca, cançons tradicionals*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Julià, M. (1998) *Cançoner tradicional de Mallorca*. Palma de Mallorca: Documenta Balear.
- Julià, B. (1955). *Cantoral Religioso*. Palma de Mallorca: Diócesis de Mallorca.
- Julià, B. (1989). *Arrels*. Madrid: Real Musical.
- Llongueres, J. (1942). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona: Editorial Labor. Sección II – Educación.
- Martorell, A. (1990). *Celebrem el Senyor*. Barcelona: Editorial Claret.
- Martorell, A. (1992). *Sempreviva: àlbum de cançons populars per al petit pianista*. Valencia: Editorial Piles.
- Martorell, A. (1996). *L'Organista Celebrante*. Roma: Editrice Franciscanum.
- Martorell, A. (1998). *Danses Populars de les Illes Balears: Recull selectiu de les danses populars més generalitzades a les Illes Balears en versió per a piano*. Valencia: Editorial Piles.
- Massot, J. (1984). *Cançoner musical de Mallorca*. Correcció musical a cargo de Baltasar Bibiloni i Llabrés i de Josep Massot i Muntaner. Palma de Mallorca: Caixa de Balears "Sa Nostra".
- Mulet, B. (1987). *L'Escola Normal de Mestres en els seus orígens i el reformisme liberal*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Pedrell, F. (1922). *Cancionero musical popular español, vol.1, 2-3*. Barcelona: Ed. Boileau.
- Sanuy, M.; González, L. (1969). *Orff-Schulwerk. Música para niños*. Madrid: Unión Musical Española.

¹ **Popular songs as a basis for learning music: the case of Majorca**

² Doctor.

Universitat de les Illes Balears (Espanya).

Email: areynes@gmail.com

³ Doctor.

Universitat de les Illes Balears (Espanya).

Email: llorens.gelabert@gmail.com

POR QUÉ Y CÓMO ESCRIBIR LOS CANTES FLAMENCOS EN PARTITURA. ALGUNAS REFLEXIONES¹

Julio Andrés Blasco García²

Abstract: This paper aims to explain why Flamenco songs should be written in a musical score and how to go about it so as to have some guarantee of not undermining their pristine essence.

The difference between "interpretation" and "re-creation" markedly separates classical music from Flamenco music, because while the former relies on musical notation for its development and continuance, the latter essentially uses oral transmission. So the question arises whether the transcription of Flamenco songs to a score is necessary for their survival. Another matter altogether is whether it can be done. To this the answer must be yes, though sometimes with great difficulty.

However, it must be said that writing Flamenco songs in a score can lead to such an accumulation of problems that these might affect the essence of Flamenco art, and that we must be extremely careful about how and what to transcribe.

Keywords: flamenco rhythm; rhythmic analysis

Resumen: Este artículo pretende explicar por qué escribir en partitura los cantes flamencos y cómo hacerlo para que haya unas mínimas garantías que faciliten que este arte popular no se vea minado en su esencia prístina. La diferencia entre "interpretación" y "re-creación" separa notoriamente la música clásica de la música flamenca, pues mientras aquella utiliza la notación como base para su desarrollo y pervivencia, esta última utiliza esencialmente la transmisión oral. Por lo tanto cabe preguntarse si es necesario para la pervivencia de los cantes flamencos su transcripción a partituras. Otra cosa bien distinta es si puede hacerse. A esto la respuesta no puede ser otra que sí, aunque a veces con muchas dificultades.

No obstante, hay que decir que el escribir los cantes en partitura puede generar tal cúmulo de problemas que afectarían a la esencia de este arte, que debiéramos tomar con muchas precauciones el cómo hacerlo y el qué transcribir.

Palabras clave: compás flamenco; análisis rítmico

Exordio

Cómo, pero sobre todo, el por qué escribir los cantes flamencos en partitura resulta ser una pregunta recurrente que como músico flamenco *práctico* pero también, y muy especialmente, como músico de formación clásica me vengo haciendo desde hace muchos años. Algunas de las respuestas o más bien reflexiones

nunca terminadas ni cerradas que he ido haciendo y dándome al respecto son la base de este artículo.

He de comenzar diciendo que para el trabajo de investigación que realicé con mi tesis doctoral (Blasco, 2008) me serví de transcripciones a partitura de cantes interpretados y grabados por distintos cantaores y cantaoras de gran prestigio dentro del mundo flamenco.

En general y respecto a las transcripciones a papel pautado de los cantes flamencos hay que decir que, los interpretes y músicos de formación clásica es lógico que esperen que en dichas transcripciones figure la mayor información posible de los elementos musicales que van a escuchar o a interpretar, como los encuentran en cualquier partitura de Mozart, de Wagner o de cualquier otro, pues la escritura en partitura de la música denominada clásica vale entre otras cosas, especialmente desde la mitad del siglo XVIII hasta nuestros días, para intentar fijar el pensamiento musical del compositor lo más completo y cerrado posible, todo ello con la pretensión “artística” de *volver a interpretarlo tal y como lo dejó escrito*, aunque esto sea imposible de conseguir.

Para comenzar a comparar los mundos musicales clásico y flamenco, se puede afirmar que el concepto clásico de *interpretación* de la música escrita, en sentido lato, es muy distinto al de la *recreación* musical que el flamenco nos demanda a los músicos y nos ofrece a los oyentes. Por esta diferencia cualitativa, definitoria y esencial de esta expresión musical popular, el tipo de escritura que algunos pretenden para conservar vivo el flamenco, o al menos eso afirman, no es el más adecuado para conseguirlo, e incluso me permitiré añadir que es muy perjudicial para preservar su *esencia*.

La práctica flamenca, vivita y coleando desde hace muchísimos años, nos indica a las claras que para recordar, interpretar y recrear este tipo de música ha sido suficiente con mantener una *memoria activa* de los cantes por medio de la transmisión oral, como siempre han hecho y hacen los músicos flamencos *de verdad* que se han dedicado y se dedican hoy en día a interpretar dicho folklore.

Por lo tanto, resulta evidente por qué la escritura en partitura no ha sido nunca necesaria para conseguir que el flamenco se haya mantenido vivo hasta nuestros días. Es por ello que este que escribe no entiende bien el afán de algunos por intentar mantenerlo o preservarlo para las futuras generaciones utilizando esta herramienta.

Sin embargo, según mi criterio, pienso en la verdadera utilidad que tendría el uso de alguna forma de escritura, clásica o de cualquier otro tipo, siempre que *nos ayudara a recordar* las melodías y armonías que nos ofrecen los diferentes cantes flamencos. Es decir, una escritura que sirviera sobre todo para despertar la *memoria de lo ya sabido y, quizás, olvidado*, pero que ha permanecido en el subconsciente como una forma o especie de aparato lingüístico musical que tendría la capacidad de avivar e intensificar en nosotros, y tanto más en cuanto músicos, los recuerdos que tuviéramos sobre cuáles son los cantes y cómo se hacen flamencos al ser interpretados. En definitiva, ese *cómo hacer* flamenco que sin duda y como es más que evidente, se ha aprendido y transmitido a lo largo de muchos años de otras maneras diferentes a la de leer partituras.

Por contra, la notación musical de *todo lo que debe tocarse* lo que conseguiría aplicada al arte flamenco sería de manera inmediata momificar, inmovilizar y paralizar el verdadero desarrollo de dicho arte, convirtiéndolo en un cuadro sonoro fijo y repetitivo, cuando el cante flamenco se caracteriza por ser una expresión móvil y distinta cada vez.

Resulta innegable que, si con la finalidad de intentar conservar un cante³ se escribe en una partitura “todo lo que se oye en él” debe de ser con la finalidad de volver a tocar “todo” lo transcrito de la misma manera y tantas veces como sea necesario, si no es por esta razón se hace difícil entender porqué y para qué se utiliza este medio.

Por otra parte hay que reconocer, y esto además de evidente resulta peligroso, que utilizando dichos medios lo que se impide es que se abra la posibilidad a que suceda algo que, y lo reitero pues se olvida con facilidad, resulta esencial en el flamenco como es *la recreación*. En otras palabras, utilizando las partituras se puede entorpecer el *hacer algo nuevo* con algo ya conocido, o con algo antiguo, si se quiere usar esta palabra a pesar del sentido peyorativo que nuestra sociedad, por desgracia, le ha añadido.

Algo menos peligroso sería, según mi criterio, que lo que se escribiera en partitura fuese sencillamente la *matriz de un cante* determinado, es decir, algo que sirviera como un simple recordatorio de lo que debemos recrear en el momento.

En otro orden de cosas resulta oportuno comentar que, el deseo de algunos músicos flamencos *de verdad*, los menos, y de una mayoría que no lo son de incorporar el tipo de escritura “a lo clásico” para la

representación y conservación de este folclore se puede explicar, en parte, porque los primeros quizás apetecen ser considerados más cultos por el aparato de la cultura oficial⁴, y porque los segundos ambicionan... vaya usted a saber qué⁵.

Además de lo dicho anteriormente hay que añadir que, si se escribe en partitura un determinado cante debemos de tener en consideración algo de carácter *ético-musical* que deriva de esa elección, pues una vez que un cantaor canta un cante siempre le es posible recrearlo al día siguiente de una manera distinta, como se puede comprobar fácilmente si se escucha al mismo cantaor cantar lo mismo en días diferentes, en el mismo día, o incluso dos horas más tarde.

Un problema similar lo encontramos cuando, por ejemplo, cuatro cantaores cantan el mismo cante, como vamos a comprobar un poco más adelante. Siendo así la cosa, me surgen dos preguntas respecto al asunto: la primera sería ¿con qué versión nos quedamos para *la eternidad* con la re-creación que hizo el cantaor el primer día, o con la que hizo el segundo? La segunda sería ¿A qué cantaor o guitarrista vamos a fijar y con ello, no lo olvidemos, a matar musicalmente?

Un ejemplo clarificador

Al hilo de lo dicho y en relación con ello, ya se comentó anteriormente cuál podría ser la utilidad de escribir en partitura la música flamenca utilizando los parámetros clásicos. También se expresaron las prevenciones que suscitaba hacerlo con otros fines debido básicamente a los intereses sospechosos muy evidentes que rodean a tales intenciones, al menos la mayoría de las veces. Pero es que además y por si esto no fuera suficiente, no podemos olvidar otras dos razones especialmente importantes para intentar evitar las transcripciones a partitura de los cantes.

La primera, de orden práctico, resulta de la dificultad evidente que entraña la transcripción fehaciente de las partes cantadas y tanto del ritmo que el interprete nos ofrece (a veces de una libertad que lo hace casi imposible de transcribir con precisión) como de la afinación de las notas que el *temperamento igual* no puede asumir.

La segunda razón, de orden ético-profesional, tiene que ver con la localización de las *fuentes originales* de dichos cantes, que serían en todo caso, según mi criterio, las que merecerían ser transcritas lo más fielmente que se pudiera y ser mantenidas por esos

medios para la posteridad, tanto como modelos para la recreación flamenca posterior, como para su análisis y estudio teórico.

Porque nos preguntamos ¿dónde están dichas fuentes? ¿Quién sabe hoy en día, de verdad, quién fue el primer compositor y cantaor de determinado cante en un folclore que, como el flamenco, se trasmite desde siempre de forma oral y está variando de manera constante? La respuesta honrada y científica, y estas dos palabras deberían ser siempre sinónimas, resulta ser que nadie o casi nadie puede saberlo con certeza.

Por lo tanto y según el razonamiento que vengo manteniendo, lo que no puede ni debe pensarse y aún menos decirse o escribirse, es que tratar de mantener para el porvenir la recreación actual de un cante por parte de un cantaor cuando se sabe o se sepa, que dicho cante lo ha tomando de un modelo ya existente y por lo tanto no se puede hablar de una composición o de un cante original⁶, sea querer mantener vivo un cante determinado, tal y como algunos pretenden hacernos creer, sino querer mantener vivo el cante que entona un cantaor en concreto, que es algo bien distinto.

Si ahora, haciendo un pequeño paréntesis, el lector escucha los cuatro ejemplos de “Mirabrás” que le propongo a continuación [por poner un ejemplo elocuente y no muy conocido de cante flamenco, y que recrean e interpretan los cantaores Enrique Morente (Morente, 1996: pista 15), El Niño de Barbate (El Niño de Barbate, 1998: pista 7), Antonio Mairena (Mairena, 2001: pista 18) y Pericón de Cádiz (Pericón de Cádiz, 1992: pista 18)] entenderá de manera práctico-auditiva la tesis que mantengo de que los cantes flamencos son casi siempre recreaciones de otro anterior que se tomó como modelo y que esas *recreaciones* son la *esencia* del flamenco, y no tanto, aunque también forme parte de ella, la composición prístina u original.

Una vez escuchados los cuatro cantes propuestos, tenemos la evidencia incuestionable de que tanto la melodía como la armonía que acompaña a la famosa y hasta característica y original letra⁷ del cante conocido como “Mirabrás”, es distinta en los cuatro casos.

Pero aunque no se hubieran escuchado los ejemplos musicales propuestos esto no es óbice para que nos preguntemos, puesto que se trata de cuatro cantes distintos, ¿Cuál de los cuatro merece ser transcrito en partitura –con el fin de ser tomado y mantenido como modelo para otros cantaores futuros– por ser *original*?

La respuesta en este caso resulta sencilla, ninguno de ellos y la razón es obvia. Esta melodía ya la conocía Chacón⁸, si es que no fue su autor, mucho antes de que estos cuatro intérpretes la cantaran. Así pues, los cuatro cantes que he planteado como ejemplo no pueden ser sino *recreaciones* de una melodía que ya formaba parte del acervo cultural flamenco. ¿Pueden ser trascritos? Por supuesto, pero no por originales en el sentido que se ha definido anteriormente, pues en ese sentido no lo son.

Por lo tanto y para concluir esta parte, plantearé un dilema que me parece esencial resolver y que tiene un carácter ético respecto a las actitudes que debemos adoptar para mantener vivo el flamenco. Dicha disyuntiva resulta de preguntarse si para su futura interpretación los cantes deben ser trascritos tal cual los canta un cantaor en concreto, aunque no sean originales en su composición y si es que se puede hacer la transcripción de manera fidedigna; o si, más bien, deben ser aprendidos por imitación aunque, más tarde, su escritura en una partitura pudiera ser de ayuda para su evocación y recordatorio.

Mi respuesta a esta pregunta, expresada en sentido general, es que merecería la pena hacer los esfuerzos precisos para mantener vivo este folclore en caso de que lo necesitara utilizando para ello los medios que fueran oportunos; potenciando sobre todo la transmisión oral propia y genuina de esta música, pero sin excluir en determinadas ocasiones la utilización de herramientas como la escritura en partitura de cantes, falsetas o de cualquier otro elemento musical que se considerara necesario.

Actuar de esta manera, según mi criterio, tendría tanta y buena lógica, como falta de ella tiene el hacer esfuerzos para escribir o transcribir, como posesos, una música que nunca ha necesitado del medio escrito para evolucionar y mantenerse viva, como es más que evidente.

Acerca del pulso, del ritmo, del compás y del análisis rítmico

Uno de los asuntos más controvertidos cuando se habla de música y de la flamenca en particular, es el referido a las cuestiones de pulso, ritmo y compás. Esto es así, entre otras cosas, porque de manera habitual se emplean o se entienden los tres términos como si fueran sinónimos.

Por tanto, me permitiré ofrecer unas definiciones terminológicas que me parece imprescindible conocer si se quiere comprender correctamente y en toda su extensión, lo que voy a

comentar y a discutir respecto de los ritmos y los compases que se utilizan para escribir en partitura los cantes flamencos en general. Las definiciones son las siguientes:

1º) Pulso: Los pulsos musicales son una sucesión de elementos rítmicos de igual duración, y de una misma intensidad. Por ejemplo, lo que hace un metrónomo es marcar pulsos.

2º) Compás: Se define por el número de pulsos que haya entre dos de ellos que estuvieran acentuados de manera reiterada respecto a los demás⁹.

3º) Ritmo: Es la manera que tienen de relacionarse las partes no acentuadas que pueden producirse entre pulsos, con otras que sí lo estén.

Una actitud que tenemos que adoptar por fuerza si queremos comprender los problemas de ritmo y de compás que plantean algunos cantes flamencos se concreta en desechar la idea, muy común hoy en día, de que un compás puede utilizarse, dicho metafóricamente, como una especie de *caja vacía* que se puede llenar de cualquier manera siempre que uno no sobrepase sus medidas de volumen.

Esta actitud respecto a lo que es un compás, y su falta de asunción por parte de compositores e instrumentistas de toda laya y pelaje, puede explicar por qué se han producido, y asimilado como si fueran de lo más normal, algunas de las aberraciones rítmico-métricas que nos han traído ciertas estéticas musicales de tradición clásica del siglo XX. Estéticas que, desgraciadamente y por otra parte, se han tomado como si fueran de lo más natural desde el punto de vista musical, llegando algunos teóricos a compararlas e igualarlas en efectividad sonora y estética, con cualquiera de las propuestas musicales de épocas anteriores como si fueran del mismo orden y aquella fuera un desarrollo lógico de estas últimas.

Para ser más claro me referiré a una en concreto, la estética impuesta por el “serialismo” y, más allá, por el “serialismo integral” (su derivado más ortodoxo, tremendo, desmedido y antimusical), aunque, en justicia, también podrían meterse en el mismo saco otros sistemas compositivos del siglo XX que mantienen un pensamiento estético similar.

La asunción, desarrollo y elevación a elemento de práctica estética de la idea de utilizar un compás como si fuese una *caja vacía* y, además, con pretensiones de que los resultados sean tomados como música del mismo orden que las de Bach, Mozart, Beethoven, Bruckner, etc. es, a mi juicio, una de las barreras que

impide que muchos profesionales de la música no entiendan correctamente, no ya lo que ocurre desde el punto de vista del ritmo y del compás en ciertas estéticas contemporáneas que funcionan con ese tipo de pensamiento métrico sino, lo que es más grave, que no puedan comprender ni teórica ni auditivamente lo que ocurre respecto a este asunto en otros tipos de música que no utilizan dicha idea estético-métrica, como ocurre con la mayoría de la música denominada clásica o, en particular, con la música flamenca.

Me permitiré ahora utilizar y comentar, por mor de la claridad expositiva de mis pensamientos, un ejemplo de música denominada clásica, aunque sería mejor decir que pueden entroncarse en la tradición clásica y que muestran claramente a donde ha llevado el asumir la idea de compás como *caja vacía*.

Tomemos la partitura y escuchemos, si es posible y antes de seguir con la lectura de este artículo, el tema principal del segundo tiempo del Trío para cuerdas Op. 20 de Anton Webern, que fue escrito en 1927. No obstante, debo de decir que tratándose de este compositor y en mi caso, no dejo de reconocer la probidad del pensamiento en el desarrollo de su música, ya que también nos dejó su *Passacaglia Op. 1* como muestra de sus orígenes y de su sabiduría musical que quedó bien clara en dicha obra y que muestra un sentido musical y estético muy diferente al del ejemplo propuesto anteriormente.

Una vez escuchada la pieza y mirada –no hace falta estudiarla para lo que planteo aquí– comenzaremos a entender los problemas y conflictos que surgen entre lo que aparece escrito en una partitura y lo que se oye realmente, cuando los compases se utilizan de la manera que se ha comentado unas líneas antes.

Por supuesto, si tomamos ejemplos del serialismo integral podemos apreciar que el dislate que enjuicio empieza a ser monumental. La utilización de este tipo de escrituras, absurda a todas luces menos para el que la usa y para sus epígonos, quizás tenga una explicación en el mantenimiento a ultranza de la idea de necesidad *de desarrollo* y de *progreso*¹⁰ de la música que habita en las cabezas de muchos compositores denominados contemporáneos y esto es lo que me parece importante plantear en este artículo. Dichos compositores y sus seguidores no digamos, parece que se han visto obligados a continuar dichas ideas –en muchos casos ellos lo afirman de manera explícita en sus escritos– porque las creen un símbolo de distinción artística y de originalidad estética, cuando en su gran mayoría solo son un signo de sumisión

a los poderes culturales existentes, cuando no pura y simple manifestación de incapacidad para escribir otras cosas, por ejemplo, música.

Tengo que reconocer aquí y ahora, que como intérprete que soy me gustaría escuchar a algunos de los compositores contemporáneos que utilizan este tipo de escrituras que estoy señalando, interpretando “bien”, es decir, con exactitud y precisión rítmica, dinámica, agógica, etc. los compases y los ritmos que escriben para que los toquemos los demás.

Debo añadir, por último, que no habría sacado a colación ciertas “estéticas contemporáneas”, ni las ideas de “desarrollo” y “progreso” aplicadas a la música (puesto que nada tienen que ver *aparentemente* con el flamenco) si no pensara que son las causantes de la deformación de los pensamientos musicales que al respecto del pulso, del ritmo y del compás, mantienen muchos músicos y musicólogos clásicos y también de un gran número de teóricos y de músicos flamencos.

Que lo que acabo de comentar llega hasta los autores que nos hablan de flamenco se manifiesta cuando observamos que confunden, por ejemplo, un compás de 6/8 con uno de 3/4 argumentando, como hacen habitualmente, que en ambos “entran” seis corcheas¹¹. Esta idea, que se muestra con gran frecuencia en los ambientes de música flamenca¹², también la encontramos entre músicos de formación clásica. Es más, podría decirse sin temor a errar gravemente que en este colectivo dicho paso se da con mayor razón debido, entre otras cosas, a las influencias que probablemente han ejercido en él las estéticas vanguardistas citadas anteriormente. Esto que digo se puede constatar leyendo y pensando por un momento las citas que presento a continuación.

Por ejemplo, cuando un musicólogo como Hipólito Rossy hablando de las estructuras rítmicas del flamenco nos dice que son fascinantes, y que no hay otra en el mundo folclore que posea su riqueza de ritmos, podemos estar de acuerdo con él, al menos hasta cierto punto.

Es, sin embargo, cuando comienza a utilizar la terminología musical clásica acerca de los compases cuando principian las discrepancias con el musicólogo. Así, cuando nos habla del “compás binario” diciéndonos que *si se observan las pisadas de cualquier bípedo en sitio blando que muestre la huella, se comprueba que uno de los dos pies se marca más hondo, porque pisa más fuerte que el otro pie. Cada dos pisadas forman un compás (binario) y en él se*

distinguen dos partes o tiempos, uno fuerte y otro más débil. [...] La tropa marcha siempre en compás binario; pero cada cuatro pasos, es más fuerte el primero, seguido del tercero, mientras que el segundo y el cuarto son más débiles. [...] Este conjunto de dos compases, seguidos de otros tantos, que marcan los reclutas, es el llamado compás de compasillo, que equivale a dos binarios consecutivos”(Rossy, 2000: 99) ya no podemos más que disentir o, al menos, dudar de que semejantes afirmaciones las esté profiriendo seriamente.

No voy a entrar ahora a juzgar lo científico o comprobable de la explicación del compás binario por medio de las pisadas que los bípedos, supongo que implumes¹³, dejan al caminar en la tierra blanda, pero sí voy a enjuiciar una idea, ya mencionada, que está muy generalizada entre los músicos y musicólogos, pues muchos de ellos creen, afirman y hasta escriben, que un compás puede ser igual a la suma de otros dos diferentes; es decir, creen, por ejemplo, que un compás de 4/4 es igual a la suma de dos de 2/4. La argumentación más frecuente que suelen dar es la de que un compás de 2/4 seguido de otro compás de 2/4 nos podría dar la suma de cuatro negras en total, y que por ello es igual a un compás de 4/4 que también podría estar compuesto de cuatro negras.

Este razonamiento simplista y falso muestra la falta de entendimiento y la ausencia de profundidad en el estudio y la reflexión que hay respecto a lo que es un compás por parte de muchos músicos y teóricos. Es simple, en primer lugar, porque un conjunto de “4” no es lo mismo que dos conjuntos de “2” sumados y en música menos.

Además, es falso porque olvidan los que así razonan, para empezar y por lo pronto, que un compás no es una *espacio hueco* que se puede llenar a placer de corcheas o de negras o de cualquier otra figura musical hasta que rebose y que con eso basta para tener un compás musical inteligible auditivamente, sino que también parecen olvidar que hay razones importantísimas de ritmo “melódico-armónico” que explican por qué un compás de 4/4 no es lo mismo que la suma de dos compases de 2/4, aunque se pueden encontrar ejemplos, especialmente en la música barroca, que “parecen” contradecir lo que aquí mantengo.

Niveles de análisis

Un compás se puede definir por las relaciones inmediatas que mantienen las figuras rítmicas fuertes con las figuras rítmicas

débiles que lo forman. Figuras fuertes y débiles que lo constituyen y que se sentirán como tales en la escucha musical y no solo porque las destaquemos por medio de acentos o de dinámicas por ejemplo, sino que se apreciarán como partes fuertes y débiles, además y sobre todo, por los cambios de armonía que subyacen al mismo tiempo por debajo de ellas.

Desde el punto de vista de los compases se suele admitir que hay tres tipos diferentes que son los denominados “Binarios”, “Ternarios” y “Cuaternarios”, es decir, aquellos en los que los movimientos armónicos, aunque no solo ellos, nos hacen sentir que hay “2 partes” que se diferencian entre una fuerte y otra débil (compás binario), “3 partes” que se diferencian, sobre todo, por una fuerte y dos débiles que la siguen (compás ternario) y, por último, “4 partes” que se diferencian por una fuerte y tres débiles que la siguen (compás cuaternario), aunque en este último caso se suele aceptar que la tercera parte tiene un sentido algo más fuerte que la segunda y la cuarta.

Hay también otros autores que mantienen que solo hay dos tipos diferenciados de compás, el de dos partes o “Binario” y el de tres partes o “Ternario” pues piensan que el compás de 4/4 es el que resulta de sumar dos compases de 2/4.

Unas líneas más arriba ya se ha explicado por qué esto no es cierto, pero ahora me apoyaré en la argumentación que el director de orquesta y matemático Ernest Ansermet nos ofrece al respecto. Nos indica este músico *que toda unidad de tiempo psíquico es, a priori, una superestructura de una cadencia elemental binaria o ternaria. 2 y 3, en efecto, son los verdaderos números primarios, a partir de los cuales se pueden obtener todos los demás por adición o multiplicación* (Ansermet, 2000: 128).

Para continuar diciéndonos que las estructuras “cuaternarias” no son solo una suma de 2 más 2, sino que son algo diferente. Según sus palabras *las cadencias cuaternarias son la superestructura de una doble cadencia binaria pero se concretan y aunque impliquen esta superestructura binaria que puede ser más o menos ostensible, forman un primer acto de trascendencia de nuestras cadencias elementales* (Ansermet, 2000: 130).

Por todo lo dicho parece razonable, dejando al margen opiniones de otras teorías, que el “primer nivel de análisis” rítmico-auditivo que debemos de utilizar para nombrar y entender auditivamente los diferentes tipos de compases que se dan en la

música será el de compases “Binarios”, “Ternarios” y “Cuaternarios”.

Resulta evidente, lógico y claro, que al profundizar en el análisis métrico-rítmico de cualquier pieza musical aparecen figuras que deben ser incluidas en niveles por debajo del “primer nivel” mencionado. El primero que se nos viene al pensamiento es el que distingue y diferencia los tipos de compases de ese “primer nivel” por las subdivisiones que en sus partes se producen.

Para hablar de estas subdivisiones de un nivel más bajo, que podríamos denominar para entendernos como “segundo nivel de análisis”, se utiliza como sabemos la terminología de “subdivisión binaria” y “subdivisión ternaria”, y con ella obtenemos la serie de compases diferentes que mayoritariamente se utilizan en la mayoría de las músicas que podemos escuchar.

Ofrezco a continuación por mor de ser entendido con claridad en los razonamientos que expondré, aunque asumiendo que quizás sea superfluo hacerlo en estas páginas, las combinaciones de compases más habituales tomando como base solamente los dos primeros niveles de análisis ya comentados, pues es en ese ámbito, aunque parezca muy elemental, donde se pueden encontrar las incomprensiones teóricas y los problemas prácticos derivados de ellas a los que me estoy refiriendo:

1º Nivel de análisis:

Tipo de compás: *Binario, Ternario y Cuaternario*

2º Nivel de análisis:

Tipo de subdivisión: *Binaria y Ternaria*

De la mezcla ordenada y consciente de ambos niveles obtenemos una serie general y abstracta de compases que se puede presentar de la manera siguiente¹⁴:

Compases binarios de subdivisión binaria: los que comienzan por 2/

Compases binarios de subdivisión ternaria: los que comienzan por 6/

Compases ternarios de subdivisión binaria: los que comienzan por 3/

Compases ternarios de subdivisión ternaria: los que comienzan por 9/

Compases cuaternarios de subdivisión binaria: los que comienzan por 4/

Compases cuaternarios de subdivisión ternaria: los que comienzan por 12/

Ocurre con muchísima frecuencia que a la hora de mencionar el tipo de compás que perciben en una música determinada, los músicos flamencos y otros, se refieren no al tipo de compás (“primer nivel” de análisis), sino al supuesto compás binario o ternario que se forma con las subdivisiones que se producen dentro de cada una de las partes del compás, creándose con ello una confusión grave, pues, al hacerlo así, nos hablan del “segundo nivel” de análisis como refiriéndose al “primero”¹⁵.

Pondré un ejemplo en forma de pregunta a mí mismo: ¿cuántas veces he tenido la oportunidad de oír un cante en compás de 6/8 que el guitarrista acompaña suavemente con el pie, pero no con “dos golpes” –más fuerte el primero que el segundo– y que vendrían a representar a las dos partes de que ese compás está compuesto (teniendo en cuenta el *primer nivel de análisis*), sino con “seis golpes” que de manera percusiva sirven para hacer evidente al oído la sub-división ternaria que lo define (en el *segundo nivel de análisis*), pero, a su vez, partes que escuchamos acentuadas de tres en tres, en vez de una de cada seis como correspondería? A esta pregunta concreta debo de responder que muchísimas veces.

Pero acompañarse con el pie de la manera que he descrito no es lo importante ni lo más grave del asunto (pues cada cual puede acompañarse a la hora de interpretar, al menos hasta cierto punto, de la manera que más le convenga), lo verdaderamente grave e importante sería que algunos músicos nos dicen en el caso descrito que *la música está en tres (3/)*. Es a partir de esta aseveración cuando vemos claramente donde puede estar el problema a la hora de entendernos acerca de qué compás sugiere tal o cual cante, pues expresándose de esa manera y sin ser conscientes de ello la mayoría de las veces, lo que están dando a entender cambia por completo el significado de dicho compás en el “primer nivel” de análisis.

Dicho de otra forma, al hablar de esa manera están transformando un compás “Binario de subdivisión ternaria” (6/), en un compás “Ternario de subdivisión binaria” (3/) que es algo radicalmente diferente y esto, como digo, es muy grave si lo que pretendemos es entender o explicar a los demás lo que ocurre en

los diferentes cantes flamencos al tratar de explicar el compás que sugieren.

Epílogo

De algunos de los asuntos tratados en este artículo cabe, sin lugar a dudas, seguir reflexionando de manera profunda y duradera. Por esta razón no me he decidido a llamar conclusión a este último tramo, como sería lo habitual, sino más bien epílogo, en el sentido de que ha de servir como resumen pero no como terminación cerrada, ya que no creo que con lo dicho acabe, se cierre ni se concluya cosa alguna, sino que más bien lo que se pretende con ello es que se abran puertas al razonamiento libre, eso sí a caiga quien caiga, respecto a los asuntos más controvertidos que aquí se han presentado.

El primero de los argumentos que merece ser recordado y resumido, es el que se refiere al uso de la escritura en partitura como herramienta para la *trasmisión* de los cantes flamencos a la manera clásica, y las consecuencias que de hacerlo se derivan o pueden derivarse, en la mayoría de los casos. Para ello, no podemos ni debemos olvidar la prístina razón de ser de la escritura en partitura de la música denominada clásica que sirve esencialmente, como sabemos, para intentar fijar un pensamiento musical lo más completo posible, con la pretensión y finalidad de poder interpretarlo una vez tras otra tal y como aparece escrito en los pentagramas.

Según mi criterio y mi experiencia profesional, la finalidad de la partitura clásica atenta de manera incuestionable a la esencia de los *cantes flamencos*, ya que ellos se caracterizan, entre otras cosas, por ser *expresiones que intentan huir de la repetición fijada, iterativa y constantemente igual a sí misma*.

Diría más, es precisa y solamente cuando consiguen cantarse de manera distinta y sin repeticiones obvias ni prefijadas cuando nos encontramos con lo que de verdaderamente profundo y sinceramente popular hay en el flamenco. Además tenemos en ello, probablemente, una explicación del por qué estos cantes llegan a conmover los sentimientos de gentes de todo el mundo, tratándose, en muchos casos, de pueblos tan variados y distintos en sus orígenes al de los músicos que los interpretan.

Sin embargo, me resisto a creer que esta herramienta tan poderosa no pueda ser de utilidad en determinados casos y por eso mantengo que su *principal beneficio vendría* de su uso en tanto en

cuanto sirviera fundamentalmente como recordatorio de lo aprendido primeramente de manera oral. Es decir, que sirviera para *despertar la memoria de lo ya sabido*.

La segunda cuestión que me parece importante recordar y que está directamente relacionada con lo anterior, se refiere a cuales son los cantes que merecería la pena escribir a la manera clásica con la finalidad de ser transmitidos por estos medios a las generaciones de músicos venideras.

Habida cuenta de que a un cantaor siempre le es posible cantar un Mirabrás, por poner un ejemplo, y recrearlo al día siguiente de una manera distinta, creo que resulta pertinente y tiene sentido hacerse la pregunta de ¿cual de los cantes que recree nuestro cantaor hay que escribir para que sea tomado como base y modelo para ser aprendido?

Como respuesta no cabe duda de que un *cante* en su forma *original*¹⁶ *merecería ser escrito y ser transmitido por estos medios*. Pero entonces cabe preguntarse ¿qué cantaor ha compuesto dicho *cante*? O dicho de otra forma, ¿dónde están las fuentes? ¿Se puede señalar con certeza cual es el primer compositor o cantaor de determinado *cante*, teniendo en cuenta que se trata de una música que se transmite desde siempre de forma oral y que por lo tanto está variando de manera constante y de forma inevitable? La respuesta parece obvia pero debe quedar necesariamente abierta a las distintas opciones o ejemplos que puedan presentarse.

En lo referido a las cuestiones de carácter epistemológico uno de los asuntos que merece la pena ser recordado en este tramo es el uso constante en libros y manuales de una terminología técnica confusa a más no poder. La *mezcla indiscriminada de términos no sinónimos para señalar a una sola cosa*, que se aprecia de manera constante en los textos que hablan de música en general, ya sean de carácter técnico o de divulgación, es tan abrumadora que merece según mi criterio una seria y profunda reflexión.

Para empezar me pregunto ¿Es que no hay ya suficientes libros en el mundo como para que cualquier persona mínimamente interesada en cualquier asunto pueda obtener una información razonable acerca de ella? Creo que cabe interrogarse seriamente respecto a qué se esconde de verdad y sin hacer piruetas verbales, detrás de esta proliferación indiscriminada de publicaciones que vivimos, y que algunos también sufrimos, en la que cualquiera se

creo con derecho a escribir y a escribir y a escribir sobre cualquier cosa.

Pienso, por otra parte, que en dicha proliferación indiscriminada podemos encontrar la verdadera razón que *explica la incomprensión sobre ciertas cuestiones técnicas relacionadas con la música* que ciertas gentes, por otro lado bien dotadas para la interpretación musical, manifiestan en cuanto se ponen a hablar acerca de ella y de sus misterios.

No obstante, lo más llamativo es que esto que acabo de referir nos ocurre no solo cuando nos ponemos a hablar de música sino también cuando nos dedicamos a interpretarla. Así pues, cuando los músicos empiezan a tomar, a escuchar y, lo más grave, a sentir como idénticos dos compases distintos como lo son un 6/8 y un 3/4, “porque en ambos caben seis corcheas” (dicen ellos como argumento), es evidente que ya han dado el primer paso para no entender nada en lo que a compases se refiere y, por lo tanto, también han dado el primer paso para que lo que nos cuentan en los libros que escriben cuando se refieren al compás, al ritmo o al pulso sea incomprendible para el resto de los mortales lectores, sean o no músicos.

Un ejemplo de lo que digo lo encontramos en algunos libros, nefastos aunque se vendan como churros, cuando observamos que se refieren a los compases y a las subdivisiones que en ellos pueden darse, como si fueran del mismo orden, sin tener en cuenta los distintos niveles que en ellos se dan.

Por último y antes de terminar, debo de plantear una cuestión que me gustaría que fuera entendida en su justa medida entre los profesionales de la música. Tiene relación con el orden temporal y con el tiempo de dedicación que debería de destinarse tanto a la práctica musical como al estudio o escritura de teorías musicales. Resulta evidente que es mortal para la *música práctica* el dedicarse a *hablar de hacer música* en vez de, simplemente, hacerla. Por extensión, aunque con los matices lógicos que se quiera, lo mismo puede decirse acerca de la trasmisión del *conocimiento teórico* que, no debemos olvidarlo, *siempre ha sido posterior a la realización práctica* acerca de lo que se teoriza y no anterior a ella.

Por lo tanto, se puede deducir de lo dicho que teorizar o pretender enseñar el *cómo se hace algo que uno no sabe hacer de manera práctica* es una actitud errónea muy grave, usual y tan extendida hoy en día por todas partes (ya se trate de escuelas,

conservatorios o universidades de toda índole) que merecería la pena dedicar un tiempo prudencial a pensar acerca de cuales son las consecuencias que sufrimos por actuar de esta manera, pues sinceramente creo que esa es la razón primera que explica una gran parte de los errores que intentamos evitar, con toda nuestra buena voluntad pero por desgracia en vano, con nuestros estudios y desvelos acerca de la enseñanza y la trasmisión de la música en general.

Referencias

- Ansermet, E. (2000). *Escritos sobre la Música*. Barcelona: Idea Books S. A.
- Blasco García, J. A. (2008). *Los cantes flamencos: El uso del ámbito formal clásico para su descripción, análisis, codificación y trasmisión*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- El Niño de Barbate (1998). *Todo flamenco*, De las Marianas a las Saetas. Madrid: EDILIBRO S. L.
- García Calvo, A. (1991). *Del lenguaje*. Zamora: Editorial Lucina.
- Mairena, A. (2001). *Antología del cante flamenco y cante gitano*, CD. 1. Madrid: BMG Music Spain S. A.
- Morente, E. (1996). *Antología de cantaores flamencos*, Volumen 15. Madrid: EMI-Odeón S. A..
- Pericón de Cádiz (1992). *Magna Antología del cante flamenco*, Volumen VI. Madrid: Hispavox S. A.
- Rossy, H. (1998). *Teoría del cante jondo*. Barcelona: Credsa S. A.

¹ **Why and how to write musical scores of flamenco songs: Some thoughts**

² Doctor.

Universidad de Alcalá (España).

Email: julio.blasco@uah.es

³ Especialmente si se trata de líneas melódicas cantadas, que suelen ser las que ofrecen grandes dificultades para su transcripción objetiva en partitura.

⁴ No debemos de olvidar que es en definitiva dicho aparato, con el ministerio correspondiente al frente, el que determina lo que es ser culto y lo que no, y, además, el que con sus pretensiones de conocimiento considera y ha considerado siempre a la escritura (en este caso la *partitura*) por encima de la habla (en este caso *interpretación*).

⁵ Debo decir, para ser claro, que me temo que lo que anhelan y ambicionan no sea para el flamenco nada aceptable o *positivo*, si es que al lector le gusta más esta última palabrita tan de moda y, permítaseme la digresión, vocablo que se utiliza de manera habitual no solo para evitar el uso del término *bueno*, sino sobre todo para poder tildar de *mal*, sin atreverse, a aquello que eufemísticamente consideran y designan continuamente como *negativo* los que usan este tipo de jerga.

Pretenden pasar con ello, aunque sea de puntillas pero no por ello menos notorio para una mente despierta, del campo puramente *moral* (malo) en el que verdaderamente se mueven con el uso de estos términos, y del que en el fondo parecen avergonzarse como lo demuestra el cambio terminológico que realizan constantemente, al campo *científico* (negativo) que resulta siempre más aséptico.

⁶ Denomino *cante original* a la primera versión de que se tenga noticia.

⁷ La letra de este cante reza: *A mí que me importa / que un rey me culpe / si el pueblo es sabio y me abona / voz del pueblo, voz del cielo.*

⁸ Antonio Chacón, cantaor nacido en Jerez de la Frontera (1869-1929).

⁹ Debo advertir que no pueden ni deben olvidarse los aspectos melódico-armónicos para definir musicalmente lo que es un compás, puesto que ésta es una de las diferencias definitorias entre él y el ritmo.

¹⁰ Nadie ha podido demostrar seriamente que el desarrollo y el progreso aplicados a la música como tales términos sean buenos para los resultados musicales o incluso utilizables para definirla. ¿Acaso se puede decir en serio que la música de Beethoven está más desarrollada y progresada que la de Monteverdi?

¹¹ Aquí, la idea de “caja vacía” ya comentada resulta de lo más evidente.

¹² Donde los criterios teóricos, que no los prácticos, sobre ritmos y compases son generalmente muy primarios, cuando no falsos o inexistentes.

¹³ ¿Se imaginan ustedes, por ejemplo, a un “jilguero” caminando sobre sus “pies”?

¹⁴ Para definir el tipo de compás en el primer nivel de análisis no es importante, como ya sabemos, el número que aparece en el denominador que es el que hace referencia al tipo de figura musical que se usa para completar un compás en su forma básica. En este sentido hay que decir, aunque en este contexto pueda ser innecesario, pero por si acaso, que los compases de 2/1, 2/2, 2/4, 2/8, 2/16, 2/32 y 2/64, son todos y cada uno de ellos compases “binarios” de “subdivisión binaria”.

¹⁵ En otros tipos de lenguajes formalizados puede ocurrir algo similar. Véase García Calvo (1991: 92), donde nos dice: “[...] una vez establecido un sistema [...] no se puede pasar a concebir un elemento como a su vez un sistema de relaciones mientras sigue siendo un elemento del primero: no, sino que con ello se habrá pasado a un sistema diferente y el primero habrá desaparecido”.

¹⁶ Por *original* entiendo la primera versión o composición de un cante.

NUESTRAS RAÍCES, ESPEJOS DE APRENDIZAJE: INNOVAR A TRAVÉS DEL ARTE Y LA CULTURA POPULAR EN LA ESCUELA¹

Isabel M^a Núñez Moreno²
Àngels Torras i Albert³

Abstract: This article describes a project conducted between university and school in which we have worked together using a holistic model of integrated arts. We relate our experiences involving primary school students, in which popular Catalanian art is the generator of learning in all areas and the enhancer of interculturality.

Keywords: holistic model; art; popular and traditional culture; music; visual and plastic; transversal topics; interculturality; artistic teaching; inclusive school; Ramón Llull University – Faculty of Psychology and Sciences of Education and Sport; ACIS Foundation – Artur Martorell School

Resumen: En este artículo se expone un proyecto de colaboración entre universidad y escuela en el cual se trabaja a través de un modelo holístico de artes integradas. Se presenta una experiencia que se está realizando con alumnos de primaria en la cual el arte, a partir de la cultura popular de Cataluña, es el generador de los aprendizajes de todas las áreas y potenciador de la interculturalidad.

Palabras claves: modelo holístico; arte; cultura popular; música; visual y plástica; transversalidad; interculturalidad; didácticas artísticas; escuela inclusiva; Universidad Ramón Lull – Facultad de Psicología i Ciències de l'Educació i de l'Esport; Fundació ACIS – Escola Artur Martorell

Arte y Cultura Popular

El arte (lat. *ars, artis*, / gr. *τέχνη*) es entendido generalmente como cualquier actividad o producto realizado por el ser humano con una finalidad estética o comunicativa, a través del cual se expresan ideas, emociones o, en general, una visión del mundo, mediante diversos recursos, como los plásticos, lingüísticos, sonoros o mixtos. El arte es un componente de la cultura, reflejando en su concepción los sustratos económicos y sociales, la transmisión de ideas y valores, inherentes a cualquier cultura humana a lo largo del espacio y el tiempo.

La UNESCO en 1982, declaró:

“... que 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” (UNESCO, 1982: 1).

La cultura es, por tanto, un sistema simbólico generado socialmente que se da únicamente en las sociedades humanas. Se adquiere a través de la educación de diferentes agentes y ámbitos. Dentro de estos ámbitos, la escuela se convierte en un espacio único, un recurso valioso, inagotable y privilegiado de transmisión. Arte y Cultura están íntimamente ligados al entorno, a las propias vivencias, en definitiva, a la expresión del individuo

A través del Arte se nos brindan destellos de nuestra cultura popular que están en la calle, entre nosotros, caminando a golpes del tiempo del calendario. Un calendario que en la escuela de primaria marca el devenir de momentos transcendentales y de gran implicación emocional para los alumnos y, como no, para sus familias.

Desde los años 80 estamos trabajando en un “un Modelo holístico y Ecológico” que ha pasado ya por diferentes fases. Inicialmente nuestro modelo se centró en la música⁴ después evolucionó hacia una integral de las artes y, en este momento, podemos decir que a través de un Modelo Holístico y Ecológico de artes integradas es posible plantear todos los elementos del currículum. Creemos que además de facilitar los aprendizajes escolares mejoramos la Inteligencia Emocional, la calidad de vida o bienestar de los alumnos⁵ y, en definitiva, al ser humano.

Cada comunidad, sociedad o pueblo ha evolucionado de sus raíces, de la semilla que en la nebulosa de los tiempos fraguó en una tierra fértil y creció y evolucionó e hizo historia....y nos puso aquí, a cada uno de nosotros. Según John D.Barrow *“La mente ha encontrado maneras de dar sentido al tiempo uniendo cadenas de sucesos en una historia. Este papel fue desempeñado inicialmente por leyendas y tradiciones, que complementaban la capacidad de la mente para dar sentido al espacio que le rodeaba”* (Barrow, 2007: 324).

La escuela también juega su papel en este proceso. Sin ahondar en teorías ambientalistas o genicistas, cuando decimos que nuestras raíces son espejos de aprendizajes nos referimos a un

contenido curricular que **NO incorpore el ARTE** en su currículum sino que **parta de Él**. Enseñar música, visual y plástica... etc. no es lo mismo que aprender a través de la música, de la pintura, arquitectura, folklore.... Tenemos todo un patrimonio material e inmaterial, poético, literario, musical, escultórico... folklórico y popular que nos ha hecho como somos, que no en vano, evoluciona y va cambiando con nosotros porque participamos de él ¡lo vivimos! en la calle durante las fiestas, lo celebramos en casa con la familia o los amigos. Pasa con nosotros, es un devenir⁶ como afirmo Heráclito⁷, y pensamos que no puede estar fuera del Aula. La escuela debe incorporar todo aquello que nos hace ser como somos: formas, maneras, usos y costumbres que determinan nuestra identidad como grupo y también, por qué no, nos alegran el día a día, nos hacen reír, nos traen ironía, nos llenan de creatividad, en definitiva, nos cambian un vestido gris por el vestido colorido de los domingos.

Creemos que las propuestas que parten del arte y la cultura popular facilitan y/o potencian, entre otras más específicas:

- Conversar con un lenguaje más cercano a los alumnos.
- El contacto directo con su ambiente geográfico, sociológico y psicológico.
- El proceso participativo (docente-alumno) e interactivo en el aula.
- La imaginación, fantasía y creatividad.
- La socialización, la identidad y la empatía cultural.
- Los aprendizajes de cualquier área de conocimiento.
- La Inteligencia Emocional y el bienestar del "ser".
- El proceso de orientación-aprendizaje.

En su *Tratado de Armonía* Schoenberg (Schoenberg, 1979) dice que las cosas no cambian por la imitación de modelos que ya existen ni por conquistas o mejoras de la técnica, según él, no se trata de una cuestión material sino espiritual y pensamos que será este espíritu quien lo llevará a cabo.

Con este "espíritu" nos ha sido fácil unir las dos ideas claves de este trabajo: Arte y Cultura popular, porque en cada una de ellas está inherente la otra. En ambas se habla de expresión, de realización, de reflexión sobre los propios valores y la cosmovisión del mundo. Todo un mundo educativo que intentamos reflexionar en la universidad y recrear en la escuela día tras día, unos con más acierto y otros con menos.

Nuestras raíces, espejos de aprendizaje.

Con el ansia de reflejar nuestra realidad escolar como lo hace un espejo, nos pareció importante hablar de “espejos de aprendizaje” por diferentes motivos relacionales y/o alegóricos:

1.- El espejo en la cultura

- El hecho significativo que tiene el espejo en la mitología y sus relaciones con un sistema de creencias, relatos y personajes que se manifiestan en las tradiciones y la cultura popular. En la escuela la celebración de las fiestas y sus tradiciones nos hacen de espejo a través del cual visualizar tradiciones, la sociedad humana, sus costumbres, eventos importantes y aprender a través de ello.
- La imagen que se refleja en un espejo se identificaba a menudo con el alma o la esencia de una persona, lo que nos permite valorar las esencias y la individualidad de los alumnos como seres únicos en el proceso de aprendizaje.
- El espejo también se puede interpretar como una ventana a través de la cual entrar a otros mundos lo cual introduce muchos aspectos de imaginación, creatividad, emociones y sentimientos⁸.

2.- Estadio del espejo

Concepto de la teoría psicoanalítica de Jaques Lacan (1966) a través de la cual explica la fase del desarrollo psicológico del niño, cuando es capaz de percibir su imagen en un espejo. En esta fase, según la teoría lacaniana, se desarrollaría el yo. No obstante, para construirse definitivamente, dice, es necesaria una imagen externa, lo cual implica que la identidad definitiva nos viene dada desde el exterior. Pensamos que para un proceso de socialización cultural es necesario construir un estadio en el cual las tradiciones y la cultura popular le vengan dadas al niño desde fuera para que poco a poco pueda verse él mismo actuando con ello. Verse en el espejo.

Experiencia educativa

La Escola ACIS-Artur Martorell es una escuela de Barcelona de fuerte iniciativa social con un índice importante de alumnos de otras culturas. Se ha trabajado y se trabaja el hecho intercultural como se explicaba en el artículo *Un contexto intercultural en la escuela: aprender a través del arte* (Núñez Moreno; Torras i Albert, 2011: 469-486) pero también desde sus orígenes como escuela

catalana se trabajan todas las fiestas populares y tradicionales, como ocurre en muchas escuelas de Cataluña. Nuestro hándicap es pasar esta barrera: que la cultura popular esté dentro del currículum escolar porque son eventos de importancia dentro del calendario anual así como de la programación de las actividades del curso, es importante, no obstante, pero pretendemos ir más allá. Que sea el generador, el motor de los aprendizajes. No aprendemos la cultura popular sino a través de ella.

Se realiza un trabajo global en el que cada uno adquiere importancia y tiene su papel tanto a nivel individual como en grupo puesto que, además de realizarse un trabajo en el aula apropiada a cada nivel educativo, se extrapola a todo el centro. Así, a través de tres eventos de cultural popular que se exponen a continuación: La Mercè, La Fira de Sant Ponç y Sant Jordi, presentamos dos niveles de actuación, el primero la unión de todo el centro y las familias, el segundo, el trabajo en el aula.

La Festa de La Mercè

La Mercè es la fiesta mayor de Barcelona (Cataluña, España) desde que el año 1871, el ayuntamiento de la ciudad confeccionó por primera vez un programa de actos extraordinarios para celebrar la festividad de la **Virgen de la Merced**, que tiene lugar el 24 de septiembre⁹.

Podemos decir que las actividades más tradicionales de la Mercè son un compendio de la cultura popular de toda Cataluña: La sardana de Girona, “els Castells” y los diablos del Campo de Tarragona, las danzas que todavía se mantienen vivas en muchos pueblos de la geografía... La gran especialidad barcelonina son “les cercaviles”, emparentadas con las procesiones que se celebraban con motivo del Corpus.

En diferentes espacios de toda la ciudad se organizan actos musicales y artísticos en los cuales participan todo tipo de asociaciones.

De forma muy especial, en la Escola ACIS-AM también se celebra la Fiesta de la Mercè. Se implican todos los cursos de Educación Infantil y Primaria a la vez que se cuenta con la colaboración de alumnos de Secundaria.

La fiesta implica un trabajo que traspasa lo meramente lúdico para convertirse en una forma de autoconciencia de aquello que nos configura y nos define, así como de integración para los alumnos venidos de otras culturas. En ella además, siguiendo el espíritu de la

fiesta de la ciudad, se hace un compendio de diferentes tradiciones de la propia cultura: los “timbalers”, “els Castells”, la “cercavila” con los gigantes y cabezudos, las actividades lúdicas... y para todos se convierte en una excelente motivación para abordar las competencias de primaria:

- Los alumnos de primero y segundo elaboran guirnaldas, banderas y banderines para adornar la fiesta.
- La clase de tercero de primaria se llama “Els Castellers” y fieles a su nombre son los encargados de realizar una torre acompañados de la música de grallas y timbales.



- Los alumnos de primaria denominados “Els Timbalers” realizan timbales para acompañar la “rua” de los cabezudos y los gigantes de la escuela por las calles del barrio.
- El curso de quinto de primaria se encarga de hacer cabezudos para acompañar a los gigantes en la “rua” por las calles aledañas a la escuela.
- Los alumnos y alumnas de sexto elaboran un programa y un cartel de la fiesta y son los encargados de la preparación de juegos para el resto de cursos, incluidos los invitados: los alumnos de la etapa de infantil, que se trasladan al edificio de primaria y secundaria.
- Los alumnos de E. S. O. son los encargados de llevar los gigantes de la escuela y hacerlos bailar dentro de la escuela y por las calles del barrio.

La cultura popular, a través de vivenciar la fiesta, deja una huella en cada individuo. No es un momento y un hecho que pasa. Se recuerda y se vive.



Rua de gegants y cabezudos

La Fira San Ponç

La Feria de Sant Ponç es una de las más antiguas celebradas en Cataluña¹⁰. Cada primavera nos regala toda clase de hierbas medicinales así como remedios naturales y culinarios. Alrededor del 11 de mayo, Sant Ponç, las calles de pueblos y ciudades se llenan de donde mostrar los mejores productos de la tierra y artesanos, además de la gastronomía típica de la región.

Hierbas aromáticas, esencias, infusiones, ungüentos botánicos... un gran escaparate de remedios para curar distintos males. La ruda, el tomillo, el romero, la manzanilla o el laurel son algunas de las especies protagonistas de este día, además de otros alimentos, todos ellos, elaborados de una forma artesanal, como pasteles o almíbares. Confitura, miel, mermelada, chocolate y dulces llenan las paradas de productos tradicionales.

Esta feria se realiza en homenaje a San Ponç, patrón de los Herbolarios que, según la leyenda, llegó a Barcelona y, al ver tal cantidad de miseria y pobreza, inmediatamente se dispuso a preparar pócimas de hierbas medicinales y todo tipo de remedios con el fin de curar los males de la población. Por esta razón, y en agradecimiento a la labor de San Ponç, los barceloneses decidieron rendirle culto y celebrar la feria de las hierbas en su honor.

En la Escuela es también tradición celebrar este evento. Es una fiesta donde los sentidos toman protagonismo; la vista con colores vivos, el olfato con olores nuevos o encontrados, el gusto a nuevos sabores,...

Es un día en que la escuela se abre a las familias para que también participen de ella.

Cada curso de las etapas de primaria y secundaria tiene asignado la elaboración de un producto típico de la fiesta.

- 1^º- jaleas de fresa y menta
- 2^º - leche merengada
- 3^º- macedonia
- 4^º- bolsas de hierbas aromáticas
- 5^º- aceite de oliva aromatizado
- 6^º- miel
- ESO- pasteles caseros

En cada curso se elaboran, durante los días anteriores, los productos asignados: se embolsan las hierbas, se elaboran etiquetas, se pesan y adornan los tarros de miel, se mezcla el aceite con especias (orégano, tomillo, laurel, pimienta, romero, ajos) y se envasa en botellas, se cortan y trocean frutas, se mezcla la leche el azúcar y la canela,... Los olores se confunden y la escuela abre los sentidos.



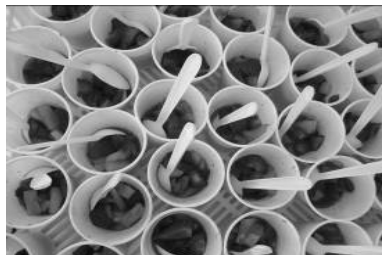
Aceite aromatizado



Miel milflores



Bolsas de hierbas medicinales



Macedonia natural

Sant Jordi

En Cataluña, el **día de San Jorge**¹¹, sin ser un día festivo, es seguramente de los más esperados del calendario. Marca la tradición

que el hombre regale una rosa a la mujer y ésta a él un libro¹². La rosa roja -que simboliza la pasión- debe ir acompañada de la *señera* -símbolo de Cataluña- y una espiga de trigo -símbolo de la fertilidad-.



Todos los pueblos de Cataluña se llenan de rosas rojas y de paradas de libros. Es un día muy especial y seguramente por ello la UNESCO declaró, en 1996, el 23 de abril como Día Internacional del Libro.

La celebración con las familias se traslada en este caso a la Iglesia del barrio donde se leen los ganadores del concurso literario de cada curso en poesía y prosa. A cada uno de ellos se le regala un libro.

Hemos trabajado a nivel de centro educativo junto con la implicación de las familias. Pero es en las aulas donde el trabajo de las competencias básicas que marca el currículum de primaria, adquiere significado y sentido aprendiendo a través de aquello que nos configura: nuestro entorno, nuestra cultura y, el punto de partida más motivador, las artes que son un reflejo de ella.

El actual Currículum de educación primaria destaca que las competencias básicas deben ser el eje vertebrador del proceso educativo y que la finalidad de éste es, precisamente, conseguir que los niños y niñas adquieran las herramientas necesarias para entender el mundo, que sean capaces de intervenir activamente en la sociedad plural y diversa en la que les ha tocado vivir. Un currículum por competencias significa enseñar a aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Hay otro punto a destacar y que nos interesa especialmente: la conexión entre áreas. Porque los contenidos incluidos en cada área, compartidos con las otras áreas, permiten evidenciar la transferencia de aprendizajes, que es uno de los aspectos fundamentales del currículum por competencias.

¿Como integrar los diferentes aprendizajes impulsando así la transversalidad de los conocimientos? Creemos firmemente que podemos hacerlo partiendo de un modelo holístico donde las artes, por su especial condición de reflejo, expresión, emoción del individuo ante el propio hecho y entorno cultural, sean el motor del proceso educativo.

Esta experiencia educativa se desarrolla, en Ciclo Superior, en el curso de 5^º de primaria. Traspasamos el hecho de conocer la fiesta de forma puntual y las artes relacionadas con ella para convertir su conocimiento en el eje que va a mover el resto de aprendizajes.

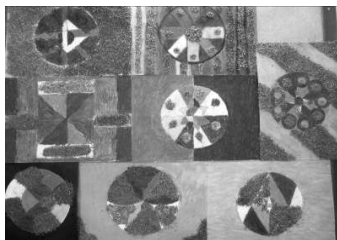
Dentro del trabajo de las competencias comunicativas, concretamente la competencia lingüística, las fiestas llevan a la elaboración de un cartel y un programa que son elaborados por los alumnos de sexto y que suponen una motivación para el trabajo del texto escrito. Esta actividad lleva implícito el trabajo sobre tipologías textuales, diseño, análisis de texto, planificación, etc... En lengua catalana y castellana el conocimiento y la adquisición de vocabulario específico, expresiones y giros idiomáticos referentes a la fiesta, aprender refranes y conocer las leyendas propias referidas a cada evento. El trabajo de lectoescritura así como los contenidos de gramática, ortografía, etc se realiza a través de la elaboración de textos referentes a la fiesta. En 5^º se escribe un periódico mensual, "La Masia", que recoge las noticias más relevantes del mes y que alrededor de las fechas de las fiestas citadas implica que se redacten diferentes artículos sobre como se vive la fiesta dentro y fuera de la escuela.

En San Jordi es donde se trabajan de forma intensiva todos los contenidos de las áreas de lengua. Se leen textos de autores consagrados, nos introducimos en la poesía y el texto narrativo, se escriben textos con especial cuidado,... y durante las semanas anteriores todos los alumnos escriben textos de poesía y prosa para el Certamen Literario.

Hay otros lenguajes que facilitan muchas maneras de comunicarse que deben potenciarse en la escuela. En la competencia artística y visual, el estudio de referentes lleva a conocer diferentes técnicas y a conocer artistas nuevos que se convierten en una inagotable fuente para estimular la creatividad.

Durante la fiesta de la Mercè, el hecho de conocer los carteles de años anteriores inspira nuevas creaciones para el curso actual.

Con los referentes de las tradicionales alfombras de flores que se realizan en muchos pueblos, en visual y plástica, durante la Fira de San Ponç se trabaja con elementos naturales y los alumnos realizan cuadros con hierbas medicinales y aromáticas.



En la celebración de “Sant Jordi”, los cuadros que podían visitarse en el Museo Thyssen de Madrid, bajo el título de Lectoras, se convierten en referentes para la realización de una obra que se convertirá en el obsequio que se entrega al jurado que evalúa las obras escritas por los alumnos de la escuela. La consigna para los alumnos era aunar en la misma obra la tradición de la fiesta con el tema de la lectura y en todas las obras de cada niño y niña encontrábamos referencias de libros y rosas rojas.



Lectoras: Sofía



Micaela

Si hablamos de otros lenguajes, es imprescindible trabajar con el sonido y la música.

- El entorno sonoro de la fiesta, ruidosamente afectivo nos permite reflexionar y valorar el silencio, escuchar al otro, y discernir todos los sonidos que confluyen y marcan el ritmo de los acontecimientos.

- Conocer el nombre y sonido de los instrumentos tradicionales que acompañan la fiesta: la cobla, “grallers”, timbalers.... Se realizan audiciones con estas agrupaciones y aprendemos a

discriminar auditivamente en qué momento los instrumentos marcan los diferentes pasos en la consecución del “castell”.

- Se trabaja también a nivel escrito, comprender la letra, la historia del himno de la comunidad autónoma “Els segadors”; se realizan audiciones con versiones diferentes, instrumentales, vocales, y así conocemos otras agrupaciones y estudiamos las voces humanas.

- Realizamos el taller de instrumentos, donde tenemos que realizar previamente el proyecto en dibujo (aquí planificamos, medimos... como un “luthier”). Aprendemos los ritmos que se escuchan en el “correfoc”, els “Castells” ... y los interpretamos. También creamos, inventamos e improvisamos nuestros propios ritmos.



Timbals y timbalers

- Realizamos bailes y danzas, dando protagonismo especialmente a la sardana.

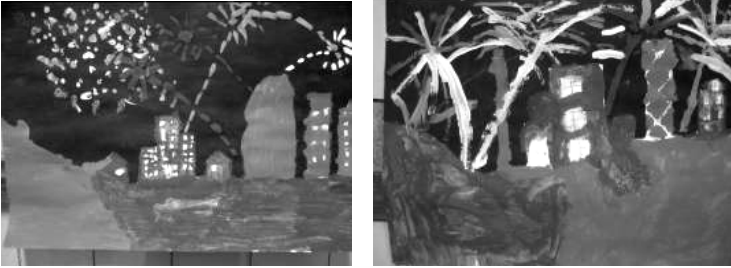
- Aprendemos todo un repertorio de canciones populares y tradicionales catalanas acompañadas con instrumental Orff. A través de las cuales también trabajamos pulsación, ritmo, melodía, memoria musical, afinación ...

- Buscamos y conocemos toda la oferta musical que nos ofrece la ciudad en fiestas. Observamos como la música se une a otros elementos imprescindibles en nuestra cultura como es el fuego.

Dentro de la cultura mediterránea la pirotecnia es protagonista en las fiestas populares de muchos pueblos de la costa catalana y valenciana, así como de las Islas Baleares.

En Cataluña destacan también otras manifestaciones populares en las que se usa la pirotecnia, como las actuaciones de grupos de fuego, entre ellas las procesiones, pasacalles y *correfocs*, donde participan los “diablos” y las bestias de fuego de cada pueblo. Durante las fiestas de la Mercè, en las playas de Barcelona se celebran castillos de fuegos artificiales, siendo el momento más

importante el Piromusical que se celebra la última noche de las fiestas. La ciudad se ilumina con el color y las luces de los diferentes cohetes y el sonido llega a todos los rincones. Es esta tradición la que lleva a realizar una nueva actividad plástico-musical: el dibujo del perfil de la ciudad, los fuegos que la iluminan, audiciones y visualizaciones del piro-musical, direccionalidad de los sonidos....



Barcelona + Mercè + noche = castillos de fuegos y música

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico también es tratada a través del hecho cultural y artístico. El dibujo al natural de los gigantes de la escuela es el primer paso para un collage en el que los gigantes viajan a otros contextos, a lugares no habituales ni imaginados. Los gigantes toman así protagonismo y los alumnos los “pasean como en una rua” y los llevan por el lugar.



Técnica mixta: collage y dibujo al natural de los gigantes

Como cantaba Joan Manuel Serrat, “nacimos en el Mediterráneo”; el conocimiento en medio social se dirige precisamente a esta circunstancia. Conocer la cultura mediterránea, los países que la integran, donde se sitúan, las características

comunes a todos ellos, las que nos diferencian y son propias: los símbolos de la cultura catalana y su significado. A un nivel más concreto: la localización de comarcas con mayor tradición en alguno de los componentes de la fiesta: els Castells y los municipios de la provincia de Tarragona, la Patum de Berga, los bailes tradicionales, etc.

En medio natural trabajamos la relación entre la fiesta, la gastronomía y la alimentación. Y siguiendo una espiral que no acaba esto nos lleva al estudio de los cultivos más típicos de nuestra tierra,... cultivos que a su vez vienen condicionados por el clima y por las condiciones específicas de nuestra ubicación en el planeta.

La competencia matemática se trabaja con els Castells: problemas de pesos, relaciones, alturas y operaciones y la resolución de problemas matemáticos. En San Ponç supone un trabajo importante alrededor de las unidades de medida, problemas y operativa matemática para envasar cantidades y el cálculo mental para devolver cambio en la compra y venta de los productos que los alumnos han elaborado y envasado. Se trabajan las figuras geométricas y el uso de instrumentos específicos del área de matemáticas: el compás, la regla, la escuadra y el cartabón.

En todo este proceso de aprendizajes, realizados a través del arte y la cultura popular como generadores, se ha potenciado y han estado siempre presentes:

- La habilidad para conducir el propio aprendizaje.
- La adquisición de la consciencia personal y colectiva.
- La aplicación de un conjunto de valores y actitudes interrelacionadas como: responsabilidad, perseverancia, el conocimiento de uno mismo, la autoestima y la empatía, respeto por las propias producciones y las de los demás.
- La capacidad de improvisación y creatividad. Repensar y mejorar las propuestas.

En definitiva “Aprender a aprender”, como lo ha hecho la propia cultura en el desarrollo de su historia reinventándose.

Epilogo

Como dice Punset, *“No es tanto saber mucho de cada vez menos –hasta que se sabe todo de nada– sino la amplitud de miras para interrelacionar conocimientos o prácticas distintas”* (2006: 39-47).

Trabajando en nuestro planteamiento “Holístico- ecológico de artes integradas” para la educación, descubrimos que necesitamos profesionales creativos, con amplitud de miras, capaces de

relacionarlo “todo” un todo que forma parte de la esencia del individuo y en el cual el arte es fundamental.

Se nos plantea un sistema parcelado por asignaturas y materias en el cual descubrimos un sin sentido de contenidos y actividades “...*tu Sol debe encajar con tu Luna*” (*apud* Barrow, 2007: 246). Amis se refería a una condición “sine qua non” para ordenar la vida planetaria, poner en solfa a los planetas caóticos. ¿Podríamos hablar de momentos caóticos en nuestro sistema educativo? Pensamos que el arte simplifica, armoniza, equilibra... y nos recuerda que el azar también existe y a veces domina nuestras propuestas educativas.

Creemos que todo está ahí, solo hace falta dejar que suceda, poner en solfa nuestras prioridades y dejar que el sol y la luna, de nuestro sistema educativo, encajen.

Debemos progresar, ir hacia otras prioridades. -“*Progresar ahora recurriendo a las tecnologías de antaño es algo incompatible*” dice Punset. Nos recuerda constantemente que somos algo más que la suma de las partes y que generalmente, lo hermoso va unido a la sencillez.

Nuestra línea de trabajo parte de la creencia que debemos centrarnos en otras vías y que... **siempre**, a través de cualquier referente artístico, encontraremos un espejo a través del cual ver otros mundos.

Bibliografía

- Alsinet, C. (2000). *El Benestar en la infància*. Lleida: Pagès Editors.
- Amades, J. (1982). *Costumari Català. El curs de l'any*. Barcelona: Salvat editores, S. A./ Edicions 62.
- Amis, M. (1996). *Campos de Londres*. Barcelona: Anagrama.
- Balada, M.; Juanola, R. (1984). *L'educació visual a l'escola*. Barcelona: Ed. 62.
- Barrow, J. D. (2007). *Universo como obra de arte*. Barcelona: Crítica.
- Bartolomeis, F. (1994) *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bosch, E. (1998). *El placer de mirar. El museu del visitant*. Barcelona: Actar.
- Colom, A. J. (1990). *La ciutat educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Colomer, J. (1987). *Festa i escola. Recursos per a les festes populars*. Barcelona: Graó.

- Coombs, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*, Barcelona: Península.
- Diccionario Manual de la Lengua Española (2007). S. I.: Larousse Editorial, S. L.
- Faure, E. (Coord.) (1974). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universitaria.
- Lacan, J. (1966). El estadio del espejo. *Escritos*, 86-93. Tomo I. México: Siglo XXI Editores.
- Longworth, N. (2005): *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Lovelock, J. (1993). *Las Edades de Gaia*. Barcelona: Tusquets.
- Lovelock, J. (1979). *Gaia: Una nueva visión de la tierra*. Barcelona: Tusquets.
- Núñez Moreno, I. M^a; Torras i Albert, À. (2011). Un contexto intercultural en la escuela: aprender a través del Arte. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1 (2011) Março, 469-486.
- Núñez Moreno, I. M^a; Torras i Albert, À. (2010). La transversalidad de la música: “del holismo al contenido”. En M^a A. Ortiz Molina, *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad*, Vol. I, 73-91. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Pedrola, A. (1990). *Material, procediments i tècniques pictòriques*. Barcelona: Publicacions U. B.
- Picó Sentelles, D. (2005). *Filosofía de la Escucha*. Barcelona: Crítica.
- Punset, E. (2006). *Adaptarse a la marea*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter y la Piedra Filosofal*. Barcelona: Salamandra.
- Sans, S.; Balada, M. (2004). *Fragments*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Schoenberg, A. (1979). *Tratado de Armonía*. Madrid: Real Musical.
- UNESCO (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. *Conferencia mundial sobre las políticas culturales. México D. F., 26 de julio – 6 de agosto de 1982*. Consultado en 22/10/ 2011. Disponible en: http://portal.unesco.org/culture/es/files/12762/11295424031mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf

Webgrafía

- Comisión europea (2001): *Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente*. Consultado en 15/05/2006. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_es.pdf
<http://issuu.com/dedica>
http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/curriculum_ep.pdf

¹ ***Our roots, mirrors for learning: Innovating through popular art and culture in the school***

² Licenciada.

Fundació ACIS-Escola Artur Martorell (España).

Email: bnunez@tinet.cat

³ Doctoranda.

Universitat Ramón Llull (España).

Ayuntamiento de Tarragona (España).

Email: atorras@tarragona.cat

⁴ V. Núñez Moreno; Torras i Albert, 2010: 73-91, donde las aulas se convierten en Aulas Gaia, a partir de las teorías holísticas de J. Lovelock.

⁵ Calidad de vida en la infancia es un concepto con muchas implicaciones psicosociales. Implican el bienestar psicológico y social que ha ido evolucionando a lo largo de la historia (V. Alsinet, 2000).

⁶ Proceso por el que, en el curso del tiempo, las cosas y los seres se hacen o se transforman. El pensamiento griego se planteó la cuestión del devenir estrechamente ligado al problema del ser.

⁷ Proceso o cambio continuo de la realidad; Heráclito afirmó que el universo es un continuo devenir.

⁸ Tenemos referentes de ello en diferentes obras literarias como *Alicia en el país de las maravillas* de L. Carroll, *Blancanieves y los siete enanitos* de los hermanos Grimm... y –¿como no?– en *Harry Potter y la piedra filosofal*, de J. K Rowling, donde el espejo refleja los deseos de quien lo mira (Rowling, 1997).

⁹ Dice la leyenda que la noche del 24 de septiembre de 1218 la Mare de Déu de la Mercè se apareció simultáneamente al rey Jaime I y a San Pere Nolasc y a Sant Ramón de Penyafort y les pidió que creasen una orden de monjes dedicada a salvar cristianos encarcelados por los sarracinos. Siglos más tarde Barcelona sufría una plaga de langosta y el pueblo se encomendó a la Mare de Déu de la Mercè. Acabada la plaga el Consejo de la ciudad la nominó patrona de Barcelona, hecho que ratifica el Papa dos siglos más tarde, el año 1868. Desde este momento se celebran las fiestas durante el mes de septiembre, siendo en 1902 que toma impulso y se celebra una Fiesta mayor.

¹⁰ El *Costumari Catalán* (Amades, 1982) que recoge las fiestas y tradiciones de toda Cataluña, establece que los primeros conocimientos que se tienen de esta tradición datan del siglo XVI, cuando la fiesta de las hierbas se realizaba delante de la iglesia de San Miquel de Barcelona. Otros historiadores sitúan su origen en la época romana, en las fiestas dedicadas a Flora, diosa de la vegetación.

¹¹ El día de San Jorge conmemora la muerte de éste el 23 de abril de 303. Es además el patrón de, entre otros, Inglaterra, Georgia, Etiopía, Bulgaria o Portugal. En España lo es de las comunidades autónomas de Aragón y Cataluña, así como de Cáceres y Alcoy, entre otras.

¹² Esta costumbre se remonta, probablemente, al siglo XV. Algunas versiones hacen coincidir esto con la Feria de las rosas que tenía lugar en Barcelona durante aquellos veranos. Lo que sí es cierto es que a las mujeres que el 23 de abril asistían a la misa oficiada en la capilla de Sant Jordi en el Palacio de la Generalidad de Cataluña se les regalaba una rosa.

TALLER DUM-DUM: TÉCNICAS PARA LA INTERACCIÓN EN GRUPO¹

Santiago Pérez Aldeguer²

Abstract: This workshop will focus around a proposal on how to foster interculturality through musical rhythm, using our own body as an instrument. Our workshop will put into practice our paper which is entitled: "DUM-DUM: A program designed to promote inclusion through musical rhythm", in which through a participatory model we are able to experience music from another location, and be a creator, a performer and a listener at the same time. In this way, in our community we will feel more connected with one other. As we understand interculturality to be an interactive and living process among the members of a group (in our case the elementary classroom), we create spaces in which the values of members of different ethnicities may be improved by getting to know one another through music. This knowledge will lead us to build values and these will transform our attitudes and behavior. We believe that over and above the clichés that we attribute to each culture, people who make up a group are over and above these clichés, and we must learn to get to know them, in order to transform relations among them.

Keywords: musical rhythm; involvement; inclusion; primary school

Resumen: El presente taller versará en torno a una propuesta sobre cómo trabajar la interculturalidad con el ritmo musical, utilizando nuestro propio cuerpo como instrumento musical. Pretendemos hacer un taller al hilo de nuestro artículo titulado: "DUM-DUM: Un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical" donde mediante un modelo participativo podamos vivir la música desde otra posición: creador, intérprete y oyente al mismo tiempo; de esta forma comunitaria nos sentiremos más conectados unos con otros. Desde este punto de vista y entendiendo la interculturalidad como un proceso interactivo y vivo entre los miembros de un grupo (en nuestro caso el aula de primaria), creamos espacios donde los valores entre los miembros de diferentes etnias puedan mejorar utilizando el conocimiento de las personas a través de la música. El conocimiento nos llevará a construir valores y éstos transformarán nuestras actitudes y conducta. Estamos convencidos que por encima de los tópicos que podamos atribuirle a cada cultura, las personas que componen un grupo están por encima de estos clichés, y por ello debemos de aprender a conocerlas, para poder transformar las relaciones entre ellos.

Palabras clave: ritmo musical; intervención; inclusión; escuela primaria

1. Introducción

El principal rol del docente es ayudar al grupo a alcanzar su máximo potencial guiándolo a través de un serio diseño del proceso,

presentado con cuidado y esmero. Un maestro/a ayuda al niño/a a alcanzar su máximo potencial mediante la observación, preguntas, presentando opciones y permaneciendo en el momento presente. Centrándose en el proceso de cooperación del grupo más que en el producto de la actuación musical, animará a los participantes a crear una experiencia que es verdadera para ellos/as, proveyendo la justa cantidad de aportación, apoyo y liberación para ayudarles a alcanzar su máximo potencial. Un grupo tiene la capacidad de:

- Descubrir la música que sienten dentro ofreciendo herramientas accesibles para la libre expresión.
- Desarrollar un sentido de cooperación, creatividad y espíritu grupal que trasciende los límites del lenguaje, la edad, la cultura, la raza y el estatus económico.
- Crear el espacio físico y emocional para conectar con ellos mismos y con cada miembro del grupo.

“La cooperación y la coordinación implican necesariamente un grado de interdependencia” (Tugores Ques, 1995: 123). Conceptos clave: equilibrio, comunicación, trabajo en equipo. Cooperación puede ser definido como trabajar juntos para conseguir un objetivo común. Cuando todo el mundo se siente invertido en el proceso y lo posee, todos ejercen el mayor esfuerzo para crear el mejor resultado posible con los otros participantes. El éxito no solo está determinado por el resultado, sino por la disposición y la habilidad de los participantes a trabajar juntos. Puede haber momentos en los que haya una falta de comunicación, comprensión o enfoque, puede incluso haber una ruptura de una actividad en particular pero el proceso es todavía una cooperación si hay disposición en permanecer trabajando juntos. En el trabajo cooperativo los sujetos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo, este método contrasta con la competitividad y un sistema jerarquizado y piramidal, donde unos están por encima de otros. A continuación expondremos en un cuadro el proceso para formar una actitud cooperativa:

Intención	Acción/Actividad	Resultado
Crear una atmósfera de bienvenida	Permitir a los participantes contribuir de alguna forma que funcione para ellos	Todo el mundo tiene un sentido de libertad creativa

Animar a la completa participación de cada uno en el grupo	Suministrar tantas opciones como sean posibles para la interacción	Todo el mundo encuentra una forma de incluirse en la experiencia
Ofrecer herramientas para el desarrollo personal y grupal	Crear sistemas donde la comunicación es la clave	El grupo tiene nuevas formas de aprender y crecer juntos
Crear oportunidades de trabajo en equipo y colaboración	Presentar juegos musicales y actividades orientadas a objetivos	Todo el mundo trabaja junto hacia un objetivo común
Tomar ideas de los participantes	Observar, escuchar y reflejar ideas del grupo	El grupo crea su propia música
Ofrecer alternativas para la participación	Presentar cantos vocales, percusión corporal y formas alternativas para tocar los instrumentos	Todos pueden ser ellos mismos
Ayudar a los participantes a darse cuenta de su mayor potencial	Potenciar lo que funciona y animar a escuchar.	Los participantes llegan a nuevos niveles de expresión y comunicación

Tabla 1. ¿Cómo fomentar una actitud cooperativa?

2. Lo importante son los niños/as

¿Cómo puedo ayudarles? ¿Cómo puedo servir mejor a este grupo de niños/as? Tendremos que centrar toda nuestra atención en los objetivos del grupo que tengamos delante. No estamos sugiriendo literalmente preguntar a cada uno cómo podemos ayudarles. Utilizamos el método ensayo-error, lo que no debemos hacer, es tomar la actitud de: vamos a hacerlo bien como si fuera la última cosa que hiciéramos ¿Por qué? Porque realmente no importa qué actividad específica sea o que resultados se desprenda de ella. Lo que de verdad importa, es que algo resuene en los alumnos y les proporcione libertad de expresión. Si cada uno está comprometido y pasándolo bien, entonces habremos respondido a la pregunta. Tenemos que ayudarles a convertirse en una comunidad saludable y creativa.

2. 1. El punto de partida

Como educadores, debemos tomar tiempo para examinar nuestro propio proceso durante las clases. El objetivo más importante es crear una atmósfera donde permitamos muchas de las ideas que vienen del grupo. Una facilitación efectiva requiere preguntarse a uno mismo: ¿Estoy liderando el grupo o ayudando a liderarse ellos mismos? Una de las claves para comprender esto, es examinar el punto de partida de una actividad. ¿Vieron las ideas de la actividad de ti, o vinieron de los propios niños/as? Mediante la

apertura a nuevas ideas, incrementamos el potencial creativo de la experiencia por el número de niños/as en el grupo. Por ejemplo: veinticinco alumnos/as en clase, significa que hay 25 mentes creativas y 25 posibles direcciones en las que el grupo podría moverse en cualquier momento. Puede ser tentador distribuir constantemente partes para tocar en el grupo o sugerir actividades específicas – y en algunos casos, puede ser apropiado; pero cada círculo rítmico es un gran recurso para ideas creativas que están sólo esperando a ser descubiertas y que se liberan con la ayuda de un buen profesor/a. Verdaderamente, una de las misiones del docente es facilitar el proceso musical del grupo a través de las propias ideas del mismo. Podemos extraer ideas del grupo siguiendo estos tres pasos:

1. Crear un espacio para que las nuevas ideas surjan por no enseñar o liderar el grupo.
2. Educar a los alumnos/as en la búsqueda, la escucha y la utilización de la intuición.
3. Reflejar y amplificar elementos creativos hacia la clase.

Reflejar una idea puede ser un sencillo acto como por ejemplo señalar un ritmo que alguien esté tocando y decir: “¡Que todo el mundo escuche esto!”. Otra forma es ampliar una idea mediante la participación de lo que alguien más está tocando. Esto refuerza la idea y atrae la atención, permitiendo a otros la oportunidad de participar y tocar sólo.

2. 2. El punto de equilibrio

Como parte del entrenamiento del círculo rítmico musical con bodymusic, usualmente hay niños/as que forman parte de lo que denominaremos “el trío de baile”: tres niños/as moviéndose juntos mientras el papel de liderazgo está constantemente cambiando entre ellos. Desde la perspectiva de la persona que está viendo el trío, parece que el resto de la clase está representando una secuencia coreografiada de movimientos, pero simplemente es el cambio de dinámica entre los tres niños/as, lo que permite al grupo funcionar como un cuerpo. Hay veces que en el círculo rítmico, la inspiración se enciende creando momentos mágicos y sentimientos especiales de conexión entre los participantes. Nadie estaba liderando sin embargo todo los niños/as estaban en ritmo con cada uno y parecían saber lo que los demás iban a hacer antes que ellos. La clave para el éxito es poder mantener el punto de equilibrio entre el papel de liderazgo del profesor, la dirección colectiva de los

niños/as y los momentos de inspiración individual que suceden, e integrarlos como uno sólo.

El docente debería de estar a medio camino entre liderar y seguir a los alumnos/as (es un punto de equilibrio difícil pero no imposible de conseguir). Es importante que siempre utilicemos nuestras habilidades para ayudar a crear la música del grupo y no simplemente hacer una rutina pre-planeada. Los niños/as nos dejarán saber cuando están preparados para un cambio o para un entorno más desafiante. Si estamos planeando, no podemos estar en el momento presente. Como con el trío de baile, todo lo que tenemos que hacer es observar y estar preparado para movernos con el grupo.

Holly Blue Hawkins (1999: 44) discute un concepto clave en el arte del docente, en su libro *El corazón del círculo: Una guía para tambores* donde nos dice:

“El liderazgo es una habilidad que necesita ser aprendida. También lo es ser seguidor. Muchos de nosotros equiparan el líder con el control y el seguimiento con sumisión e impotencia, pero esto no es necesario. Ambos roles pueden habilitarse el uno al otro en una relación basada en el compañerismo”.

Pensamos que es importante tener claro la diferencia entre el líder y la sumisión por abuso de poder, ambos roles se complementan. El líder ha de poder ponerse en el lugar del grupo que lidera y viceversa.

3. La percepción

Es importante al final de cada actividad, agradecer a cada persona su contribución al grupo. ¿Cómo? A través de breves declaraciones, momentos de reflexión y acciones de gratitud. Terminar la sesión de clase, a través de la apreciación permite a los estudiantes reflejar su propia experiencia y ganar una visión personal durante el tiempo que comparten con la clase. Frecuentemente cuando finalizamos las sesiones, solemos preguntar a los niños/as:

- ¿Has visto a alguien hacer algo que particularmente te ha gustado?
- ¿Cuáles son los momentos que recordarás de esta experiencia?
- ¿Te sientes diferente ahora que cuando comenzaste a tocar?

- ¿Cómo incorporarás las lecciones aprendidas en tu vida diaria?
- ¿Qué historia le contarías a alguien sobre esta experiencia?

Es importante apreciarse uno mismo, para poder apreciar y ayudar a los demás. A continuación mostraremos un cuadro síntesis con intención-actividad y resultado:

Intención	Acción/Actividades	Resultado
Establecer la clausura del círculo	Mirar, escuchar y moverse juntos, con las manos cogidas, respirando.	Cada uno está centrado en el momento
Ayudar al círculo a aprender de ellos mismos	Reconocer e introducir a todo el mundo, en la comunidad	Todo el mundo gana visiones desde la sabiduría del grupo
Crear un sentido de aprecio	Agradecer a todo el mundo por tocar y aprender juntos	Todo el mundo se siente apreciado
Reconocer la importancia de la diversidad	Reconocer la variedad de los participantes, señalando que cada uno contribuye a algo diferente e importante	Todo el mundo siente que tiene un regalo único para ofrecer y que han sido aceptados por quien ellos son
Aprender de la experiencia grupal	Reflexionar sobre las experiencias, haciendo analogías con otros aspectos de la vida	Las actividades son tratadas a través de la apreciación y llevan al conocimiento y a la sabiduría
Reforzar el sentimiento de comunidad entre los participantes	Introducir y agradecer a todas las personas que organizaron y presentaron el proyecto	Los participantes se sienten en una profunda conexión los unos con los otros y las contribuciones son reconocidas
Animar al continuo apoyo entre los participantes	Tomar tiempo para anticipar las próximas sesiones	Todo el mundo se marcha con algo que esperar
Profundizar en la experiencia	Proveer tiempo para el silencio guiado, meditación	Todo el mundo tiene tiempo de tratar pensamientos y sentimientos personales
Finalizar la sesión	Que los participantes se agradezcan los unos a los otros antes de marcharse	Todo el mundo se siente energético y conectado

Tabla 2. Síntesis intención-actividad-resultado.

4. Todos podemos hacer música

La premisa de la que partimos es: todo el mundo puede hacer música. Una de las mejores formas en las que puedes ayudar a los niños/as a hacer su propia música es proveerles de

herramientas fáciles de utilizar. Muchos asocian el saber tocar música con el aprender a leer música. No saber leer música es usualmente utilizado como una excusa para no tocar música. Por esta razón, queremos focalizar la atención en primero tocar y segundo la lectoescritura.

La siguiente información, son conceptos musicales que podemos utilizar en la aplicación del programa DUM-DUM. No requieren ningún entrenamiento musical formal para nuestros estudiantes. Incluye cuatro modelos para tocar – 1º-El redoble, 2º- El ostinato, 3º-El solo y 4º-La espera. Y tres modos de interacción: 1º- Interactuar, 2º-Repetir y 3º-Responder. Las formas de tocar están relacionadas con la familiaridad, la accesibilidad y la simplicidad.

1º - *Redoble*: es algo que todos nosotros podemos hacer con naturalidad incluso en nuestro propio cuerpo. Es un flujo constante de notas, dentro o fuera de un ritmo, usualmente hecho con la alternancia del movimiento, tan natural como caminar. A menudo la experiencia de los niños/as de hacer ruido es una forma de explorar los instrumentos y sus dinámicas. Aprender a redoblar es como aprender a caminar. Ejemplo: podríamos preguntar: “Mirad cuantos sonidos diferentes podemos hacer con nuestro cuerpo”, entonces invitamos a la gente a mirar alrededor, y observamos como otros/as hacen sonidos con su cuerpo. Es realmente sorprendente ver lo creativos/as que algunos niños/as pueden ser cuando no conocen “la forma correcta” para tocar algo. Es también una maravillosa lección para aquellos que pensamos que conocemos, cómo hacer sonidos con el cuerpo; la libertad es de lo que habla el redoble.

2º - *Ostinato*: tocar un patrón específico que se repite. De la misma forma que aprendemos a saltar, brincar, caminar lateralmente o movernos, de cualquier otra forma que difiere de caminar normal, debemos explorar diferentes formas de movernos en el ritmo. Tal vez, la forma más sencilla de crear un patrón que se repite sea a partir de un redoble rítmico, entonces mover un par de notas de forma que un específico patrón emerja. Como profesor/a, debemos proveernos de diferentes recursos como: oscinatos y hacer eco de los patrones que surjan de manera espontánea durante las sesiones. -En una de las sesiones del programa de intervención en 6º de primaria creamos un patrón rítmico a partir de los nombres de la clase. El título de nuestra nueva frase rítmica, fue una combinación entre ambos nombres. De esta forma no sólo creamos música con un sonido fresco sino que también ellos/as

sintieron una sensación especial de orgullo, sabiendo que utilizamos sus nombres como inspiración para la actividad. Podremos utilizar esta actividad también para ocasiones especiales, como cumpleaños o cualquier otra celebración, construir ritmos a partir de nombres o ensalzando virtudes de los estudiantes.

3^º - *Solos*: Usualmente llamado sólo o improvisación, significa que no hay que seguir un patrón, en lo que se refiere a la música y a los ritmos subyacentes. El sólo no tiene que ser fantástico, rápido o complicado, pero sí hecho con buenas intenciones. Puede que deseemos proporcionar tiempo para que toda la clase improvise individualmente durante la sesión; sin embargo, siempre es buena idea dejar a los niños/as escoger si ellos quieren o no improvisar. Muchos son felices simplemente tocando un patrón obstinado o haciendo un redoble en un momento determinado.

4^º - *Espera*: Nosotros estamos esperando cuando estamos escuchando activamente y creando espacio en la música para escuchar algo más. Esperando no significa “no participar” significa despejar intencionadamente un lugar en la música o tocar el espacio. La pausa: esperar, es también una forma de cambiar de dinámica de grupo y dar descanso a las manos. A menudo decimos: -“ahora vamos a escuchar tocar a...”, hacemos un gesto para parar parte del grupo pare y escuche a la parte que está tocando. De esta forma les hacemos saber que es tan importante tocar como escuchar. Podemos recordar a los compañeros/as que pueden hacer dos de cada cuatro, redoblar y esperar, es una forma adecuada de comenzar. Gusta pedir a los discentes que provean sus propios ejemplos de redoble, patrones y solos, para cada uno en lugar de demostrarlo el profesor/a. Esto ayuda a los estudiantes a contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y demostrar el hecho de que hacer música no es misterioso o complicado sino que todos/as intrínsecamente sabemos hacer. Los niños/as que “esperan” podrán mostrar el aprecio a aquellos que están tocando: escuchando, dando palmas sobre el ritmo o agradeciéndoles el compartir cuando finalicen de tocar.

5. Modos de interacción

Una vez que sabemos cómo movernos por nuestra cuenta, el siguiente paso será aprender cómo movernos con otros/as. Moverse con un compañero/a o en grupo es esencia, es de lo que trata nuestra metodología del grupo rítmico. Los conceptos claves

que no debemos perder de vista son: no-verbal, compartir y flexibilidad. La participación en una danza compartida y rítmica, implica utilizar nuestras habilidades sociales e intuitivas para mirar, escuchar, y fluir con otros/as. Las siguientes herramientas proveen a los niños/as de formas para hacer conexiones con los otros, incrementando su vocabulario rítmico y aprendiendo a cómo tocar juntos. Con la introducción en el grupo de estas sencillas herramientas, conseguiremos empezar a hacer música de manera inmediata.

1º - Acompañando: Acompañar es alinear, emparejar o armonizar dentro de una forma concreta. Cuando copiamos a alguien y hacemos lo que él o ella están haciendo, estamos acompañando. El arrastre (moverse juntos) es una forma de acompañar. La mayoría de los músicos se acompañan en muchos aspectos de la música – como en volumen o tiempo – automáticamente, así que señalando las muchas posibles formas, un ritmo particular o patrón tonal puede ser acompañado y ayudará a los niños/as a profundizar en la música y conectar los unos con los otros, en más niveles de los que imaginamos. Dos instrumentos cualesquiera pueden acompañarse, incluso si no son del mismo timbre o se tocan de diferentes formas, como el cencerro y la conga. Los ritmos pueden acompañarse también en volumen y tono.

2º - Repetir: repetir o imitar a otro. Una repetición es esencialmente, un patrón de acompañamiento o frase que está desplazada en el tiempo. Mediante la escucha y la repetición, los estudiantes pueden ampliar su vocabulario rítmico, aprender a escuchar las propuestas del profesor y/o otros participantes. Haciendo que el grupo repita una variedad de frases cortas, el profesor provee nuevas ideas musicales a los estudiantes para usarlas más tarde como patrones ostinatos o solos. Además la repetición combina: esperar, escuchar y tocar.

3º - Contestar: es dar una respuesta correspondiente a una acción. Muchos estilos de música incorporan el uso de preguntas y frases de respuesta entre miembros del grupo. Podríamos pensar que una contestación es un hecho, una frase que se une con otra frase, pero que no es exactamente la misma. Contestar como repetir, supone esperar y escuchar, ocurre entre una conversación verbal, como cuando escuchamos la pregunta antes de responder. El *groove* es muy importante dentro del círculo rítmico, por ello deberá de ser simple, sólido y de apoyo. Muchas actividades en el círculo rítmico giran en torno a tocar juntos en ritmo. El ritmo es la

parte de la música que pertenece al movimiento progresivo, debemos de hacer lo mejor por conducir el potencial de los niños/as al éxito, proveyéndoles de herramientas y técnicas que les hagan moverse juntos progresivamente.

Conviene reforzar los patrones sencillos, entre todos. Hacer un patrón rítmico sencillo, es un regalo que no debemos de creer que es para los más torpes. Como profesor, nuestro papel es a menudo encontrar formas de ayudar a los estudiantes a identificar el pulso, a escucharlo con claridad y a tocar con él, desde el papel de facilitador. Podemos hacer esto ayudándoles a tocar las partes sencillas. Nuestro último objetivo se extiende más allá del producto musical de los niños/as, ayudar a cada uno/a a tocar juntos en el tiempo, es parte del proceso. Estar todos/as en groove permite a cada uno/a sentir ese sentido especial de realización y comunidad, que surge todos se alinean.

6. Técnicas para el grupo

Hacer efectiva la comunicación de un grupo de música requiere de estudio, desarrollo y aplicación de varias técnicas y señales utilizadas para guiar colectivos. Por ejemplo, podemos escoger tener algunas niños/as descansando y escuchando mientras otros tocan sus instrumentos, sugerir que todos toquen más suave, alternar el papel del liderazgo alrededor del círculo, o presentar a un único estudiante. Existen muchas posibilidades dentro del formato del círculo rítmico para crear música espontánea que saque lo mejor de cada uno y cree inspiración cargado de momentos mágicos. Hay dos formas de comunicar a un grupo varios tipos de señales: verbalmente y no verbalmente. Las instrucciones verbales son las mejores comunicadas cuando el grupo no está tocando y la información es detallada, como en un juego de música.

Las señales no verbales se trabajan mejor mientras el grupo está tocando, en grupos en los que no todo el mundo habla el mismo idioma, o par la audición o niños/as sordos. Las señales no verbales, permiten también cuidar tu voz, dado que no tenemos que gritar por encima de los instrumentos para ser escuchados. Ellas promueven las conexiones visuales dentro del grupo y ayudan a guardar el turno de los participantes dentro de las actividades, facilitándoles a centrarse en el profesor/a y en cada uno de sus compañeros/as. Deberemos hacer hincapié en: *La señal*: Una señal verbal o no verbal o instrucción dada por el profesor/a. *Escenario*: una batería de actividades musicales. Un escenario puede ser

pensado como una isla musical, un lugar para explorar antes de pasar. Ejemplos: Todo el mundo toca suave; sólo las personas que hacen chasquidos tocan mientras los demás escuchan; La mitad del círculo está repitiendo al profesor mientras la otra mitad mantiene el pulso.

Cambios de tiempo: pensamos en un cambio de tempo como un puente musical usado para moverse de un escenario a otro. Ejemplos: Acelerar el tempo; moverse de voces a instrumentos; Tocar suavemente a través de la repetición. *El lenguaje corporal:* señalizamos el grupo con efectividad, requiere que tengas siempre tres elementos presentes en tu lenguaje corporal: compromiso, claridad y consistencia. Ofreciendo las señales con compromiso, claridad y consistencia, maximizaremos nuestra efectividad como docentes y les ayudaremos a moverse en ritmo. Moverse de un tiempo a otro será como bailar con un compañero experimentado – natural, seguro y fluido.

Compromiso: Ganaremos el apoyo y la credibilidad de los estudiantes cuando estemos presentes para el grupo y siguiendo adelante con nuestras acciones. Si no estamos centrados en nuestro trabajo, o si nuestra energía es baja, el grupo no puede sentir una conexión fuerte con nosotros y no pueda responder bien como resultado. Para ser un buen docente, tienes que dar el 110% al círculo todo el tiempo y estar comprometidos en cada actividad que realicemos.

Claridad: Tener compromiso sin claridad es como si diéramos un discurso convincente con la boca llena de galletas. Podemos tener las mejores intenciones, pero si los participantes no pueden entender lo que estamos tratando de transmitirles, no podrán responder como grupo. Las señales efectivas transmiten el significado sin palabras. Los bailarines y mimos hacen esto como parte de su arte; como profesores, debemos hacerlo también. Nuestro cuerpo es voz: cuando hagamos indicaciones al grupo, debemos hacerlas con: piernas, cuerpo, manos y ojos. Debemos tomarnos nuestro tiempo y movernos con claridad, de esta forma el grupo estará con nosotros todo el camino.

Consistencia: No es importante que demos indicaciones a un grupo de la misma forma podemos y debemos hacerlo a nuestra manera. Lo que es importante, es que seamos consistentes dentro de nuestro propio estilo. Por nuestro trabajo con el grupo, sus miembros aprenderán nuestro estilo y se acostumbrarán a nuestro lenguaje corporal. La inconsistencia puede confundir algunas

personas, o al menos puede consumir un tiempo valioso mientras aprenden nuestros movimientos desconocidos. Por supuesto, no hay nada erróneo con experimentar o probar algo creativo – solo debemos ser sensibles con las necesidades de los estudiantes y asegurarnos que nuestra primera prioridad es ayudarles a tocar juntos.

Iconografía del círculo de ritmo musical: Un conjunto especial de caracteres llamados (ICRM), es utilizado para representar visualmente muchas señales, elementos musicales y actividades del círculo de rítmica. Los iconos ICRM son fáciles de leer y escribir; pueden ayudar a los estudiantes visuales a comprender y recordar secuencias de señales, proveyendo una forma de visualizar, anotar y “chunk” de combinaciones de señales sin transcribir largas descripciones. Aquí hay algunos ejemplos de la ICRM que han sido utilizadas en el plan de intervención cómo:



Figura 1. Iconografía del círculo de ritmo musical

Las ICRM nos sirven para: -Aprender y recordar actividades del círculo de percusión. - Anotar nuestras ideas o escribir en un diario las experiencias tras una sesión.-Representar actividades del círculo rítmico a otros profesores a través de límites del lenguaje. - Integrar música y artes gráficas

7. Y para acabar establecer señales







Antes de señalar al grupo, hemos de ayudar a establecer nuestras señales consiguiendo la atención de los niños/as para dejarles saber que estén listos porque algo viene. A continuación describiremos los pasos a seguir: 1º-Nos movemos al centro del círculo para que todo el mundo pueda vernos. 2º-Levantamos nuestras manos para dejarles saber que algo viene. 3º-Tomamos contacto visual con tantos niños/as como nos sea posible. Cuanto más grande sea el grupo, más tiempo necesitaremos para establecer las señales, permitiendo adecuar el tiempo para ganar la

atención del grupo. En sesiones donde el círculo sea menor de 30 niños/as lo podremos hacer desde nuestro sitio.

Los tres tipos básicos de señales son: -Agrupación: ¿Quién?- Acción: ¿Qué y cuándo? -Dinámica: ¿Cómo? Señales de agrupación: Antes de señalar un cambio dentro del círculo, primero debemos identificar que debe ser cambiado, hacemos esto para la agrupación. La agrupación es una técnica que nos permite especificar que participantes serán los sujetos de una acción o señal dinámica. La agrupación por personas (sección del círculo, género, etc.) Agrupando por personas ¿Quién?: El círculo completo, un cuarto de círculo (arco). Para agrupar un arco del círculo físico, primero decidiremos la extensión del arco (medio, cuarto, etc.), los pasos son los siguientes: 1º. Señalamos el extremo del arco con tu mano.2º. Incluimos a todos los miembros del arco pasando la mano de extremo a extremo como diciendo: -"Todos vosotros, desde aquí hasta aquí". 3º. Definimos los extremos del arco con ambas manos al mismo tiempo. Señalamos los instrumentos en lugar de señalar a los niños. Marcar directamente a un niño/a puede ser violento para algunos/as y puede hacer que se sientan incómodos. Será conveniente el gesticular con tu mano en lugar de con los dedos.

Agrupando por instrumentos ¿Qué?: Distinguimos tres formas de agrupar por timbre: Por la técnica de tocar golpear, frotar, entrecocar, etc).- Por los rasgos de las personas (niños/niñas, llevan gafas, zurdos, nacidos en Julio, por sus ropas, etc.).

Señales de acción: Las señales de acción proveen al grupo con información sobre lo que nos gustaría que hicieran y son esenciales para el docente. Incluimos señales de comienzo, de parada, de dejar a los niños saber que continúan tocando y otras acciones como *ruído*. Las señales de acción nos permiten crear puntos de unión que ayuden a todos a tocar juntos, y centran la atención del grupo para hacer la música más interesante. Ejemplo:

Tocar 	Continuar 	Subiendo el volumen 
Parar 	Redoble 	Bajar el volumen 





Acento >	Órbita 	Acelerar el tempo 
Onda 		Ralentizar el tempo 

Figura 2. Señales de acción

Tocar

Hay muchas formas de indicar al grupo que empiece a tocar: Tocamos un golpe constante en un instrumento y tendremos a los participantes unidos como deseen, son interesante las campanas y las pandereteas para esto. -Contamos “1, 2, prepara-dos, ¡ya!” -Hacemos la pregunta “¿Quién tiene el Groove?” y dejamos que alguien lleve al grupo dentro del ritmo -Invitamos a todo el mundo a tocar una nota a cada paso que tú des (acompañándote) e incrementamos el tempo de tus pasos hasta que estés caminando a paso constante y el grupo esté tocando contigo.

Parar

La parada del grupo es fácil cuando has establecido la señal y hacemos movimientos claros. Aquí hay algunas formas de dar la parada al grupo:-Cruzamos las manos frente al pecho y gíralas hacia fuera rápido, como el movimiento de un árbitro para “fuera” en un partido de futbol. -Levantamos el brazo, con el puño cerrado y la bajamos rápido lateralmente, como el movimiento para “¡Sí!” o “¡Bien!”. -Caminamos a ritmo (siguiendo al grupo), y reducimos la velocidad hasta que todo el mundo esté tocando según nuestros pasos, entonces termina con un paso fuerte (esta es la versión inversa de comenzar el grupo con pasos).

Continuar

Para señalar al grupo que continúe tocando, primero definimos al grupo que estás dirigiendo. Entonces, hacemos un movimiento ondulado con una o las dos manos como señal, “Continúa tocando. No pares.”

Redoble

Un redoble ocurre cuando los miembros del grupo están todos tocando de forma libre (no en el tiempo del pulso). Para crear un redoble, agitamos las manos o fingimos que estamos tocando un tambor realmente deprisa, entonces elevamos los brazos para fomentar que todo el mundo se una.

Señales dinámicas: Las señales dinámicas se utilizan para modificar la acción. Puedes usarlas para elevar o disminuir el volumen general, crecer o decrecer el tempo de la música o producir acentos. Cambiar las dinámicas ayuda a añadir variedad y profundidad a la música enfatizando y/o restando importancia a ciertos elementos. En ocasiones es conveniente dar la sensación como si presionamos algo por encima de nuestra cabeza como queriendo decir, “¡Empuja hacia arriba!”

Subiendo el volumen



Bajar el volumen



Para disminuir el volumen, mantenemos los brazos arriba con las palmas mirando hacia abajo, y entonces los bajaremos como diciendo, “¡Empuja hacia abajo!”. A veces hacemos un movimiento como si estuviéramos tocando sólo con los dedos, para dar la idea de tocar más suave.

Acelerar el tempo



Para acelerar el tempo, primero levantamos el pulgar, signo para indicar que el tempo se acelerará. Entonces, tocamos un instrumento o utilizamos movimientos largos para seguir el tempo del grupo y gradualmente aceleraremos a una velocidad en la que los niños/as puedan seguirnos. A menudo hacemos movimientos exagerados, incluso damos pasos con el pulso, proveyendo una guía visual.

Ralentizar el tempo



Para disminuir el tempo, primero ponemos los pulgares hacia abajo signo para indicar que el tempo se ralentizará. Entonces, seguimos el tempo del grupo como si tocáramos o

camináramos de forma continua y vamos volviéndolo más lento y más lento hasta que el grupo se mueva contigo. Caminando alrededor de la parte interna del círculo, haciendo pasos más y más largos, resulta muy efectivo para ralentizar el tempo. A veces fingimos que nos sentimos cansados, perdiendo energía y tomamos más tiempo para dar la siguiente pulsación. Ralentizar el tiempo puede ser una forma muy dramática de centrar la atención del grupo y *seguir* dentro de un nuevo escenario. Otra forma de ralentizar es acelerando. Esto es correcto. Si aceleramos lo suficiente, los niños/as con frecuencia terminan subdividiendo o simplificando sus ritmos, por tanto el resultado neto es un Groove que se nota más lento (un sentimiento de medio tiempo). Es como cambiar a una marcha más rápida en la bicicleta – la velocidad quizás es mayor pero tu pedaleo es más lento.


Acento >

A continuación mostraremos dos formas de enfatizar notas o pulsaciones específicas: - Aplaudimos. -Hacemos gestos con las manos, como si estuviéramos tocando un tambor. – Marcamos con las pulsaciones con nuestros pasos.

Combinación de señales: Onda



Una onda es un redoble que se mueve de un lado del círculo al otro. Es una combinación de agrupamiento, aumento de volumen y disminución del volumen. 1. Crear un redoble. 2. Bajar el volumen del círculo entero. 3. Agrupar el círculo en mitades y aumentar el volumen de una mitad con una mano mientras señalamos a la otra mitad para que se mantenga en un volumen bajo con la otra mano. 4. Alternar el volumen de las dos mitades moviendo nuestros brazos hacia arriba y abajo en direcciones opuestas, utilizando un movimiento de sube y baja.

Órbita 

Algo está en órbita cuando nos movemos alrededor del borde del círculo. Podemos crear un redoble en órbita combinando el redoble con las señales de detención:

1) Cuando todo el mundo descansa, agrupamos un pequeño arco del círculo en redoble.

2) Lentamente, comenzamos a mover el redoble alrededor del círculo por señales a los niños/as que están cerca del arco de redoble para que comiencen a redoblar.

3) En el mismo momento que empezamos con el siguiente grupo, señalamos al primer grupo para que pare. Una vez los participantes ven el patrón, podremos redoblar en órbita alrededor, más rápido e incluso cambiando direcciones.

Señales de enfoque: Escuchar el pulso, podemos llevar la atención al pulso sosteniendo una mano en tu oreja y marcando el pulso con la otra (golpeando el pecho, por ejemplo). Escuchándoles, presta atención a la persona o al grupo haciendo gestos hacia ellos, es importante que utilicemos la mano en lugar de señala. Las señales que mencionamos tan sólo son sugerencias. Podríamos hacer otro código igualmente válido siempre y cuando los niños/as pudieran entender las intenciones de las mismas.

Referencias

Dobson, W. (1991). Economic Policy Coordination: Réquiem or Prologue? *Revista Javeriana*, 125, 618 (1991) 229-241.

González Ferrández, N.; Elena Riaño, M. (2010). *Saber sobre música: estrategias metodológicas en Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó.

González, G. A. (2009). *Educación Holística: La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.

Hawkins, H. (1999). *The Heart of the Circle: A Guide to Drumming*. Freedom: Crossing Press.

Tugores Ques, J. (1995). *Economía Internacional e Integración Económica*. Madrid: McGrawHill.

¹ **DUM-DUM Workshop: Techniques for Group Interaction**

² Doctorando.

Universitat Jaume I de Castellón (España).

Email: perezs@edu.uji.es

Varia

INFORMAÇÕES AOS AUTORES/ INFORMACIONES A LOS AUTORES/ INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

Os textos não deverão ultrapassar as 20 páginas (tamanho A5), incluindo a bibliografia, imagens, tabelas e outros elementos.

Los textos no deberán pasar las 20 páginas (tamaño A5), incluyendo la bibliografía, imágenes, tablas y otros elementos.

Manuscripts should not exceed 20 pages, including figures, tables, references, and other elements.

Título do texto: Em Português ou Espanhol e em Inglês.

Título del texto: En portugués o español y en inglés.

Title of the text: In Portuguese or Spanish and in English.

Configuração da página: Configuração da página: folha de papel A5; margens de 2 cm a toda a volta; cabeçalho e rodapé de 1cm. As páginas deverão ser orientadas verticalmente.

Configuración de la página: Hoja de papel A5; todos los márgenes de 2 cm; encabezamiento y pie de página de 1 cm. Todas las páginas deberán ser orientadas verticalmente.

Page layout: Format the page for A5 paper size. Please leave a margin of 2 cm at each side of the text, and a margin of 1 cm at the top and at the bottom. Pages must be designed vertically.

Formatação do texto: Letra Arial 10; espaço simples; alinhamento justificado.

Formateo del texto: Letra Arial 10; espacio sencillo; alineamiento justificado. Los párrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25cm.

Formatting of text: Please use 10-point Arial typeface. The text should be single-spaced. Justify alignment.

Apresentação do texto: Título do texto: a negrito, centrado; em baixo, o(s) nome(s) do(s) autor(es), a respetiva instituição e o endereço de correio eletrónico. Os textos incluirão um resumo em Português ou em Espanhol e em Inglês (até 150 palavras), ao qual se seguirá a indicação de entre 3 e 6 palavras-chave em Português ou em Espanhol e também em Inglês.

Presentación del texto: En negrita, centrado; en bajo, lo(s) nombre(s) de lo(s) autor(es) y la respectiva institución y dirección de correo electrónico. Los textos contendrán un resumen en español o portugués y otro en inglés (hasta 150 palabras), al que se seguirá la indicación de entre 3 y 6 palabras clave en español o portugués y también en inglés.

Order of manuscript: Title of article, centred, in bold; Name(s) of author(s); Academic affiliation; email. Two abstracts, one in Spanish or Portuguese, and one in English. Each abstract should not exceed 150

words. After each abstract, please write between three to six keywords in Spanish or Portuguese and also in English.

Parágrafos e epígrafes: Os parágrafos iniciar-se-ão com um espaço de 1,25 cm. As epígrafes do texto serão em minúsculas, a negrito.

Parráfos y epígrafes: Los párrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25 cm. Los epígrafes del texto serán en minúsculas, en negrita.

Paragraphs and Headings: Write headings flush with left-hand margin, in small case and in boldface type. Indent the first line of every paragraph, leaving a space of 1.25 cm.

Tabelas: O uso de tabelas deverá ser parco e não constituir o corpo do trabalho, não devendo nenhuma delas superar a extensão de uma página; devem ser orientadas verticalmente; deverão, além disso, ser legíveis e enquadrar-se na largura e altura da página.

Tablas: El uso de tablas deberá ser parco y no constituir el cuerpo del trabajo. Ninguna tabla deberá superar la dimensión de una página, en orientación vertical; deberán, además, ser legibles y encuadrarse en la altura y anchura de la página. Se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Tables: Use tables to supplement the text. Please use them sparingly. Tables must not exceed one page in length and must fit the width of the page. They must be placed vertically. Each table should be numbered consecutively, flush with the left-hand margin, Table 1, Table 2, etc., above the table itself.

Pautas de música/ Imagens: As pautas de música deverão ser escritas em programas próprios para Música. Imagens a preto e branco, com elevada resolução (não se aceitarão imagens obtidas por meio de scanner e sem elevada resolução). As figuras, a preto e branco, numerar-se-ão consecutivamente, debaixo das mesmas.

Pautas de música/ Imágenes: Las pautas de música deberán ser escritas en programas propios para Música. Imágenes a negro y blanco, con elevada resolución. No se aceptarán imágenes obtenidas por medio de scanner y sin elevada resolución. Las figuras, en blanco y negro, se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Music notations/ Figures: Music notations must be computer-generated, and high resolution. Scanned music notation images will not be accepted. Figures must be high resolution, in black and white. Each figure should be lettered consecutively, flush with the left-hand margin, Figure 1, Figure 2, etc., below the figure itself.

Notas: As notas serão colocadas no fim do texto, em letra Arial de tamanho 8.

Notas: Las notas serán colocadas en el final del texto, en letra Arial de tamaño 8.

Footnotes: Footnotes should be placed at the end of the text, in 8-point Arial typeface.

Referências: Incluir-se-á, no final do texto, uma lista completa das referências efetuadas no texto. Cada referência iniciar-se-á com um espaço de 1,25 cm.

Referencias: Se incluirá, en el final del texto, una lista completa de las referencias efectuadas en el texto. Cada referencia se ha de iniciar con un espacio de 1,25 cm.

References: At the end of your manuscript, article, please include a complete Reference section. Indent the first line of every reference (1.25 cm).

Normas de citação/ Normas para citar/ Norms for reference section:

1. Referências no texto/ Referencias en el texto/ References in the body of the text: (Lorenzo, 2005: 12); (Herrera; Cremades, 2010); (Ramos; Silva; Torres *et al.*, 2009: 128).

2. Na lista de Bibliografia e outras referências/ Referencias en la lista de Bibliografía y otras referencias/ List of References:

2. 1. Livros/ Libros/ Books: Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

2. 2. Capítulos de Livro/ Capítulos de Libro/ Book Chapters: Lorenzo, O.; Epelde, A.; Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. In C. Enrique; J. M. Cabo (Coords.), *Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información en la Ciudad Autónoma de Melilla*, 87-97. Granada: GEU.

2. 3. Artigos de Revistas/ Artículos de Revistas/ Journal Articles: Ortiz, M. A. (2001). Conceptualizaciones sobre la Forma Musical: Su importancia en el Currículum de Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14 (2001) 89-106.

2. 4. Referências da Internet/ Referencias de Internet/ Internet References: Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación*, 25, 2, (2006). Disponible en: www.csicsif.es/andalucia/modules/pdf. Consultado en 20/06/2008.

Os textos, depois de verificada a sua adequação às normas, serão objeto de arbitragem científica anónima.

Los textos, una vez verificada su adecuación a las normas, serán revisados por pares ciegos.

The texts, once checked their conformity to the norms, will be peer-reviewed.

Os textos devem ser enviados, em ficheiros Word, para o seguinte endereço de correio eletrónico:

Los textos deberán ser enviados para la siguiente dirección de correo electrónico:

Texts should be sent to the following email address:

encontroprimavera@gmail.com

Os textos em Português deverão ser escritos tendo em conta as normas do Acordo Ortográfico de 1990. No seguinte endereço eletrónico pode obter-se o Conversor Lince:

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=lince&page=info>

Los textos en español deberán seguir los acuerdos tomados por las Academias de la Lengua española en noviembre de 2010. Consultar Real Academia Española (2010). Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.

ESTATUTO EDITORIAL DA REVISTA

DEDiCA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* é uma revista científica destinada à publicação de trabalhos no campo da Educação e das Humanidades. Tem como traço fundamental da sua identidade a promoção e partilha de processos e resultados da investigação e produção científica efetuada no campo da Educação e das Humanidades.

A revista tem como principal suporte do seu trabalho científico o *Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)*, da Universidade de Granada (Espanha), do qual retira igualmente o nome *DEDiCA*. Este trabalho traduz-se em Projetos de I+D+i (Investigação, Desenvolvimento e Inovação), na organização e participação em Congressos internacionais e noutros produtos da prática investigadora e educativa dos membros que o integram, assim como dos investigadores de outras instituições académicas e científicas que se lhes associam.

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* tem uma periodicidade anual. Segundo decisão da Direção, poderão ser editados números especiais temáticos.

Os trabalhos hão de ser originais e deverão estar inseridos nas Áreas científicas da Educação e das Humanidades. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

As publicações contêm artigos científicos submetidos a arbitragem científica e revistos por pares. Os trabalhos recebidos pela *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* serão objeto de revisão inicial por parte da Direção, que avaliará a sua pertinência face ao estatuto editorial da Revista e a sua conformidade face às normas de publicação. Se aceites nesta fase, serão remetidos depois para um processo de revisão anónima e independente por parte de dois revisores. Caso um destes revisores aceite a publicação e outro a rejeite, será convocado um terceiro revisor. A Direção, sob proposta sua ou do Conselho Editorial e

Científico, pode convidar personalidades de reconhecido mérito académico e científico a publicar trabalhos seus nos números editados.

Os trabalhos poderão ser apresentados em Português, Espanhol e Inglês, devendo respeitar as normas incluídas nas edições efetuadas.

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* tem duas versões, em linha e em papel. A versão em linha é publicada nos seguintes endereços:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

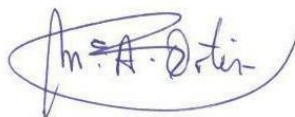
www.issuu.com/dedica

O processo de indexação do conteúdo da revista numa base de dados internacional iniciou-se após a publicação do número 1, encontrando-se a revista indexada nas bases indicadas na ficha técnica deste número.

Os autores dos textos publicados na *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* cedem os respetivos direitos de autor à mesma. Caso pretendam publicar novamente esses textos deverão solicitar autorização à Direção da *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, 2 de março de 2012

A Diretora,

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a large, loopy oval. The signature appears to read "M. A. Ortíz".

ESTATUTO EDITORIAL DE LA REVISTA

DEDiCA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

*DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*¹ es una revista científica destinada a la publicación de trabajos en los campos de la Educación y las Humanidades. Tiene como rasgo fundamental de su identidad la participación y promoción de procesos y resultados de la investigación y producción científica efectuados en los campos de la Educación y las Humanidades.

La revista tiene como soporte principal de su trabajo científico al *Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)*, de la Universidad de Granada (España), del que retira igualmente su nombre, *DEDiCA*. Este trabajo se traduce en Proyectos I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación), en la organización y participación en Congresos internacionales y en otros productos de la práctica investigadora y educativa de los miembros que lo integran, así como de los investigadores de otras instituciones académicas y científicas que se les asocian.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES tiene una periodicidad anual. Según decisión de la Dirección, podrán ser editados números especiales temáticos.

Los trabajos han de ser originales y deberán pertenecer a las Áreas Científicas de la Educación y las Humanidades. Los artículos publicados son de la exclusiva responsabilidad de su(s) autor(es).

Las publicaciones contienen artículos científicos sometidos al arbitraje científico y serán revistos por pares. Los trabajos recibidos por *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* serán objeto de una revisión inicial por parte de la Dirección, que evaluará su pertinencia de cara al estatuto editorial de la Revista y su conformidad de cara a las normas de publicación. Si los trabajos son aceptados en esta fase, serán remitidos después para un proceso de revisión anónima e independiente por parte de dos revisores. Caso que uno de estos revisores acepte la

publicación y el otro la rechace, serán enviados a un tercer revisor. La Dirección, a propuesta de su Consejo Editorial y Científico, puede invitar a personalidades de reconocido mérito académico y científico a publicar trabajos en los números editados.

Los trabajos podrán ser presentados en portugués, español e inglés, debiendo respetar las normas incluidas en las ediciones efectuadas.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES tiene dos versiones, 'on-line' y en papel. La versión 'on-line' se publica en las siguientes direcciones:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

www.issuu.com/dedica

El proceso de indexación del contenido de la revista en una base de datos internacional se inició después de esta publicación del número 1, estando la revista indexada en las bases de datos indicadas en la ficha técnica de este número.

Los autores de los textos publicados en *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* ceden los respectivos derechos de autor a la misma. En caso de que pretendan publicar nuevamente esos textos deberán solicitar autorización a la Dirección de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, 2 de Marzo de 2012

La Directora,



¹ *REVISTA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES*

EDITORIAL STATUS OF THE JOURNAL

DEDiCA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

*DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*¹ is a scientific journal specialised in the publishing of essays on the fields of Education and the Humanities. Its essential feature is the promotion and sharing of processes and results related to research and scientific production conducted on the fields of Education and the Humanities.

The journal's main source, as far as its scientific work is concerned, is the *Research Group HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)*, of University of Granada (Spain), and from it derives the name *DEDiCA*. That work results in I+D+i (Investigation, Development & Innovation) projects, organizing and taking part in international Congresses, as well as other expressions of the research and education activities of the Research Group members, together with researchers from other academic and scientific institutions, through the establishment of partnerships.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES is an annual publication. According to the Executive Council's decision, several special and themed issues may be released.

All submissions must be original and related to the scientific fields of education and the humanities. All published articles are the sole responsibility of their author(s).

The journal includes scientific articles which have been submitted to scientific scrutiny and peer review. All essays received by *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* will be submitted to a prior review, conducted by the Governing Board, so as to assess the article's relevance in view of the journal's editorial status, as well as its compliance with the journal's publishing guidelines. If an article passes this stage successfully, it will be referred to an anonymous and independent review process, conducted by two reviewers. In case one of the reviewers accepts the text and the other one refuses it, then a third reviewer will be consulted. The Governing Board, via its own proposal or that of the

Editorial and Scientific Council, can invite personalities of recognised academic and scientific merit to have their articles published in the magazine.

Essays may be submitted in Portuguese, Spanish or English, always observing the guidelines mentioned in previous issues.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES is issued in two formats: an online version and a print version. The online version is available in the following links:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

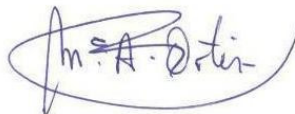
www.issuu.com/dedica

The process of indexing contents in an international database was started after the release of the first issue and the Journal is now included on the data bases referred in the data publication.

The authors of the texts published in *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* assign their copyrights to the journal. In case they wish to republish these articles, they must request the permission of DEDiCA's Governing Board. *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, March 2nd, 2012

The Director,

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a large, loopy oval. The signature appears to read "J. A. Ortíz".

¹ JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES

FICHA TÉCNICA

N.º de Registo na ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 126027

ISSN: 2182-018X

Depósito Legal: 322791/11

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Coordenador do n.º 3: Fernando José Sadio Ramos

Tradução/ revisão das traduções de/para Inglês: Jean Todd Stephenson Wilson e Fernando José Sadio Ramos

Proprietário: Fernando José Sadio Ramos

Editor: Fernando Ramos (Editor)

Morada: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL

Sede: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL

Redação: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL

Periodicidade: Anual

Layout e composição: Fernando José Sadio Ramos e María Angustias Ortiz Molina

Capa: MAOM/FSR

Endereços:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

Direção

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Diretor-Adjunto: Fernando José Sadio Ramos

Diretora-Adjunta: Lucía Herrera Torres

Sub-Diretor: Oswaldo Lorenzo Quiles

Conselho Editorial e Científico

- Miguel Beas Miranda (Universidade de Granada – Espanha)
 Jorun Buli-Holmberg (Universidade de Oslo – Noruega)
 Roberto Cremades Andreu (Universidade Complutense de Madrid – Espanha)
 José António Reis do Espírito Santo (Instituto Politécnico de Beja – Portugal)
 Linda M. Hargreaves (Universidade de Cambridge – Reino Unido)
 Juan José Hinojosa Torralvo (Universidade de Málaga – Espanha)
 Michel Hogenes (Universidade da Haia – Holanda)
 Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora – Portugal)
 Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid – Espanha)
 Nicolás M.^a Oriol de Alarcón (Universidade Complutense de Madrid – Espanha)
 Juan Ortiz Molina (Universidade de Málaga – Espanha)
 Edmundo Manuel Balsemão Pires (Universidade de Coimbra – Portugal)
 Maria de Fátima Chorão da Fonseca Cavaleiro Sanches (Universidade de Lisboa – Portugal)
 Encarnación Soriano Ayala (Universidade de Almería – Espanha)
 Jean Todd Stephenson Wilson (Universidade de Granada – Espanha)
 Àngels Torras i Albert (Universidade Ramon Llull – Espanha)
 João Luís Pimentel Vaz (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal)

Os autores dos textos publicados na DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES cedem os respetivos direitos de autor à mesma.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES está indexada/ alojada nas seguintes bases de dados:



Dialnet

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

Latindex

<http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?opcion=1&folio=20087>

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

http://www.revistasdecomunicacion.org/r_dedica.html

a360grados

<http://www.a360grados.net/revista.asp?Id=444>

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES pode ser consultada em versão integral em:

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

Apoio:

