
ISSN 2182-0171

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 4 (março) 2013

Publicação anual

ISSN 2182-0171

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 4 (março) 2013

Publicação anual

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Publicação anual

N.º 4, março de 2013

Sumário/ Sumario	3-4
Contents	5-6

Editorial

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

Colaboração especial/ Colaboración especial

Edmundo Balsemão Pires – <i>A Individuação dos Sistemas Psíquicos</i>	13-54
Julio Blasco García – <i>Nana para mi nene</i>	55-60

Artigos/ Artículos

Joaquim Braga – <i>Expressão e expressividade pictórica</i>	63-86
María Teresa Rascón Gómez; Florencio Cabello Fernández-Delgado – <i>Hacia la construcción cooperativa de conocimiento libre</i>	87-107
Juan José Leiva Olivencia – <i>Relaciones interpersonales en contextos de Educación Intercultural: un estudio cualitativo</i>	109-128
Gabriel Sarmiento – <i>Dorfman y Mattelart, lectores del Pato Donald</i>	129-143
José Carlos Martín Contreras – <i>La escultura barroca española en el dirigismo cultural seiscentista</i>	145-155
Jesús Fernando Lloret González; José Luis Chinchilla Minguet – <i>“Cybeline”. La reencarnación de la mujer contemporánea</i>	157-173
Teresa María Perandones González; Asunción Lledó Carreres; Lucía Herrera Torres – <i>¡Sonría, Maestro! Aprendizaje sentido. Con humor la letra entra mejor</i>	175-186

Anabela Panão Ramalho; João Góis Ramalho – <i>Enquadramento jurídico do envelhecimento no Direito português</i>	187-197
Marcela González Barroso – <i>Identidad e interculturalidad en el cancionero infantil propuesto por la poetisa argentina María Elena Walsh (1930-2011)</i>	199-219
Julio Ogas – <i>Signos de Latinoamérica en la música pop española</i>	221-238
Francia Terrazas-Bañales; Oswaldo Lorenzo – <i>El escenario sociocultural de los jóvenes en México</i>	239-255
M ^a Mar Bernabé Villodre – <i>Legislación educativa española y educación en valores</i>	257-267
Laura Oya Cárdenas; Lucía Herrera Torres – <i>Factores determinantes de la elección del instrumento musical. Una revisión de la literatura</i>	269-287

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências

Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias

José Ignacio Suárez García; Diego Domínguez Pérez – <i>La Schola Cantorum “Catedral de León” (1981-1993): una experiencia pedagógica y educativa en el ámbito musical</i>	291-315
Emma Hernández Rodríguez – <i>La estética en un barrio como forma de resistencia. Una experiencia de intervención en Tepito</i>	317-326

Formação/ Formación

María Pilar Maldonado Manso – <i>Educación para la Paz e Interculturalidad en ESO: Gandhi, el cine y la música</i>	329-342
Luis Magín Muñoz Bascón – <i>Principales aportaciones a la didáctica de la viola de Francisco Fleta Polo: “El nuevo sistema para el estudio de las posiciones fijas”</i>	343-354

Varia

<i>Notícias/ Recensão – Noticias/ Recensión</i>	357-359
<i>Informações para os autores/ Informaciones para los autores</i>	361-364
<i>Estatuto Editorial da Revista</i>	365-366
<i>Estatuto Editorial de la Revista</i>	367-368
<i>Editorial Status of the Journal</i>	369-370
<i>Ficha técnica</i>	371-373

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES¹

Anual Publication

Nº 4, March 2013

Sumário/ Sumario	3-4
Contents	5-6

Editorial

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

Special Collaboration

Edmundo Balsemão Pires – <i>Individuation of Psychic Systems</i>	13-54
Julio Blasco García – <i>Lullaby for my baby</i>	55-60

Articles

Joaquim Braga – <i>Expression and pictorial expressiveness</i>	63-86
María Teresa Rascón Gómez; Florencio Cabello Fernández-Delgado – <i>Towards the Cooperative Construction of Free Knowledge</i>	87-107
Juan José Leiva Olivencia – <i>Interpersonal relations in contexts of intercultural education: a qualitative study</i>	109-128
Gabriel Sarmiento – <i>Dorfman and Mattelart, readers of Donald Duck</i>	129-143
José Carlos Martín Contreras – <i>Spanish Baroque Sculpture in the Dirigisme of the Seventeenth Century</i>	145-155
Jesús Fernando Lloret González; José Luis Chinchilla Minguet – <i>“Cybeline”. The reincarnation of contemporary women</i>	157-173
Teresa María Perandones González; Asunción Lledó Carreres; Lucía Herrera Torres – <i>Smile, please, Teacher! Learning and Emotion. Learning is better with Humor</i>	175-186
Anabela Panão Ramalho; João Góis Ramalho – <i>The Legal Framework of Ageing in Portugal</i>	187-197

Marcela González Barroso – <i>Cultural Identity and multiculturalism in the children's songs of the Argentinian Poet Maria Elena Walsh (Argentina 1930-2011)</i>	199-219
Julio Ogas – <i>Signs of Latin America in Spanish Pop Music</i>	221-238
Francia Terrazas-Bañales; Oswaldo Lorenzo – <i>The socio-cultural scenario of Mexican youth</i>	239-255
M ^a Mar Bernabé Villodre – <i>Spanish educative legislation and education in values</i>	257-267
Laura Oya Cárdenas; Lucía Herrera Torres – <i>Determinant factors in Musical Instrument Choice. A Literature Review</i>	269-287

Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

José Ignacio Suárez García; Diego Domínguez Pérez – <i>The Schola Cantorum “Catedral de León” (1981-1993): a pedagogical and educational experience in music</i>	291-315
Emma Hernández Rodríguez – <i>Aesthetics in a neighborhood as a form of resistance. An experience of intervention in Tepito</i>	317-326

Education & Training

María Pilar Maldonado Manso – <i>Education for Peace and Cultural Diversity in ESO (Compulsory Secondary Education): Gandhi, Cinema and Music</i>	329-342
Luis Magin Muñoz Bascón - <i>Francisco Fleeta Polo's main contributions to the teaching of the viola: “The new system for the study of the fixed positions”</i>	343-354

Varia

<i>News/ Critics</i>	357-359
<i>Information for contributors</i>	361-364
<i>Estatuto Editorial da Revista</i>	365-366
<i>Estatuto Editorial de la Revista</i>	367-368
<i>Editorial Status of the Journal</i>	369-370
<i>Publication data</i>	371-373

¹ JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES

Editorial

EDITORIAL

La acogida de nuestra revista sigue siendo más que buena en el ámbito científico de las áreas de Educación y Humanidades. Esta acogida se traduce tanto en las bases de datos en las que ya está siendo indexada, en las evaluaciones positivas conseguidas en las mismas, en los índices de impacto de algunos de los trabajos publicados y también –y no menos importante– en la calidad de los trabajos recibidos y aceptados tras el proceso de revisión por el sistema de *doble par ciego*.

En el caso de este nº 4 de *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* –que nos ocupa–, hay que referir que está formado por un total de 19 artículos, distribuidos de la siguiente manera:

Colaboraciones Especiales

2, de Edmundo Balsemão Pires (Universidade de Coimbra – Portugal) y Julio Blasco García (Universidad de Alcalá – España)
Nana para mi Nene

Artículos

13, de Joaquim Braga (Universidade de Coimbra – Portugal), María Teresa Rascón Gómez y Florencio Cabello Fernández-Delgado (Universidad de Málaga – España), Juan José Leiva Olivencia (Universidad de Málaga – España), Gabriel Sarmiento (Pontificia Universidad Javeriana - Colombia), José Carlos Martín Contreras (Universidad de Granada - España), Jesús Fernando Lloret González y José Luis Chinchilla Minguet (Universidad de Málaga – España), Teresa María Perandones González (Universidad de Alicante – España), Asunción Lledó Carreres (Universidad de Alicante – España) y Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada - España), Anabela Panão Ramalho (Instituto Politécnico de Coimbra - Portugal) y João Góis Ramalho (Instituto Superior Bissaya Barreto - Portugal), Marcela González Barroso (Universidad de Oviedo – España), Julio Ogas (Universidad de Oviedo – España), Francia Terrazas-Bañales y Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad de Granada – España), M^a Mar Bernabé Villodre (Universidad de Valencia – España) y de Laura Oya Cárdenas (Conservatorio Profesional de Música “Gonzalo Martín Tenllado” de Málaga) y Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada).

Proyectos / Propuestas Educativas / Relatos de Experiencias

2 trabajos de José Ignacio Suárez García y Diego Domínguez Pérez (Universidad de Oviedo - España) y de Emma Hernández Rodríguez (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco - México D.F.)

Formación

2 trabajos de María Pilar Maldonado Manso (IES Alba Longa, Armilla, Granada - España) y de Luis Magín Muñiz Bascón (Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias - España)

Excepcionalmente este número 4 de DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES incluye también un *C.D.* con la grabación de la *Nana para mi nene* de la que es compositor Julio Blasco García (Universidad de Alcalá - España), en versión para piano, siendo el intérprete también Julio Blasco García.

Incluimos además nuestras secciones de: **Informaciones para los Autores, Estatuto Editorial** (en portugués, español e inglés) y **Ficha Técnica** del nº 4.

Queremos explicitar nuestro agradecimiento y reconocimiento por su callada labor, aunque magnífica y eficaz a todos/as nuestros/as revisores y a Jean Todd Stephenson Wilson, Amanda Stephenson y Fernando Sadio Ramos que son las personas encargadas de revisar y (*re*)componer los Abstract de todos los trabajos que se publican en este revista.

Nuestro agradecimiento también a los 2 Directores Adjuntos y al Subdirector de la revista, así como a los Miembros del Consejo Editorial y Científico.

Deseamos poder 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 2013

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

A INDIVIDUAÇÃO DOS SISTEMAS PSÍQUICOS¹

Edmundo Balsemão Pires²

Abstract: This study scrutinizes the consciousness from a systemic perspective. It is an essay on the connective sequences of the psychic system as a closed system, on the circular autonomy of its elements and on the articulations among its inner sequences. From this investigation it is possible to infer a representation of psychic systems that is different from other analytic enquiries, such as classical Psychology, Psychoanalysis or Phenomenology. The paper emphasizes the individual character of psychic systems.

Keywords: psychic system; individuation; impressions; images; emotions; circular causality; time; time-flow

Resumo: O presente estudo examina a consciência de um ponto de vista sistémico. É um ensaio sobre as sequências conectivas do sistema psíquico como um sistema fechado, a autonomia circular dos seus elementos e as articulações entre as suas sequências internas. Desta investigação é possível inferir uma representação dos sistemas psíquicos que difere de outras abordagens como a Psicologia clássica, a Psicanálise ou a Fenomenologia. O trabalho sublinha o carácter individual dos sistemas psíquicos.

Palavras-chave: sistema psíquico; individuação; impressões; imagens; emoções; causalidade circular; tempo; fluxo do tempo

Abertura

Há um momento no desenvolvimento da teoria em que é necessário enfrentar certas questões do ponto de vista de uma demarcação clara das posições pessoais, desenvolvendo as ideias, as teses e a construção dos modelos de um modo autónomo. Assim se evidenciam as diferenças frente a outros exercícios semelhantes e as dificuldades inerentes a tais distinções. Obedecendo a esta orientação, o modo de exposição adotado neste estudo não foi o de um confronto de teses do pensamento clássico ou contemporâneo. Por isso, as referências à literatura e a autores foram reduzidas ao elementar. Julguei mais conveniente a formulação direta das ideias, tornando-as assim mais claramente acessíveis ao leitor sem obrigar este a mediações por vezes penosas no conhecimento da literatura filosófica.

O principal objetivo do presente estudo é a descrição de um modelo analítico da consciência capaz de a representar como um sistema individuado de elementos conectados. Os dois conceitos,

sistema e individuação, serão compreendidos ao longo da própria descrição, do mesmo modo que a sua reciprocidade. A dimensão comunicativa do tema da individuação foi previamente articulada na nossa *A Individuação da Sociedade Moderna*, que além do mais se propunha demonstrar a tese da autonomia crescente dos sistemas baseados na comunicação frente aos sistemas psíquicos e à consciência em geral na sociedade moderna.

A tese central no seu alcance negativo diz que a consciência não é uma forma homogênea, exprimindo diretamente aspetos bio-fisiológicos, em continuidade com a linguagem e a comunicação. A consciência também não é considerada homogênea nos elementos constitutivos, internos, que asseguram a sua reprodução. Se há uma visão de conjunto a abandonar é a de um corredor expressivo contínuo que unifica todas estas dimensões do que foi tido pela “experiência humana do mundo” por uma longa tradição.

A descrição da consciência como um sistema significa: *representá-la como um conjunto conectado de elementos providos de uma relação circular reflexiva que integra uma diversidade de níveis e obedece a articulações não-lineares.*

Esta outra visão que reflete a diversidade interna dos sistemas em vez de sublinhar uma homogeneidade ilusória é consequência das exigências da ciência moderna e da sua atenção à complexidade.

O que chamamos sistema psíquico, que tomamos como o sistema cujos elementos são *atos da consciência encadeados uns nos outros*, diferencia-se no plano descritivo do que se chamou mente. O conceito de mente é legatário de muitas pressuposições analíticas e temas da Gnosiologia e da Psicologia modernas e até das “ciências da cognição”, mas também da Psicologia Racional da tradição filosófica mais recuada, como é o caso com a questão da relação mente-corpo, os limites da consciência frente aos processos neurológicos e às localizações cerebrais, o tema da constituição do mundo exterior na consciência, a comunicação entre as consciências e o conhecimento da intencionalidade da vida psíquica alheia, a influência das emoções na razão, na vontade e na decisão, para apenas apontar as questões mais famosas. A via descritiva que escolhemos no presente estudo não está comprometida com soluções específicas para estes temas. De certo modo, até pode parecer que os evita. Mas, na realidade, essas questões não têm uma relevância direta para o tipo de descrição que propomos.

O que importa para nós não é saber o que é a mente mas como é que os elementos da consciência se encadeiam ao formar um sistema psíquico.

A investigação da individuação do sistema psíquico distingue-se ainda da Fenomenologia. Embora o conceito de intencionalidade da consciência seja conservado e explicitamente invocado a análise sistêmica da consciência não é fenomenológica por não estar especialmente empenhada na relação *noese-noema*, ou seja, na exposição sobre a estrutura da consciência e dos seus correlatos. Além disso, mesmo que a Fenomenologia nos pareça o modelo descritivo mais compatível com uma perspectiva da consciência como sistema fechado há vários aspetos da descrição fenomenológica que ainda estão marcados pelo tema da constituição da transcendência do mundo objetivo na imanência da intencionalidade. Ora, este último problema não tem para o presente estudo qualquer relevância e abstrairemos dele.

O conceito psicanalítico de “aparelho psíquico” pretendia ser um modelo descritivo completo do sistema psíquico. Se a Psicanálise concebeu muito adequadamente o psiquismo como um aparelho dotado de uma estrutura própria isso não chegou para evitar os outros inconvenientes da proposta de Freud, que residem na insuficiente delimitação dos elementos psíquicos relativamente aos elementos bio-fisiológicos e aos “culturais” e na convicção de uma influência contínua destes domínios uns nos outros. Este tipo de descrição põe em risco a autonomia do psiquismo e tende, por isso, a ultrapassar os limites impostos por uma descrição sistêmica.

A descrição do sistema psíquico deve concentrar-se no encadeamento dos elementos do próprio sistema que lhe garante autonomia, expansão interna, aumento de complexidade e delimitação frente ao meio-ambiente. O que nos vai interessar é a investigação dessas conexões sistêmicas que definem o psiquismo como sistema fechado e não a “mente”, a relação “corpo-mente”, a intencionalidade ou o impacto das dimensões não-psíquicas no psiquismo.

Como se desenrola a articulação dos elementos caracterizados como “consciência” num tipo particular de estrutura, eis o que nos ocupa.

Veremos ainda como a compreensão do encadeamento interno dos elementos psíquicos que definem a consciência permite exemplificar a individuação dos sistemas psíquicos.

Sensorium

Matéria e Memória de H. Bergson é uma boa fonte teórica para uma investigação sobre a sensibilidade. Aqui, tendo por objetivo mais imediato a crítica de um modelo representacional da mente da herança idealista, fazia o autor a descrição do processo sensorial e tomava o corpo na relação com o movimento como o seu suporte e guia analítico. A obra de H. Bergson não nos vai interessar na perspectiva da análise monográfica, mas porque o seu conceito de imagem reflete uma maneira de ver a sensibilidade que é certa no essencial estimulando vários prolongamentos, entre os quais alguns dos pressupostos deste trabalho. Um deles relaciona-se com a individuação de um sistema psíquico a partir da base corpórea e do sistema sensório-motor, pois a individuação psíquica se apoia no processo sensorial e no sistema sensório-motor como pontos de ancoragem do seu dinamismo.

J. von Uexküll na sua “Doutrina do Significado” insistiu em duas ideias associadas para descrever o processo sensorial nos animais, para nós igualmente decisivas: *i)* a ideia de que o mundo que rodeia o animal não é o mundo na totalidade ou como conceito de “tudo o que ocorre” mas um campo limitado de relevâncias da espécie em causa, como meio ambiente ou nicho ecológico; *ii)* a noção de que os animais não se orientam para ou por objetos mas sim por sinais e significados ligados a relevâncias que se organizam num meio-ambiente interno que coincide com o acoplamento psíquico-orgânico da vida. Uma relação com objetos transcendentis no processo sensorial não existe enquanto tal.

Von Uexküll distinguiu entre sinais percetivos (ou característicos) e impulsos e associou ambos aos mundos-próprios em que os animais estão inseridos. É destes nichos efetivamente caracterizados pela singularidade das referências ao mundo que depende a estrutura dos significados que os animais vão atribuir aos objetos do mundo circundante. Fora da forma destes mundos-próprios não é possível reconhecer qualquer relação entre utilidade e significação. O significado está radicado nesta articulação entre a ação e a perceção na orientação para o mundo dos animais e depende das formas interiores dos meios-ambientes internos. A ligação entre sinal-percetivo e sinal-impulso forma um ciclo funcional que talha os significados dos objetos e os relaciona com a subjetividade animal.

No sistema psíquico de humanos e animais a posição do corpo sensitivo no espaço não é apenas representativa de um lugar

ocupado por um corpo situado num ponto identificado em coordenadas físicas, mas refere-se a um feixe de elementos físicos do movimento, orgânicos e psíquicos, propriamente ditos, em que é a covariação destes aspetos que define e sustenta a própria abertura posicional da consciência e o seu deslocamento.

A sensação é uma resposta psíquica à relação entre movimento, posicionalidade do organismo mediada pelo corpo e nexos cognitivo-emocional da consciência nos estados conscientes abertos ao mundo.

O nexos cognitivo-emocional é basicamente constituído por portadores de informação com significado cognitivo e por portadores de significado emocional.

Este nexos não é um corredor (temporal) contínuo em que se encontram sempre conectadas a cognição e emoções, em que emoções correspondem a cognições e *vice-versa* numa atualidade sincrónica. A possibilidade de deslocar portadores emocionais de portadores cognitivos está sempre presente. É característico da reprodução da consciência a retomada e a projeção de elementos cognitivos e de elementos emocionais. As retomadas e as projeções constituem uma matéria tão abundante nos estados da consciência que o difícil é determinar uma atualidade perfeitamente sincrónica. Quer dizer que os estados conscientes que pretendemos fixar na atividade sensorial não estão nunca completamente desligados de arranjos imaginários. A latência desempenha nestes um papel essencial, como se pretende demonstrar de seguida.

As formas e os eixos mais elementares da reflexão posicional da consciência (em articulação com o corpo animado) são os mesmos da observação em geral: tempo <-> simultaneidade; virtualidade <-> realidade; simplicidade <-> multiplicidade; atualidade <-> possibilidade. As relações dos eixos resultam da mobilidade da forma da observação. A forma final da observação que implica a rotação de todos os elementos destes eixos está, portanto, embraiada na forma da posicionalidade do corpo próprio lançado no movimento. O importante na forma da posicionalidade do corpo reside em dois aspetos que só nela se conjugam e aliás a definem como forma. O primeiro está em que a posição está inscrita na dimensão do que ela torna visível mas em permanente deslocação; o segundo aspeto revela o deslocamento da posição relativamente a si mesma. A retomada da posição indica que na nova posição a anterior se repete na modalidade de memória da posição. É isto que constitui a animação do corpo orgânico no

movimento a que estão forçosamente ligados os atos da consciência. O nexu interior-exterior desenvolve-se ao longo do deslocamento posicional e das retomadas.

Um dado elementar da emergência das distinções com que a percepção se estrutura é a inscrição dessas distinções em marcas de posicionalidade do corpo próprio que mudam consoante o movimento. Isto foi descrito simplesmente como a dimensão corpórea da observação. Mas com esta designação perde-se o mais relevante que consiste na própria forma da posicionalidade que está aqui implicada. A posição significa que toda a observação é orientada e, portanto, limitada, referida a marcos que para uma outra observação podem ser ulteriormente identificados e retomados. Isto quer também dizer que nenhuma posição pode a partir daquilo que revela revelar-se a si mesma de um modo completo, na medida em que ela está sempre já inscrita no que dá a ver, mas de um modo cego. L. Wittgenstein no *Tractatus* e G. Spencer-Brown nas *Leis da Forma* exprimiram adequadamente o sentido desta irreflexão de base que é ulteriormente objeto de retomada e reflexão. A visão é apenas uma forma de posicionalidade sensível. É aquela que serviu de exemplo a uma longa tradição da teoria e da descrição do conhecimento. Mas toda a sensação está organizada de um modo posicional, em que o foco da posição serve para marcar e referir não a própria posição mas o seu *de fora*. Ela combina autoafeção e posicionalidade. Mas a autoafeção não é uma observação reflexiva da posição.

Agora, o que nos interessa é perceber como a posição é retomada no que dá a ver e como esta retomada é uma função do movimento mas também da covariação entre esse movimento do corpo orgânico e as suas marcas na consciência posicional. Uma das ideias de partida das análises que se seguem está na noção de que ao ser retomada a posição se inscreve nela própria, gerando assim um nó entre o interno e o externo que não é ainda o nexu da objetivação da reflexão. Veremos também como este tema da retomada pode ser fundamental na compreensão da conectividade do sistema psíquico.

A posição insere o corpo num horizonte seccionado que não pode romper-se a não ser mediante a mudança de posição. Nada é acessível fora de secções que estão sempre a mudar projetando a oscilação do interno-externo, que é impelida pelo sistema sensório-motor. Posicionalidade significa limitação no horizonte mas igualmente inclusão das possibilidades do horizonte. As

possibilidades estão igualmente presentes na orientação típica da posição e não excluídas. Quer dizer que eu percebo em determinada secção o que posso perceber nessa secção, mas as outras possibilidades que derivam de outros ângulos que foram sendo abandonados não deixam como tal de estar presentes, mesmo que, depois, segundo um modo virtualizado. Todas as possibilidades de efeitos conscientes de uma posição sensório-motora estão na posição como possibilidades reais suas. O conceito de *possibilidade real* diz exatamente isso: *o que se dá na posição é simultaneamente tudo o que a consciência pode compreender a partir da sua posição na secção correspondente do mundo para que está aberta segundo a posição.*

Não percebemos fora de secções.

Segundo o alcance limitado das secções percebemos o mundo a partir de todas as possibilidades reais nelas inscritas. Perceber aqui não é um ato de objetivar uma coisa, já retida como uma atualidade polida dos outros possíveis, mas estar incluído numa secção com tudo o que pode ocorrer nela.

Na sua forma elementar a posição é uma função do movimento e da sensação, ambos articulados na referência espacial do corpo próprio e da percepção interna. Referência espacial e percepção interna não são elementos estáticos da sensação. A sua mobilidade revela como a sensação está orientada pelo movimento e como a afeção sensível e a sua passividade característica se devem à exposição do corpo ao movimento. Não pode haver afeção sensível sem posicionalidade e esta última combina a face exterior do movimento e as respostas internas do organismo na detecção, integração e adaptação ao movimento. Todo este processo é sensorial e não é feito de uma camada propriamente sensorial, outra de movimento corpóreo, outra ainda de auto percepção e ainda outra de tipo emocional. Este isolamento analítico de níveis não se concretiza na forma imediata da resposta orgânica à deslocação do corpo no espaço-tempo que representa, antes, uma abertura às possibilidades da secção sensório-motora.

A sensação imersa no movimento explica o sentimento de continuidade atribuído à vida psíquica. Sentir é um processo que para a percepção interna se desenvolve em continuidade com a consciência. Isto quer dizer que se gerou uma absorção mútua entre a forma da sucessão temporal, a consciência da atividade sensorial na autoafeção e a própria sensação. A razão de ser para tal se

encontra na articulação entre movimento e orientação das respostas orgânicas.

Movimento e sensação são também os elementos dessa unidade compósita, em que sentir significa tomar-se a si como efeito de uma deslocação no movimento. Mas esta definição, desenvolvida de modo completo, leva-nos para a confluência entre sentir e sentir-se, entre heteroafeção e autoafeção. Como o movimento implica sempre uma covariação, sentir é aperceber-se como afetado por deslocações. No entanto, há aqui uma dificuldade. No sentir-se não há uma observação da unidade entre sentir e sentir-se nem uma percepção da mudança sensório-motora como um *objeto* da experiência interna. O caráter imediato do sentir envolve uma posição cega do corpo lançado no movimento e na mudança de secções que a alteração de posição traz como consequência.

A forma interna da afeção replica a forma do movimento assim como a forma da afeção externa, de tal maneira que a diferença do interno e do externo deixa de poder ser observada. Ela apenas importa na medida em que permite referir a diferença entre estados. Assim, pela afeção externa é referido o novo estado na sensação. A mudança de estado é afigurada na afeção interna como externa. Enquanto pela autoafeção se refere a continuidade do movimento e a continuidade da função do movimento e da sensação. A transcendência da sensação aparece, assim, no processo da deslocação posicional. Ela é a prova de que essa deslocação se produziu, de que a posição mudou, que o corpo se deslocou e que um novo estado se gerou em virtude de novas possibilidades estarem agora associadas a uma nova secção.

É seguro dizer que a sensação é autoafeção, porque implica um aperceber-se não-objetivado da afeção. *Aperceber-se da afeção é simplesmente estar afetado.*

Se as deslocações no movimento contínuo deixam traços mnésicos isso se deve a uma retomada da afeção. Esta retomada define a própria autoafeção.

A retomada da afeção verifica-se na conexão das sensações, no seu reenvio estrutural. A possibilidade de conceber a autoafeção está contida nesta referência contínua que reflete uma posicionalidade contínua na relação do movimento com o corpo. Porém, a posicionalidade contínua não se reproduz em uma continuidade e homogeneidade das possibilidades posicionais abertas pelo corpo próprio nas deslocações interseccionais.

A sensação remete para outra sensação, eis um facto básico do que se chama consciência. Como se organiza este reenvio, é algo menos claro. Mas uma dimensão decisiva para o perceber está na correspondência sensorial e sensorio-motora, ou seja no facto de que as sensações respondem a outras e mantêm das primeiras uma marca que serve como base recursiva da sucessão sensorial ($i/s_{1(i)} \rightarrow s_{(i)2}$)³. Este aspeto é especialmente importante e remete para o nexa entre sentir e forma mnésica da autoafeção muito característico da articulação sensorio-motora. A continuidade do processo sensorial é assegurado nesta base recursiva em que pontos de movimento-sensação (m/s) se transpõem para pontos conexos e se retomam graças à memória sensorial somente disponível na autoafeção e segundo a consciência da imagem ($m_1/s_1 \rightarrow s_2 : m_2/s_{(i)1} \rightarrow S_{(i)2}$). Assim se organizam ligamentos sensoriais mais ou menos extensos na duração, contribuindo para a formação da identidade de objetos ou de imagens consolidadas, como veremos mais adiante.

Na visão, por exemplo, as secções visuais são blocos mas estão em associação com outros blocos num *continuum* aparentemente indivisível. Algo semelhante ocorre com outros órgãos dos sentidos e com as sensações correspondentes. Daqui resulta a ilusão de que percebemos o mundo continuamente, sem interrupções, quando, na realidade, não podemos deixar de perceber o mundo fora da posição do corpo próprio, da sua estrutura e limitação seccional. É um facto que não conseguimos ver, ouvir ou tocar fora da nossa região sensorial ou seja fora do alcance sensorial da posição do corpo. Quer dizer que sentimos em secções e nunca há nem uma secção das secções nem uma sensação transseccional. Também não é concebível o estabelecimento de uma equivalência rigorosa entre o que um corpo inscrito no movimento alcança sensorialmente do mundo e o que outros corpos alcançam. Entre outras dimensões, esta consequência da posicionalidade é a que mais radicalmente ilustra o caráter individuado da consciência e dos sistemas psíquicos. Sabemos que a região sensorial é diretamente condicionada pela orientação do movimento e é, por isso, uma variável dependente do eixo espaço-tempo. Se no movimento contínuo a posição do corpo se modifica também continuamente sem que se possa determinar um ponto de equilíbrio exato, a posição transforma o alcance da sensação na sua secção inicial, no ponto de partida do movimento, ou altera-a por completo se a referência espacial for agora outra localização longínqua da

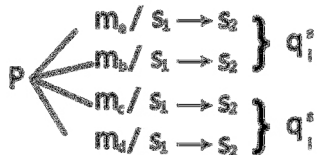
inicial ou mesmo próxima mas implicando mudança de secção ou de perspectiva. A mudança de posição do corpo próprio no espaço, pelo movimento, não obedece a nenhuma regra conhecida. O corpo discorre no espaço. As alterações nas secções sensoriais não podem por isso ser previstas e muito menos o alcance sensorial completo das novas secções que vão sendo descobertas. Para onde o corpo vai concretamente, de que modo se vão posicionar os órgãos do corpo, em que ângulos, quais as secções que se vão abrir a partir disso e respetivas possibilidades para o sentir, são condições que não podem ser determinadas exaustivamente de posição para posição.

Há nisto uma abertura resultante da *indeterminação do posterior* que baseia a articulação entre tempo interior e espaço.

O que leva o corpo desta localização para outra é imprevisível e a alteração de posição é ruído para o processamento de informação sensorial pelo sistema psíquico. Este último, contudo, não pode rejeitar essa fonte de ruído, mas toma-a como a causa da novidade na informação sensorial sobre o mundo, mas apenas no momento seguinte. Daqui se pode inferir um indício tácito de que o mundo é transcendente porque não dominamos a secção seguinte da progressão sensorial como quer que esta tenha começado.

Na transformação do horizonte seccional há, por conseguinte, um lapso (e mesmo uma acumulação de lapsos) que só pode ser preenchido num vaivém do anterior para o posterior e *vice-versa*.

De qualquer modo, o ruído que resulta da não antecipação do que vem agregado às secções sensoriais seguintes é constantemente compensado pelo comportamento do organismo. A impressão de um *continuum* trans-seccional na sensação só pode resultar de ressonâncias mnésicas interseccionais ($i/s_{(i)1} \rightarrow s_{(i)2}$). São estas que retificam o ruído dando uma densidade interseccional aos intervalos e tornando o lapso inaparente.



O esquema mostra como a qualidade sensível (q) é uma consequência da relação entre sensação (s) e imagem (i) e como

ela emerge das possibilidades em aberto do sistema sensório-motor (m_{a-d}/s) lançadas pela posicionalidade do corpo próprio (P).

O que torna possível a continuidade interseccional é o equivalente a uma memória sensorial que transforma o discreto-discreto em discreto-contínuo e em discreto-contínuo-discreto. Uma tal memória sensorial reagrupa as secções da sensação mediante um efeito de transição gradual que transmite ao *sensorium* a impressão de regiões homogêneas. A geração de regiões sensoriais homogêneas só é compreensível se concebermos a gradação sensorial a partir da recursão de partes de secções anteriores nas novas secções. O processo da sensação consistirá então na impregnação de traços mnésicos de recursões sempre que uma nova secção toma lugar. Há, portanto, uma base residual da sensação que é feita de recursões de tipo mnésico, que é indispensável para o progresso da sensação. A relação íntima desta progressão com a posicionalidade explica a articulação da afeção interna com o sistema sensório-motor, para formar o *sensorium*, e a tradução quase instantânea do que se passa num plano no outro. Tratando-se de um processo que implica tempo não deixa, contudo, de colocar problemas à própria concepção do tempo, em especial à representação de um tempo linear sem resíduos em que se daria a passagem do anterior no posterior. A temporalidade da sensação desmente a imagem da flecha do tempo, pois depende da articulação de múltiplos fenómenos recursivos em que o anterior está incluído no posterior ou em que o posterior retira a sua força posicional da inclusão do anterior e retro-referência ao anterior. Para que se produza esta inclusão do anterior no posterior e a correspondente retro-referência não basta afirmar que um vem depois do outro, mas é necessário perceber como se dá em concreto uma tal recorrência. Igualmente se percebe a este respeito como a unidade entre estas recursões e a duração implica a individuação da vida psíquica.

O que afirmamos em tese geral é que a recorrência transseccional implica a admissão de ligamentos mnésicos e imaginários entre as secções do tempo sensorial.

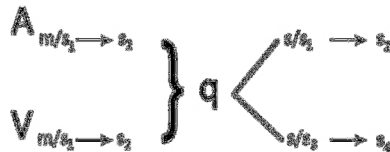
Estes últimos são possíveis num *continuum* desde que na sucessão se reconheça também a repetição e na repetição ciclos. O problema está em saber como se dá a repetição no tempo contínuo, uma vez que isto aparenta uma contradição insanável.

É a propósito que a noção de imagem se torna de grande utilidade. Nas imagens conserva-se o movimento sensorial como

projeção do antes no depois e como síntese do movimento externo do sistema sensório-motor e do movimento interno da (auto)-afeção. Isto se explica porque a imagem é traço mnésico na modalidade de conteúdo da afeção: é *memória-sensação*. Assim, ela conserva o anterior como uma ressonância sensorial do passado na afeção.

A imagem no seu processo de soldagem sensorial para além deste efeito de ressonância ainda garante a possibilidade de discriminar entre novidade e diferença por um lado e identidade, por outro, ao acompanhar o movimento e as deslocações interseccionais. A sucessão temporal sensorial é, portanto, uma construção desta memória-sensação-projeção interior à imagem: é uma *ressonância projetiva*.

Na forma da ressonância projetiva podemos entender a articulação entre o sistema sensório-motor, a sensação associada a secções do horizonte sensorial numa progressão ($s_1 \rightarrow s_2$) e o poder de ligamento da imagem na formação do que chamamos qualidades sensíveis (q). Nesta estrutura temos de incluir aspetos atuais (A) e virtuais (V) da progressão sensorial. A isto nos obriga a descrição rigorosa da referência às possibilidades de deslocação no espaço-tempo partindo da posicionalidade do corpo, que a deslocação ocorrida de facto não efetivou mas deixou latentes. O significado da latência que aqui revemos na noção do virtual foi mal reconhecido na conceção do funcionamento psíquico e na organização dos processos cognitivos. O latente não é o negado mas o conservado como suprimido. No diagrama seguinte indicamos como a sequência sensorial ($s/s_1 \rightarrow s_4$) ligada à qualidade sensorial (q) implica a conservação do latente em V ($m/s_1 \rightarrow s_2$). Ou seja, na atualidade da qualidade sensorial (q) *conserva-se como suprimida* a sequência latente relacionada com a fonte sensório-motora (m/s) da sequência abandonada.



As imagens sonoras dão-nos uma aproximação disto se nos fixarmos, por exemplo, no fluir de uma sequência melódica. Para perceber a melodia é necessário tempo, dizemos nós concordando com uma ideia que apreendeu a melodia como “objeto temporal” por excelência. No tempo, os momentos melódicos aparecem como

secções que continuamente remetem para outras secções. A passagem de uma secção mais veemente em que os instrumentos musicais são levados a uma intensidade determinada para permitir uma dada transição para outra secção mais serena ou mesmo para um silêncio provisório, a evolução de um ponto melódico que suspende a aparente continuidade do todo para uma secção em que novamente o todo se reequilibra são asseguradas pelos traços mnésicos ou melhor, pela imagem desses traços. É fácil perceber que é a imagem da memória do anterior que, na escuta da melodia, assegura a progressão, a identidade da escuta e do seu objeto. A progressão na escuta envolve a atualidade da corrente melódica e uma certa persistência da latência que representa o constante poder-ser-de-outro-modo que acompanha a audição.

Tome-se o tato. O toque é um sentido organizado por essas associações internas entre secções que se agregam graças aos traços que cada secção deixa nas demais. Uma superfície é detetada. Nela o que a mão ou o toque em geral permite alcançar constitui uma secção da superfície. O tatear ao avançar na superfície vai mudando de secção e projeta as secções já tocadas nas outras que se descobrem uma após a outra. A mão é o órgão desta projeção seccional e como tal é um órgão-memória. Isto não significa que a mão tenha um registo do espaço, na modalidade de imagens-objetos do espaço. O que faz a mão de alguém que não vê mas apenas tateia é dirigir-se na superfície de acordo com a auto-organização das relações sensoriais tácteis obedecendo às instruções das formas das secções e ao embutimento seccional que vai resultando do progredir na superfície. Esta auto-organização não seria possível sem conexões mnésicas. Ao regressar agora à mesma superfície depois de uma pausa a mão retoma o seu rumo e para o fazer não é necessária a intervenção de imagens mentais ou de uma ideia da superfície. A orientação posicional é retomada a partir da memória posicional da mão. Dentro dos limites da história posicional a mão sabe precisamente o que fazer, o que evitar ou mais simplesmente que direção tomar para agarrar alguma coisa. Quer dizer que a posicionalidade é um aspeto da auto-organização da vida sensorial e do sistema sensório-motor e uma dimensão do corpo próprio que constantemente navega entre elementos virtuais e a atualidade.

São os traços mnésicos da sensação que permitem as retomadas e a evolução do anterior no posterior. Esses traços pertencem à sensação e não a outra coisa de separado da vida

sensorial. Se há nisto a influência ou não da forma consciente e objetivada da autoafeção de um sujeito isso representa apenas uma hipótese. Mas o que não é apenas hipotético é o facto de na história da sensação a sensação se seguir a ela própria, interminavelmente se não for parada. Podem estar associadas as mais diversas formas e graus de atenção consciente ao desenvolvimento de conexões sensoriais. Na descrição da conectividade sensorial pode mesmo fazer-se completa abstração da atenção consciente como acontece com um número esmagador de ligações sensoriais e sensório-motoras. Assim, a sensação tem de estar referida a um processo auto-organizado de referências internas que em largo grau escapam ao controlo consciente. Isto não significa que a sensação não se sujeite a uma observação de estados conscientes. Esta, contudo, desenrola-se segundo uma retomada imaginária de um conceber da progressão sensorial que já exige outro modelo de conexões e associações entre elementos.

Como vimos, a imagem dos traços mnésicos não é uma memória morta. A imagem está ativamente voltada para a continuação da experiência e alimenta-se desta continuidade. Por isso, a sugestão é a de se compreender o efeito da imagem como ressonância projetiva e não simplesmente como traço mnésico do anterior no posterior. No caso da melodia se entende como o valor estético de uma peça musical reside no “livre jogo das faculdades”, é certo, mas mais concretamente ainda na livre disposição para descobrir e ser guiado pelas ressonâncias projetivas das imagens sonoras, como se na peça musical se contivesse um programa com instruções para orientar a sequência psíquica do processo sensorial da escuta de secção em secção. Cada agora nos lança para os posteriores mesmo nos casos em que a surpresa é a consciência do posterior.

Na escuta, na melodia como “objeto temporal”, verifica-se uma quase identidade entre tempo e processão sensorial. Na visão ou no tato a situação é mais complexa, pois claramente envolve o movimento e a mútua reflexão do espaço-tempo.

Da conceção clássica da teoria das faculdades da alma com os seus elementos resulta a imagem da sensibilidade como faculdade recetiva e passiva cujos elementos estão encadeados uns nos outros segundo a experiência de um sujeito lançado no mundo. Sobre esse primeiro encadeamento sensorial vinha colocar-se um outro, de tipo imaginativo, a que se seguiam as ideias. A sucessão

temporal era analogada a uma forma neutra apta a descrever a autoafeção do sujeito na experiência.

Se examinamos o esquema da conexão dos elementos na vida sensorial o que retemos é outra perspectiva.

Vemos como as impressões têm uma vida interior. Cada uma delas chama a outra e é parcialmente retida e retomada na outra. A vida sensorial não é por isso passiva nem recetiva. A diferença entre passividade e atividade pode ser enganadora. O que a qualifica, segundo o entrevistado até aqui, é um processo de auto-organização equivalente a uma metamorfose sensorial na autoafeção.

Pelo facto de a sensação estar situada no halo da retenção mnésica, da recursão e da projeção ela está sempre a pedir a imagem correspondente. A mão que percorre a superfície e explora recursiva e projectivamente as diferentes secções não experimenta apenas esta ou aquela parte na atualidade do experimentar mas gera imagens que se vão sucessivamente retificando e corrigindo. A sensação organiza-se, assim, numa conexão circular entre a frescura da nova experiência e os traços mnésicos das secções anteriores. Ela é um desenvolvimento que pede sempre o novo mas mediante uma gradação aberta das recursões projetivas. O corpo na sua história é a forma paradoxal desta abertura.

Importa compreender como está estruturada a ressonância projetiva das imagens sensoriais. Para isso teremos de detalhar a *forma temporal* e a relação com o movimento que a caracteriza.

Tempo

Contrariando a visão vulgar assumida por diversos clássicos da História da Filosofia a forma da sucessão no tempo sensorial não é equivalente a uma sucessão pura feita de uma passagem sem fim do anterior no posterior. A respeito, a ideia do fluir do tempo não pode ser mais inexata. O que descrevemos habitualmente como sucessão temporal está muito longe de um fluir para além de que a noção comum de tempo inclui formas muito diferentes entre si, que não podem subordinar-se a um mesmo género.

A proposta que aqui se formula para compreender a sucessão sensorial baseia-se na noção de ressonância projetiva. A sucessão do tempo sensorial é ressonância projetiva e não um passar neutro de instantes em outros instantes. O tempo sensorial mantém com o espaço e o movimento as mais diversas articulações que o tornam particularmente denso e multilinear. É claro que

sentimos “o tempo a passar” de instante a instante. Mas este sentimento não é minimamente esclarecedor sobre o que constitui a densidade própria desse passar. É uma constatação banal que vulgariza a noção de uma correspondência entre sucessão no tempo e sucessão das qualidades sensoriais.

O que verdadeiramente passa não é o tempo ou as impressões sensíveis mas as imagens do processo sensorial. Ora, as imagens da processão sensorial não são impressões sensoriais e devem-se a um processo reflexivo interno. A forma de tempo que é a sucessão está ajustada a esta “passagem” das imagens sensoriais. Contudo, as imagens não possuem o mesmo significado psíquico que as impressões sensíveis. São, por isso, “passagens” completamente distintas. Dizer que as imagens se sucedem não é o mesmo que dizer que as impressões passam no tempo. É necessário ir mais longe e mostrar como não existiria qualquer sucessão ou passagem, fluir, sem as imagens sensoriais, pois as impressões são essencialmente instantâneas ou seccionais e não podem assegurar, portanto, uma duração contínua.

A sensação não flui.

Não há sucessão, continuidade num fluxo, sem recoleção imaginária de impressões e sem o equivalente a um anterior-no-posterior que já assinalámos na ressonância projetiva. Pode parecer paradoxal, mas no caso do tempo sucessivo o contínuo é feito da repetição do discreto e da inscrição psíquica de uma tal recoleção nos traços mnésicos. É a conservação imaginária das impressões, no traço entre imagem e memória, a responsável pela continuidade da experiência sensorial e pela densidade sensório-imaginária do contínuo. Esta conservação é repetição do mesmo no sentido de recoleção e está implicada, também, na formação psíquica do sentimento do idêntico. A sucessão depende disso e não é a sucessão que causa o sentimento da identidade das secções sensório-temporais. Uma das razões para as teorias da sucessão temporal, alicerçadas no senso comum, terem ignorado a repetição imaginária do mesmo na génese da continuidade residiu em que supuseram primeiro a forma da sucessão e nesta fizeram assentar o processo sensorial, no tempo. Inverteram tudo.

Se é certo que toda a nossa percepção sensorial se baseia em secções e não podemos apreender sensorialmente nada fora de secções, perceber como se dá a conexão intersectorial torna-se então essencial.

A repetição imaginária do mesmo implica virtualização das impressões sensoriais e a correspondente latência. O virtualizado e latente não se torna menos eficaz para o sistema psíquico, como se sustentou já, na medida em que os traços mnésicos são essencialmente a presença do latente. No movimento sensorial na sua face interna e na externa a eficácia da latência pode ser assinalada nos ligamentos interseccionais da visão, do tato, da audição, no facto de o posterior estar sempre engrenado no anterior. É o próprio processo sensorial nas suas articulações sensório-motoras que desenrola estes ligamentos em toda a sua riqueza. É este processo que em concreto origina a sucessão temporal. Ele é largamente pré-consciente e pré-intencional, no sentido de pré-objetivo. A Filosofia clássica observou aqui o poder do negativo neutralizante dentro do tempo.

Não convém, portanto, confundir esta repetição do idêntico no plano das sequências sensório-motoras interseccionais com a reprodução intencional, consciente, do idêntico no tempo característico da rememoração. São processos diferentes embora a rememoração se apoie na estrutura prévia da ressonância projetiva. O que interessa sublinhar, para já, é esta densidade intersectorial no processo sensório-motor e o facto de ela se desenrolar com base em ressonâncias projetivas. Estas não são repetições conscientes de conteúdos, mas simplesmente o *antes no depois* típico de todo o processo sensorial. Pelo facto de as ressonâncias projetivas dependerem da conservação do anterior no posterior falamos aqui em repetição na imagem e dizemos que não há processo sensorial sem o fantasma do anterior no posterior. Isto se vê na perspetiva do campo visual e na relação entre posicionalidade e campo. Uma alteração na posição pode levar a uma mudança de secção ou de campo mas isto nunca se opera em completa abstração em relação aos campos anteriores. Pelo contrário, cada nova secção ou cada novo campo continua sempre alguma coisa dos anteriores. Os ligamentos interseccionais revelam os intervalos entre secções mas como lacunas já preenchidas. É assim que somos guiados pelas primeiras impressões de uma cena na exploração de todas as outras secções dessa cena, de um campo visual, táctil ou auditivo em que virtual e real se combinam e modulam mutuamente. O sistema sensório-motor mobiliza este processo em que a conservação do anterior, a repetição imaginária e a virtualização antecedem e acompanham o que vem de novo na experiência

sensorial. Podemos chamar-lhe a *moldura imaginária da sensibilidade*.

A repetição no fantasma é essencial na formação de ressonâncias sensoriais, sendo claro que o que se repete não são as sensações originais antecedentes mas as imagens, aquilo que estas ecoam da impressão primitiva. A fixação da sensação fluida em redor de imagens de charneira está permanentemente a ocorrer na organização dos planos sensoriais, acústicos, visuais ou tácteis de tal modo que mal nos apercebemos da modulação real-virtual que tem lugar para dar consistência à relação do discreto e do contínuo na experiência.

Isto quer dizer que a sobreposição da imagem e da impressão sensível é uma regra de base de todo o processo sensorial e do sistema sensório-motor. É uma consequência da nossa clareza quanto a um ponto de partida essencial: *não apreendemos sensorialmente nada fora de secções*.

A principal consequência desta descrição para uma conceção do tempo sensorial tem um lado negativo e outro positivo. O negativo prende-se com a convicção de que o tempo sensorial e o tempo em geral não se pode confundir com a sucessão, a “corrente da consciência” ou um fluxo de “impressões” sobre o qual se coloca um fluxo de “ideias”. Estas são imagens inadequadas para uma descrição da estrutura do tempo sensorial. O lado positivo, mas que não é imediatamente intuitivo, está na ideia de que o tempo sensorial é mediado pela simultaneidade imaginária dos nexos interseccionais.

Segundo esta perspectiva o processo sensorial está sempre a ingressar nele próprio, a retomar-se a si mesmo: toda a impressão sensível nova supõe recursões e a sucessão que assim se desenrola recursivamente está embebida na simultaneidade. As sequências imaginárias de sensações estão embutidas nas sequências sensoriais de sensações (i/s e s/s). O tempo sensorial não é linear mas curvo e linear, recursivo, cíclico e baseado na simultaneidade do antes no depois graças às recursões.

O reconhecimento desta modulação permanente do processo sensorial e sensório-motor no virtual-real, imaginário-sensitivo, contínuo-discreto leva-nos à proposta de uma nova ideia do tempo e, especialmente, do tempo sensorial.

A razão da proposta está no facto de a modulação tal como foi aqui apresentada não ser compatível com a conceção de sucessão neutra, interminável, da visão vulgar do tempo.

A noção do tempo sensorial e psicológico como sucessão interminável de instantes, uns atrás dos outros, é incompatível com a ideia segundo a qual apreendemos o mundo em secções e sempre em articulação com o sistema sensório-motor, implicando a posição do corpo próprio lançado no movimento.

Como a ideia desse tempo neutro, sucessivo, do anterior e do posterior, esteve em parte ligada ao conceito de duração sensorial interessa sublinhar como são, na realidade, coisas muito distintas. O tempo sensorial é uma continuidade descontínua e não uma soma de instantes. O processo sensorial ao realizar a retomada do anterior no posterior, segundo a recursividade, revela a sua diferença relativamente a uma sucessão no sentido rigoroso do termo. Na sensação não há verdadeiramente nada a fluir num suceder contínuo, mas há sim retenções, retomadas, projeções e novidade. A combinação da descontinuidade com a continuidade é constante - o tempo sensorial é uma modulação de ambas.

A nova compreensão do tempo sensorial que se impõe em virtude do princípio da estrutura seccional do processo sensorial também requer um outro entendimento da simultaneidade. De acordo com o conceito vulgar do tempo psicológico a sucessão é o oposto da simultaneidade e ou se admite uma ou a outra. O princípio de contradição seria aqui de aplicação forçosa, pois não se pode dizer de alguma coisa que essa coisa é simultânea com outra e afirmar que ambas se dão sucessivamente.

Se observamos no concreto a relação entre o processo sensorial e o sistema sensório-motor, entre sequências de impressões, traços mnésicos e posicionalidade corpórea vemos como o que se dá na sucessão implica conservação do anterior. A propósito se poderá falar da memória do corpo que mais não é do que a memória do sistema sensório-motor, aquilo que garante a continuidade do movimento na sua face interna e externa. É a articulação entre o que se desenrola no sistema sensório-motor e o que se processa na forma psíquica de uma corrente de impressões que nos leva a identificar várias dimensões da latência ou da virtualidade que possuem eficácia na atualidade e na sucessão temporal das vivências. O virtual não significa aqui algo simplesmente neutralizado, colocado entre parêntesis ou suspenso. Ao contrário, o virtual é o que ecoa na ressonância, ele representa o poder do retido, do traço mnésico orgânico-psíquico, posicional e impressivo. Mas, nesta condição, ele é simultâneo na sucessão não como um conteúdo sobreposto a outro, caso em que

se cairia em contradição, mas como a expressão orgânico-psíquica da posicionalidade. Dizemos que não se trata de um conteúdo consciente sobreposto a outro, mas também não é uma forma pura dissociada da vivência.

A dimensão virtual destes traços mnésicos garante-lhes uma certa idealidade, uma relativa independência em relação às impressões que se desenrolam no fluxo das impressões. É isso também que explica a sua retomada consciente e intencional ou não. Se o tempo sensorial fosse integralmente linear, por conseguinte, apenas sucessivo, as recursões e retomadas seriam inexplicáveis. É evidente, por outro lado, que as recursões e retomadas se desenvolvem num tipo determinado de sucessão. Isto por si só é também pouco esclarecedor. Portanto, para fazer jus a esta simultaneidade na sucessão e à reflexão do tempo sensorial sobre ele mesmo é preciso conceber formas multilineares que estão longe da sucessão segundo o conceito vulgar de tempo.

Em tese geral terá de se sustentar a ideia de que o tempo não adere inteiramente à forma da sucessão tal como a concebemos ordinariamente. Por si só a sucessão de instantes não define o tempo.

Até aqui vimos como o processo sensorial ligado ao sistema sensório-motor leva as impressões de pontos temporais a outros pontos temporais acompanhando o seccionamento das próprias sensações e preenchendo os limites conectivos. Mais complexa ainda parece ser a retomada da imagem na memória e antes de tudo na memória associativa mais básica.

Não é válido separar de modo abstrato o processo sensorial na sua base sensório-motora de tipo aparentemente mais irreflexivo e as formas reflexivas do mesmo processo sensorial que envolvem mecanismos e processos de retomada e fixação de imagens graças à auto-observação. A articulação dos aspetos reflexivos e dos irreflexivos tem também consequências no tempo. Afirmar que a sensação é um processo imediato sem reflexão interna é inexato por tudo o que temos vindo a referir, em especial no que se relaciona com a articulação interna de elementos do sistema sensório-motor e da imaginação. A mediação do imediato é a categoria mais conveniente para compreender a relação entre sensibilidade e imaginação no processo sensorial e no sistema sensório-motor. A observação pode ocorrer no processo sensorial mesmo na ausência de percepção consciente do ato de observar por um sujeito dotado da forma da consciência intencional. Por isso, o conceito de reflexão

usado para referir a retomada da sensação na progressão sensorial é diferente do conceito de reflexão objectivante da atitude intelectual sobre a experiência.

Os elementos reflexivos no processo sensorial estão ainda relacionados com a repetição do mesmo nos fenómenos de ressonância e são facilmente reconhecidos quando descrevemos retrospectivamente uma sequência sensorial como uma sequência trans-seccional com os seus ligamentos e nexos imaginários. Aqui, acede-se a um tipo de ligação *a posteriori* das séries sensoriais que resulta de seleções mnésicas. As seleções mnésicas podem estar associadas ao tipo de impacto emocional das séries ou de secções das séries que faz com que determinada sequência seja selecionada de uma determinada maneira com base num determinado sentido imaginário em vez de outras escolhas possíveis. É preciso atribuir às emoções todo a sua importância na reconstituição de sequências. Elas possuem um grande peso na organização da narrativa sensorial e introduzem o tema da velocidade da sucessão na nossa investigação.

Emoções

As emoções exprimem efeitos da base sensório-motora novamente sob ponto de vista sensório-motor. É evidente que estamos aqui perante uma causalidade circular que implica reflexão. O carácter quase automático da relação entre as respostas emocionais e a dimensão cognitiva do processo sensorial torna pouco evidente a separação entre aspetos cognitivos e emocionais da sensação, muito embora sejam sequências diferentes.

As emoções, o processo sensorial e o sistema sensório-motor desenvolvem-se articuladamente. As emoções podem descrever-se como respostas do organismo a efeitos localizados na sensação e no sistema sensório-motor mas dependentes da percepção interna e, por conseguinte, da autorreferencialidade do sistema psíquico. O interior e o exterior são aqui, como também já eram no processo sensorial, efeitos de reflexão recíproca. Essas respostas em que o organismo reflete a experiência refletindo-se a si mesmo voltam a aplicar-se ao processo sensorial e ao sistema sensório-motor. Uma tal retroação não implica qualquer conceção forte do *self*, quer dizer, não é necessário atribuir outro valor ao eu diferente de uma função expressiva da autorreferência, mas direta e imediata, do psiquismo. Em geral, abstraindo da variedade dos tipos de emoções, as respostas emocionais são índices da

autorreferência do acoplamento psíquico-orgânico para o processo sensorial e sensório-motor. Um deles comporta-se mediante o que regista do outro, implicando por conseguinte um diferimento temporal.

Pelas emoções o organismo alinha formas internas e externas do processo sensorial, estrutura hábitos e regras das respostas psíquico-orgânicas e hierarquiza mediante antecipações os indicadores de risco e níveis de alarme para o organismo. Em todas estas operações que parecem diretas e imediatas há vários mecanismos reflexivos que implicam imagens, o poder de ligamento das imagens sensoriais e a duração temporal. As emoções processam-se a partir de imagens e não diretamente a partir de impressões e só se reportam a impressões mediante o que conservam dos traços da ressonância projetiva das imagens sensoriais. Por isso, as disposições emocionais da unidade psíquico-orgânica implicam também uma orientação temporal que assenta na ressonância projetiva e não na forma neutra da sucessão segundo o antes e o depois. Na medida em que as emoções laboram com sequências imagísticas elas podem relacionar-se com a sucessão temporal de um modo ideal não tendo de gerar as sequências das vivências imediatamente na flecha do tempo. *É esta posição ideal que torna possível às emoções pressionar ou aliviar a pressão da sucessão temporal na autoafeção.* A idealidade emocional, que nos parece o contrário do que uma emoção habitualmente representa, é o que garante o estatuto de regulador interno da energia psíquica ao sub-sistema sensório-motor-emocional.

As emoções mais elaboradas refletem o tempo e lidam com a reflexão do tempo dos mais diversos modos, desde retenções, a diferimentos ou dilatações da duração mediante revivências, até às antecipações por projeção. O mais significativo está em que as emoções representam de um modo forte o nexos entre auto- e heterorreferência do sistema sensório-motor de um sistema psíquico. A emoção é um nexos entre a individualidade do sistema psíquico e as dimensões orgânica e sensório-motora em que os fenómenos de aceleração ou travagem da duração interna assistem e acompanham a organização imaginária das sequências sensoriais. O facto de a presença da emoção gerar mais emoções ou intensificar uma emoção prévia significa que o arranjo emocional pode ter uma sequencialidade própria e várias retomadas, como o emocionar-se com a emoção, ou gerar encadeamentos de

sentimentos ligados aos estados emocionais com consequências orgânicas num processo contínuo de reflexão circular (*feed-back*). Estas possibilidades não significam outra coisa a não ser que também nas emoções há o equivalente à ressonância projetiva. Os vários desenvolvimentos possíveis de estados emocionais determinados dependem da recursão da emoção de disparo. Nada aqui tem o valor do tempo neutro em que os instantes ao passarem trazem o novo, mas trata-se, antes, de retomadas ou da repetição do idêntico no posterior.

A forma temporal que resulta do dispositivo sensório-motor e emocional é de uma grande complexidade, baseia-se em diferentes pontos na causalidade circular e em ciclos de *feedback* em que o movimento, o processo sensorial propriamente dito e a ressonância projetiva nos ligamentos das secções, baseada em imagens, se refletem.

Com a introdução das emoções no circuito sensório-motor a admissão da causalidade circular torna-se forçosa e a perspectiva do tempo mono-linear do antes e do depois ainda mais problemática. É o próprio tempo que se torna plástico e sujeito a moldagens mediante a introdução do sub-sistema sensório-motor-emocional.

A dimensão emocional expõe o carácter reflexivo e circular do processo sensorial, na medida em que torna evidente o facto de o tempo sensorial estar ancorado em ciclos e não apenas no fluxo neutro da sucessão. De facto, a emoção revela o sentido imaginário dos próprios nexos sensoriais, o seu apoio no fantasma e nos traços mnésicos da ressonância projetiva, particularmente quando referimos a emoção sobre emoções. Com as emoções aproximamos, portanto, também, de um nível de constituição do sistema psíquico em que pode vir a operar a consciência objectivante e a auto-observação dos conteúdos da consciência e em que a retomada reflexiva de tipo intencional dos estados de consciência é sempre possível.

De facto, as emoções geram orientações definidas e mais concretas para o sentido cognitivo das vivências formando, reproduzindo e excluindo seleções. Graças à afetividade e às respostas emocionais se torna possível rodear o processo sensorial de um halo de intencionalidade. Este último vai ter sobretudo um valor de direcção do processo sensorial, em que se discrimina cursos a fixar, a evitar e inclusivamente a oportunidade de retomadas. As emoções permitem assim que o sistema psíquico se organize espontaneamente à luz de relevâncias que não possuem um valor

diretamente relacionado com o curso das impressões sensoriais mas que se originam na reconfiguração virtual destas.

As emoções ligam o seu poder reconfigurador das sequências sensoriais às indicações de pressão e carga do sistema psíquico. O mérito de Freud foi ter exposto em pormenor a influência da percepção dos níveis de energia no aparelho psíquico na modificação do valor cognitivo emprestado às sequências sensoriais e às respetivas imagens. Percebe-se, então, como as imagens estão encadeadas umas nas outras e nas impressões segundo regras energéticas e não apenas cognitivas ou motoras. Aumenta assim a complexidade da descrição dos elementos da atividade psíquica nas suas sequências e modulações.

Mas à medida que vamos reconstruindo os níveis da atividade psíquica vamos tomando conta do seu caráter virtual e virtualizador. Verifica-se que o sistema psíquico ao processar informação sensorial está estruturalmente articulado com o movimento no suporte sensório-motor e com a abertura limitada que ele tolera. Como vimos, a sequência sensorial desenvolve-se projetando sempre os elementos seguintes mas de tal modo que os efeitos de latência e de ressonância se vão adensando. Nos níveis complexos da experiência interna, sensório-emocionais, deixa de se poder identificar o dado imediato, impressivo, dessa experiência, para se ter diante dos olhos uma composição feita de recursões de elementos sensoriais, sensório-motores, imaginários e emocionais. A combinação de aspetos latentes e projetivos da experiência torna esta composição no equivalente a uma memória projetiva do processo sensorial, ou seja, em algo de semelhante a uma narrativa das vivências psíquicas. Para que esta orientação narrativa tenha efetivamente lugar a maturação dos elementos da composição psíquica tem de gerar um meio-ambiente interno do próprio sistema psíquico, de tal modo que é possível referir-se a experiência como um objeto ou um tema. Cada um refere a sua experiência interna como se ela pudesse ser isolada da própria referência em que é tomada e refletida. Posso assim tomar a minha emoção ao escutar uma melodia como um objeto interno, algo que é meu, que é dotado de tons variados, intensidades acústicas diferentes, distintas respostas emocionais que no entanto estão encadeadas, uma sequência e duração determinadas, mas de que eu disponho como de um tema e de que me posso servir para reviver a experiência respetiva. Claro que não é a experiência original a que agora acedemos mas ao seu sentido conservado na forma virtual. A

objetivação não se refere aqui a um objeto do mundo exterior, mas à própria orientação da experiência interna para os elementos transfigurados em imagens. Na sua forma objetivada, a consciência de imagens não é portanto idêntica ao próprio processo sensorial ou sensório-emocional mas representa já uma modificação que depende do desdobramento dos elementos da consciência em uma parte que coincide com a atenção atual e outra que se refere ao sentido virtual da vivência.

Por outro lado, como se referiu passageiramente, a camada emocional do processo sensorial torna patente o tempo como sucessão acelerada ou retardada, em variadas expressões da aceleração e do retardamento, o que nos impõe uma abordagem da velocidade sensório-emocional. O sentimento de que no medo o tempo urge, a impressão de que a serenidade de espírito está relacionada com o contrário, com um haver tempo, são fenômenos da percepção interna do tempo e por isso já ligados à sua imagem psíquica. A imagem do tempo faz parte da organização imagística e narrativa do processo sensório-emocional. No reviver da melodia não é apenas a sequência acústica, a diferença de notas e o encadeamento que se apreendem mas é também a própria duração, a imagem do tempo (*i/t*), que se sujeita à repetição. A sua reinscrição psíquica para um novo investimento emocional nunca coincide com o original, nem é essa coincidência que é procurada, mas sim a forma ideal do seu sentido, ou seja, a narrativa do processo sensorial novamente encadeada na sensação.

Não obstante a forma que adquire a consciência objectivadora, baseada na imagem e responsável por um meio-ambiente psíquico interno, importa sublinhar o caráter interno e contínuo que vai desde o processo sensorial na sua gestação à reelaboração na consciência de imagem. De um ao outro parece não haver uma interrupção brusca, mas a impressão da continuidade de um fluxo, como se da escuta inicial da melodia eu passasse à rememoração idealizadora, das emoções iniciais à reprodução das emoções e da duração primitiva à imagem do tempo. Esta ilusão de continuidade, esta aparência de um ir gradual de uma vivência a outras vivências foi o que garantiu longevidade à tese da identidade entre a forma da consciência e a forma da sucessão. E, no entanto, há nisto uma distorção que consiste precisamente em não ver que a consciência é heterogênea. Ainda aqui a música nos serve de apoio e ilustração. Não apenas o *continuum* melódico, mas sempre, e primeiramente, a ressonância

do anterior no posterior ou a metamorfose do idêntico, depois ampliações, encurtamentos, recursões, enrolamentos, ciclos e pulsações - é de tudo isto que é feito o processo sensório-emocional e a consciência dele.

O um-após-outra da observação vulgar do tempo é uma forma da sincronização originada na sequência interna mas é já distante da sucessão do processo sensorial e sensório-emocional. Essa sucessão neutra representa a objetividade e a possibilidade de comunicar acerca de vivências psíquicas na forma de objetos, mas não nos indica nada sobre como se dão essas vivências na experiência interna.

A sucessão neutra representa a forma da referência a acontecimentos e indica pouco sobre a estrutura sequencial do próprio processo sensorial, que afinal é muito diferente de um suceder-se de acontecimentos de igual valor. Por isso dizemos que a sucessão temporal neutra depende da consciência de imagem do tempo e da objetivação, nesta, do tempo sensorial segundo condições emocionais bem definidas. A imagem da sucessão representa então o tempo como meio-ambiente do processo sensorial de um sistema psíquico emocionalmente estabilizado - é o tempo-objeto.

Formas

O tempo-objeto forma-se como imagem objetivada do processo sensorial. Aqui, em vez de nos situarmos no encadeamento interno dos momentos desde o sensório-motor até ao sensório-emocional, ao longo das suas modulações, temos apenas a forma vazia da ligação de instantes que correspondem a acontecimentos nas vivências psíquicas, também objetivados e identificados a partir da consciência de imagem.

Esta sucessão não é já a processão interna dos elementos de um sistema psíquico individualizado a partir da posição do corpo próprio no movimento, ou seja, não representa o nexa interno irrepetível das minhas vivências que começa no fracionamento sensório-motor do meu campo de visão, no seccionamento individualizado deste último, nas suas implicações no modo como passei de limites seccionais para outros, e que se prolonga na vida emocional mais complexa. Em vez disso encontramos a perspectiva formal da causalidade, que desde o pensamento aristotélico serviu para definir a estrutura do tempo.

Este tempo objetivado segundo a forma do antes e do depois da causalidade é, por conseguinte, primeiramente, *imagem do tempo*, elaboração virtual da processão do processo sensorial e sua conservação em imagens. A dimensão da latência e os efeitos da conservação da latência na geração das imagens é fundamental nesta génese da forma virtual do tempo-objeto, mas o tempo como imagem de si próprio é a negação da dependência da sucessão em relação à latência, pois tem de conceber todos os instantes como formalmente equivalentes. Pode mesmo dizer-se que na negação do poder da latência está em larga medida a fonte desta forma do tempo. A partir da imagem da sequência do processo sensorial que, como vimos, é um aspeto integrante do próprio processo, é possível retomar a sequência na forma da sua objetivação.

O diagrama seguinte ilustra uma sequência do processo sensorial (s/s) do momento hipotético s_1 a outro s_2 que ao retomar-se a si mesma na consciência de imagem estabelece um equivalente imagístico (i/s).



Continuadamente, o sistema psíquico projeta ressonâncias, retém imagens de ressonâncias e apropria sequências baseadas em imagens de ressonâncias.

É este o seu modo de operar. A retomada das imagens associada a emoções conscientemente dirigidas a sequências favorece a constituição de objetos internos como é o caso destas imagens de sequências sensório-emocionais.

Nesta progressão, a forma imagística nunca substitui completamente a pulsação da ressonância. A imagem do tempo devolve na estrutura causal o sentido da eficiência interna da processão sensível, o poder da ressonância projetiva. A noção antiga de força para descrever o poder da causa exprime de um modo ainda primitivo esta concatenação entre a ressonância projetiva na atividade sensorial e a forma da relação causal entre o antes e o depois. A modernidade não vai manter esta conceção da influência de “forças ocultas nos fenómenos”, sobretudo depois da crítica de D. Hume às versões clássicas da substância e da causalidade. Os modernos tornam por isso mais evidente ainda o carácter formal do tempo e a sua subordinação à observação da experiência. A forma do tempo segundo o modelo da sucessão do

antes no depois não corresponde exatamente à natureza das conexões dos elementos da experiência interior. Não representam o mesmo tipo de nexos. A forma do tempo e a da causalidade nela formada abstrai da dimensão a que chamarei *rítmica* do nexo dos elementos da progressão sensorial da experiência interna.

Ritmo quer dizer uma heterogeneidade regulada nos elementos de uma progressão. Há ritmo sempre que na disposição de uma progressão as durações e intervalos ocupados pelos elementos são diferentes, há repetição e recursão do idêntico na repetição e sempre que é necessário percorrer uma parte significativa da sequência para perceber a identidade do seu sentido e a ordem da repetição. Uma parte importante destas condições se reproduz na experiência interna e na progressão sensorial, mas sobretudo na progressão sensório-emocional. É claro que a forma objetiva do tempo não conserva esta heterogeneidade e tem mesmo de a eliminar. Por isso dizemos que na forma do tempo não há ritmo.

A origem do tempo, como forma sequencial objetiva, está no desenvolvimento que vai desde a faceta virtual do tempo como objeto interno, em que se identificam acontecimentos em sequências, até ao tempo público. O tempo radica, portanto, na sua génese na sensibilidade, no sentimento subjetivo da duração, sem qualquer dúvida. É este sentimento que primitivamente nos indica a relação entre sequências, intervalos, quantidades e intensidades na progressão sensório-emocional. A memória conserva não apenas traços imagéticos das impressões mas também traços dessa duração. Uma tal imagem interna do tempo corresponde ao que se descreveu e chamou tempo psíquico ou *durée*. Esta designação seria adequada para indicar uma sucessão de elementos entrecruzados e dispostos em fileira contínua na progressão sensorial. Mas vimos como esta última é mais descontínua, recursiva e projetiva do que aquilo que se pode exprimir na continuidade da duração. Não pode ser a experiência interna da progressão sensorial concreta a fonte do tempo sucessivo da conceção vulgar, mas outra coisa. Isto significa que não podemos avançar diretamente da experiência interna da progressão sensorial para a forma da sucessão do tempo na aceção vulgar. A linearidade da forma da sucessão que baseia o tempo público é uma construção que não obedece a condições estritamente psíquicas com base na progressão sensorial ou sensório-emocional. Mas como é que uma coisa pode ser ou tornar-se na imagem da outra?

A formação dos objetos internos está também na fonte da formação do tempo como objeto interno, tal é a nossa hipótese.

O tempo como objeto é uma representação contraintuitiva, pois nos habituámos a perceber os objetos *no* tempo. É no entanto perfeitamente possível apreender o tempo como objeto e é isso que deve ser concretizado se quisermos entender o modo reflexivo de nos orientarmos para a progressão sensório-emocional na experiência interna. O tempo como objeto é a disposição das impressões umas depois das outras. Ao contrário do que nos parece intuitivo, esta disposição é produto de uma reflexão, da memória e nada possui de original na experiência interna. Temporalizar a experiência interna, a progressão sensório-emocional, é um segundo efeito reflexivo que vai da forma do tempo-objeto novamente para a progressão. É assim que dispomos *no tempo* as diferenças qualitativas da experiência interna. Revemos aqui uma circularidade de que podemos dar provas na própria progressão sensório-emocional entre processos reflexivos e outros que são ponto de partida ou objetos da reflexão. O tempo na experiência interna está articulado nesta relação circular entre elementos que pertencem à corrente da progressão sensório-emocional e os objetos ou formas internas. O tempo é, então, fluxo e objeto, corrente e forma num ciclo reflexivo. Mas a organização temporal da experiência interna manifesta uma característica que é necessário sublinhar mais uma vez.

O que se fixa mediante a dupla reflexão do tempo não anula a divergência entre a forma do tempo e os efeitos da ressonância projetiva. Esta diferença pode ainda refletir-se na duração e uma vez mais na forma do tempo. A diferença entre a forma do tempo e a repetição do idêntico, na ressonância, revela-nos como na identificação reflexiva das qualidades da experiência sensorial ou dos acontecimentos nas vivências há sempre mais do que aquilo que é identificado a partir da forma temporal e da sua sincronia entre qualidades apercebidas e momentos da sucessão (qSt = qualidades simultâneas aos momentos no tempo).

Há, portanto, uma divergência, no próprio tempo, entre o que o tempo conserva e a identificação do conservado nos momentos da sucessão. Devemos acrescentar que é esta distinção que alimenta a duração, que lhe dá espaçamento interior. O que o tempo conserva da progressão sensório-emocional está necessariamente articulado com a latência e virtualidade da ressonância projetiva e por isso se refere a um lastro, a uma

repetição e a um tipo de identidade que nunca são contidos na sincronia do instante.

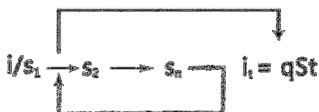
De facto, a progressão sensório-emocional reflete dimensões qualitativas e energéticas da experiência interior que possuem forças diferentes no seu impacto no sistema psíquico, nas intensidades, no urgir ou na perseverança dos traços.

Esta vida interior resultante da heterogeneidade dos elementos de base sensório-emocional não pode deixar de ter influência na organização da duração e no modo como a forma do tempo integra as qualidades ou os acontecimentos nos momentos. O que é identificado no tempo, nos momentos t_1 , t_2 , t_3 , t_n ... como qualidades sensíveis da experiência ou mesmo como acontecimentos não está completamente desligado da corrente de energia psíquica que liga as vivências nem da ressonância projetiva que articula as secções. No entanto, o que o tempo como forma reflete não é essa energia projetiva contínua.

Teremos de distinguir, portanto, entre dois tipos de recursões no sistema psíquico. Um primeiro tipo corresponde às recursões conectivas que mantêm a integridade da relação entre o sistema sensório-motor e a progressão sensorial. Com base em recursões conectivas o anterior numa sucessão projeta o posterior da mesma sucessão. Mas há um outro tipo, que consiste na garantia da retomada mediante a objetivação do anterior na sucessão, que presume a divisão entre a progressão sensorial e o que esta contém como seus conteúdos ou objetos. Esta última forma de retomada corresponde a uma reflexão que cria um domínio diferenciado de outro, como o interior do exterior. A Teoria dos Sistemas inspirada em N. Luhmann reconheceu aqui, neste último tipo, a forma da observação. Há uma articulação genética entre a recursão conectiva e a recursão objectivante ou adiabática? Esta questão traz consigo um desafio analítico, a que vamos regressar mais adiante.

Ambas as mediações que referíamos atrás, a energética e a projeção, nos levam a uma atenção mais crítica sobre a noção vulgar de atualidade e, aqui, ao exame da constituição da simultaneidade ou sincronia entre a forma do tempo, o instante, e as qualidades sensíveis. O momento é definido como a relação entre a forma do tempo e o seu conteúdo ou objeto. No tempo t_1 ocorre que “chove” ou “faz frio”. Esta unidade dualizada acompanha toda a representação do que suceda na duração. Há, portanto, uma necessária orientação da forma temporal para o seu correlato. Porém, esta orientação é já fruto da dupla reflexão circular do tempo

e, por conseguinte, está em atraso em relação aos efeitos da progressão sensório-emocional. Dizendo-o de outro modo, a orientação da forma do tempo para os seus correlatos implica a dissipação ou neutralização da heterogeneidade da experiência interior nas diferenças do urgir, do persistir ou do aguardar. A forma do tempo orientada e polarizada pelos seus correlatos exprime a simultaneidade na duração (qSt). Só há a forma do tempo uma vez reunida esta condição. A forma do tempo coincide no diagrama com a imagem do tempo (i_t) e é a esta que se deve a simultaneidade (S) da qualidade sensível (q) e do momento na sucessão (qSt).



A oposição tradicional entre simultaneidade e tempo tem de ser retificada. Não pode haver momentos na sucessão sem a sincronia da forma temporal com os conteúdos da progressão sensório-emocional. Esta coincidência, a unidade dualizada da forma do tempo, não só significa neutralização das possibilidades efetivamente ocorridas na experiência interna como também dissipação da sua força. Esta característica da temporalidade costuma estar associada à opinião de que o tempo esquece. O que à sua maneira é verdadeiro e profundo. O esquecimento é contudo, logo de princípio, a consequência da seletividade do momento e da sua simultaneidade ou sincronia. Independentemente de o tempo na sua passagem implicar o desvanecimento da fonte, a sincronia do instante e do seu objeto é já, em si, esquecimento. É uma ilusão acreditar que a progressão sensório-emocional é conservada nos momentos do tempo ou que essa progressão coincide com a passagem dos instantes. O tempo é uma forma reflexiva do esquecimento e para ela emergir é necessária duração interna, o que significa que não existe forma temporal sem o tempo da emergência do tempo.

Dizendo-o de outra maneira, qSt implica a fase final do ciclo reflexivo quando a forma do tempo é usada para distinguir acontecimentos e qualidades da experiência sensorial da experiência interna. Mas qSt nunca é a sincronia que aparenta. É já uma construção que supõe a eficiência temporal da ressonância projetiva e uma deslocação relativa entre esta e a própria forma temporal.

A estrutura mono-linear da forma do tempo ($qSt_1 \rightarrow qSt_2 \rightarrow qSt_3 \rightarrow qSt_n$) vem, portanto, negar e substituir a multiplicidade e multilinearidade real da experiência interna, a sua heterogeneidade e plethora de possibilidades, que põe em risco a determinação da unidade dualizada por sobredeterminar a simultaneidade com as possibilidades.

Devemos perceber, por isso, como se conclui esta retro-ação da forma temporal sobre a progressão sensório-emocional e a inclusão desta nos blocos sincrônicos em que o tempo se distribui. Uma tal retro-ação implica perdas, reduções, estreitamentos, exclusões na multiplicidade sensório-emocional, a favor de uma determinação o mais transparente possível da simultaneidade. O espessamento da progressão sensório-emocional que a um dado ponto se torna incomportável para a percepção interna e para a formação das imagens da própria experiência é assim dominado e drasticamente restringido e simplificado.

O que chamo *forma sensível* resulta de nexos na percepção interna da retro-referência da reflexão temporal sobre a progressão sensório-emocional. As formas sensíveis são representadas no tempo, integram elementos com valor cognitivo na progressão sensorial e referem-se a respostas emocionais. São, assim, imagens completas da experiência interior. É por elas que conhecemos esta experiência, que a retomamos e a referimos do ponto de vista temático ou em objetivações mais simples e imediatas.

A experiência interior está encadeada em formas deste tipo. Tudo parece desenvolver-se “no tempo”, ou seja, tendo a forma temporal como continente, assumindo a simultaneidade qSt e seguindo o traço de união entre qualidades sensíveis e emoções, qSe . A própria forma do tempo se parece poder estabelecer nestenexo entre qSt e qSe . Compreende-se ainda a partir do mesmo nexoa relação circular entre as formas sensoriais e o sistema sensório-motor. A partir do patamar de reflexão da experiência interior que é a forma sensível a relação do corpo com o movimento pode ser novamente articulada. Neste nível, a articulação entre os dados da experiência interior e o sistema sensório-motor não possui o mesmo sentido que na progressão sensório-emocional e, no entanto, os dois sentidos se sobrepõem. Os ciclos de causalidade circular da experiência tornam-se mais complexos em virtude da sobreposição mas da frequência e repetição se segue o seu comportamento estável e previsível.

A forma sensível dirige a diversidade segundo sincronizações que impõem a simultaneidade aos elementos da experiência. Mas na ordem da sua gênese esses elementos não estão alinhados segundo essa simultaneidade, como vimos. Na sua fonte está o poder virtual da latência que não pode ser sincronizado integralmente mas que não cessa de produzir efeitos. Na modalidade simbólica da temporalidade histórica encontra-se também a ressonância projetiva, o retorno do idêntico e o poder da latência a sombrear o presente, cujo exame é demasiado complexo para se desenvolver aqui de um modo completo.

Se a forma sensível deve a sua capacidade de integração da experiência à simultaneidade da forma temporal, em qSt e qSe, o latente continua, não obstante, a operar, trazendo sempre, de novo, a repetição do idêntico ao coração do tempo mono-linear. É assim que o possível atravessa a atualidade coincidindo e não coincidindo com ela. Do mesmo modo que há uma sucessão temporal fundada na regra da sincronia e da simultaneidade da forma do tempo e das formas sensório-emocionais há também um progredir da latência, como uma história da potencialidade. O facto de esta última se articular virtualmente não lhe retira eficácia. O que importa pensar é precisamente esta eficácia da história da potencialidade. Seria um erro reduzir a causalidade ao nexó entre dois acontecimentos identificados na regra da sincronia da forma temporal. Não se pretende restaurar os pretensos méritos da ideia antiga de força, mas mostrar como a atualidade do acontecimento está sempre encurvada para a fonte da latência. A retenção emocional das formas sensíveis no sistema psíquico ou o reinvestimento psíquico das imagens da experiência revela essa persistência do anterior que constantemente atua na construção do tempo sincrónico. A forma sensível baseia-se na forma do tempo para ao mesmo tempo reter e negar a ressonância projetiva, como se pudesse contrariar a persistência do idêntico e a estrutura recursiva da orientação sensório-motora. É-lhe necessária essa negação e o seu próprio encobrimento na medida em que o que a forma sensível modula e orienta no sistema psíquico é a sincronia dos fluxos e dos elementos da experiência interna, de modo a torná-los identificáveis. Esta identidade sincrónica típica dos acontecimentos leva à suspensão da avaliação emocional da duração ou à sua substituição pela pretensa neutralidade do acontecer em que não há pressão interna, aceleração ou retardamentos, como se o tempo não tivesse velocidade. Mesmo quando a identificação sincrónica reúne os

aspectos sensoriais e os emocionais numa imagem completa do acontecimento interno, como unidade sensório-motora-emocional, fá-lo segundo o modo da referência neutralizada baseada na consciência de imagem, como uma denotação.

Quer dizer que a forma sensível é um objeto interno na aceção mais própria do termo, ou seja, uma coisa posta na sua independência em relação à progressão sensório-emocional na sua multiplicidade, destacada desta última, isolada e identificada segundo caracteres definidos num fluxo (ou meta-fluxo) em que outros objetos se posicionam de semelhante forma.

A forma sensível é um resultado da abstração do sistema psíquico relativamente à pressão interna e aos traços da progressão sensório-emocional. A sua abstração deve-se ao cumprimento de duas funções complementares: em primeiro lugar, contribui para a estabilidade do sistema ao condensar num núcleo mais definido as possibilidades efetivamente processáveis pela consciência na sua progressão; em segundo lugar, articula a corrente sensório-emocional em uma corrente de imagens garantindo assim outro nível de desenvolvimento e articulação da conexão dos elementos psíquicos. Assim se liberta a forma sensível do poder de ligação da ressonância projetiva, embora fique com o encargo de gerar outro tipo de contexto para a relação dos objetos internos entre si. Não interessa saber se estas formas sensíveis coincidem com objetos fora da mente para descrever os seus nexos. Esta é outra questão. Essas formas são geradas no sistema psíquico a partir de condições psíquicas do relacionamento de elementos psíquicos. O que lhes dá uma densidade própria e um certo grau de autonomia é o tipo especial de retomada reflexiva que as caracteriza e diferencia da retomada específica da ressonância. A retomada reflexiva repete o anterior na modalidade de objeto, de coisa; a retomada da ressonância repete o anterior como o que se impõe em um ligamento interseccional, representando o que projeta a continuidade segundo a relação entre movimento, a posicionalidade e a sensação. A primeira retomada leva-nos às formas do pensamento e desvia-nos, por conseguinte, desse caos relativo do mundo sensível, dessa exuberância sensório-emocional, nas suas possibilidades e ressonâncias.

O que a vida projeta desde as formas elementares da progressão sensório-emocional não é exatamente o que o pensamento da vida concebe, não obstante a vida continuamente se conceber a si mesma. Este conceber-se a si mesma não equivale a

um viver, a um sentir e a um perceber-se situado na diversidade de posições das ressonâncias projetivas. É para esta diferença entre sentir e conceber que se tem chamado a atenção ao longo deste estudo.

Sentir e conceber representam tipos particulares de conexões entre elementos. Não obstante, não se deve cair no erro de achar que entre elas não se formam várias articulações. O essencial deve residir em conseguir reconhecer de que maneira a conexão do sentir transgride a própria sensação na sua processão posicional para se tomar a si mesma como referência. Se descobrirmos este nexos também descobrimos de que forma a sensação se liga com o pensamento. Do que enunciámos atrás se deve concluir que é da forma do tempo que pode vir alguma luz para esta dificuldade. A forma do tempo parece assegurar a relação entre o que no sentir é a continuidade não reflexiva da posicionalidade corpórea do sistema sensorio-motor, articulado com o movimento, e a construção reflexiva da identidade do sentido e percebido, em qSt, dependente dos *ficta* dos traços mnésicos. Por isso, vemos na forma do tempo a curva em que a sensação se dobra para coincidir com o pensamento sem nunca se perder nele nem destruir a sua consistência. O poder da forma do tempo consiste em reduzir as possibilidades reais da progressão posicional da sensação na simultaneidade do idêntico (qSt) dos êxtases da sua corrente, mantendo a impressão de um fluxo uniforme.

O pensamento opera com denotações segundo nexos equivalentes à causalidade, implicando portanto a forma temporal. A orientação do pensamento para a sua denotação reflete a orientação do fluxo sensorial para a simultaneidade da forma temporal. O pensamento na sua orientação denotativa para o que se oferece na sincronia da forma temporal se aproxima da relação triádica do signo, descrita por C. S. Peirce, justificando-se por isso a tese de que “todo o pensamento é signo”. Um tema em aberto é o de saber como é que no pensamento se projeta ainda o campo das possibilidades da experiência sensível. Mas é inegável que a conservação da vida sensível no pensamento não se concretiza sem esta articulação com a forma temporal com tudo o que ela implica de recomposição da sensibilidade. O caráter ideal da forma do tempo e da sua sincronia é o meio mais adequado para o desenvolvimento do pensamento e é a garantia do valor idealmente objetivo da sua referência.

Pensar não é articular a experiência interior na sua potencialidade, deixando-se guiar pela pulsação desse mundo sensível mas conceber as relações dos objetos temporais. Nesta medida falar-se em pensamento sensível seria muito arriscado e mesmo paradoxal. Há no pensamento uma distância ineludível em relação à motricidade sensorial, que explica por que razão sabemos intuitivamente que pensar não é sentir. O pensamento depende de tal modo da ligação das formas sensíveis à forma geral do tempo que aquilo que o define é a capacidade de retomar e fixar de novo o que emergiu como objeto interno no tempo. A frase declarativa na sua fixação indicativa do idêntico no tempo foi o modelo milenar da forma do próprio pensamento. Não há nela qualquer dimensão virtual, nenhum possível a sombrear o atual, mas apenas esta atualidade apontada, referida, marcada na sua evidência. É uma atualidade caracterizada pela abstração da ressonância projetiva da progressão sensorial, em que desta apenas resta o objeto indicado na sua imobilidade na secção temporal correspondente.

No pensamento, a consciência individual alcançou um limite em que o seu sentido se comunica na linguagem. A ilusão gerada em redor desta transmissibilidade torna-se evidente quando julgamos poder representar o sentido do pensamento comunicado pela linguagem como *o mesmo* na experiência interior dos locutores. Ora, esta identidade não está na experiência interior ou na faceta psíquica das representações e da sua individuação, mas em alguma coisa de distinto. A identidade do representado reside na relação entre a forma da representação e o seu *denotatum*. Este não é uma coisa no mundo empírico dos objetos mas simplesmente o outro pólo da representação. Da forma da representação faz parte a forma temporal, ou seja, a sincronia qSt. A representação revela o objeto do pensamento nas suas conexões já orientado para a frase na sua própria disposição, que inclui o tempo. O *denotatum* não pode ser separado da estrutura em que os nexos do pensamento se revelam para indicar “alguma coisa como...”. O modo em que o *denotatum* é expresso é parte da representação, na medida em que não é possível representar algo sem o seu como ou sem a estrutura da representação. É pelo facto de seguirmos aqui a representação na sua complexidade não apenas psíquica mas também já linguística e ideal que consideramos que há vantagens em não se falar em representação ao nível da experiência sensível.

A representação ao nível do pensamento organizado segundo as estruturas da organização frásica da linguagem é uma

das formas mais afastadas da progressão sensório-emocional. Não devemos supor um isolamento entre esta progressão e a representação na esfera do pensamento. A circularidade entre pensamento, forma linguística e experiência sensorial é constante, muito embora estes níveis de concretização da vida psíquica não obedeçam ao mesmo tipo de encadeamento da experiência. A forma temporal é um tipo mediador mas não anula as diferenças. Ao contrário, a forma temporal adquire moldes próprios consoante se desenvolve na progressão sensorial, se subordina às emoções ou se adequa às exigências da representação no pensamento.

Um exemplo desta resignificação do tempo está no que designarei por nominalização do tempo à luz do pensamento e da linguagem. A flecha do tempo e os êxtases temporais adquirem o valor de signos da duração quando se desenvolvem ao longo da expressão do pensamento e da linguagem. Um efeito ulterior da resignificação do tempo no pensamento se encontra na tempo público propriamente dito, o “tempo dos relógios”, que é o tipo mais evidente de uma *semiosis* da temporalidade ou do uso do signo do tempo para referir o tempo, que só é possível na forma do pensamento. Sigamos, brevemente, a linha principal desta génese.

A construção completa do tempo requer duração. Expliquemos esta ideia já anteriormente enunciada. A forma temporal é um efeito da curva reflexiva que leva a progressão sensório-emocional à coincidência com as divisões do tempo. Sem esta coincidência não há adesão entre forma do tempo e as formas da experiência sensorial. Estas últimas não refletem diretamente aquela. Embora a maior parte das vezes não nos apercebamos do caráter refletido e amadurecido desta conclusão do plano sensorial no temporal trata-se realmente de reflexão e de um produto reflexivo e de amadurecimento interno da experiência. O tempo interno acaba por refletir esta conclusão mas uma observação atenta revela aqui uma história da reflexão e, por conseguinte, o efeito do tempo da curva reflexiva do tempo sobre a sensação. O tempo como resultado de uma tal curva reflexiva é uma construção da história da experiência.

Um resultado reflexivo como este reforça-se a si próprio e tende, com a acumulação de mais nexos reflexivos, para uma estabilidade definida pela representação objetiva. O tempo-objeto e a nominalização do tempo são mais consequências da construção do tempo na sua própria curva reflexiva com a sensação. A nominalização do tempo, o tempo-signo-do-tempo, acompanha a

objetivação dos três domínios do passado, presente e futuro mas de tal modo que é a forma linguística que confere a estes a densidade de essências. A lenta aquisição das categorias temporais na ontogénese e a relação estreita entre a nominalização dos domínios temporais e a competência linguística demonstra esta ligação entre a formação do tempo-objeto, do tempo-signo e a aquisição da linguagem.

A ideia da universalidade do pensamento celebrada pela Filosofia clássica, de Aristóteles a Hegel, baseou-se no privilégio das formas nominalizadas, sugerido pelo seu alcance semiótico e pela sua adesão ao tipo público da designação do tempo. Por outro lado, a distinção entre impressões e ideias do associacionismo empirista, a estabilidade, repetibilidade e universalidade atribuídas às ideias em oposição à singularidade e caráter irrepitível da fonte impressiva da experiência revelam a diferença entre sensibilidade e pensamento, uma vez mais desde o interior da estrutura temporal.

O que representa o sistema psíquico na sua individuação não está nas séries separadas, como a série da progressão sensório-emocional ou a série do pensamento e da vontade, mas na sua congruência que não é outra senão a que é atestada na coesão temporal.

A vontade exprime uma idealidade semelhante à do pensamento, o que Hegel expôs como nenhum outro. Pela vontade o indivíduo como identidade de sentimentos e pensamentos assume-se como unidade responsável por ações. Mas também na vontade não é a progressão da vivência em si que se articula, mas já o seu ser concebido.

Mediante o tempo-signo o pensamento reorienta e reelabora a progressão sensório-emocional. Primeiramente, articula-a na modalidade do concebido. Já não há aqui o sentimento do prazer ou da dor ligado à percepção das qualidades sensoriais e ao movimento do corpo na relação posicional. O concebido da sensação e do sentimento interno pertence a um domínio afastado da ligação sensório-motora e das respostas psíquico-orgânicas mais imediatas. Em segundo lugar, o tempo-signo permite o desenvolvimento do pensamento segundo uma sucessão análoga à progressão sensório-emocional gerando a ilusão da identidade entre tempo-signo e ressonância projetiva. Esta pode então ser analogada, do ponto de vista da sua forma, à forma do tempo público. Evidentemente, esta analogia nunca ocorre sem perdas e daí a nossa insistência no princípio da diferença entre sensação e

pensamento. No pensamento, as qualidades sensório-emocionais da experiência, em qSt, podem ser retomadas como *denotatum* da experiência e do pensamento, como se disse. Mas, agora, as qualidades passam a incluir-se no próprio encadeamento do pensamento, de tipo denotativo, sobre o mundo. A observação, o tempo-signo, a linguagem da observação e a conectividade própria do pensamento entram para primeiro plano e na retaguarda fica a conectividade da ressonância projetiva. Mesmo que entre ambas se desenrole um condicionamento mútuo as suas regras conectivas gozam de uma relativa independência.

Será sempre impossível estabelecer a simetria entre os efeitos da ressonância projetiva e o desenvolvimento da conexão dos pensamentos.

As representações articuladas em frases constituem o ponto de partida do sentido público do pensamento. Na aceção linguística da articulação dos membros da frase o concebido é modelizado segundo as variáveis gramaticais da língua. Aqui encontramos um dos limites dos sistemas psíquicos. A possibilidade da comunicação e a formação de sistemas com base na comunicação parte da generalização social da linguagem e das estruturas simbólicas que em parte se articulam com formas linguísticas. Um dos erros frequentes das teorias da linguagem que partem das estruturas da consciência e vêem na linguagem uma extensão da consciência está em não terem compreendido esta diferença entre formas linguísticas, formas da consciência e sistemas sociais baseados na comunicação. O limite entre consciência e comunicação é aqui tomado como um limite definidor dos próprios sistemas psíquicos.

A conectividade dos elementos comunicativos leva-nos à ideia de um ciclo de elementos que se relacionam uns com os outros como comunicações com comunicações, do mesmo modo que assinalámos nos sistemas psíquicos elementos da consciência em relação projetiva, circular e reflexiva uns com os outros. O ciclo das comunicações na sua interioridade não pode ser apreendido por uma consciência do mesmo modo que o que se desenrola nos ciclos psíquicos da consciência nunca se faz transparente em comunicações.

Deve dizer-se que, em si mesmo, o ciclo das comunicações é inacessível a uma apreensão em sentido psicológico. O que uma comunicação pode causar num nexo comunicativo está para nós, como conscientes da comunicação, inacessível. Só como seus observadores em sentido psicológico participamos numa parcela

muito diminuta dos seus efeitos. É isto que nos leva a identificar um tempo da observação limitado por aquilo que a observação capta de tais nexos comunicativos. A observação pode ela própria situar-se no plano psíquico e nas relações comunicativas, o que remete para uma complexidade adicional na forma da observação. Na comunicação tudo o que pode ocorrer ocorre de facto, apenas o que se retém numa forma determinada de observação é dado a reconhecer, a identificar e a novamente reproduzir com o sentido adicional do “observado”. A forma da observação cria assim em redor do ciclo dos elementos comunicados a sua atualidade. O atual é sempre para uma observação, para um efeito limitado do sentido que o faz emergir como tal. Os efeitos da comunicação no seu ciclo continuam a produzir os seus efeitos no seu ciclo, sem dúvida. Mas só um número limitado de efeitos da comunicação no seu ciclo é retido e identificado. Podemos então afirmar que tudo o que é possível está de facto no mundo e que a diferença entre o atual e o possível é um produto da observação. Alguém ou um acontecimento produziram efeitos comunicativos, digamos exemplificativamente, quando eu falo com alguém. Na minha alocação e por meio dela um número à partida indeterminado de efeitos comunicativos se produziu no outro. Ele reage à forma alterada do meu rosto à medida que falo, aos gestos das mãos, à posição do meu corpo entre outros objetos e naturalmente também àquilo que eu digo, se compreender as minhas frases. Muitos acontecimentos que se produzem na dependência dos meus atos intencionais e não-intencionais ficam de fora da sua atenção e podem ficar de fora do campo de atenção de alguns outros agentes que com ele interagem indiretamente e que referem a minha alocação de um modo oblíquo. Mas isso não significa que não possa haver consequências comunicativas dos meus atos que estão fora da atenção consciente de mim e de todos os demais. Simplesmente estes agentes não têm qualquer ideia sobre isso. É necessário distinguir, portanto, entre os efeitos da comunicação, a sua cadeia e o seu ciclo, de atos de produção e captação intencionais do sentido comunicado. Estes últimos representam um domínio diminuto, uma redução drástica no imenso campo dos efeitos comunicados.

O facto de a intencionalidade se agregar a nexos comunicativos não faz das conexões comunicativas relações intencionais. Estas aparecem quando se fixam e isolam os intervalos dos nexos comunicativos como dois momentos de uma relação causal. A ligação íntima entre causalidade e intencionalidade mostra

como o que é retido como sentido de um nexos depende dos limites dessa retenção nos quadros dos sistemas psíquicos. Mas também revela que outros nexos podem ter tido lugar, num número à partida indeterminado.

A clausura sistémica da consciência que justifica a noção de sistemas psíquicos encontra-se aqui evidenciada a partir dos seus limites externos, frente à comunicação e aos nexos comunicativos, e não só a partir do que define o encadeamento interno dos seus elementos constitutivos.

Recapitulando a nossa maneira de ver, é agora mais claro que a consciência não é uniformemente a mesma coisa desde a sensibilidade ao pensamento, mas conhece níveis diferenciados e articulações reflexivas de diversa índole, e a expressão linguística apenas pode refletir a conectividade do pensamento, o tempo-signo e as estruturas linguísticas num meta-nível, ainda aberto às conexões comunicativas. Esta diversidade interna da consciência que é reflexo da conectividade dos elementos de cada nível, das recursões e da reflexão posterior-anterior justifica o uso do conceito de sistema para o psiquismo. A diferença entre ciclos de elementos da consciência frente a ciclos de elementos comunicativos está patente num tema caro às concepções filosóficas modernas e contemporâneas da simpatia e da analogia, que é o do conhecimento da vida alheia. O fracasso das teorias da analogia, designadamente os esforços da Fenomenologia, para tentar explicar o acesso ao sentido das vivências dos outros sistemas psíquicos, revela a fronteira entre consciência e comunicação ou a impossibilidade de uma apropriação psíquica da comunicação ou de uma reflexão comunicativa da consciência. Segundo a nossa maneira de ver, a comunicação e a consciência estão uma frente à outra como forma e meio. Do desenvolvimento histórico e do incremento da autonomia da comunicação e dos sistemas comunicativos frente aos sistemas psíquicos depende a própria compreensão moderna da individuação, não já segundo as notas do “animal racional”, “res cogitans”, “espécie humana” ou “ser no mundo” mas segundo a multiplicidade de efeitos da divisão da consciência e da comunicação.

Para compreender estes últimos efeitos é imprescindível a descrição do sistema psíquico como sistema fechado de conexões de elementos da consciência segundo o modelo esboçado neste estudo.

Bibliografia sumária

- Bergson, H. (1939). *Matière et Mémoire. Essai sur la Relation du Corps à l'Esprit*. Paris: P.U.F..
- von Foerster, H. (1993). *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuchs, P. (2004). *Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen*. Euskirchen, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Günther, G. (s. d.). "Negation and contexture" [Manuscript – Staatsbibliothek Berlin Nachl. 196 (Gotthard Günther) Mp 266].
- Günther, G. (1991³). *Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik*. Hamburg: Felix Meiner.
- Günther, G. (1976 e ss.). *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*. 3 Bd.. Hamburg: Felix Meiner.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bände. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993). "Die Paradoxie der Form". In D. Baecker (Hrsg.), *Kalkül der Form*, 197-212. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Maturana, H. (1996). *Was ist Erkennen. Mit dem Kolloquium "Systemtheorie und Zukunft"*. Tradução do Inglês. München-Zürich: Piper.
- Müller, A.; Müller, K. H.; Stadler, F. (2001) (Hrsg.). *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Heinz von Foerster gewidmet*. Wien/ New York: Springer.
- Pias, C. (2003) (Hrsg.). *Cybernetics – Kybernetik. The Macy-Conferences 1946-1953. Transactions / Protokolle*. 2 Bd.. Zürich/ Berlin: Diaphanes.
- Spencer-Brown, G. (1997). *Laws of Form/ Gesetze der Form*. Internationale Ausgabe. Lübeck: Bohmeier Verlag.
- von Uexküll, J. (1956). *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. Bedeutungslehre*. Hamburg: Rowohlt.

¹ Individuation of Psychic Systems

Os resultados parciais que se apresentam neste trabalho constituem o fruto da investigação do autor no quadro do tema de investigação sobre "A Individuação da Sociedade Moderna" do grupo de investigação com a mesma designação da unidade de investigação LIF – "Linguagem, Interpretação e Filosofia", da Universidade de Coimbra.

² Doutor.

Universidade de Coimbra (Portugal).

Email: edbalsemao@me.com

³ A fórmula $i/s_{1(i)} \rightarrow s_{1(i)2}$ exprime a ideia de que uma imagem mnésica (i) se prolonga na progressão sensorial ($s_{1(i)} \rightarrow s_{1(i)2}$) de modo a garantir a coesão nos ligamentos da experiência sensorial, que é forçosamente seccionada e de horizonte limitado.

NANA PARA MI NENE¹

Julio Blasco García²

NANA PARA MI NENE

Molto Cantabile e lentamente

Julio Blasco

Contrabajo

7

15

22

28

34

41

47

54

mp *p* *mf* *f* *pp* *p* *mf* *f* *pp* *mf* *ritard.* *Tempo primo* *p* *pp* *mf* *ritenuto* *mp* *p* *pp*

più mosso

allargando... ff a tempo

(meno mosso)

Tuve la ocasión de estrenar en Melilla durante la 11ª Bienal Internacional Simposio y Festival del CIMA que se celebró en 2010, la “*Nana para mi nene*” para contrabajo solo compuesta por mi compañero y amigo Julio Blasco y dedicada a su hijo.

El número de obras compuestas para contrabajo solista es muy escaso y en ocasiones de insuficiente calidad. En general este repertorio suele estar formado por transcripciones de composiciones para otros instrumentos adaptadas con mayor o menor acierto al contrabajo.

Esta obra supone un enriquecimiento al escaso número de composiciones dedicadas al instrumento. Considero que está muy bien planteada para los dedos del intérprete y es de una sencillez de expresión que prescinde con naturalidad de lo superfluo. Su capacidad de sugerencia, ajena al exhibicionismo virtuosístico, no deja indiferente.

No obstante resulta difícil hablar de música. Las palabras quedan escasas para expresar mínimamente lo que contiene.

Enrique Álvarez de Andrés³

Como sugiere mi amigo Enrique Álvarez las palabras no suelen ser suficientes para explicar o para entender lo que la música, casi extinguida hoy en día la pobre, pueda hacernos por dentro si la dejamos expresarse como solo ella sabe y puede hacerlo. Por el contrario lo que se demuestra constantemente es que, la pretensión de reducir la música viva a una explicación histórica, razonada o analítica, suele ser un estorbo de altísimo nivel para entender algo de verdad acerca de ella.

Por lo tanto no voy a decirles lo que esta sencilla “Nana” pueda hacerles y mucho menos lo que deba hacerles a ustedes por dentro, eso ya lo verán o lo sentirán si les ocurre algo. Esa será la verdad, si en estos asuntos musicales, como en todos los demás, alguna verdad cabe.

Sin embargo, sí me es posible hacerles llegar algunos comentarios sobre su nacimiento. Lo que rondaba respecto a ella por mi cabeza antes de convertirse en música. De esta manera quizás podamos comprender un poco en qué puede consistir el acto de componer una pieza musical, es decir, el proceso de la composición. Ese trance taumátúrgico que a los músicos a veces *nos ocurre* hacer y que llamamos composición.

Nótese que he escrito “nos ocurre” y lo he hecho con plena conciencia y como contraposición al “se nos ocurre”, que suelen utilizar habitualmente la mayoría de los compositores, diciendo así de manera errónea y mal sentida lo que les ha pasado, según mi criterio.

Por lo tanto, me atrevo a afirmar que, si lo que nos pasa es que “se nos ocurre” algo en relación con la música, eso no es música. La música o *nos ocurre* o no es.

Después, quizás a echarnos una mano, vienen los conocimientos técnicos de orquestación, armonización o cualesquiera otros, pero primero tiene que pasarnos de verdad algo de lo que nosotros no somos conscientes. Se tiene que dar en nosotros un, digámoslo así, acto de sentimiento que se convierte en música, aunque no sepamos muy bien cómo ha ocurrido tal cosa.

En este sentido y estando “mi nene” todavía dentro de su madre, lo primero en lo que paro mientes es en que me encontraba en un estado de semi-vigilia posterior a una breve siesta estival, en la que había tenido fuertes y angustiosos sentimientos de miedo. Miedo a la relación con ese ser que no tardaría en venir a este mundo nuestro de cada día. Miedo a morir antes de poder prevenirle, aunque fuera mínimamente, de a qué lugar le traíamos. Miedo a no poder explicarle, ni por encima, las razones de nuestro acto en relación con él. Miedo a no saber responder a sus preguntas. Miedo. Miedo y más miedo. Y, entonces, *me ocurrió* cantar.

Bajito, casi en un susurro, algo empezó a tararear una melodía dentro de mí. Una melodía que calmó mis miedos y me tranquilizó de manera total. Me sentía como si fuera un niño chico que oye a su madre hablarle o cantarle, mientras le abraza con sus amorosos brazos. En ese momento esa “nana” y “mi nene” quedaron unidos en una pieza musical.

Esta pieza, a veces, se la susurro al oído cuando se acuesta por la noche, y también cuando esta dormido, por si acaso, porque nunca se sabe qué le pueda hacer. Es, por lo tanto y esencialmente, una obra para ser cantada. Así “me ocurrió”.

No obstante, cuando salí del ensueño en el que apareció esta pieza, me levanté y tomando mi contrabajo la toqué prácticamente de arriba a abajo. En un solo trazo, y sentí que ese instrumento reflejaba muy bien el sentimiento prístino que esa canción me había hecho sentir unos minutos antes.

Cuando terminé de hacer sonar esa melodía se presentó ante mí la voz de mi mujer, que se encontraba en otra habitación, y que se manifestó diciéndome ¡Qué bonito es eso que estás tocando! Se cerró el círculo. Qué más podía yo pedir. Esto es música.

Hasta aquí algunos recuerdos que se refieren a los comienzos del nacimiento de esta breve obra y que pueden servir para ubicar al oyente respecto a la parte sentimental que a través de ella se manifiesta.

En otro orden de cosas, seguramente menos importantes para el común pero quizás útiles para los músicos, se puede decir que la obra tiene un aire popular flamenco innegable. Los años que he pasado tocando este tipo de música tienen actualmente un gran peso en mí a la hora de componer.

En este sentido he de comentar que esta pieza, que por otra parte está magníficamente estudiada y digitada por mi amigo Enrique Álvarez (como se puede constatar en la partitura a la que acompaña este escrito), se presta y casi pide una re-interpretación, como ocurre en el propio cante flamenco.

Por lo tanto, esas digitaciones y guías para la interpretación que tan generosamente nos ofrece mi buen amigo, no deben tomarse más que por lo que en verdad son, unas pautas para los músicos que sintiendo la pieza como parte de ellos no se atrean a *re-interpretarla*, sino sencillamente a interpretarla tal cual.

La pieza se compone de dos partes enfrentadas dialécticamente tanto en lo tonal como en lo métrico. En el campo tonal porque la primera parte se presenta en una tonalidad menor (Re menor), mientras que la segunda lo hace en el tono homónimo de aquella (Re mayor). Esto hace que cuando se escucha la segunda parte se abra en el oyente un campo de luz emocional muy fuerte.

Es algo muy enigmático y profundo, para lo que no tengo explicación, el por qué ocurre esto que acabo de describir. Pero no es la primera vez que veo a un público llorar al sonar este tipo de cambios tonales en una pieza. Especialmente si ese público es, por ejemplo, emigrante.

¿Qué ocurre en nuestros corazones? ¿Son los recuerdos de la infancia, o de la tierra, o del barrio, que vienen a visitarnos gracias al poder evocador de la música y que nos trasladan a una época que por olvidada y por su capacidad para no dejarse “idear” por el hombre adulto, nos hace sentir que la felicidad es posible, pero no aquí, ni de este modo en que vivimos? Quién sabe.

Pero sigamos. En el campo de la métrica el enfrentamiento dialéctico se presenta por la oposición del compás ternario de la primera parte (3/4), al cuaternario de la segunda (4/4). Y, también, por la diferencia de *tempo* que en ambas partes se solicita: *Molto cantabile y lentamente* para la primera, y *piu mosso* para la segunda.

En el aspecto formal esta pieza se presenta como un tipo *Lied ternario (A B A₂)* ya que tras la presentación de las dos primeras partes se retorna a la primera que suena con una breve variación que no impide, sin embargo, su reconocimiento como tal. La pieza finaliza con una breve *Codetta* que afianza el tono de Re menor, excepto en el último acorde donde aparece aquella luz atávica, de la que ya se he hablado anteriormente, por medio del uso del acorde de Re mayor.

Por último, me gustaría reiterar que con motivo la 11ª Bienal Internacional Simposio y Festival del CIMA, que se celebró en 2010 en Melilla, tuvimos ocasión de escuchar en la sesión-concierto de clausura de esta Bienal el estreno de esta obra que, para mí, ya queda unida al grupo de personas que estuvimos presentes en su estreno, y por supuesto, a toda la organización de aquel magnífico evento. A todos, gracias⁴.

Julio Blasco García

¹ **Lullaby for my baby**

² Doctor.

Universidad de Alcalá (España).

Email: contrablasco@gmail.com

³ Universidad de Alcalá (España).

⁴ Queremos agradecer a Julio Blasco García la deferencia y generosidad que mostró para con la Organización de la XI Bienal Internacional, Symposium & Festival del CIMA (Center for Intercultural Music Arts) [ahora SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais] y V Encuentro de Primavera que celebramos del 7 al 9 de Abril de 2010 en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (España), de la Universidad de Granada por el Estreno de su obra *Nana para mi Nene* en el Concierto Inaugural de dicho congreso internacional. Es una obra que merece ser (re)conocida por responder a cualquier expectativa que pueda sugerir la forma *Nana* tanto en su lirismo, melodismo, afectividad, ternura, sugerente balanceo a que nos conduce su audición, limpieza musical..., lo que hace de esta obra toda una delicia musical en su aparente simplicidad compositiva.

Es con un inmenso placer que en el N° 4 de *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, de marzo de 2013, publicamos tanto la partitura de dicha obra como su grabación y los comentarios que a la misma realizan el mismo Compositor y Enrique Álvarez de Andrés, músico contrabajista que interpretó dicha obra en el día de su Estreno.

También queremos señalar la gentileza tanto de Julio Blasco García (Compositor) como de Enrique Álvarez de Andrés (Intérprete) porque, a petición de muchos congresistas y de la Organización del XII *SIEMAI*[®] (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais) y VII Encontro de Primavera que celebramos del 10 al 14 de abril de 2012 en el Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa (Portugal), volvieron a deleitarnos con la audición de la obra, que desde su estreno ha quedado unida a estos congresos internacionales casi como *nuestro himno*.

Muchas gracias y desde aquí queremos desear tanto a Julio como a Enrique muchos éxitos en sus respectivas carreras como músicos.

Fernando Sadio Ramos (Responsable del *Encontro de Primavera*[®])

María Angustias Ortiz Molina (Responsable del *SIEMAI*[®])

Artigos/ Artículos
Articles

EXPRESSÃO E EXPRESSIVIDADE PICTÓRICA¹

Joaquim Braga²

Abstract: In this paper we wish to emphasize the process of aesthetic individuation of expressiveness, which arises from the statement of systemic autonomy in the work of art. The subject matter which we use for our reflections is artistic pictorial forms. Beyond classifying the concept of expressiveness, it is our objective to illustrate the dynamics of pictorial transformation which enables the individuation of expressiveness to increase within the vast phenomenon of expression.

Keywords: expression; expressiveness; emotion; picture; art

Resumo: Com este texto pretendemos colocar em evidência o processo de individuação estética da expressividade, que decorre da afirmação da autonomia sistêmica da obra de arte. O objeto que nos serve de reflexão são as formas imagéticas artísticas. Mais do que categorizar o conceito de expressividade, é nosso objetivo principal mostrar as dinâmicas de transformação pictóricas que tornam possível o incremento da individuação da expressividade face ao vasto fenómeno da expressão.

Palavras-chave: expressão; expressividade; emoção; imagem; arte

1. Introdução

As reflexões teóricas sobre a imagem – e a arte em geral – têm favorecido as temáticas em torno do conceito de “representação”, tanto na sua aceitação como na sua negação enquanto conceito nuclear da estética imagética. Tal como fora norma remeter as considerações sobre as articulações temporais para a música, ou a poesia, restando à pintura a pretensa categoria espacial do *punctum temporis*, o mesmo tende a acontecer em relação à questão da expressividade, que, a avaliar pelas obras e investigações publicadas até hoje, tem sido das matérias mais tratadas nas reflexões sobre a estética musical. As razões que têm inibido a importância da inclusão da expressividade no estudo das formas imagéticas são muitas e diversas, mas parecem ter como principal alavanca o património semântico gerado à custa da dicotomização entre os conceitos de representação e expressão. E a dicotomização torna-se exequível mormente graças a uma transferência da natureza bipolar da representação – *representans* e *representandum* – para a construção semiótica da expressão, que passa assim a ser concebida dentro dos limites da relação *expressans-expressandum*. À bipolaridade de ambas acrescentou-se o contraste epistemológico marcado pelo perfil objetivo da

primeira e o perfil subjetivo da segunda, assaz visível na categorização de estilos pictóricos artísticos assente na contraposição dos modelos expressionistas face à tradição representacionista, bem como, ao nível das teorias estéticas, na querela entre os defensores das teses emotivistas e os das teses cognitivistas.

Ainda que de forma elementar, poder-se-á dizer que a dicotomização não faz da expressão uma categoria autónoma, mas antes faz dela uma categoria sucedânea da representação – a *expressão como representação* –, garantindo os objetos de ambas as formas (*expressandum* e *representandum*) o único critério para a sua diferenciação. “O quê” sobrepõe-se aqui ao “como” da distinção. Esta conceção é excludente. Se a expressão for definida através do objeto, através do produto do ato – aquilo que é expresso –, isso facilmente redonda na ideia vertiginosa de que nem todas as obras de arte são expressivas³, o que faria, por conseguinte, do conceito de expressão, tal como sucede com o conceito de representação, uma categoria estética relativa. A redução do expressivo ao emotivo é, nesse aspeto, um sucedâneo da redução do representativo ao figurativo. Um dos entraves à reflexão sobre a imagem encontra-se, paradoxalmente, no facto que a remete unicamente para o domínio da visualidade. Depressa o primado do visual se transforma em paradigma ocular, levando a análise teórica a encontrar nele o arquétipo das suas principais categorias.

Aliada ao paradigma ocular, a visão teórica da expressão é marcada por uma projeção antropomórfica, que transfere o fenómeno da expressão dado pelas manifestações somáticas para as manifestações proporcionadas pela obra artística. Mas será que a expressividade estética pode ser somente fundamentada segundo os modelos desta transferência? Creio que não. A questão que aqui se coloca será, então, como é que do amplo fenómeno da expressão se consegue individuar, estética e artisticamente, a categoria da expressividade.

2. Expressão, emoção, imagem

É comum associar a expressão a um *processo* através do qual um estado psíquico é dado à percepção. Sendo vista como oposta à função da representação, que, trazendo à mente o objeto percecionado ou o referente linguístico, denota um certo movimento passivo da atividade psíquica, a função da expressão revelaria, ainda no seguimento desta ideia, a faculdade de tornar visível a vida

psíquica da mente. E esta será, provavelmente, a base usual que serve de pressuposto teórico a muitas abordagens filosóficas e extrafilosóficas sobre o fenómeno da expressão, destacando-se aqui – e na sua maior parte – aquelas que intentam ligar certos estados psíquicos aos seus correlatos afetivos. Na sua aceção tradicional – e que ainda hoje vigora –, o processo inerente à expressão envolve apenas a manifestação de sentimentos, ao ponto de muitos autores defenderem que a função basilar das formas imagéticas é a exemplificação desse processo. O debate em torno das dimensões bio-culturais da expressão – quer na defesa de invariantes universais (Ekman, 1998) quer na defesa de diferenças regionais (Mead, 1975) – tem animado muitos dos estudos da psicologia da expressão facial da emoção. No entanto, os diversos estudos sobre as emoções tendem a omitir a relevância do fenómeno da expressão, reservando-lhe apenas um papel secundário na articulação dos sentimentos. Por outro lado, o primado dos mecanismos psíquicos e dos seus correlatos neurais sobre as formas de expressão sociais – como tende a acontecer na neurobiologia das emoções – tem contribuído para o estudo dos processos expressivos através da objetivação de estados emocionais. Poder-se-á ver nesta tendência e nos modelos internalistas que a suportam uma tentativa clara de se harmonizar os processos racionais com os processos afetivos e, dessa maneira, ultrapassar a oposição clássica entre racionalidade e afetividade.

A relação entre expressão e sentimento ganhou uma importância capital. Insira-se nessa tomada de consciência o contributo significativo dado por William James, que, na sua psicologia dos sentimentos, fundamenta o primado das manifestações somáticas sobre os estados afetivos, mais concretamente a importância da função fisiológica das primeiras para a constituição psíquica dos últimos (James, 1950: 442-485). Além de acentuar o papel ativo da expressão, esta inversão operada por James vem alertar para a necessidade de os sentimentos serem pensados dentro do âmbito da sociabilidade humana, quebrando-se assim a ideia, comumente difundida, de uma mera transposição mecânica do sentimento para a sua manifestação sensível.

Porém, e no que ao estudo das relações pictóricas entre expressão e emoções diz respeito, as tendências que precederam as investigações de James foram quase sempre guiadas pela ideia da transposição mecânica. Por exemplo, segundo Charles LeBrun, a expressão desfruta de uma semelhança natural e ingénua com os

fenómenos que são representados. A teoria de LeBrun, como tantas outras, é baseada numa *conceção gestual* da expressão das emoções. Daí que o pintor – tal como o orador – tenha a capital tarefa de gerar uma reação empática no observador, levando este a participar emocionalmente no *pathos* dos objetos representados pela imagem – ou seja, há uma ligação da arte pictural à *ars oratoria* através da função retórica concebida às emoções, mais concretamente à sua pretensa eloquência. Se as emoções contêm propriedades retóricas implícitas, então será através da *ars oratoria* que elas podem ser trazidas à expressão e, com isso, deixar a sua marca nas nossas afeições. Trata-se, em rigor, de uma competência técnica, e não de uma inteligência propriamente estética.

Idêntica conceção gestual da expressão repercutiu-se, também, nos intentos de Charles Bell. O fisiologista e anatomista escocês, que aplica o termo “anatomia” ao estudo das artes figurativas para se referir à natureza da expressão das emoções inscrita nas obras de arte, considera que o pintor é um observador com as tarefas de desvendar e distinguir aquilo que é verdadeiramente expressão (“estado de alma”) dos outros movimentos musculares do corpo humano. Nesta aceção, pintar seria sinónimo de individuar sentimentos de forma figurativa: «The noblest aim of painting unquestionably is to reach the mind which can be accomplished only by the representation of sentiment and passion: of the emotions of the mind, as indicated by the figure and in the countenance» (Bell, 1806: 7)⁴. Implícita a esta ideia de Bell está a visão da expressão como representação mimética dos sentimentos. Uma ideia, porém, que não é nova. Defende Aristóteles na sua *Retórica* que o uso dos signos linguísticos é apropriado à eloquência das paixões quando há uma clara correspondência entre expressão e sentimento. Este legado aristotélico teve ramificações em vários domínios artísticos. No que concerne à temática da expressão dos sentimentos, o célebre *Tratado da pintura* de Leonardo da Vinci abraça ainda as conceções do Estagirita e Jacques Lacombe, no seu *Dictionnaire portatif des Beaux-Arts*, utiliza mesmo o termo “representação” para se referir à relação pictórica entre expressão e paixões da alma (expressão = «la représentation des mouvements de l'ame, & de ses passions») (Lacombe, 1759: 245).

Como se pode facilmente depreender destas formulações, o primado das emoções tende a conduzir a um primado do figurativo.

Aliada à pressuposição de que a pintura – e a arte em geral – é capaz de expressar conteúdos afetivos específicos, encontra-se a ideia de que as formas linguísticas se mostram insuficientes para desempenhar tal tarefa. A pintura, por exemplo, devia trazer à expressão uma iconicidade sugestiva, causando no espectador os mesmos efeitos que os sentimentos provocam na vida quotidiana. Nesse sentido, o mimetismo figurativo garante um mimetismo “estímulo-reação” das emoções; mimetismo esse que, na opinião do ensaísta britânico Arthur Clutton-Brock, acaba por ser um parâmetro de distinção artístico. As imagens e os livros que não expressam emoções não são «works of art», mas sim «works of utility» (Clutton-Brock, 1907: 23), obedecendo, no caso da imagem, o processo de transmissão das emoções a um duplo processo ocular projetivo: as emoções transmitidas pelo pintor «are communicated to him through the eye, and he communicates them through the eye to others» (Clutton-Brock, 1907: 26).

3. Da figuração representativa à diferenciação expressiva

3.1. Intencionalidade e inferencialidade

Se atendermos apenas à relação entre “expressão” e “intencionalidade”, há um legado filosófico que se tornou paradigma dominante e que, em parte, justifica o papel secundário que é atribuído à expressão pelas ciências da natureza: a expressão é considerada segundo uma relação bipolar entre forma verbal (ou não verbal) e sentimento revelado, entre *expressans* e *expressandum*. Esta lógica conduz, por consequência, à seguinte premissa: se os processos expressivos – como por exemplo, a expressão facial da emoção – forem processos simulados, não podem corresponder verdadeiramente a atos de expressão, já que, como defende David Finn, «não há nenhum sentimento que é expresso» (Finn, 1975: 201).

A redução dos processos expressivos à bipolaridade é, pois, uma consequência da primazia que é dada ao conceito de intencionalidade.

De acordo com Alan Tormey, a expressão só pode ser vista única e exclusivamente como expressão de sentimentos, não abarcando – como já tinha sido estabelecido desde a publicação de *The expression of the emotions in man and animals*, de Charles Darwin – outras dimensões possíveis. Segundo o filósofo, a expressão de um determinado sentimento revela a objetivação de

um estado intencional correspondente – a «intencionalidade é a condição necessária para haver expressão» (Tormey, 1971: 17). Daí que, e ainda seguindo a argumentação de Tormey, o conceito de expressão seja o conceito logicamente mais apropriado para se assinalar todas aquelas relações psíquico-físicas que envolvem uma congruência entre ações e estados mentais, entre comportamentos e afetos (Tormey, 1971: 32). Esta conceção encara os processos expressivos como processos transparentes, dependendo o grau de transparência das implicações inferenciais que permitem o reconhecimento e a individualização dos estados afetivos.

A base comunicacional assente na dicotomia intencionalidade-inferencialidade mostra-se indiferente à especificidade de cada forma de mediação. Apesar disso, convém alertar para a genealogia imagética desta dicotomia, pois ela não descende exclusivamente das formas discursivas. A pintura clássica está repleta de figurações gestuais, que tendem a mostrar, nesse sentido, uma ligação estreita entre arte e comunicação face-to-face, como se fosse intento do pintor “dar voz” aos corpos icónicos através da linguagem gestual por eles exibida. A figuração sugere a elocução – tal poderia ser a premissa. Mas o valor desta elocução visual não reside meramente no seu significado sugestivo, no seu “als ob”. Ela tem um valor psicológico que trespassa a perceção da obra por parte do espectador, conferindo à própria perceção uma indexicalidade gestual imediata – ou seja, um gesto (*e-moção*) que causa outro gesto (*emoção*).

Uma radicalização desta conceção gestual da expressão foi efetuada, de modo assaz claro, por Wassily Kandinsky. Crê o pintor que, através de uma enigmática «vibração» (Kandinsky, 1963: 63) animada pelos sentimentos, a vida emocional do artista consegue penetrar diretamente na vida emocional do espectador, gerando-se, assim, uma simetria empática das duas esferas psíquicas. O lugar da obra de arte representaria, segundo o esquema traçado por Kandinsky («emoção – sentimento – obra – sentimento – emoção») (Kandinsky, 1963: 63), um ponto de intercessão entre ambas as esferas, mais exatamente o ponto que tornaria exequível a conversão imaculada dos sentimentos do artista nos do espectador. Esta ideia, que se pode aplicar a muitas das teorias estéticas sobre a arte, vê, na relação entre expressão (criador) e receção (espectador), uma ligação puramente causal. Cabe ao criador ter o engenho de exercer sobre o espectador a violência necessária, para que este se renda à evidência do génio e da obra. A obra deixa,

assim, de existir para o espectador, pois, em rigor, não há um espaço de participação aberto; o espaço é previamente ocupado pela intenção do autor, que é a única via de acesso à obra. Em suma, a visão do espectador não se deixa diferenciar da visão do criador, gerando-se, dessa forma, a ilusão sugestiva de uma comunicação entre as duas esferas psíquicas.

Com efeito, a dicotomia intencionalidade-inferencialidade não serve o conceito de expressividade – apenas serve o conceito de expressão assente na referencialidade gestual.

Quando passamos para o domínio estético-artístico, é-nos difícil conservar a distinção proposta por Arthur Clutton-Brock entre «works of art» e «works of utility», se o âmago da distinção, como é o caso, estiver ancorado na atividade intencional do artista e na passividade inferencial do espectador. Não estaríamos a falar propriamente de obra de arte, mas antes de um mero artefacto “utilitário” cuja receção seria garantida por uma lógica típica da aliciação publicitária, se o papel do espectador estivesse subordinado à descodificação de uma mensagem emotiva e o valor estético da obra dependesse do sucesso dessa mesma descodificação. Interpretada a partir das suas propriedades sensíveis – sejam estas configuradas em composições figurativas ou não- figurativas –, a obra de arte não se deixa categorizar e dividir segundo índices cognitivos e índices emotivos. Tanto os juízos estéticos que guarnecem a apreensão intelectual da obra quanto as respostas afetivas que por ela são estimuladas não podem ser dissociados de uma experiência que começa por ser construída através de uma presença que se dá à significação dentro do contexto da sua própria aparição. É este contexto de aparição que inibe, por assim dizer, uma mera relação inferencial com aquilo que tece a expressividade da obra, bem como todas aquelas respostas e reações que fazem parte da nossa vida quotidiana.

3.2. Diferenciação e expressividade

Da mesma maneira que não devemos ver no conceito de expressão um antónimo para o conceito de comunicação, também não será legítimo fazer o mesmo relativamente à natureza do vínculo dos conceitos de expressão e expressividade. A expressividade não é uma simples casualidade da expressão. Ela é, pelo contrário, uma forma de consciência elevada do amplo espectro da expressão. Não se trata aqui, porém, de pensar processos expressivos sem a implicação da sua constituição afetiva. Todavia, o

facto de a teorização das formas imagéticas estar intimamente ligada ao conceito de representação, parece dificultar ainda mais essa tarefa, pois a bipolaridade inerente ao conceito de representação tende a ser transferida para o domínio dos processos expressivos imagéticos. Ainda que colocada de forma sumária, a importância desta questão reflete-se no alcance teórico do próprio conceito de expressividade, contribuindo, de igual modo, para o apuramento da individualização estética dos processos expressivos dentro da esfera artística.

Assim, com o conceito de expressividade pretendemos assinalar e caracterizar a transformação simbólica da expressão, nomeadamente a sua inclusão nos processos semióticos. É também neste aspeto que a intencionalidade – entendida como magna categoria dos atos de expressão – perde o seu primado analítico, já que o *factum* da mediação simbólica não se deixa reduzir a uma pura consciência intencional. Ou como se pode ler nas duas primeiras quadras do poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa:

*O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.*

Este “desencontro” entre a esfera psíquica do escritor e a do leitor indica a autonomização do texto a partir da sua textura poética. É é nisso que a própria experiência estético-artística se evidencia. Esta mostra-nos que o carácter processual atribuído à expressão não pode ser desvinculado da articulação das formas sensíveis que tecem a superfície do médium envolvido na obra de arte. Por conseguinte, quando falamos de expressividade artística, referimo-nos ao fenómeno da expressão que abarca, impreterivelmente, esse vínculo às dimensões sensíveis do médium. Sendo, nesse sentido, um processo ligado à percepção – a dimensão da *aisthesis* no estético –, a expressividade apresenta um carácter aberto, capaz de guarnecer as animações vivenciais e sociais que se geram em torno da obra.

Que se deva à autonomização sistémica da arte a introdução desta diferença entre expressão e expressividade, parece ser um facto muitas vezes ignorado. Muitos autores que se debatem com a questão da expressão na arte tendem a partir de um pressuposto analógico: na arte, tal como na vida quotidiana, o espectador tem acesso a determinadas emoções que são expressas pelos objetos estéticos; a tristeza de um rosto, por exemplo, pode ter um equivalente artístico. Aquilo que releva destas teorias é a aparente não distinção entre expressão e expressividade. Com isto não quero dizer que há expressão sem expressividade. O caráter processual da expressividade estético-artística não se distingue do caráter processual da expressão em sentido lato apenas pelo grau de intencionalidade que manifesta em relação ao grau de espontaneidade deste último. A inferência de uma emoção através de um movimento facial não requer que este tenha uma dimensão expressiva acentuada. Alguém pode expressar os seus sentimentos sem que a superfície de inscrição – o corpo, neste caso – acuse esse processo de forma explícita. É óbvio que, nestas situações da vida quotidiana, o acoplamento simultâneo de expressão e expressividade pode proporcionar uma inferencialidade mais completa da esfera psíquica do *outro*, tornando-se estreita a relação entre os sentimentos expressos e os estados afetivos correspondentes (isto nem sempre implica, claro está, uma verdadeira transparência entre o que é expresso e o que é expressivo, pois este último pode ser uma mera simulação do primeiro)⁵.

Tratando-se de uma forma de percepção – e não propriamente de uma substância que possa ser imputada unicamente a determinados objetos –, a expressividade possui, ao nível da percepção, uma função de seleção face às informações sensoriais que acompanham a apreensão da obra de arte. Na observação de uma pintura, por exemplo, certas propriedades pictóricas do médium são destacadas e, por via disso, sujeitas ao espectro significante da obra⁶. Sendo um resultado da seleção, aquilo que é visto requer o que não é visto. Por isso, como sucede normalmente, a identificação de certas propriedades sensíveis do médium como sendo particularmente expressivas é uma predicação que não atende ao processo de seleção, mas antes aos seus efeitos, pois é o processo que é expressivo. Tal predicação iguala, neste âmbito, as inferências que podem ser feitas da representação de uma emoção inerente a uma figura icónica. Se o semblante

enigmático da *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, coloca o espectador perante a incerteza do estado psicológico representado, isso nada revela da expressividade que envolve a apreensão estética da obra. Não se trata, como muitas vezes é defendido, de reenviar as *qualidades expressivas* para as configurações imagéticas não-figurativas e as *qualidades emotivas* para as configurações imagéticas figurativas. A obra não é mais expressiva se representar, de forma explícita, uma emoção particular. A agitação sentimental desencadeada por uma configuração pictórica, como naqueles casos em que o espectador se compadece com a figuração de um rosto triste – ou, tratando-se de imagens cinemáticas, de uma cena dramática repleta de sequências fílmicas violentas –, torna-se possível graças a um empobrecimento do caráter expressivo da própria imagem. Ainda repercutindo esta ideia, a distinção entre géneros dramáticos, entre trágico e cómico, é, em si, uma classificação equívoca, que não nos deve levar a confundir-la nem com o ato de execução nem com a experiência estética confinada à receção da obra. E é aqui, claro está, que convém distinguir “expressividade” de “sentimentalidade”.

Há, no entanto, um sintoma generalizado na direção que a reflexão sobre a expressividade tem atingindo. Na verdade, o que nos mostram muitos dos estudos teóricos são várias perspetivas sobre a relação entre expressão e emoção, não se atendendo, porém, à especificidade e autonomia de cada forma artística. Ou seja, as formas artísticas servem, em muitos desses estudos, apenas como exemplos sugestivos do fenómeno da expressão em sentido lato e a expressividade, entendida segundo a conceção que temos vindo a expor, não é considerada.

4. Da afirmação do médium face a representação

A arte moderna, reinventando a herança romântica, procedeu a uma autêntica reabilitação da esfera psíquica do artista. Entre a tradição impressionista e os novos movimentos expressionistas, há uma declaração da supremacia da individualidade do ato criativo sobre os motivos icónicos da imagem. Mas poderia ser cumprido o desafio – lançado, por exemplo, por Jackson Pollock – de uma total subjetivação da pintura moderna, quando não há na imagem qualquer instância sígnica que lhe dê uma autorreferencialidade psíquica, quando a vida subjetiva do artista pressupõe sempre a mediação da superfície de inscrição, e esta, ao contrário do corpo humano, não se manifesta como

“sintoma”? É evidente que a “subjetivação” defendida por Pollock está longe de uma conceção sintomática da imagem; ela refere-se, acima de tudo, a uma regeneração do pictórico através da reinvenção do próprio ato de criação. A arte de Pollock é, neste aspeto, exemplificativa de uma nova consciência estética sobre os processos de criação artísticos. Se quisermos contrapô-la à ideia, baseada na linguagem gestual, de uma transparência emocional do figurativo, poderemos ver nela uma emancipação do “gesto configurador” relativamente ao “gesto figurado”, que já não mais serve o tradicional esquematismo psicológico estímulo-reação, mas antes a afirmação da individualidade sensível da imagem.

Por via disso, incluída a relevância da materialidade do médium, cumpre remeter a expressividade para o espectro sensível da mediação. No que às formas imagéticas estético-artísticas diz respeito, trata-se, em rigor, de salientar a *Erscheinung* da imagem face às suas modalidades de significação, pois a expressividade contende uma relação direta – porque sensível – com o médium artístico⁷. Assinalada a íntima relação entre expressividade e superfície de inscrição, poder-se-á mesmo dizer que o expressivo pressupõe o imersivo. Dado que a expressividade artística é indissociável das configurações sensíveis do médium, o imersivo não é, neste domínio específico, atribuível apenas às formas musicais ou ao cyberspace dos sistemas computacionais. (Convém aqui acautelar a diferença entre propriedades imersivas e experiências imersivas.) A percepção de uma presença individualizada – a obra de arte, neste caso – passa sempre pela resistência ao seu caráter mediador, pela aparente suspensão da sua função de médium. Que a imersão contenda um eclipse da superfície de inscrição, isso não significa, porém, um total desaparecimento da superfície e, conseqüentemente, uma total ilusão sensorial entre representante e representado. Se quisermos ser precisos, as propriedades imersivas contribuem para o processo de incorporação do caráter sensível da obra na percepção do espectador. E a arte pictural pós-figurativa mostra-nos como uma apropriação desse processo pode ser conduzida. Telas como as da série *Who's Afraid of Red, Yellow and Blue*, de Barnett Newman, revelam-nos bem a consciência artística para a utilização e a potenciação das propriedades imersivas das formas imagéticas.

Ultrapassar o *hiatus* entre signo e sensibilidade, requer, nessa exata medida, uma leitura da expressividade que reconduza o signo ao sinal, a significação ao processamento da informação

sensível contida no médium e no seu espaço de aparição, evitando-se, com isso, a leitura monológica da expressão assente na dinâmica “emissor-recetor”.

Ainda que implicada nos domínios da percepção sensível, convém alertar para a importância do fenómeno da corporalidade na definição do conceito de expressividade. Os processos expressivos são vivências centradas no corpo. Esta ideia, contudo, não deve ser interpretada segundo uma lógica de adequação entre processos expressivos e estados psicológicos, como acontece, por exemplo, na filosofia da expressão de Benedetto Croce e R. G. Collingwood. Tanto um como outro entendem os processos expressivos como processos de regulação dos conteúdos emocionais que acompanham as atividades psíquico-físicas do ser humano. Linguagem e arte seriam, como ambos defendem, apenas formas de conversão intuitivas, que permitiriam, essencialmente, transformar tais atividades em estados de consciência não contingentes, isto é, estados (transparentes) de objetivação e particularização de sentimentos (Croce, 2005; Collingwood, 1958). A relevância da esfera sensível das formas de articulação – como o carácter material dos símbolos linguísticos e artísticos – para o fenómeno da expressividade impede-nos, deste modo, de seguir uma interpretação puramente intuicionista do fenómeno da expressão.

O papel da percepção nos processos expressivos implica, por conseguinte, que estes não podem ser ponderados sem as suas superfícies de inscrição. A expressão, ao contrário da representação, não se deixa abstrair do seu médium material. Podemos dizer que o conceito de expressividade não abarca apenas o “ato de expressar algo”, mas já também o “ato de perceber algo”. Ao contrário do de expressividade, o conceito de expressão esteve quase sempre confinado ao mundo do artista. Como se pode deduzir da definição proposta por Jean-Jacques Rousseau, a expressão musical abarca duplamente a “composição” e a “execução” da obra (Rousseau, 1775: 333). Embora Rousseau destaque a função das dimensões sensíveis dos meios artísticos para o “refinamento” e o efeito da expressão, o primado desta recai sempre sobre a «energia» que o criador confere aos seus «sentimentos» (Rousseau, 1775: 334). Nesta aceção, as emoções do espectador são meros produtos da expressão originária do criador. Todavia, tal como acabou por evoluir na análise teórica do fenómeno musical, o conceito de expressividade vai superar o

mimetismo gestual das conceções tradicionais sobre a expressão, bem como a inércia cognitiva que daí decorria. O reconhecimento do carácter expressivo da percepção passou pela identificação da *percepção fisiognómica*, que, como nos mostram as reflexões de Heinz Werner (Werner, 1932: 1-9), Ernst Cassirer (Cassirer, 1994: 51-121)⁸ e Ernst Gombrich (Gombrich, 1973: 79-93), tende a atualizar e individualizar, de forma holística, a nossa experiência imediata das informações sensíveis. (De facto, podemos falar aqui de um conhecimento ainda não sujeito a diferenciações categóricas, marcado essencialmente por uma articulação concreta, não integralmente abstratizante, dos fenómenos apreendidos.) O papel ativo da observação é reforçado. E deste reconhecimento redonda, igualmente, a descoberta das potencialidades expressivas daquilo que era visto apenas como meio da figuração, ou seja, estão criadas as condições estéticas para que cor e linha se mostrem na sua afirmação individual; afirmação essa que incentiva a imaginação do observador a novas formas de apreensão do objeto artístico.

5. Expressividade e individualidade

Num artigo para o *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Robert Stecker traça algumas reflexões sobre a dinâmica artística da expressão das emoções. A relevância do texto de Stecker não se encontra, porém, na singularidade do conteúdo das suas reflexões, mas antes na conclusão que destas retira. Depois de ter fundamentado, por exemplo, a ideia de que a representação icónica de um “rosto triste” não conduz necessariamente à observação da imagem como uma “imagem triste”, e de que, no que há arte diz respeito, o fenómeno da expressão deve ser individualizado a partir de cada esfera artística, Stecker termina o seu texto com a confissão seguinte:

«I will conclude with one reservation about my own approach and one qualification of my main thesis. *The reservation concerns the fact that I have confined the discussion to the expression of emotion.* This was the result of my strategy of trying to understand expression of emotion in the arts by first understanding what emotions are. One unfortunate consequence of this is that it leaves out of account entirely the many other things that are expressible in the arts. This raises the possibility that I failed to find a unified theory because my approach was too narrow. We looked for a theory of artistic expression of emotion while we should have looked for a theory of artistic expression. I am inclined to think that if we broaden

our inquiry to include other things that art can express, the diversity of expressive phenomena will simply appear greater. But I have done and will do nothing to show this, and I do not consider the question closed» (Stecker, 1984: 417).

O que este excerto nos deve levar a ter em conta é a asserção de que o conceito de “expressividade” não pode ser pensado sem o conceito de “individualidade” da obra de arte. A transformação, já por nós referida, da expressão em articulação expressiva contende, simultaneamente, uma consciência do caráter individual da obra, que, longe de ser perceptível apenas nas configurações estético-artísticas, vai contribuir, de igual forma, para a construção da individualidade da esfera psíquica do espectador.

O contributo da expressividade para a individualidade da obra de arte advém de vários fatores, que podem ser depreendidos da sua própria constituição simbólica; e esta constituição deixa-se vislumbrar em contraste com a constituição simbólica da representação. Aquilo que muitas vezes é tido, dentro dos processos semióticos, como insuficiência simbólica da expressão – dada a articulação entre *expressans* e *expressandum* ser comparada à relação *representans* e *representandum* e, por via disso, não apresentar o mesmo grau de diferenciação relacional –, é, pelo contrário, uma condição fundamental para a integridade individual da obra artística. Como nos diz Dewey, um *statement* é uma enunciação que pode ser aplicado a vários objetos do pensamento, tendo, por isso, um caráter geral. Já o sentido dado por um objeto expressivo ostenta um caráter individual (Dewey, 1980: 90).

Em poucas palavras: a opacidade semiótica da expressividade permite reforçar a individualidade do médium.

Henri Matisse, ao contrário de Kandinsky, alerta-nos já para o facto de que a expressão pictórica não pode ser meramente deduzida de uma associação exclusiva entre figuração e fisionomia do objeto figurado. Segundo o artista, a expressão «est dans toute la disposition de mon tableau: la place qu’occupent les corps, les vides qui sont autour d’eux, les proportions, tout cela y a sa part» (Matisse, 2005: 42). Havendo uma relação de acoplamento entre composição e expressão pictóricas, a própria materialidade da superfície de inscrição vai condicionar, ainda de acordo com Matisse, o ato de pintar e o seu valor estético-artístico (Matisse, 2005: 43). Facto este que não é tido em conta, por exemplo, pelas teorias estéticas emotivistas, que relegam para um nível inferior a configuração

sensível dos objetos pictóricos: «The important thing about a picture (...) is not how it is painted, but whether it provokes aesthetic emotion», assim se pode ler na obra *Art*, de Clive Bell (Bell, 1949: 45). E o autor vai mais longe: «Even to copy a picture one needs, not to see as a trained observer, but to feel as an artist. To make the spectator feel, it seems that the creator must feel too» (Bell, 1949: 61).

6. Individualidade e construção discursiva

6.1. A questão ecrástica

O que implica falar de uma imagem? Ou, ainda melhor: como pode um médium descrever as vivências dadas por outro médium?

Por vezes, a impossibilidade de uma obra de arte ser definida a partir de um único conteúdo psíquico leva-nos a encontrar na expressividade a sua propriedade idiossincrática. O termo “expressivo” remete-nos não apenas para a singularidade das formas imagéticas artísticas, mas também – já que é um termo – para aquilo que podem ser os limites simbólicos do discurso. E estes limites tendem a ser uma preocupação anunciada pelo próprio criador. Atente-se, por exemplo, à forma lapidar com que o artista dadaísta Kurt Schwitters resume tal preocupação: «Cada linha, cor, forma, tem uma expressão singular. Cada combinação de linhas, cores, formas tem uma expressão singular. A expressão pode ser dada apenas a uma estrutura particular – não pode ser traduzida. A expressão de uma imagem não pode ser vertida em palavras, da mesma maneira que a expressão de uma palavra, tal como, por exemplo, a palavra “e” (*und*), não pode ser pintada» (Schwitters, 1921: 5). É certo que não há nenhum médium puro, livre de qualquer determinação imposta por outro médium. Mas, com a individualidade expressiva da imagem como obra de arte, coloca-se a questão da elevação das suas qualidades vivenciadas a formas de descrição. Por outro lado, também é certo que, na relação entre percepção e descrição, se desenha uma espécie de índole impositiva desta última, ou, como nos diz Michael Baxandall, «an extended description of a painting is committed by the structure of language to be a progressive violation of the pattern of perceiving a painting» (Baxandall, 1979: 460).

Torna-se evidente que os argumentos das teorias da arte emotivistas desembocam quase sempre na tese da

incomensurabilidade entre descrição e expressão, mais precisamente entre linguagem e emoções. A este respeito diz-nos Robin George Collingwood que a descrição tende para uma “generalização” cuja natureza inviabiliza o caráter único da expressão. Se a expressão transporta uma “individualização”, como defende o autor, é porque através dela se particulariza uma emoção específica (Collingwood, 1958: 112). Collingwood transfere o domínio das emoções primárias para o domínio das emoções artísticas, deixando assim de haver qualquer diferença entre ambos. No entanto, a linguagem da descrição não se refere aqui à percepção do rosto do nosso interlocutor, mas antes à percepção que temos da obra. Algumas diferenças são óbvias: a primeira percepção é acompanhada pela percepção do nosso interlocutor – isto é, trata-se de uma alter-percepção –, enquanto a segunda percepção está centrada em si mesma; a primeira favorece a identificação, podendo conduzir a uma empatia emocional gerada pela tristeza ou alegria do nosso interlocutor; a segunda potencia a imaginação, já que a obra de arte dá-se à observação do espectador na condição de *objeto para a percepção*. Os “objetos para a percepção” distinguem-se dos “objetos da percepção”, na medida em que, ao não pressuporem uma alter-percepção e requererem um campo de observação individualizado, apelam a uma articulação propriamente estética, que tanto pode ser suscitada pela produção artística como, por exemplo, pelas indústrias do *design*, do entretenimento e da publicidade⁹.

Formulemos, agora, o conteúdo semântico da questão ecrástica. Por “questão ecrástica” entendo o momento específico em que um conteúdo sensível pictórico é sujeito à articulação das estruturas discursivas da linguagem. Há, neste sentido, uma transformação – ecrástica – que vai permitir o desabrochar da descrição. Trazer à expressão discursiva um conteúdo sensível não-linguístico é uma operação clássica da *Ekphrasis*. Num primeiro sentido, e no que se refere ao domínio da imagem, pode-se vislumbrar nas descrições ecrásticas uma resposta à necessidade de colmatar as discrepâncias cognitivas entre dois médiums distintos, entre formas imagéticas e formas discursivas. Opor a *Ekphrasis* à interpretação, tal como sugere David Carrier, impede-nos de ver a complementaridade que se gera entre ambas. A distinção operada por Carrier é bastante rígida, porque obedece, como ele próprio salienta, a uma separação traçada por dois «termos técnicos contrastantes» (Carrier, 1987: 20); separação essa

que parece ainda radicar nas dicotomias tradicionais da linguística. O primado do caráter proposicional da linguagem sobre os processos de percepção implicados nos atos discursivos tende a impedir a inclusão ativa dos processos expressivos na articulação de sentidos mediados linguisticamente. Embora os trabalhos de Karl Bühler, ou de Roman Jakobson, tenham acentuado a função expressiva (*Ausdrucksfunktion*) da linguagem, o primado saussuriano da langue sobre a parole acabou por redundar numa conceção semiótica dos signos linguísticos que interpreta as dimensões sensíveis destes últimos como não constituintes das lógicas do discurso. E essa parece ser uma das razões para o desencontro entre linguagem e percepção. Uma tendência, por outro lado, que se tem manifestado na leitura da função expressiva apenas a partir do conteúdo informativo de certas enunciações discursivas – formas de agradecimento, alusão a estados psicológicos individuais, descrição de eventos emotivos, etc. Assim como não há conteúdos discursivos puramente proposicionais, desprendidos de vínculos expressivos – sejam eles, por exemplo, os das ciências apoiadas na lógica dedutiva –, também não há descrições exegéticas de um objeto de arte desprovidas de qualquer dimensão ecrástica. Como Carrier refere, a *ekphrasis* pode ser definida como uma «verbal recreation of a painting» (Carrirer, 1987: 20). Porém, compete perguntar, o que seria da interpretação (*visão categorial*) se não houvesse tal recriação (*visão atmosférica*), se os traços sensíveis e expressivos da imagem não fossem, de algum modo, transformados em discurso?

É óbvio que a visão atmosférica tendeu a ser remetida para segundo plano. A preocupação de uma articulação transparente entre visualização e verbalização – típica dos críticos de arte de setecentos – leva, por exemplo, Denis Diderot à formulação seguinte:

«Dans la description d'un tableau, j'indique d'abord le sujet; je passe au principal personnage, de la aux personnages subordonnes dans le meme groupe; aux groupes lies avec le premier, me laissant conduire par leur enchainement; aux expressions, aux carateres, aux draperies, au colors, a la distribution des ombres et des lumieres, aux accessoires, enfin a l'impression de l'ensemble. Si je suis un autre ordre, c'est que ma description est mal faite, ou le tableau mal ordonné» (Diderot, 1818: 545).

Uma vez que Diderot, atendendo ao primado da configuração semântica do objeto da imagem (o referente pictórico),

intenta subordinar, de forma hierárquica, as linhas imagéticas às linhas gramaticais do discurso, a *impression de l'emsemble* ocupa dentro da descrição uma posição inferior. A construção de uma linguagem que obedeça a uma *referencialidade individual*, isto é, que consiga recriar a atmosfera singular da obra de arte, mesmo quando se refere ao seu enquadramento dentro de um universo de obras (estilo), evidencia, simultaneamente, uma autorregeneração do discurso e das suas estruturas referenciais. Ao contrário da *referencialidade universal*, requer a referencialidade individual uma maior participação da percepção nas simbolizações discursivas; o mesmo é dizer: a consciência que acompanha a percepção sobrepõe-se, por assim dizer, ao caráter mais abstrato dos conceitos, das generalizações, do discurso.

6.2. A resposta metafórica

Tomando como princípio basilar a ideia de que não há uma tradução literal de um conteúdo pictórico artístico para um conteúdo discursivo, a questão ecrástica conduz-nos, aqui, para a natureza da resposta que pode ser dada pela linguagem. Os atributos expressivos através dos quais a linguagem se refere à obra de arte – muitos deles alusivos a estados afetivos – mostram-nos a impossibilidade da comunicação ter acesso direto às informações articuladas pela percepção. Como se pode depreender da teoria de Niklas Luhmann, tal impossibilidade caracteriza a arte como sistema social, sendo, por sua vez, a distinção sistémica entre consciência e comunicação incorporada já no próprio objeto artístico (Luhmann, 1995: 13-91)¹⁰.

Quando a palavra se dirige à obra de arte pictórica, há, porventura, um certo “mutismo” que se quebra e cuja natureza, se quisermos utilizar a linguagem derridiana, transporta uma imensa «virtualidade discursiva» (Derrida, 1994: 13). Mas aquilo que se dá à palavra nem sempre se deixa submeter a uma categorização proposicional. O expressivo, neste caso, também assinala as linhas de separação e as linhas de intercessão simbólicas de duas formas de mediação distintas.

Podemos interrogar-nos sobre as razões que nos levam a utilizar atributos emotivos e predicados antropomórficos para descrever as nossas experiências imagéticas, por que é que nos referimos a determinadas obras através de uma adjetivação que, normalmente, utilizamos para categorizar o caráter ou o estado psíquico de um ser humano. Há, contudo, uma enorme distância

entre essas descrições apoiadas em atributos emotivos e aquilo que as pode ligar diretamente a estados psíquicos afetivos. Uma coisa não implica a outra. Se se seguir o pressuposto de uma “referencialidade implícita”, é natural que se compreenda uma relação causal entre o teor emotivo das descrições e os seus possíveis correlatos psíquicos. Nada nos leva a crer, porém, que as descrições de uma obra de arte desfrutem da mesma natureza referencial das da expressão facial dos nossos interlocutores. Os atributos emotivos não se prestam apenas à identificação de estados afetivos; eles prestam-se, igualmente, à construção e articulação de enunciados metafóricos, como se verifica, de forma clara, na linguagem poética. Na comunicação sobre arte, o emprego de atributos emotivos mostra-nos, nesse sentido, a “natureza referencial metafórica” desses mesmos atributos.

No vasto campo das experiências extraimagéticas, as insuficiências linguísticas observáveis, por exemplo, na comunicação e interpretação de estados afetivos e vivências marcadas por emoções intensas propiciam já certas respostas metafóricas que lhes visam dar expressão. O uso de articulações metafóricas não tende somente a colmatar as insuficiências discursivas na transmissão de experiências afetivas, como também condiciona a própria natureza dos estados psicológicos nelas envolvidos. Ao nível das experiências imagéticas, idênticas insuficiências podem ser sentidas com o despontar do abstracionismo na arte. Autores como Richard Wollheim creem que a importância da metáfora nos estudos sobre as artes visuais tem que ver, em parte, com o «declínio da figuração» (Wollheim, 1993: 113) surgindo a metáfora como uma tentativa de dar resposta aos novos processos de significação artísticos. No entanto, Wollheim refere-se à metáfora nas artes visuais fazendo uso da distinção entre “metáforas verbais” e “metáforas visuais”. A aplicação do metafórico ao pictórico seria, segundo o autor de *Painting as Art*, uma importação meramente linguística. Ultrapassados os limites denotativos da figuração, uma pintura de uma flama, por exemplo, poderia ter um significado metafórico idêntico ao do célebre verso camoniano “amor é fogo que arde sem se ver”. O mesmo se verifica no caso de uma ambivalência figurativa denotacional, de uma total transgressão do convencionalismo figurativo, como nos sugerem as representações imagéticas que, ancoradas em uma iconicidade oximórica, agrupam elementos incompatíveis entre si.

Quando nos referimos à metáfora, não estamos a partir desta distinção utilizada por Wollheim. A metáfora, operando uma espécie de regresso às formas de simbolização primárias, parece possibilitar essa relação – de descrição – entre médiuns distintos¹¹. Uma das formas de intercomplementaridade entre linguagem, percepção e expressividade pode ser encontrada nas articulações metafóricas. Poder-se-á falar aqui de um reencontro expressivo, isto é, a possibilidade de a nossa experiência sensorial ser mediada metaforicamente potencia uma articulação *sui generis* entre linguagem e percepção. A metáfora, como possibilidade de enunciação, ganha na criação de configurações estéticas e na sua apreciação um estatuto verdadeiramente estruturante. Articular e perceber algo esteticamente significa, neste aspeto, reinventar as relações entre experiência e imaginação. Uma possibilidade que, segundo Susanne Langer, está já presente na natureza peculiar das formas metafóricas, mais concretamente na sua capacidade de suprimir os limites conceptuais inerentes às construções das formas discursivas convencionais (Langer, 1957: 23-24). Ao incrementarem o fluxo das informações sensoriais – porque inviabilizam, por assim dizer, uma censura total imposta pelo carácter e os níveis de abstração –, as enunciações metafóricas contribuem, igualmente, para a efetivação da virtualidade significativa da obra de arte.

Por outro lado, as vivências resultantes da impossibilidade de se reduzir integralmente os eventos da experiência às estruturas das descrições tendem a aumentar o espectro afetivo desses mesmos eventos. Que esse incremento de afeção contribua, em parte, como motor de seleção, diferenciação e retenção dos eventos que fazem parte do nosso universo de experiências, isso só vem reforçar a ideia, já por nós sugerida, de que a expressividade, dada a sua opacidade semiósica, favorece a criação de um campo perceptual individualizado.

Em suma, a descrição apoiada na metáfora não implica somente uma simples transposição das vivências imagéticas para a articulação discursiva. Ela é, pelo contrário, uma condição necessária para que seja exequível e imaginável a intermutabilidade entre dois médiuns distintos. Daí que a expressividade da descrição não seja um espelho transparente da expressividade da imagem. Aquilo que aqui se afirma é, antes de tudo, a correlação entre duas formas de articulação simbólicas, cujo ponto de contacto radica, precisamente, nas suas fundações expressivas. Segundo Arnold Gehlen, a arte pictórica moderna, principalmente a partir do

“subjetivismo” introduzido pelo impressionismo, sujeitou-se ao comentário (*kommentarbedürftig*) (Gehlen, 1965: 59). E os comentários, que tanto atravessam as dimensões «ópticas» como as dimensões «retóricas» da obra de arte, são «*parte integrante da própria arte moderna*» (Gehlen, 1965: 54). Resta acrescentar a esta afirmação de Gehlen que o comentário não serve apenas as novas exigências da arte: o discurso dá-se à sua auto-observação através da recriação de conteúdos estruturados por outras formas de articulação simbólicas, e essa recriação, atravessando toda a história da arte, precede a arte moderna.

7. Conclusão

Como se pode depreender do já exposto, as conexões entre expressividade e superfícies de inscrição pictóricas ajudam a trazer à reflexão os processos de transformação do médium “imagem” operados pelas formas artísticas, bem como a sua repercussão na formulação de discursos sobre a arte. A pregnância individuada da expressão através da expressividade não é, contudo, somente um critério estético para a análise da obra de arte. Ela é, também, uma pedra de toque fundamental para a questão da evolução sistémica da arte, pois o caminho percorrido desde a expressão até à expressividade, mostrando uma crescente autonomização da perceção do espectador relativamente ao poder autoral do criador, deixa simultaneamente vislumbrar a condição de diferenciação da arte face aos demais sistemas sociais. Conservar, a nível teórico, o carácter aberto da expressividade representa, neste último aspeto, interpretá-la como um ponto de auscultação crítico das novas formas emergentes que vão arquitetando o universo artístico.

Referências/ Bibliografia

- Baxandall, M. (1979). The Language of Art History. *New Literary History*, 10, 3 (1979) Anniversary Issue: I, Spring, 453-465.
- Bell, Ch. (1806). *Essays on the anatomy of expression in painting*. London: Printed for Longman, Hurst, Rees, and Orme.
- Bell, Cl. (1949). *Art*. London: Chatto & Windus.
- Braga, J. (2012). *Die symbolische Prägnanz des Bildes. Zu einer Kritik des Bildbegriffs nach der Philosophie Ernst Cassirers*. Freiburg: Centaurus Verlag.
- Carrier, D. (1987). Ekphrasis and Interpretation: Two Modes of Art History Writing. *British Journal of Aesthetics*, 27, 1 (1987) Winter, 20-31.
- Cassirer, E. (1994). *Philosophie der symbolischen Formen, Teil 3: Phänomenologie der Erkenntnis*, 10. Aufl.. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Clutton-Brock, A. (1907). The Function of Emotion in Painting. *The Burlington Magazine for Connoisseurs*, 12, 55 (1907) Oct., 23-26.
- Collingwood, R. G. (1958). *The Principles of Art*. London/New York: Oxford University Press.
- Croce, B. (2005). *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale. Teoria e storia*. A cura di Giuseppe Galasso, Seconda edizione. Milano: Adelphi Edizioni.
- Derrida, J. (1994). The spatial arts: an interview with Jacques Derrida. In P. Brunette; D. Wills (Eds.), *Deconstruction and the Visual Arts: Art, Media, Architecture*, 9-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. 23rd Impression. New York: Perigee Books.
- Diderot, D. (1818). *Pensées détachées sur la peinture, la sculpture, l'Architecture et la poésie*. In *Oeuvres Complètes, IV, 1^{re}. Partie*, 529-567. Paris: A. Belin.
- Duchenne, G. B. (1862). *Mécanisme de la physionomie humaine ou analyse électro-physiologique de l'expression des passions*. Paris: Jules Renouard.
- Ekman, P. (1988). *Gesichtsausdruck und Gefühl. 20 Jahre Forschung*. Paderborn: Junferman.
- Finn, D. R. (1975). Expression. In *Mind, New Series*, 84, 334 (1975) 192-209.
- Gehlen, A. (1965). *Zeit-Bilder. Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei*. 2. Aufl.. Frankfurt a. M./Bonn: Athenäum Verlag.
- Gombrich, E. (1973). *Über physiognomische Wahrnehmung*. In *Meditationen über ein Steckenpferd. Von den Wurzeln und Grenzen der Kunst*, 79-93. Wien: Europaverlag.
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology*, 442-485. Vol. Two. New York: Dover Publications.
- Kandinsky, W. (1963). *Essays über Kunst und Künstler*. Hrsg. und kommentiert von Max Bill, 2. Aufl.. Bern: Benteli-Verlag.
- Lacombe, J. (1759). *Dictionnaire portatif des Beaux-Arts, ou abrégé de ce qui concerne l'architecture, la sculpture, la peinture, la gravure, la poésie et la musique*. Nouvelle édition. Paris: Chez Jean-Th. Hérissant [et] les frères Estienne.
- Langer, S. K. (1957). Expressiveness. In *Problems of Art: Ten Philosophical Lectures*, 13-26. London: Routledge & Kegan Paul.
- Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag.
- Matisse, H. (2005). *Écrits et propos sur l'art*. Texte, Notes et Index établis par Dominique Fourcade. Paris: Hermann.
- Mauss, M. (1968). L'expression obligatoire des sentiments. In *Essais de sociologie*, 81-88. Paris: Minuit.
- Mead, M. (1975). Review of Darwin and Facial Expression. *Journal of Communication*, 25 (1975) 209-213.

Osborne, H. (1982). Expressiveness in the Arts. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 41, 1 (1982) Autumn, 19-26.

Rousseau, J.-J. (1775). *Dictionnaire de musique*. Tome Premier. Paris: Chez la Veuve Deuchsne.

Schwitters, K. (1921). Merz. *Der Ararat: Glossen, Skizzen und Notizen zur neuen Kunst*, 2, 1 (1921) 3-9.

Stecker, R. (1984). Expression of Emotion in (Some of) the Arts. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 42, 4 (1984) Summer, 409-418.

Tormey, A. (1971). *The Concept of Expression. A study in philosophical psychology and aesthetics*. Princeton/New Jersey: Princeton University Press.

Werner, H. (1932). *Grundfragen der Sprachphysiognomik*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.

Wollheim, R. (1993). Metaphor and Painting. In F. R. Ankersmit; J. J. A. Mooij (Eds), *Knowledge and Language: Metaphor and knowledge*, Volume 3, 113-125. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

¹ **Expression and pictorial expressiveness**

² Doutor.

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

Email: joaquim.braga@yahoo.com

³ Na linguagem e nas observações quotidianas, há, porventura, uma tendência para qualificarmos certas experiências estético-artísticas através da supressão dos seus elementos estruturantes – como, por exemplo, “a música x não tem ritmo” –, mas isso em nada contradiz o valor fundador desses elementos, apenas por vezes se impõe como única forma de nos referirmos à “intensidade” da própria experiência.

⁴ Uma ideia, aliás, que parece ter tido repercussão nas célebres experiências de Guillaume Benjamin Duchenne. Duchenne intentou retratar fotograficamente – um processo que o neurologista francês denominou *électro-physiologie photographique* – o *muscle expressif* a que corresponde cada emoção ditada pela alma (Duchenne, 1862).

⁵ Sobre este fenómeno da simulação, ao nível das relações sociais, vide, por exemplo, o texto *L'expression obligatoire des sentiments*, de Marcel Mauss (Mauss, 1968: 81-88).

⁶ Esta conceção distingue-se da ideia de que o conceito de expressividade indica apenas a conexão entre propriedades sensíveis do médium e certos estados afetivos, tal como se infere, por exemplo, da definição proposta por Harold Osborne: «By "Expressiveness" I shall mean any combination of features in a work of art which has the effect of linking it to states of feeling or emotion» (Osborne, 1982: 19).

⁷ John Dewey reconhece o valor das emoções para o ato de expressão. Contudo, segundo o autor, a obra de arte não contém qualquer emoção específica, como pretendem impor as concepções animistas. As emoções têm para a expressão um sentido operatório, isto é, acompanham a seleção e individuação dos processos estético-artísticos. De acordo com Dewey, as emoções envolvidas no ato de expressão artístico – as “emoções estéticas”, tal como são usualmente designadas – são transformadas, porque estão sujeitas aos processos de inscrição do artista e à natureza material do médium que utiliza. A expressão artística, não sendo um ato instantâneo e absoluto, requer uma duração temporal articulada com a materialidade do médium (Dewey, 1980: 65-76).

⁸ Sobre a concepção cassireriana da *physiognomische Wahrnehmung*, vide Braga, 2012: 113-119.

⁹ É óbvio que, nas chamadas “artes do palco”, não se verifica uma total suspensão da alter-percepção, uma vez que a interação sensorial entre artista e espectador é difícil de anular. Poder-se-á ver nisso, no facto destes objetos artísticos serem penetrados por uma percepção recíproca, um fundamento para a importância que a dimensão estética do “campo de observação individualizado” assume em cada arte do palco. Seja na arte teatral, seja na arte coreográfica, há uma distinção material entre artista e espectador, imposta pelo palco, da mesma maneira que, em certas configurações imagéticas, a moldura impõe uma diferenciação física do espaço da superfície pictórica face ao espaço circundante.

¹⁰ Aqui, convém salvaguardar a especificidade do conceito luhmanniano de “comunicação”, que, referido ao sistema social da arte, se distingue da «comunicação sobre arte» (*Kommunikation über Kunst*). A «comunicação através da arte» (*Kommunikation durch Kunst*) pode, de uma maneira geral, ser entendida como uma forma distinta de articular a relação entre percepção e comunicação, sendo o resultado desta relação aquilo que é comunicado através da arte. Trata-se de uma tentativa, ainda que vã, de elevar a comunicação ao estatuto de percepção. Como a comunicação não *perceciona*, nem a percepção *comunica* – tal é a fórmula luhmanniana –, o conteúdo daquilo que é comunicado através da arte revela a encenação de um *als ob*, isto é, “como se” entre percepção e comunicação houvesse uma fusão (Luhmann, 1995: 36-42).

¹¹ Da vasta literatura dedicada ao estudo da metáfora redundava quase sempre a ideia de que as construções metafóricas são essencialmente marcadas por uma função substitutiva. Aqui não se aplica a concepção substitucionista da metáfora, uma vez que não se trata de descrever, de forma ornamental, uma entidade através de uma outra, nem tão-pouco de utilizar recursos estilísticos para traduzir um conteúdo significativo pré-existente à articulação metafórica. Antes se trata de, através da articulação metafórica do discurso, ser gerado um universo de comunicação que vai de encontro ao próprio valor individual da obra de arte e que se mostra capaz de construir referências para a sua percepção. Ao contrário da concepção substitucionista, que reduz as informações do *termo-substituto* ao significado intencional do *termo-substituído*, as descrições ecrásticas da arte tendem a dar relevo às informações expressivas inscritas pela metáfora; e essa inscrição só é também possível graças à atmosfera sensível que é criada através dos signos do discurso. O que nos leva a dizer: a configuração criativa do discurso impõe-se sobre a sua pregnância semântica.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN COOPERATIVA DE CONOCIMIENTO LIBRE¹

María Teresa Rascón Gómez²
Florencio Cabello Fernández-Delgado³

Abstract: This paper examines the importance of building knowledge in a cooperative manner, and freeing it from the rigid restrictions represented by certain processes of legal and technical enclosure. Taking that as a starting point, our goal is to present alternatives to these proprietary dynamics, analyzing experiences like free software or Creative Commons, two initiatives which seek to introduce the notion of public domain and commons into the intellectual, informational and artistic realm. We also use the philosophy behind these movements to explain an innovative educational project which we are developing at the University of Malaga. In this project, an interdisciplinary group composed of academics and students translate into Spanish and discuss a series of works devoted to the study of the commons, using this innovative methodology based on cooperative work.

Keywords: Free knowledge; free software; copyleft; Creative Commons; cooperative learning; commons

Resumen: Este artículo versa sobre la importancia de construir el conocimiento de manera cooperativa y de liberarlo de las rígidas restricciones a las que lo someten determinados procesos de cercamiento legal y técnico. A partir de ahí, nuestro objetivo es presentar distintas alternativas a dicha dinámica privativa, analizando experiencias como la del software libre o la del proyecto Creative Commons, dos iniciativas que tratan de introducir la noción de dominio público y de procomún en el ámbito intelectual, informativo y artístico. Asimismo, emplearemos la filosofía que sustenta a estos movimientos para explicar un proyecto de innovación educativa que estamos desarrollando en la Universidad de Málaga. En él un grupo interdisciplinar conformado por académicos y estudiantes traduce al castellano y discute destacadas obras dedicadas al estudio del procomún, empleando para ello metodologías innovadoras basadas en el trabajo cooperativo.

Palabras clave: conocimiento libre; software libre; copyleft; Creative Commons; aprendizaje cooperativo; procomún

1. Introducción

En la actualidad las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) están posibilitando experiencias que hace algunos años nos habrían parecido inalcanzables, especialmente en el ámbito de la producción y difusión de conocimiento. No obstante,

todavía existen muchas formas de bloqueo o incluso censura que impiden que dicho conocimiento sea accesible para todos. Generalmente se considera que, tras la cultura oral, ha sido el libro el principal transmisor de información. No obstante, los principales poderes se han servido siempre del control de la información para salvaguardar sus intereses y para evitar el cuestionamiento popular. Este atentado contra la libertad de pensamiento y de expresión ha ralentizado e incluso ha impedido en numerosas ocasiones que el conocimiento se expanda y que el ser humano se desarrolle. Ahora bien, esta ansia de control de la información no forma parte de nuestro pasado, sino que sigue plenamente vigente en la actualidad. Si hasta ahora ha sido el libro el principal vehículo de conocimiento, podemos decir que en la actualidad esa posición está desplazándose a espacios y formatos que cada vez cobran mayor protagonismo, como Internet y los medios digitales. Con todo, aún queda mucho por hacer en este terreno para que todos tengamos acceso en igualdad de condiciones a estos instrumentos y contenidos.

En este sentido, son múltiples las restricciones técnicas y legales que minan el desarrollo de nuestra capacidad de intercambiar ideas e información, de innovar colectivamente, de participar en la generación de más conocimiento, etc. Son los nuevos “cercamientos” de nuestro tiempo, que tratan de impedir que todos aquellos bienes comunes “inmateriales” que han sido producidos por una inmensa colectividad sigan siendo de aprovechamiento y disfrute comunes.

Un claro ejemplo de la vigencia de estas maniobras ha sido el intento de imposición a escala internacional de ACTA (*Anti-Counterfeiting Trade Agreement*, Acuerdo Comercial Antifalsificación). Bajo ese nombre, se escondía un proyecto sin las mínimas garantías democráticas que, con la excusa de defender la propiedad intelectual, abría la puerta a la violación de derechos fundamentales como la privacidad, la libertad de expresión o el acceso a la salud, la alimentación y la cultura. Más concretamente, ACTA defendía la posibilidad de vigilar y censurar los contenidos que circulan por Internet, quebrando de paso la neutralidad de la Red. Junto a ello, este tratado dificultaba la libre circulación de semillas libres de patentes y medicamentos genéricos. Afortunadamente el 4 de julio de 2012 el Parlamento Europeo enterró definitivamente la imposición del tratado en la Unión

Europea con un rechazo histórico a la propuesta de aprobación defendida por la Comisión Europea.

A lo largo de este artículo procuraremos presentar distintas alternativas al cercamiento de las obras culturales y los derechos privativos, analizando experiencias como la del software libre o el proyecto *Creative Commons*. La filosofía de estos movimientos es la que guía el proyecto de innovación educativa que estamos desarrollando en la Universidad de Málaga y que explicaremos detenidamente en el último apartado del presente artículo.

2. La “guerra” de los derechos de autor

Cuando se discute sobre los derechos de autor a escala internacional, el referente fundamental que ha de tenerse en cuenta en primer lugar es el Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas del 9 de septiembre de 1886 (con sus sucesivas ampliaciones y adaptaciones en París en 1896, Berlín en 1908, etc.). A través de él, los estados firmantes (eminentemente europeos) se comprometían al reconocimiento de los *derechos de autor*, dentro de los cuales se efectuaba una distinción entre derechos *morales* y los derechos *patrimoniales*, más conocidos como derechos de explotación. Los primeros son de carácter inalienable y le son concedidos al productor de una obra por el simple hecho de haberla creado. En cuanto a los segundos, que el autor sí puede ceder a terceros (algo muy habitual), implican la potestad, con ciertas excepciones, de decidir acerca de la explotación comercial de su obra, además de poder exigir remuneración a cambio de adaptaciones, traducciones y demás usos *derivados* que se hagan de ella.

Otra precisión conceptual pertinente a la hora de abordar la cuestión de los derechos de autor atañe al término “piratería”. Para una mejor interpretación de su uso, proponemos retroceder hasta comienzos del siglo XX, siguiendo el repaso histórico que de dicho concepto ha realizado Lawrence Lessig. En dicho repaso el autor alude a la fórmula defendida por los grandes grupos comunicativos e industrias culturales según la cual siempre que alguien extrae un beneficio (incluido el no lucrativo) de una obra, cabe exigir una remuneración compensatoria:

“Si la ‘piratería’ significa usar la propiedad creativa de otros sin su permiso -si es verdad lo de ‘si hay valor, hay derecho’- entonces la historia de la industria de contenidos es una historia de piratería. Cada uno de los sectores importantes de los ‘conglomerados de medios’ de hoy en día -el cine, los discos, la

radio y la televisión por cable- nació de una forma de piratería, si es así como la definimos” (Lessig, 2005: 73).

A lo largo de las siguientes páginas el autor revisa los orígenes de dicha industria, dejando en evidencia lo contradictorio que resultan sus pleitos actuales a la luz de su trayectoria pasada. Entre todas estas historias, destaca aquella que relata el nacimiento de la Meca del Cine, la cual, según Lessig, “fue construida por piratas en fuga” (Lessig, 2005: 73). De este modo, el abogado explica que uno de los motivos de que los más importantes estudios cinematográficos de EEUU se asentaran desde comienzos del siglo XX en Hollywood (California) fue que se vieron obligados, para desarrollar su oficio, a huir lo más lejos posible de la costa este. ¿Por qué? Simplemente porque allí Thomas Edison hacía valer desde hacía años el monopolio *de facto* que el estricto sistema de patentes de EEUU otorgaba a su MPPC (*Motion Pictures Patent Company*, Compañía de Patentes de Películas).

Perseguidos tanto judicial como extrajudicialmente por las distintas ramas de dicha MPPC, todos aquellos creadores independientes que querían producir y exhibir obras cinematográficas buscaron refugio al otro extremo de la nación, donde por entonces no llegaban las leyes de patentes. Para cuando llegaron, el monopolio de dichas patentes había expirado ya, de modo que los “independientes” dispusieron así del tiempo suficiente para poner los cimientos de la industria del cine que actualmente conocemos. “Los Napsters de aquel tiempo, los ‘independientes’”, concluye Lessig (2005: 74), “eran compañías como la Fox. E igual que hoy, esos independientes encontraron una fuerte resistencia”.

Antes de analizar en qué términos se plantea actualmente dicha “resistencia” por parte de las industrias culturales establecidas, consideramos importante introducir dos consideraciones que permiten relacionar el conflicto cultural que plantea Lessig con las nuevas y profundas contradicciones en las que incurre la reestructuración en clave *cognitiva* del sistema de producción capitalista. Así, Olivier Blondeau identifica la deriva inmaterial de los nuevos modos de producción económica como el factor desestabilizador clave que determina las fricciones del denominado “capitalismo cognitivo”. Concretamente se refiere a dos procesos clave: por un lado, la “desmaterialización de los medios de producción” (que implica que los trabajadores cognitivos no sean tan fácilmente reemplazables como en las cadenas de montaje fordista), por otro, la propia desmaterialización de la mercancía que pone en

jaque los intentos de aplicarle las nociones clásicas de propiedad (Blondeau, 2004: 5-37).

En consonancia con lo anterior, Yann Moulier Boutang caracteriza el proceso que emprende el capitalismo cognitivo como “las nuevas *enclosures*”. Con esta expresión, el economista francés equipara la dinámica de apropiación absoluta de las obras creativas (pero no sólo, aludiendo también a la extensión de las patentes al dominio del genoma humano, los organismos vivos, el *software*, los medicamentos o los cultivos tradicionales) con la ruptura del sistema agrario de carácter comunitario imperante en Inglaterra hasta la progresiva instauración desde el siglo XII hasta el XIX de *cercamientos* que privatizaban las tierras comunales (*commons*), las cuales hasta ese momento eran trabajadas y aprovechadas por los campesinos de forma colectiva. El carácter traumático y paradójico de tal proceso es sintetizado por Boutang de esta forma:

“En el momento en que el mercado parece haberse asentado con firmeza [...] el número de bienes de información y de saberes que presentan todas las características de los bienes colectivos se hace tan importante que la justificación esencial de la apropiación privativa se vuelve cada vez más acrobática y en cualquier caso profundamente inoperante” (Boutang, 2004: 117).

Partiendo de estas precisiones conceptuales, concluimos este apartado recogiendo las reflexiones de Lessig sobre los términos en que se desarrolla lo que tilda de “guerra” en el ámbito de los derechos de autor y, sobre todo, las consecuencias previsibles que cabe esperar de dicho conflicto según el autor estadounidense. Las primeras consecuencias que Lessig describe consisten básicamente en la imposición a los “creadores” y a los “innovadores” de una severa limitación a desarrollar su actividad (y hasta a ejercer la propia libertad de expresión) por miedo a las demandas que puedan provenir de los grandes imperios editoriales o comunicativos exigiendo compensaciones multimillonarias basadas en supuestas violaciones del *copyright*. De hecho, si nos atenemos a los casos que Lessig menciona con respecto a EEUU (o a los que está empezando a generar la entrada en vigor en España de la controvertida “Ley Sinde”⁴), puede llegar a hablarse en términos de *psicosis creativa*, ya que un productor sólo podría estar seguro de no arruinarse con la publicación de una obra creativa si contara con muchos abogados y con una amplia disposición de tiempo y dinero.

Pese a la gravedad de tales planteamientos, aún queda otra consecuencia grave derivada del *cercamiento* intelectual, la cual es relacionada por Lessig con el concepto de “guerra de prohibición”. Según él, resulta evidente que “el exceso de regulación corrompe a los ciudadanos y debilita el imperio de la ley” (Lessig, 2005: 208) ya que, si se aceptara el argumento de que compartir contenidos a través de Internet constituye un acto delictivo, el resultado sería que un importante porcentaje de la población se convertiría automáticamente en criminal. En consecuencia, además de ser imposible de aplicar, la ley quedaría plenamente pervertida al haber perdido toda su legitimidad. La ecuación legal resulta elemental: si para promover el progreso cultural y la innovación científica para toda la sociedad se emplea un instrumento legal que criminaliza a una amplísima porción de la misma, los costes de aquel progreso rebasarían ampliamente los beneficios esperados y resultarían inadmisibles democráticamente.

La conclusión a la que llega Lawrence Lessig acerca de la situación de la cultura en nuestro tiempo y, más allá, acerca de lo democrático de nuestras sociedades en medio de esta dinámica de cercamiento de las ideas y de la propia libertad de expresión, nos confronta con un panorama poco halagüeño:

“Una simple idea nos ciega. [...] Aceptamos la idea de propiedad de la cultura de un modo tan falto de crítica que ni siquiera cuestionamos cuándo el control de esa propiedad elimina nuestra capacidad, como pueblo, de desarrollar nuestra cultura democráticamente. La ceguera se convierte en nuestro sentido común. [Los grandes grupos de comunicación] llevan a cabo una guerra frenética para luchar contra la ‘piratería’, y asolan una cultura que está a favor de la creatividad. Defienden la idea de la ‘propiedad creativa’ mientras que transforman a los creadores reales en modernos aparceros, sometidos feudalmente a los verdaderos dueños de las tierras que trabajan. [...] Poderosos *lobbies* y una mínima capacidad de atención producen la ‘tormenta perfecta’ que acaba con la cultura libre” (Lessig, 2005: 263-264).

3. Orígenes del conocimiento libre: Movimiento de *software* libre

Un referente imprescindible para comprender el surgimiento (o quizá cabría decir el renacer) de la reivindicación de un conocimiento libre es el movimiento de *software* libre. Hablar de este movimiento requiere aludir a su fundador y principal ideólogo, Richard Stallman. Denominado por Steven Levy (1984) como “el

último *hacker* auténtico”, la figura de Stallman podría ser mejor valorada si lo consideramos más bien como el último de una primera generación de *hackers* informáticos que se gestó en los laboratorios de investigación y universidades estadounidenses a partir de los 60 y que se nutrió también de los clubs de *amateurs* que surgieron en los 70 en torno a la pasión por las computadoras personales.

El declive de esta primera generación vino marcado, entre otros factores, por la paulatina retirada de la financiación estatal a la investigación informática (notablemente tras la derrota estadounidense en la guerra de Vietnam) y por la expansión de la incipiente industria informática a la que se incorporaron muchos de estos programadores.

En efecto, cuando Richard Stallman se incorpora en 1971 como programador al célebre Laboratorio de Inteligencia Artificial (IA Lab) del MIT, lo que encuentra allí es una comunidad de investigadores y desarrolladores de *software* que comparten el código de todos sus hallazgos informáticos:

“El acto de compartir software no se circunscribe a nuestra comunidad en particular: es tan antiguo como los propios ordenadores, lo mismo que compartir recetas es tan viejo como la cocina. Simplemente, nosotros lo hacíamos en mayor medida. [...] No llamábamos ‘*software* libre’ a nuestro *software* porque el término no existía todavía; *pero era exactamente eso*. Cuando alguien de otra universidad o de otra empresa quería instalar y utilizar un programa, se lo prestábamos de buen grado. Si descubrías a alguien utilizando un programa poco habitual e interesante, siempre podías preguntarle por el código fuente, leerlo, modificarlo o canibalizar partes de él para montar un programa nuevo” (Stallman, 2004: 19-20).

He aquí, pues, una síntesis de los valores y prácticas que componían la ética de la comunidad a la que Stallman se incorpora a comienzos de los 70. Ahora bien, a comienzos de los 80 Stallman contempla cómo su comunidad se disgrega vertiginosamente y se integra en empresas que producen *software* cuyo código fuente se oculta y no se comparte y, por tanto, no puede ser estudiado ni mejorado por sus usuarios (el llamado “*software* privativo”):

“Todo ello significaba que antes de poder utilizar un ordenador tenías que prometer no ayudar a tu vecino. Quedaban así prohibidas las comunidades cooperativas. Los titulares de *software* privativo establecieron la siguiente norma: ‘Si compartes con tu vecino, te conviertes en un pirata. Si quieres hacer algún cambio,

tendrás que rogárnoslo'. [...] ¿qué podemos decir acerca de un sistema que siembra la división entre el público y abandona a los usuarios a la indefensión más absoluta?" (Stallman, 2004: 21).

Con el laboratorio donde había trabajado más de una década a punto de desaparecer y con ofertas de la industria informática que le obligan a renunciar a la ética que motiva su tarea de programador y la convierte en algo apasionante, Stallman se ve abocado a tomar "una elección moral radical" en su afán por "resucitar nuevamente a [su] extinta comunidad" (Stallman, 2004: 23).

Es así como aquel último *hacker* de una generación pone en 1983 la semilla de la próxima y floreciente generación con el anuncio público en diversas listas de correo de ARPANET y USENET del desarrollo de su proyecto GNU⁵, nombre del sistema operativo que se propone comenzar a crear con el apoyo de cuantos programadores se sumen a él. Estamos ante el nacimiento del movimiento social de *software* libre, consagrado a defender y promover una libertad de uso de la informática que una vez fue dada por sentada y que ahora se encuentra amenazada de extinción.

Llegados a este punto, resulta imprescindible detenernos a considerar cuál es la definición exacta de *software* libre que Richard Stallman propugna para provocar la mencionada *resurrección* de la comunidad *hacker*. El primer obstáculo que se encuentra es la propia denominación inglesa de "*free software*", que conlleva una grave confusión entre una falsa gratuidad ("*free*" como "gratis") de dichos programas y la libertad que el informático neoyorquino persigue ("*free*" como "libre"): "Para comprender este concepto, debemos pensar en la acepción de libre como en 'libertad de expresión' y no como en 'barra libre de cerveza'" (Stallman, 2004: 59). Puntualizado esto, Stallman define el *software* libre a partir de las cuatro libertades básicas (de la 0 a la 3) que éste respetaría y promovería: la "libertad 0" sería aquella que reconoce al usuario la capacidad de ejecutar el programa con cualquier propósito; la "libertad 1" determina que cualquiera puede estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a sus necesidades, para lo cual resulta una condición *sine qua non* que es que el código fuente sea abierto. En cuanto a la "libertad 2" garantiza que, como usuario del programa, pueda a su vez redistribuir copias del mismo "y ayudar así a tu vecino". Finalmente, la "libertad 3" establece que todos los usuarios han de poder mejorar el programa y luego

publicarlo para beneficio de toda la comunidad *hacker* (Stallman, 2004: 59-60).

Una vez definidas las características esenciales del *software* libre, el repaso a la trayectoria de Stallman nos lleva a 1985. Ese año el programador publica el “Manifiesto de GNU”, donde expone los aspectos técnicos y políticos que conlleva dicho proyecto, y crea la *Free Software Foundation* (FSF), una entidad no lucrativa de la que es presidente y que nace con dos propósitos esenciales: recabar fondos para contratar a programadores que escriban *software* en el marco del proyecto GNU y proporcionar un armazón jurídico que, mediante técnicas que podríamos asimilar a las de la ingeniería inversa, haga componendas con el *copyright* para que el movimiento de *software* libre disponga de garantías legales de que todo su trabajo permanecerá siempre libre.

¿Cuál será entonces el mecanismo al que recurrirá la FSF para ejecutar tal *hacking* jurídico con respecto a la legislación de *copyright*? Una vez más Stallman demuestra su agudeza (así como aquel gusto travieso por los juegos de palabras) al sacarse de la manga en el mismo 1985 un concepto que revierte dicha legislación desde la propia denominación escogida: el de *copyleft*, que toma prestado de su compañero Don Hopkins:

“En el proyecto GNU, nuestro objetivo es proporcionarle a todos los usuarios la libertad para redistribuir y modificar el *software* GNU. Si los intermediarios pudieran eliminar esa libertad, nosotros veríamos aumentar nuestro número de usuarios, pero esos usuarios no dispondrían de libertad. Así que, en vez de poner *software* GNU en el dominio público, lo protegemos con *copyleft*. De acuerdo con el *copyleft*, cualquiera que distribuya *software*, con o sin modificaciones, debe traspasar con él la libertad para copiarlo y modificarlo. El *copyleft* garantiza que cada usuario goce de esta libertad. [...] Los desarrolladores de *software* privativo usan el *copyright* para restar libertad a los usuarios; nosotros recurrimos a los derechos reservados para garantizársela. Por eso invertimos el nombre, convirtiendo los derechos reservados *-copyright-* en *copyleft*” (Stallman, 2004: 125-126).

La primera implementación de este mecanismo jurídico se plasma poco después en la licencia *GNU Emacs General Public License*, aplicada concretamente al *software* Emacs creado por Stallman, hasta que en 1989 aparece la primera versión de la hoy célebre *GNU General Public License* (GNU GPL o, simplemente, GPL), la cual no va ligada a ningún programa en concreto y puede

ser generalmente empleada. Una vez que el proyecto GNU cuenta con este *blindaje* contra los intentos de restringir la libre circulación de sus programas, sus colaboradores se ponen manos a la obra y ya en 1990 logran tener listo casi todo el sistema, faltándoles para completarlo la creación de un componente central, el *kernel* (“núcleo”, en alemán).

En este punto interviene Linus Benedict Torvalds, el *niño prodigio* que en 1991 proporcionaría al proyecto GNU el *kernel* que le faltaba. De este modo, el sábado 5 de octubre de 1991, este *hacker* veinteañero anuncia en la lista de correo electrónico de comp.os.minix la publicación libre de la primera versión de Linux, la 0.02. Poco después, en enero de 1992, Torvalds se adscribe al movimiento de *software* libre y al proyecto GNU y, consecuentemente, adopta la licencia GPL para su programa, con lo cual se embarca en un proyecto conjunto con la FSF para combinar el sistema operativo incompleto GNU con el *kernel* compatible de Linux. El resultado es que en 1992 nace GNU/Linux, el primer sistema operativo plenamente libre desarrollado cooperativamente por aquella nueva generación de *hackers* con la que soñara Stallman hacía menos de una década. Desde este momento, el crecimiento y la optimización de este sistema operativo se produce a pasos agigantados y a un ritmo frenético (aprovechando la coincidente expansión de Internet en esos mismos años) hasta nuestros días.

4. El conocimiento libre

¿Cómo se relaciona este consolidado movimiento de software libre con el creciente impulso de una corriente similar en el ámbito general del conocimiento? Junto a los escritos que el propio Stallman y otros *hackers* han consagrado a expandir su filosofía más allá de la informática, la herencia del movimiento de software libre queda patente al considerar cómo se define dicho conocimiento libre.

Para empezar, Jimmy Wales, fundador de Wikipedia, reconocía en 2004 que el modo de concebir su proyecto de enciclopedia libre y, por extensión, el conocimiento libre es esencialmente similar a la filosofía del software libre: “Una enciclopedia libre, o cualquier otro conocimiento libre, puede leerse de forma libre, sin requerir permiso de nadie. El conocimiento libre puede compartirse libremente con los demás y también adaptarse a tus propias necesidades. Y a su vez estas versiones adaptadas pueden compartirse libremente con los demás” (Wales, 2004: 1).

Más aún, la tesis principal que defiende Wales en su artículo es que la apuesta por el conocimiento libre exige a su vez el empleo de herramientas libres para su elaboración y la presentación de dicho conocimiento en formatos que todo el mundo pueda manejar. En definitiva, como reza el título del artículo de Wales (2004), “el conocimiento libre requiere software libre y formatos libres”.

En esta misma línea, la iniciativa Say “Libre” de Kim Tucker (2007) define el conocimiento libre mediante una generalización directa de la definición de software libre basada en las cuatro libertades expuestas previamente: “El conocimiento libre es aquel conocimiento explícito que se publica de tal modo que los usuarios tienen la libertad de: leerlo, escucharlo, verlo o experimentarlo; de aprender de él o con él; de copiarlo, adaptarlo y usarlo con cualquier propósito; y de compartir las obras derivadas de forma similar (en cuanto conocimiento libre) para beneficio común” (Tucker, 2007: párr. 1. 6. 5).

Si bien esta definición de conocimiento libre (y los proyectos que hay detrás de ella) implican claramente que la tarea de liberar el conocimiento es responsabilidad de todos, la Universidad tiene una labor fundamental en este sentido, ya que se trata de una institución cuya principal finalidad es la de promover y velar por la expansión del saber, así como la de formar sujetos críticos capaces de descifrar qué aspectos se ponen en juego cuando se ponen barreras al conocimiento. Como ya apuntara Ortega y Gasset:

“No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o “métodos”; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual. Ahora bien, esa cultura, o se recibe o se inventa. El que tenga arrestos para comprometerse a inventarla él solo, a hacer por sí lo que han hecho treinta siglos de humanidad, es el único que tendría derecho a negar la necesidad de que la Universidad se encargue ante todo de enseñar la cultura. Por desgracia, ese único ser que podría oponerse con fundamento a mi tesis sería... un demente” (Ortega y Gasset, 1930: 46).

Esos a los que Ortega y Gasset denomina “dementes” son aquellos que opinan que el acceso a la cultura ha de limitarse, que ésta es patrimonio de unos pocos, que sólo ese grupo reducido puede inventarla. Por desgracia, ciertos modelos de construcción del saber que hemos heredado refuerzan esta concepción de la cultura como algo estático y solo al alcance de una minoría. Junto a ello, existen una serie de sectores (industrias editoriales y de contenidos,

fabricantes de *software* y/o de *hardware*, laboratorios de investigación, corporaciones farmacéuticas, con sus correspondientes lazos y convenios de colaboración, etc.) que vienen desarrollando mecanismos para limitar esa afluencia e intercambio de saberes (patentes, derechos de autor y otros mecanismos semejantes). Escudándose en el lema “Todos los derechos reservados”, estos sectores ven en las TICs e Internet una amenaza que escapa a su control, y como tales las combaten.

Aunque estas industrias son muy poderosas, son numerosos los grupos que defienden una concepción de la producción y la difusión del conocimiento mucho más abierta. Entre ellos destaca el proyecto *Creative Commons* (CC), impulsor del lema “Algunos derechos reservados” y a cuya presentación dedicaremos el siguiente apartado.

5. El proyecto *Creative Commons*

Hace más de una década un grupo de productores y de estudiosos de la propiedad intelectual y del ciberespacio (entre los que figuran James Boyle y Lawrence Lessig, Hal Abelson y Michael Carroll), junto con estudiantes y colaboradores de investigación del Centro Berkman de Internet, de la Sociedad de la Facultad de Derecho de Harvard y del Centro de Internet y Sociedad de la Facultad de Derecho de Stanford, pusieron en marcha *Creative Commons*. Se trataba de un ambicioso proyecto que cuestionaba los términos y las amenazas que se manejaban mediática y políticamente al tratar la cuestión de los derechos de autor y la propiedad intelectual, especialmente desde su consideración en el espacio de la red de Internet.

Este proyecto sin ánimo de lucro se inspira en la extraordinaria experiencia de producción cooperativa a través de Internet del movimiento *software libre* (y, más particularmente, en el potencial que supuso la creación de la citada GPL por parte de la FSF), y se propone emularla en otros campos de la producción intelectual para ofrecer alternativas al *copyright* restrictivo.

La primera iniciativa por la que apostaron los fundadores de este proyecto fue diseñar y ofrecer gratuitamente en Internet un abanico extenso de licencias que proporcionan a los creadores alternativas al *copyright* restrictivo que transforman el hasta ahora blindado proceso de licenciamiento en algo fácil y flexible a las preferencias de cada uno. De este modo, *Creative Commons* pretende promocionar y facilitar el que también en el ámbito de la

música, del vídeo, del diseño de páginas *web*, de la literatura, etc. la práctica de compartir resulte fácil y enriquecedora para todos.

Esta es solo una de las actividades más visibles con las que esta fundación se propone abrir un espacio de crítica, y al mismo tiempo de propuesta y trabajo concretos, que ayude a promover y defender la libre circulación de saberes, la compartición de trabajos de los más dispares campos artísticos, así como los procesos de (re)creación y producción comunitarias.

6. Construcción de conocimiento libre mediante la producción entre iguales basada en el procomún

Con la implantación del EEES el alumnado adquiere más autonomía y se convierte en el responsable de su proceso de aprendizaje, orientado al desarrollo de competencias. Para ello es necesario dar paso a un aprendizaje más activo, en el que los alumnos sean los protagonistas. Hay que señalar que en este cambio de enfoque los procesos son considerados tan importantes o más que los propios fines. Pasan a convertirse en procesos colectivos donde el conocimiento es construido por comunidades de aprendizaje, y donde la cooperación e interacción son fundamentales.

Este cambio de concepciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la revalorización del trabajo en equipo y del aprendizaje cooperativo, un ámbito donde las TICs pueden proporcionarnos un gran abanico de posibilidades. Como bien afirma Hargreaves (2003), la escuela de la sociedad del conocimiento no debe conformarse con ser una mera transmisora de conocimientos, sino que debe compensar las desigualdades, formar el espíritu crítico, fomentar la capacidad para procesar y estructurar las informaciones y la creatividad. Para ello es necesaria una reformulación de la práctica docente, que se olvide de los currículos cerrados y de la “obsesión compulsiva por la estandarización”. Además, el acceso al conocimiento y la posibilidad de transformarlo contribuye a la reutilización de la información, otro de los retos de nuestros sistemas educativos. Según García Aretio (2005): “Una competencia básica en los ciudadanos de hoy sería la de adquirir destrezas para la búsqueda y selección de información significativa con posibilidad de reutilizarla en contextos diferentes. Esa reutilización puede sustituir en algunos casos a la propia producción de información”.

Todos estos retos pretenden tener cabida en un proyecto de innovación educativa que desde el año 2010 estamos desarrollando

en la Universidad de Málaga bajo el título: “Construcción cooperativa de conocimiento libre: ‘producción entre iguales basada en el procomún’ con estudiantes universitarios”. El proyecto está siendo desarrollado por un grupo interdisciplinar, conformado por profesores universitarios pertenecientes a distintos ámbitos de conocimiento y a distintas universidades⁶, por estudiantes de Tecnología de la Comunicación Audiovisual y Tecnologías Aplicadas a la Publicidad y las Relaciones Públicas (materias del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Málaga) y por varias decenas de colaboradores voluntarios que respondieron a la convocatoria abierta colgada en la página de Medialab Prado⁷.

6.1. Objeto de estudio

Teniendo en cuenta todos los supuestos mencionados anteriormente, el proyecto que presentamos es una experiencia de innovación docente que busca iniciar un proceso de construcción cooperativa de conocimiento libre, que repercuta en el aprendizaje de todos los sujetos implicados en el proyecto, y fundamentalmente en el de los estudiantes.

Para llevar a cabo nuestro estudio decidimos utilizar como referente la obra de Chris Kely *Two Bits. The Cultural Significance of Free Software* (“Two bits. La trascendencia cultural del software libre”) (2008). La elección de esta obra responde a que se trata de un estudio que explora la trascendencia cultural de las TIC en general y del software libre en particular, especialmente en su aplicación reciente a la ciencia y a la ingeniería (especialmente en los campos de la biología, la genética y la nanotecnología). En este sentido, *Two Bits* representa la culminación más reciente de una investigación con amplias resonancias en el ámbito de la innovación científica que abarca mucho más allá de los programas informáticos y los *hackers*.

Nuestro objetivo con este proyecto ha sido realizar una traducción de dicha obra al castellano, empleando para ello herramientas informáticas libres que nos permitieran trabajar de forma colectiva y producir un aprendizaje cooperativo. A partir de ahí, nos lanzamos a experimentar procesos de enseñanza/aprendizaje que, tanto en su metodología como en sus contenidos, permitieran vincular coherentemente las tareas académicas con exitosas formas de cooperación social heredadas del movimiento de software libre e inspiradas por la fértil reivindicación de un procomún en el ámbito comunicativo.

Nuestra atención se orientó hacia la multiplicidad de prácticas sociales propiciadas por el entorno comunicativo en red que Benkler engloba en su definición de la producción entre iguales basada en el procomún: “una nueva modalidad de organización productiva radicalmente descentralizada, cooperativa y no propietaria; basada en recursos y productos compartidos entre individuos extensamente distribuidos y difusamente conectados que cooperan entre ellos sin depender de directrices mercantiles o de órdenes jerárquicas” (Benkler, 2006: 60).

6.2. *Objetivos*

Los principales objetivos del proyecto son los que se recogen a continuación:

1. Involucrar a los estudiantes en dinámicas de aprendizaje cooperativo que redefinan profundamente los roles de profesorado y alumnado en el proceso docente.

2. Abundar en la implicación de los estudiantes en la construcción cooperativa de su propio material de clase bajo la coordinación de sus profesores.

3. Culminar el proceso de cooperación con la edición en castellano de la obra para su difusión en papel y a través de Internet gracias a su licencia libre *Creative Commons*, además de con su presentación en foros académicos nacionales e internacionales, tanto relacionados con la innovación docente como vinculados al software libre y las nuevas tecnologías.

4. Celebrar un seminario final con la presencia del propio Chris Kelty donde los estudiantes implicados en el proyecto y sus compañeros puedan discutir personalmente con él los aspectos más destacados de su obra en relación con el currículum de la materia.

6.3. *Metodología*

El diseño metodológico de nuestro proyecto se apoya en dos referentes fundamentales que corresponden a la doble dimensión mencionada: el aprendizaje cooperativo y la producción entre iguales basada en el procomún.

Cuando hablamos de aprendizaje cooperativo nos referimos a la colaboración de alumnos comprometidos individualmente para alcanzar objetivos compartidos imposibles de lograr de forma individual o competitiva, y es definido por Johnson y Johnson (1999: 20) como “el uso en la educación de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de

los demás”.

Por otra parte, la metodología de la producción entre iguales basada en el procomún aporta elementos significativos de cara a la organización de las comunidades de aprendizaje que hemos constituido para nuestro proyecto de “traducción entre iguales basada en el procomún”.

Antes de nada, hay que destacar que la condición *sine qua non* para poder emprender dicho proyecto es la disponibilidad de la materia prima fundamental para el mismo, es decir, de la obra original. En este sentido, es decisivo el hecho de que Chris Kelty publicara su obra bajo una licencia *Creative Commons* que nos autoriza a realizar obras derivadas no comerciales sin necesidad de permiso.

A partir de aquí, el siguiente paso consiste en el diseño y despliegue de arquitecturas técnicas y organizativas que posibiliten la integración de contribuciones que, como las nuestras, son muy diversas en lo que respecta a su calidad, cantidad y enfoque, así como en su ubicación temporal y geográfica.

En este sentido, nuestro enfoque metodológico ha apostado por el empleo de software libre, que a su vez representa uno de los ejemplos paradigmáticos de la citada producción entre iguales basada en el procomún. Más concretamente, nuestra cooperación virtual ha girado en torno al grupo “Traducciones procomún” abierto en N-1, una red social basada en software libre integrada en el proyecto Lorea (Cabello; Franco; Haché, 2012: 31-41). Entre otras cosas, N-1 facilita múltiples herramientas de coordinación y cooperación virtual como foros, *wikis*, archivo, galerías de imágenes, *chats* y, sobre todo, la aplicación libre Etherpad.

6.4. Resultados

El proyecto de innovación docente que presentamos ha dado numerosos frutos desde que decidimos llevarlo a cabo. Aunque hay que señalar que antes de que éste comenzara ya llevábamos tres años trabajando en esta experiencia. De tal manera que, a día de hoy, hemos traducido al castellano otras tres importantes obras sobre Internet y TICs: *El Código 2.0* (Lessig, 2009) y *Remix* (Lessig, 2012); y *The Wealth of Networks*, de Yochai Benkler (de próxima publicación).

Además, tanto los profesores como los alumnos y demás colaboradores implicados en este proyecto han organizado y participado en numerosos encuentros en los que se abordaban

temáticas afines a nuestro objeto de estudio. Estos acercamientos han propiciado el trabajo en equipo y la oportunidad de poder debatir con los propios autores el contenido y las implicaciones de sus obras, así como las interpretaciones que se iban realizando de ellas en las traducciones. En este sentido, destacan las distintas presentaciones del proyecto llevadas a cabo por los propios estudiantes en foros como Medialab-Prado o el Congreso Internacional de Software Libre de 2008, o el seminario sobre *The Wealth of Networks* celebrado en Medialab-Prado en 2010 con la presencia del propio Yochai Benkler, así como de Langdon Winner y otros expertos. Este encuentro supuso una ocasión única para debatir sobre filosofía de la tecnología, economía política de la propiedad y el procomún, así como de los principales retos en materia de políticas comunicativas para el entorno informativo en red.

En la actualidad, la traducción de *El Código 2.0* ha adquirido gran relevancia a nivel nacional e internacional, siendo empleada en diversos países castellano-parlantes como México, Chile y Argentina. Además, esta traducción cuenta con numerosas reseñas, y ha sido citada en una gran cantidad de artículos, actas de congresos, informes y libros⁸.

Es importante destacar también el proceso de trabajo cooperativo que se ha desarrollado desde que comenzamos nuestra andadura. Han sido numerosos los encuentros llevados a cabo por el grupo de traducción para aclarar dudas sobre la interpretación de diversos pasajes de las distintas obras, así como las personas que se han sumado a esta aventura en la que decidimos embarcarnos. Muchos miembros del grupo no residen en la misma provincia, algunos incluso viven en otros países, por lo que no siempre ha sido posible organizar encuentros presenciales. No obstante, esta circunstancia no ha supuesto un impedimento para nosotros, ya que el uso de la red social libre N-1 ha sido una herramienta fundamental a partir de la cual organizar encuentros virtuales y trabajar en red de modo cooperativo.

6.5. Evaluación

La evaluación de este proyecto de combinación de aprendizaje cooperativo y producción entre iguales basada en el procomún, parte de la vinculación original con una asignatura y unos estudiantes concretos que participan en la construcción del material didáctico que legarán a sus compañeros. Ahora bien, la evaluación

pretende ir más allá, apostando por la colaboración con profesores de otras universidades, con voluntarios procedentes de la traducción profesional o *amateur* (los cuales han llegado a convertirse en mayoría en nuestro grupo), con el Laboratorio del Procomún de Medialab-Prado y con la propia complicidad de Chris Kelty.

Obviamente esto implica redefinir profundamente los roles de profesor y alumno en el proceso de aprendizaje en los términos citados previamente. En este sentido, se ratifica la importancia de que el alumno no pierda la perspectiva general de la obra, y para ello hemos considerado fundamental que éste asista a las revisiones presenciales (discusiones quincenales, reuniones de coordinación, y seminarios intensivos) y se implique en las presentaciones públicas del proyecto.

Finalmente, a modo de autoevaluación, podemos señalar que la experiencia no sólo nos ha permitido desarrollar nuestras competencias lingüísticas en inglés, sino que hemos sido capaces de construir juntos una obra, autorregulando nuestro propio aprendizaje y asumiendo responsabilidades. Además, los numerosos encuentros para presentar nuestro proyecto han servido para que los alumnos desarrollen habilidades comunicativas orales y aprendan una serie de valores implícitos en la filosofía del trabajo cooperativo, como son la empatía, la colaboración, la participación, o el respeto por el trabajo del compañero.

Evidentemente, el trabajo cooperativo siempre entraña riesgos y dificultades. La cultura de la participación no siempre ha estado presente en nuestras escuelas, por lo que a veces necesitamos poner en práctica una serie de habilidades y estrategias sociales para las que no hemos sido formados. Además, en un grupo tan heterogéneo como es el nuestro hay personas que han necesitado más ayuda que otras en las traducciones o que, por diversas circunstancias, disponen de menos tiempo para llevarlas a cabo. Sin embargo, todas ellas son condicionantes intrínsecas al trabajo cooperativo, en el que se busca superar las dificultades de cada cual a partir de la colaboración con otros. Quizás uno de los aspectos que más se pueden valorar de este tipo de experiencias es el hecho de aprender a ser reconocido y reconocernos a nosotros mismos como miembros de un grupo con independencia de las características de cada uno. Además, un ejemplo claro de lo positiva que ha resultado esta experiencia es que cada vez son más las personas que se quieren sumar a ella, e incluso algunos de los

alumnos que iniciaron esta iniciativa con nosotros continúan trabajando en el proyecto después de finalizar sus estudios.

7. Conclusiones

En la actualidad, las TICs se han convertido en un recurso indispensable. Por eso, resulta difícil concebir la idea de acudir a una página web y encontrarla que ha sido bloqueada, o que algunos de sus contenidos han sido censurados, por considerar que atentan contra los derechos de autor. Con ello, es lícito pensar que leyes que buscan el cercamiento de la cultura, como los ejemplos de ACTA y la llamada “Ley Sinde”, no sólo perjudican a los usuarios, sino también a autores cuyas carreras se han visto beneficiadas por las descargas que realizan los internautas de sus obras y, más allá, por el acceso que Internet les brinda a la creación anterior. Como bien apunta Antonio Lafuente:

“Para que a alguien creativo se le ocurra algo ha tenido que leer un montón de cosas, participar en seminarios, visitar exposiciones... hay una atmósfera cultural que es el fundamento para que pueda generarse la creatividad. Además se necesita una infraestructura: bibliotecas, transportes, canales de acceso... Hay una dimensión en la creación que es procomunal: por eso es absurdo el que a alguien al que se le ocurre algo le den la propiedad en exclusiva por ni se sabe cuántos años y que la pueda transmitir a sus hijos” (Fraguas, 2011).

En este sentido, debemos tomar conciencia de la importancia que tiene el hecho de que el conocimiento adquiera vida propia, dinamismo, y, por ende, que pase a convertirse en un bien común al que tengan la posibilidad de contribuir personas pertenecientes a diferentes estratos sociales e intelectuales. Por eso, en el proyecto de innovación educativa presentado, hemos procurado que nuestras traducciones sirvan como medio para construir conocimiento de forma cooperativa y transversal a distintas comunidades (estudiantes e investigadores universitarios, profesionales, voluntarios...), y que dicho conocimiento se difunda a través de todos los cauces posibles con el fin de que cualquier usuario pueda disponer libremente de él.

Referencias

Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks. How Social Production Transforms Freedoms and Markets*. New Haven: Yale University Press.

Blondeau, O. (2004). Génesis y subversión al capitalismo informacional. En VV.AA., *Capitalismo cognitivo*, 31-38. Madrid: Traficantes de Sueños.

Boutang, Y. M. (2004). Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. En VV.AA., *Capitalismo cognitivo*, 107-120. Madrid: Traficantes de Sueños.

Cabello, F.; Franco, M. G.; Haché, A. (2012). Hacia una web social libre y federada: el caso de Lorea. *Teknokultura*, 9, 1 (2012) 19-43. Disponible en: <http://teknokultura.net/index.php/tk/article/view/31/pdf>. Consultado en 1/7/2012.

Fraguas, A. (2011). La revolución cultural del procomún. *El País*. Disponible en: http://cultura.elpais.com/cultura/2011/12/27/actualidad/1324940405_850215.html. Consultado en 28/12/2011.

García Aretio, L. (2005). *TIC en la Universidad. Los objetos de aprendizaje*. Adenda presentada en el XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “El Espacio Europeo de Educación Superior”. Noviembre, 2005, Valencia, España.

Hargreaves (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Kelty, C. M. (2008). *Two Bits. The Cultural Significance of Free Software*. Durham: Duke University Press.

Lessig, L. (2005). *Por una cultura libre*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Lessig, L. (2009). *El Código 2.0*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Lessig, L. (2012). *Remix*. Barcelona: Icaria.

Levy, S. (1984). *Hackers: Heroes of the Computer Revolution*. Nueva York: Dell.

Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.

Tucker, K. (2007, 15 de septiembre). Say “Libre”. Disponible en: http://wikieducator.org/Say_Libre. Consultado en 15/10/2012.

Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Wales, J. (2004, 21 de octubre). Free Knowledge requires Free Software and Free File Formats. Disponible en: [http://jimmywales.com/2004/10/21/free-knowledge-requires-free-software-and-free-file-formats/...](http://jimmywales.com/2004/10/21/free-knowledge-requires-free-software-and-free-file-formats/) Consultado en 11/11/2012.

¹ ***Towards the Cooperative Construction of Free Knowledge***

² Doctora.

Universidad de Málaga (España).

Email: trascon@uma.es

³ Doctor.

Universidad de Málaga (España).

Email: fcabello@uma.es

⁴ Boletín Oficial del Estado (5 de marzo de 2011): *Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible*, N°55, pp. 25033-25235. El denominado procedimiento Ley Sinde lo podemos encontrar en la disposición final cuadragésima tercera de este BOE (pp. 25222-25226).

⁵ Una tradición de los *hackers* es elegir cuidadosamente los nombres con los que bautizan sus proyectos y, en esta ocasión, Stallman se sirve del clásico recurso clásico del acrónimo recursivo (GNU significa "GNU is Not Unix", "GNU No es Unix") que se emplea en aquellos casos en los que se quiere reconocer de forma ingeniosa la similitud de un programa con otro previo en el que se basa su escritura.

⁶ Además de los autores de este artículo, han participado en el proyecto Andoni Alonso (Universidad Complutense de Madrid), José Pérez de Lama (Universidad de Sevilla), Francisco José Maya Rodríguez (Universidad Pablo de Olavide), David Merino y Gabriel Ochoa (Universidad de Málaga).

⁷ Véase:http://medialab-prado.es/articulo/proyecto_traduccion_two_bits

⁸ Todas las actividades llevadas a cabo se pueden encontrar en el blog "Traducciones procomún" que el grupo de investigación ha creado a objeto de que cualquier persona interesada en nuestra experiencia pueda acceder a la información. Dirección URL: <http://traduccionesprocomun.org>

RELACIONES INTERPERSONALES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN ESTUDIO CUALITATIVO¹

Juan José Leiva Olivencia²

Abstract: This article reports on the results of a recent research study developed in primary and secondary schools in the province of Malaga (Andalusia, Spain). The study delves into interpersonal relations and the promotion of intercultural communication as key tools in the construction of intercultural and inclusive schools, precisely where fluid and respectful communication between different actors is a key element in the generation of intercultural coexistence in the educational community.

Keywords: communicative competence; intercultural communication; cultural diversity; education; social inclusion; interculturality

Resumen: El presente artículo pretende exponer los resultados de un reciente estudio de investigación desarrollado en centros educativos de primaria y secundaria de la provincia de Málaga (Andalucía, España) sobre las relaciones interpersonales y la promoción de la comunicación intercultural como herramientas fundamentales en la construcción de escuelas interculturales e inclusivas, donde precisamente la comunicación fluida y respetuosa entre los diferentes agentes de la comunidad educativa es un elemento clave en la generación de una convivencia intercultural.

Palabras clave: competencia comunicativa; comunicación intercultural; diversidad cultural; educación; inclusión social; interculturalidad

1. Competencia comunicativa y competencias interculturales

La cultura supone ante todo un proceso de aprendizaje, ya que se aprende y se transmite en múltiples redes de significados sociales (Banks, 1999 y 2008). Realmente, a través del proceso de socialización aprendemos los diferentes elementos que componen la cultura (la lengua, formas de comportarnos, formas de relacionarnos, formas de ver el mundo, etc.), pero la complejidad de los nuevos escenarios sociales hace que la forma de producirse los propios mecanismos de socialización estén modulando entre la convergencia y la divergencia cognitiva, afectiva y conductual (Coulby, 1997). En efecto, es la cultura la que da sentido a la propia realidad, ya que impregna todos los acontecimientos sociales desde un conjunto complejo de significados sociales e históricamente construidos y compartidos por los miembros de una comunidad. En verdad, cuando percibimos y vivimos la realidad, lo hacemos desde esquemas mentales que están claramente condicionados y

determinados por los significados sociales, por lo que nuestras creencias, experiencias, actitudes y valores tienen un profundo sentido cultural, es decir, están configurados desde las redes de significados sociales y culturales que construimos de manera colectiva. En este punto, compartimos con Sleeter (1996) que la cultura es un conjunto complejo y dinámico de significados adquiridos y construidos, donde la persona adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la comunidad social hegemónica. El sentimiento de pertenencia es un factor clave en el entramado social y cultural de las personas de origen inmigrante, así como la propia voluntad política y ética de la sociedad de acogida por practicar la inclusión social (Banks, 2011).

Asimismo, hay que señalar que la cultura es transmitida –y compartida– mediante símbolos e interacciones simbólicas. Cuando las personas nos comunicamos lo hacemos a través de multitud de interacciones simbólicas, la más importante es el lenguaje, medio y canal primordial de la comunicación humana. En este punto, la comunicación, desde los planteamientos de la educación intercultural adquiere una enorme importancia, porque la necesidad de manejar los códigos lingüísticos de una determinada lengua es imprescindible para la inclusión de toda persona en una comunidad social concreta. Es asimismo determinante el hecho de abrir un puente de diálogo, una intencionalidad que trascienda lo lingüístico y que avance en la senda de lo comunicativo. Nos estamos refiriendo a lo que muchos autores denominan comunicación intercultural (Abdallah-Preteuille, 2001; Aguado, 2003; Banks, 2008; Essomba, 2006; Leiva, 2010). Este tipo de comunicación se basa en el propósito sincero e intencionado de fomentar relaciones de diálogo entre personas pertenecientes a grupos culturales diferentes, de tal manera que constituye un espacio nuevo de interacciones sociales. Implica una apertura y una receptividad que indaga en el camino de los valores sociales de solidaridad, respeto y diálogo. La comunicación intercultural se considera como una clave fundamental en las estrategias metodológicas y de acción educativa que se pueden desarrollar en la escuela intercultural (Soriano, 2007). Constituye, pues, un elemento de crucial importancia en la mejora y progreso de los niños y jóvenes procedentes de otras culturas diferentes a la mayoritaria, dado que facilita que el choque que se produce al estar inmerso en dos sistemas de referencias diferentes no constituya en sí un grave problema de inclusión psicosocial

(Sleeter, 2005). Un tipo fundamental de comunicación intercultural sería la mediación intercultural, que, entendida como puente de convivencia, constituye una herramienta social y educativa que promueve el compromiso de la comunidad educativa para fomentar el respeto a la diversidad cultural y la inclusión de las familias inmigrantes en la vida participativa escolar y comunitaria (Esteve, 2003; Nieto, 1996; Grant y Sleeter, 2007).

Por otro lado, la comunicación intercultural se basa en el respeto y la valoración de la diversidad cultural desde el punto de vista comunicativo (Abdallah-Preteille, 2001). Los problemas que surgen en la realidad multicultural, esto es, los conflictos interculturales pueden nacer de problemas de comunicación, no sólo lingüísticos, de la dificultad de conocer el idioma vehicular de la realidad escolar, o de la situación de incomunicación derivada de la escasa interacción comunicativa; sino que también estos conflictos interculturales pueden deberse a la deficiente funcionalidad comunicativa, a las dificultades de manejar códigos comunicativos distintos en contextos comunicativos diversos (familia, escuela, grupo de pares...). Además, la comunicación intercultural implica todo un conjunto de variables básicas necesarias para facilitar la mejora de la convivencia escolar. Por ejemplo, se trata de fomentar en el contexto escolar una serie de habilidades para la escucha, la comprensión y la potenciación de la comunicación interpersonal. También, la comunicación intercultural debe facilitar la interacción entre las partes, comprender cómo las diferentes posiciones se construyen basándose en diferentes elementos culturales y traducir los contenidos de las diferentes culturas en términos de un código común aceptado y consensuado en el contexto educativo (Aguado, 2003; Gundara, 2000). En realidad, estamos haciendo referencia a la necesidad de comprender los posicionamientos culturales cuando existan conflictos interculturales en el seno escolar.

Las relaciones interpersonales en los centros educativos son referentes valiosos para el análisis y el estudio de las situaciones de convivencia escolar para la inclusión de todo el alumnado y la comunidad educativa (Echeita y Otros, 2004). En este punto, hay que señalar que determinan muchos aspectos de la interacción educativa pues suponen el punto de partida y de desarrollo de la comunicación entre los diferentes protagonistas de la vida escolar. Profesorado, alumnado y familias son los principales agentes del escenario escolar, y sus relaciones son claves para el establecimiento de un clima educativo donde la convivencia sea

fructífera y enriquecedora (Aguado, 2003; Jordán, 1994). Según Hernández y Kose (2012), resulta imprescindible promover en los centros escolares un modelo de desarrollo de sensibilización cultural como modo más adecuado para fomentar de manera crítica unas competencias interculturales dinámicas y en permanente cambio y adaptación social.

Hay que señalar que si bien la cuestión de la lengua ha sido y continúa siendo uno de los principales temas en los que el profesorado se ha encontrado con ciertas dificultades a la hora de desarrollar su práctica educativa con un alumnado que la desconocía (Coulby, 2006), también no es menos cierto que una comunicación intercultural no depende precisamente de este factor, sino de un conjunto de claves actitudinales y afectivas que confluyan en una apertura a los valores de respeto y enriquecimiento cultural; es decir, que no sólo los aspectos lingüísticos influyen en la propia concepción educativa del profesor respecto a estos alumnos, sino que existen aspectos emocionales que el docente debe conocer a fin de establecer una relación interactiva enriquecedora (Leystina, 2002). Precisamente, estos alumnos encuentran dificultades no solo por la cuestión lingüística; sino que a veces los factores emocionales pueden determinar su comportamiento y su propio desarrollo escolar, dado que día a día pueden vivir situaciones de marginación, de indiferencia e incluso de rechazo por ser quien es, por pertenecer a un grupo cultural distinto y minoritario. En este punto, Ghosh (2002) destaca la importancia de la integración socioafectiva del alumno culturalmente minoritario a fin de poder trabajar el autoconcepto (cultural, personal y académico) de estos alumnos, que generalmente se encuentra mermado por los cambios profundos que viven en su experiencia vital. En este caso, nos podemos referir a la vivencia del proceso migratorio como una situación de extraordinaria conflictividad para el propio niño, y el choque propio de vivir entre dos mundos de valores, entre dos códigos de referencia cultural, el familiar y el escolar, que en muchas ocasiones se encuentran enfrentados o divididos, precisamente por una falta de comunicación intercultural posibilitadora de espacios comunes de diálogo y de interacción. Ante ello, el profesor es la persona cuya sensibilidad y compromiso con una educación intercultural auténtica puede ayudar, no sólo al alumno sino también a la propia familia, conociendo y respetando su idiosincrasia cultural y su propia identidad, haciéndoles ver la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro

intercultural, donde su participación e implicación en las acciones desarrolladas en la escuela sean vistas como necesarias y enriquecedoras para la propia salud vital de un clima escolar positivo (Leiva, 2012). También Perry y Southwell (2011) plantean la urgente necesidad de promover activamente los instrumentos educativos adecuados para que los alumnos y también sus familias puedan desarrollar eficazmente competencias interculturales que ayuden a la mejora de la convivencia social y escolar, aunque es obvio que el profesorado debe estar preparado para educar en competencias interculturales.

A continuación, vamos a indagar en la comunicación intercultural y a las distintas relaciones estudiadas en un reciente estudio de investigación de corte cualitativo y desarrollado en ocho centros educativos de primaria y secundaria en la provincia de Málaga (Andalucía, España) entre profesorado y alumnado, entre alumnado, entre profesorado y familias, y entre el propio profesorado (Leiva, 2009). Este estudio tenía como objetivo fundamental conocer el sentido y orientación educativa de la interculturalidad para las familias, el profesorado y el alumnado, y uno de sus objetivos específicos era comprender las distintas percepciones que tenían los distintos agentes educativos sobre las relaciones interpersonales y su comunicación en entornos escolares caracterizados por una significativa diversidad cultural. Así, se realizaron entrevistas semiestructuradas en 8 centros educativos públicos de educación primaria y secundaria, con una muestra de 48 madres y padres de origen inmigrante así como 70 docentes y 30 alumnos. Para el análisis de contenido se empleó el programa informático Nudist-Vivo 8.0, realizando una codificación temática para posteriormente elaborar un sistema complejo de categorías a partir de las relaciones interpersonales entre los distintos agentes educativos: profesorado-alumnado inmigrante y autóctono, profesorado-familias inmigrantes y autóctonas, familias inmigrantes-familias autóctonas, alumnado inmigrante-alumnado autóctono y entre el propio profesorado en contextos educativos de diversidad cultural.

2. Relaciones y comunicación entre profesorado y alumnado en escenarios escolares de diversidad cultural

La relación personal entre profesores y alumnos es el punto de partida de la interacción escolar y está determinada por múltiples factores, muchos de los cuales son subjetivos y dependen de la

mirada del protagonista. Por ejemplo, hay alumnado que considera mediocre o regular su relación con un docente en la medida en que lo percibe como una persona estricta en el trato.

Entrevistadora: ¿cómo crees que es la relación profesor-alumno? es decir, la relación que tenéis con los profesores ¿cómo es?

Alumno: regular.

Entrevistadora 2: ¿por qué?

Alumno: porque algunos son muy estrictos.

Entrevistadora 2: ¿Sí?

Alumno: Sí. (Entrevista a Alumno Autóctono de IES)

En ocasiones, los alumnos y alumnas son conscientes de que el trato que tienen los docentes con ellos es dependiente del comportamiento que tienen éstos en las aulas. De hecho, algunos hacen referencia a la conducta disruptiva, esto es, insultos, gritos y demás aspectos negativos de comportamiento, como conflictos en la propia relación interpersonal con el profesorado.

Entrevistadora: ¿y cuáles son los principales conflictos que tenéis con los profesores?

Alumno: Que algunos alumnos, incluido yo, son muy rebeldes y no son pacientes. Algunos no son pacientes, no saben hablar, y empiezan a chillarte, y ya los alumnos no se aguantan y todos...

Entrevistadora: y que terminan echando.

Alumno: también.

Entrevistadora: ¿cómo percibes la relación entre los profesores y los alumnos inmigrantes? ¿Tú crees que es distinta?

Alumno: igual. (Entrevista a Alumno Autóctono de IES)

De hecho, el alumnado suele ser consciente de que su comportamiento en clase y, en general, en el centro educativo, es un elemento que influye a la hora de determinar la relación, positiva o no, entre los docentes y los alumnos. Es decir, algunos alumnos defienden la idea de que la relación entre profesores y alumnos es positiva solo en la medida en que los alumnos actúan o se comportan en clase tal y como los profesores quieren. De alguna manera, los conflictos interpersonales se centrarían fundamentalmente en el comportamiento del alumnado, el cual determinaría en buena medida la reacción emocional y comportamental del docente. Así lo expresa una alumna inmigrante:

Entrevistadora: en el colegio general, ¿cómo es la relación

entre los profesores y los alumnos?

Niña argentina: buena.

Entrevistadora: no lo has dicho muy convencida ¿eh? esto no lo van a escuchar tus profesores, ésto sólo escucho yo. ¿Qué es buena o a veces buena y a veces mala?

Niña argentina: sí, más o menos buena.

Entrevistadora: ¿sí? ¿Pero normalmente es por el carácter de los profesores?

Niña argentina: o porque los alumnos no se comportan.

Entrevistadora: porque los alumnos no se comportan bien ¿no? pero normalmente qué es: por una mala conducta, porque se portan mal.

Niña argentina: sí, normalmente los alumnos (Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)

El profesorado, por su parte, se centra en la globalidad de la relación interpersonal con el alumnado y no hace referencia a la importancia de las conductas de los alumnos para que estas relaciones interpersonales sean más o menos positivas. En general, el profesorado entrevistado considera que las relaciones entre profesores y alumnos son positivas, aunque sí se observa que, en la educación secundaria, los alumnos parecen *pasar* de los profesores, es decir, que existe una menor interacción emocional de manera pretendida. En el caso de los alumnos inmigrantes, sí parece existir una conciencia cada vez más proclive a tener en la mente la diversidad cultural como un elemento prioritario y que los profesores se preocupan por adaptar las materias y demás aspectos didácticos (evaluación, metodología...) para facilitar la acogida del alumnado inmigrante.

Entrevistador: ¿Cómo percibes tú la relación entre los alumnos y los profesores en los centros en los que tú trabajas?

Profesora: ¿El alumnado inmigrante quieres decir?

Entrevistador: No, el alumnado en general

Profesora: Las relaciones bastante buenas aquí en este colegio, es un colegio que tiene pocos conflictos, un buen colegio en ese sentido, y en el instituto el alumnado en general pasa un poco del profesorado, que es lo que se observa hoy en día en la secundaria, que no hay manera de que el profesorado llegue y cale en el alumnado

Entrevistador: ¿Notas diferencias en las relaciones entre los profesores y los alumnos inmigrantes?

Profesora: Pues en el instituto he observado que el profesorado está muy interesado en sacar a esos niños hacia delante... me preguntan mucho como adaptarles las materias, qué tienen que hacer, como evaluarlos... (Entrevista a Profesora de ATAL³)

Las relaciones afectivas entre profesorado y alumnado constituyen un factor de enorme trascendencia en la calidad de la convivencia escolar. Si antes hemos mencionado cómo existen docentes que consideran que algunos alumnos *pasan* de los profesores, otros sí nos ofrecen una visión bien distinta de las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos. Es más, estas relaciones son vistas desde la perspectiva del cariño y la cercanía. En este sentido, la confianza se confirma como un principio de actuación en la relación entre docentes y alumnos cuando lo que se pretende es establecer un clima positivo de convivencia escolar. Así lo manifiesta el orientador de un instituto de educación secundaria:

Entrevistadora: entrando un poco en las relaciones dentro y fuera de la escuela, en las relaciones interpersonales ¿cómo definiría la relación profesor- alumno en este centro?

Orientador: en este centro hay una relación muy afectiva, muy cercana, muy relajada en general, en general ¿eh? En general. Una comprensión, una aceptación, quizás un tanto... no sé, estoica ¿no? Es decir, las cosas son como son, no vamos a convertir el agua en vino... en fin, quizás un poco en ese tema a lo mejor un poco excesivamente aceptamos después de pelear cierto tiempo, el tiempo que sea, luego ya cuando los problemas no... se acepta un poco... yo creo que ése es el aspecto peor, las relaciones interpersonales son unas relaciones muy afectivas, muy cercanas, muy cariñosas, de mucha confianza... en fin, tú lo has visto (Entrevista a Orientador de IES)

Los conflictos entre profesorado y alumnado tienen diferentes raíces, aunque las dimensiones emocional y comunicativa impregnan cada una de las situaciones cotidianas de la realidad escolar. En todo caso, hay profesores que plantean que el origen de los conflictos escolares se sitúa en el ámbito social y familiar. Es más, se plantea que muchos de los conflictos que ocurren en los centros educativos tienen que ver con la manera en que los jóvenes son educados en la sociedad de hoy. De esta manera, el profesorado observa que la falta de autocontrol y de regulación de la

conducta constituye un factor negativo en la conducta de los jóvenes de hoy, que se frustran fácilmente a la más mínima negativa y no atienden correctamente a las indicaciones que hacen sus profesores y profesoras.

Entrevistadora: sí. ¿Cuáles son los principales conflictos, si se dan, entre profesores y alumnos?

Orientador: pues el principal problema es que el niño no tiene las inhibiciones que la educación establece en edades muy tempranas. Esas inhibiciones que te llevan a no levantarte, a no hablar cuando no se debe, así que si te estás haciendo pis o tienes sed te la aguantas... en fin, toda esa serie de control que la mayoría de la clase media tenemos a esta gente le falta, e incluso el mismo control de la palabra. Entonces, la mayoría de los conflictos vienen por ahí ¿no? O sea, vienen porque..."¿Profe puedo ir al servicio?" "no, te tienes que aguantar, quedan cinco minutos" "pues yo me voy". Tienen ganas de hacer una cosa, la hacen. Se enfada un poquillo por la razón que sea, se les impide hacer una cosa, preparan un cisco que... entonces, el manejo de esta situación exige muchísima energía por parte del profesor constantemente" (Entrevista a Orientador de IES)

3. Relaciones y comunicación entre profesorado y familias inmigrantes y autóctonas

Las relaciones interpersonales entre profesorado y familia están mediatizadas por la conjunción de un número significativo de factores ambientales y sociales que confluyen en una situación de respeto, y en la mayoría de los casos, en unas interacciones positivas de diálogo y comunicación. Este diálogo tiene una dimensión personal y tiene como foco fundamental el comportamiento y el rendimiento académico del alumnado del centro. De la misma manera, las familias son plenamente conscientes de que su relación con el profesorado tiene cauces normalizados, sobre todo el de tutoría, lo cual no limita en modo alguno para que los padres tengan la percepción positiva para poder acudir al centro cuando ellos consideran oportuno. Las palabras de una madre autóctona ilustran lo que venimos comentando al respecto:

Entrevistador: Sí eso... ¿Cómo es vuestra relación entre padres y profesores?

Madre Autóctona: Bueno, en general, no puedo decir igual de todos, todos, todos. Porque yo estoy en el consejo escolar, me relaciono con los profesores, hombre en general es buena. Yo por lo menos me siento que no me cierran las puertas, vamos. Que yo sé que aquí hay un horario de tutorías pero cuando ha habido un problema y ha habido que venir a otro horario, por lo que sea, por parte de los padres o de los profesores te abren las puertas, o sea, no te...

Entrevistador: Sí, eso lo valoras tú como algo importante, ¿no?

Madre Autóctona: Hombre es que eso es, es que la comunicación con el profesorado es algo muy importante, vamos por lo menos para mi parecer. Es que si no, no... Es que es una cosa que se tiene que llevar a medias, la educación de los niños. Hombre, hay profesores a lo mejor más abiertos y otros menos abiertos, pero en general sí que nos reciben bien y en fin. Yo soy la presidenta de la asociación de padres y podía ponerlos verdes también, ¿eh?, que estoy en mi derecho. (Risas). Te lo digo porque es verdad (Entrevista a Madre Autóctona de CEIP)

Los alumnos también comparten esta visión positiva de la interacción interpersonal entre familias y profesorado, y consideran que su relación en el espacio escolar es buena, aunque depende del grado de integración de sus hijos. Es decir, se plantea que muchas veces los profesores se relacionan mejor con una madre o un padre en función del comportamiento de su hijo. Lógicamente, esta idea no parece muy lógica pero resulta creíble para algunos alumnos y alumnas de la ESO.

Entrevistadora: ¿y cómo definirías la relación entre los padres y los profesores?

Alumno: ¿puede explicármelo otra vez?

Entrevistadora 2: ¿cómo definirías la relación entre los padres y los profesores?

Alumno: pues creo que bien ¿no? porque si quieres que tu niña estudié aquí, lo más seguro es que el padre quiera portarse bien con los profesores para que traten bien a su niño ¿no? Porque si no, no lo tratarían bien (Entrevista a Alumno Autóctono de IES)

Las relaciones interpersonales entre familias y profesorado, y en concreto entre familias inmigrantes y profesorado, aun siendo

positiva, no resulta exenta de conflictos. Generalmente, estos conflictos son fruto de malentendidos de índole comunicativa que en modo alguno perjudican el clima de convivencia escolar. En todo caso, resulta de interés las palabras de un profesor que describe una situación de dificultad comunicativa, y donde podemos comprender como los padres y madres, en algunas ocasiones, distorsionan o perciben incorrectamente las palabras casi siempre bien intencionadas del profesorado.

Entrevistador: ¿Habéis tenido algún caso de violencia verbal de padres hacia profesores?

Profesor: Yo en concreto lo he tenido con una familia de aquí, que no me ha sabido entender y tal. La mujer fue recatada pero después se fue a la inspección a denunciarme...

Entrevistador: ¿Puedes describir el incidente?

Profesor: Fue porque yo le estaba informando sobre la escolarización y ella venía de La Cala, y yo le dije: "según me dice usted mis compañeros de La Cala le están mintiendo porque allí tenemos los mismos servicios de atención". Se trataba de un crío discapacitado. Y yo le dije: "pues si es como me cuenta puede que se quieran quitar 'el bulto' de encima". Entonces ella entendió que estaba llamando a su hija "bulto"... Yo entiendo que los padres de niños discapacitados tienen una sensibilidad mayor, pero mi expresión no fue hacia el crío (Entrevista a Profesor de CEIP)

Por tanto, y aunque las relaciones entre profesorado y familias resulta positiva en la mayoría de los centros donde hemos realizado el presente estudio cualitativo, es digno de mencionar que algunos padres no definen dicha relación porque no la consideran necesaria. Es decir, que existen familias que no esperan nada de la institución escolar por lo que su relación es apenas inexistente. Esta situación es un aspecto clave de nuestro análisis pedagógico, pues nos apunta a dos situaciones claramente dispares. Por un lado, hay padres que están atentos a la educación de sus hijos y están claramente interesados en participar y actuar conjuntamente con el profesorado para mejorar la convivencia escolar e incentivar una mejora del rendimiento escolar de sus hijos; y por otro lado, existe un grupo de padres que no acuden al centro escolar y que obvian la importancia de la relación educativa entre familia y profesorado al considerar que la institución escolar no ofrece a sus hijos y a ellos

mismos una respuesta adecuada a sus necesidades. Y esta situación, ocurre tanto en familias autóctonas como en familias de origen inmigrante. Así lo expresa el orientador de un instituto:

Entrevistadora: ¿cómo definiría es esa relación entre padres y profesores?

Orientador: ¿entre padres de todos?

Entrevistadora: sí.

Orientador: eso sí que es difícil también, pues hay grupos de padres que no ven al centro como... que no esperan del centro nada, los tienen aquí a los chavales a ver si aprenden algo, pero digamos que están aquí igual que podrían estar en otro sitio. Ellos no saben la función que cumple el Instituto, o no acaban de entender las posibilidades que ofrece, el futuro que abre. Hay un grupo de padres que no comprenden nada, y otros padres como siempre, han sido los que se preocupan, los que preguntan por sus hijos, los que cooperan, los que les llama, los que se puede establecer un programa de intervención con ellos, de control de lo que hace en casa y de información mutua del comportamiento del muchacho, de los problemas que van surgiendo, y bueno, se puede establecer un programa de comunicación periódica perfectamente (Entrevista a Orientador de IES)

4. Relaciones y comunicación entre alumnos inmigrantes y autóctonos

Las relaciones entre iguales son en la mayoría de los casos muy positivas, con un grado de afectividad emocional muy elevado. La confianza, el respeto y la solidaridad son los valores que definen las relaciones entre iguales. En este punto, cabe aquí señalar que en contextos educativos de diversidad cultural, los alumnos autóctonos e inmigrantes se relacionan con plena normalidad y cordialidad. Es más, lo normal es que los aspectos culturales tengan un menor peso en las relaciones interpersonales, y es que la naturalidad y la autenticidad en las relaciones de amistad van más allá de cualquier cuestión lingüística o cultural, ya que las relaciones entre alumnos se definen fundamentalmente por la similitud de intereses, motivaciones y experiencias comunes en el espacio escolar. Además, hoy en día lo más normal del mundo para los alumnos españoles es tener amigos de diferentes procedencias y nacionalidades.

Entrevistador: ¿Tú tienes algún amigo que no sea español?

Alumno Autóctono: Sí

Entrevistador: ¿Quién?

Alumno Autóctono: Se llama Oscar

Entrevistador: Oscar...y ¿de dónde es?

Alumno Autóctono: De Paraguay (Entrevista a Alumno Autóctono de CEIP)

Si bien es cierto que las relaciones entre alumnos autóctonos e inmigrantes resulta positiva, también hay que subrayar que al principio de su escolarización en nuestro sistema educativo, los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes tienen dificultades de integración social precisamente por el déficit lingüístico. En este punto, los alumnos inmigrantes se sienten muy mal cuando no entienden qué ocurre a su alrededor, ya que no comprenden el idioma y los códigos comunicativos verbales y no verbales empleados por la mayoría de la comunidad educativa. Así pues, resultan muy interesantes las siguientes palabras de una alumna búlgara a este respecto:

Entrevistadora: ¿Y cómo te sentías tú cuando viniste de tu país y no sabías la lengua?

Niña búlgara: yo me sentía muy mal.

Entrevistadora: ¿muy mal?

Niña argentina: sí, no entendía a los demás y...

Niña búlgara: yo un día estaba llorando en la clase, es que todos me estaban diciendo cosas y yo no entendía, pero al final me gusta estar aquí.

Entrevistadora: Ahora te gusta ¿no? ya conoces el idioma, que al principio te sentías así. ¿Y qué hacías tú por ejemplo cuando era recreo?

Niña búlgara: yo encontré una amiga rusa e iba con ella, pero el ruso y el búlgaro se parecen poco, pero ella también como estaba... ella ya está aquí tres años, y yo hablaba siempre con ella (Entrevista grupal a Alumnos Inmigrantes de CEIP)

Hay que señalar que el alumnado inmigrante, cuando desconoce el contexto escolar, intenta agruparse por afinidad cultural o de idioma. En este sentido, resulta para ellos y ellas absolutamente normal relacionarse en un principio con alumnado inmigrante antes de hacerlo con alumnos autóctonos. Se podría decir que al sentirse diferentes, intentan relacionarse con aquellos alumnos que están en una situación escolar similar, lo cual resulta

muy lógico de entender. Además, esto resulta gratificante no solamente desde un punto de vista emocional y comunicativo, sino que también constituye un elemento clave en el análisis de la convivencia escolar.

Entrevistador: ¿Y por qué crees tú que el grupillo este de los rusos siempre se ponen juntos?

Alumna Inmigrante: Es que cuando llegaron, llegaron y no tenían ni idea de español. Y llegaron juntos. Entonces, claro, acababan de llegar juntos al país. Entonces, claro, yo me imagino que si tú llegas a un sitio nuevo y no conoces a nadie y encuentras a dos o tres personas que hablan como tú y son del mismo país, es normal que te quedes con ellas. Después sí han ido conociendo a más gente y tal pero en el recreo siguen estando los dos o tres juntos. Pero de todas formas hay otro niño ruso que tiene problemas de discapacidad. Y cuando se meten con él, tampoco es que se metan con él porque sea ruso, sino que se meten con él por cosas como diciéndole que es tontito y no sé qué. Que si hay otro problema, sobresale ese problema por el tema de que sean de otra nación (Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)

El profesorado es conocedor de estas relaciones interpersonales entre el alumnado, es más, son los mejores conocedores de estas realidades interactivas que acontecen a diario en la institución escolar. En este sentido, las profesoras y profesores intentan gestionar de manera positiva todos aquellos conflictos derivados de la propia interacción escolar entre alumnos, y es que estos conflictos son permanentes en todas las edades. Por esta razón, los profesores tienen que hacer una función de prevención y otra de mediación. En primer lugar, tienen que prevenir los conflictos haciendo una labor permanente de atención y de regulación de las conductas disruptivas, trabajando en la acción tutorial la educación en valores. Y, en segundo lugar, la mediación se constituye como una herramienta válida cuando los conflictos escolares se dan entre alumnos inmigrantes y autóctonos. Se trata de trabajar la interculturalidad y el respeto a la diversidad cultural, rechazando cualquier atisbo de racismo, sobre todo en la comunicación y en el lenguaje. Generalmente, el lenguaje del alumnado, sobre todo entre adolescentes, está lleno de palabras malsonantes y de insultos casi siempre envueltos en un proceso comunicativo de naturalidad y autenticidad. Cuando este proceso se vuelve insistente y carente de

amistad entre ambas partes, es cuando pueden surgir conflictos que pueden alterar el clima de convivencia en el centro escolar.

5. Relaciones y comunicación entre docentes en contextos de diversidad cultural: construyendo competencia comunicativa

Las relaciones entre el profesorado son generalmente positivas y están determinadas por distintos factores asociados a las funciones y roles que cada uno de ellos desarrolla en sus respectivos centros escolares. En este punto, sí es cierto que las relaciones interpersonales entre docentes están muy influidas por el desarrollo profesional que tienen en sus propios centros, por lo que es necesario mencionar que sí existen ciertas diferencias. Por ejemplo, en los centros educativos donde hay un número significativo de alumnos inmigrantes y tienen aprobado un proyecto educativo acogido al Plan Andaluz de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, existe la figura del profesor ATAL (aula temporal de adaptación lingüística). En este sentido, este tipo de profesorado resulta un recurso fundamental para el resto de docentes, aunque sí es cierto que pueden surgir conflictos entre compañeros docentes cuando no se respeta la autonomía y las funciones que cada uno de los profesionales de la educación realiza en su centro escolar.

“Los más graves: cuando el niño está en la primera fase cuando no sabe nada del idioma, cómo actuar con el profesor. Que el profesor lo acepte, esto sí puede generar un problema con el niño, que se bloquee. En líneas generales estamos encontrando la vía de que el profesor lo asuma. Yo creo que estamos en una fase en el colegio en que la gente tiene muy asumido en que el “ATAL” es un recurso y que ellos también tienen que encontrar estrategias en que cuanto más tiempo esté el niño en el aula, mejor. Entonces ahí sí se pueden generar conflictos, algunos niños se quedan bloqueados y terminan queriendo estar en el “ATAL” todo el día, algunos, volvemos a los británicos, no quieren estar aquí, y utilizan la estrategia de “montar el pollo” para no estar aquí. Por lo demás, conflictos de patio, hay roces todos los días, los niños buscan su sitio y al recién llegado lo miden. Uno de los últimos conflictos que tuvimos con uno de 6º era una escena: le gusta una niña de 6º, le manda una carta de amor un poquito gruesa, ella coge a sus compañeras, le rompe la carta en su cara, viene el otro

diciendo que le han pegado.... Lo normal. No es el componente de la procedencia lo que agrava el conflicto. Se interviene, se buscan las causas, sin dramatizar, y el jefe de estudios lo sabe hacer muy bien” (Profesora de ATAL)

Como podemos observar, el profesorado asume con naturalidad y autenticidad las diferentes responsabilidades que cada uno de ellos ejerce en el marco de su autonomía pedagógica. Dicho esto, también hay que señalar que las profesoras y profesores han tenido que cambiar su manera de enfocar sus clases en los últimos años, y es que las aulas han pasado de ser monoculturales a multiculturales. Además, a partir de la reforma de la LOGSE⁴, todo el alumnado hasta los 16 años debe estar obligatoriamente escolarizado en los centros educativos, lo que ha llevado a generar cambios de mentalidad en gran parte del profesorado, sobre todo de aquel profesorado que daba clase de BUP⁵ en los antiguos institutos de bachillerato, ahora institutos de educación secundaria (IES). Por todo ello, los profesores se han adaptado a los nuevos cambios sociales y a los nuevos alumnos que llegan a sus aulas. Las palabras de un director de instituto ilustran bien lo que estamos planteando:

“Hace un tiempo, a una profesora de Matemáticas nuestra, que es muy capaz, le han dado un premio de reconocimiento. Esta profesora ha tenido que enfrentarse a ella misma porque en el instituto, ahora mismo tiene que enseñar a dividir a los niños de secundaria. Antes, en un instituto de bachillerato, era impensable que se iba a enseñar a dividir a muchos jóvenes que venían al instituto. Pues bien, cuando nos mandan un profesorado extra, viene acompañado de cinco grupos de primero de la ESO⁶, doce años, bulliciosos, pegándose, os podéis imaginar. Si tenéis sobrinos o habéis visitado un colegio, sabéis lo que digo. Eso, en un instituto que funcionaba con unos cánones de funcionamiento tradicionales, eso fue un caos horroroso.”
(Director de IES)

6. Conclusiones finales

La comunicación y la mediación intercultural son las dos caras de una misma moneda en la intervención educativa intercultural. Se plantea la necesidad de que la comunicación y la mediación sean herramientas pedagógicas facilitadoras y promotoras del diálogo, el respeto y la tolerancia en el contexto

escolar. Es más, son los instrumentos del *punte de convivencia* necesario para mejorar las relaciones entre los diferentes grupos culturales que hoy conviven en los centros educativos (Leiva, 2010). En nuestro estudio (Leiva, 2009), hemos observado la importancia del diálogo y el respeto como fundamentos básicos de cualquier propuesta educativa que vaya en el camino de mejorar la convivencia escolar. Así pues, lograr este objetivo implica tener en cuenta las diferencias culturales propias de la población escolar que se educa y la distancia entre la cultura escolar y la de las familias y alumnos procedentes de ámbitos socioculturales diversos. En este punto, la comunicación intercultural es una dimensión inherente a toda propuesta de educación intercultural, que coloca la cultura como foco prioritario de toda reflexión pedagógica, y considera la diferencia cultural como *norma* al describir situaciones y poblaciones educativas. Un elemento básico que proponemos para el desarrollo efectivo de la comunicación intercultural en la escuela sería la identificación y valoración crítica de la eficacia intercultural (Irvine, 2003). En este sentido, y a tenor de los resultados explicitados anteriormente planteamos los siguientes indicadores para la adquisición del logro de la eficacia intercultural para el conjunto de miembros de la comunidad educativa:

- ✓ El incremento de la comprensión crítica de la propia cultura y la de los demás, lo cual es un potente elemento de interculturalidad y de reconocimiento de toda diversidad cultural.
- ✓ La conciencia de la validez y coherencia de culturas diferentes a la propia, y su desarrollo en contextos sociales diversos.
- ✓ La adquisición de habilidades comunicativas para mantener y consolidar relaciones interculturales eficaces y positivas entre todos los agentes educativos.
- ✓ La identificación de pautas conductuales y de comunicación que susciten o puedan provocar situaciones de discriminación o prejuicios culturales, y, por tanto, la necesidad de establecer protocolos o activadores de prevención o, en su caso, de gestión efectiva de situaciones potencialmente aversivas.

La comunicación intercultural se puede entender como una competencia intercultural más, aunque en nuestro estudio hemos observado que tiene un papel muy relevante, de ahí su tratamiento específico. Es más, podría decirse que constituye el núcleo duro de

la competencia intercultural global necesaria para afrontar los conflictos y mejorar la convivencia en los contextos escolares de diversidad cultural. Realmente, la comunicación intercultural puede ayudar a crear una atmósfera que promueva la cooperación y el entendimiento entre las diferencias culturales (Slavin, 2003), y posee características especiales o singulares que le pueden permitir realizar tal función. Estas características son la sensibilidad a las diferencias culturales y una apreciación de la singularidad cultural; la tolerancia, para las conductas de comunicación ambiguas; el deseo de aceptar lo inesperado; flexibilidad para cambiar o adoptar alternativas; y expectativas reducidas respecto a una comunicación efectiva, esto es, estar satisfecho si se ha logrado la comunicación al menos a cierto nivel de entendimiento.

Ciertamente, todas estas características conforman un conjunto de cualidades que muchos de los profesores participantes en nuestro proyecto de investigación, están intentando llevar a cabo, están aprendiéndolo o, sencillamente, son metas básicas en su desarrollo profesional en los contextos de educación intercultural. Desde nuestro punto de vista, la existencia de una comunicación intercultural óptima requiere de una predisposición por el acercamiento entre “el otro”-diferente- y “el nosotros”-semejante-. En este plano, se encierra no solamente las actitudes, como es obvio, de las familias autóctonas ante la diversidad cultural, sino que también se incluye la actitud o actitudes que muestran los colectivos inmigrantes. Todo ello es absolutamente básico si lo que pretendemos es construir la interculturalidad desde una cultura de la diversidad (López Melero, 2006) que tenga como valores fundamentales el respeto a la legitimidad personal, social y cultural; el valor de la cooperación educativa y el de la confianza. Las escuelas interculturales serán verdaderamente interculturales en la medida en que construyan un nuevo discurso pedagógico basado en una comunicación intercultural, abierta al diálogo, sin ningún tipo de frontera de exclusión o discriminación social o educativa. El camino educativo comienza por mejorar las relaciones interpersonales entre todos los agentes educativos, construir un sentido de pertenencia flexible y transcultural que permita que todos nos sintamos diferentes e iguales en un entorno educativo de aprendizaje colaborativo (Escarbajal, 2010). Esa es la clave de la interculturalidad desde la concepción de la cultura de la diversidad: el valor de la diferencia supone crear espacios comunes de diálogo e interacción cultural y a la vez el respeto de lo culturalmente diverso

como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, social y educativo.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn y Bacon.

Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age, *Educational Researcher*, 37, 3 (2008) 129-139.

Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22, 4 (2011) 243-251.

Batanaz, L. (2007). El profesorado ante la educación intercultural: perspectivas actuales. En J. L. Alvarez; L. Batanaz (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*, 213-233. Madrid: Biblioteca Nueva.

Coulby, D. (1997). Intercultural education in the United States of America and Europe: some parallels and convergences in research and policy. *European Journal of Intercultural Studies*, 8, 1 (1997) 97-104.

Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice, *Internacional Education*, 17, 3 (2006) 245-257.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Echeita, G. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331 (2004) 50-53.

Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.

Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56, 1 (2004) 95-115.

Ghosh, R. (2002). *Redefining multicultural education*. Toronto: Nelson Thomson Learning.

Grant, C. A.; Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York : Routledge.

Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.

Hernández, F.; Kose, B. W. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society*, 44, 4 (2012) 512-530.

Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.

Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Leistyna, P. (2002). *Defining and designing multiculturalism: One school system's efforts*. New York: State University of New York Press.

Leiva, J. (2009). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Informe de Investigación no publicado (Secretaría General de Política Científica y Tecnológica-MEC/SEJ2006-14157).

Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22, 1 (2010) 67-84.

Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.

López Melero, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Ecola que inclou". Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, 11-52.

Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Perry, L. B.; Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22, 6 (2011) 453-466.

Slavin, R. E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En J. A. Banks (Ed.); C. A. Mcgee Banks (Ass. Ed.), *Handbook of research on multicultural education*, 628-634. San Francisco: Jossey-Bass.

Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. New York: State University of New York Press.

Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New Cork: Teachers College Press.

Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.

¹ ***Interpersonal relations in contexts of intercultural education: a qualitative study***

² Doctor.

Universidad de Málaga (España).

Email: juanleiva@uma.es

³ ATAL: Aula Temporal de Adaptación Lingüística.

⁴ LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁵ BUP: Bachillerato Unificado Polivalente, ya extinguido en España.

⁶ ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

DORFMAN Y MATTELART, LECTORES DEL PATO DONALD¹

Gabriel Sarmiento²

El Nuevo Orden mundial es disneyco.
Jean Baudrillard (2000: 175)

Abstract: The present article aims to offer a critical review of Armand Mattelart and Ariel Dorfman's (1971) book *How to Read Donald Duck*. First, we will approach the issue of its reading from a political perspective, that is to say, the Donald Duck study is both scientific and meant as a political platform for social change. So we will outline the epistemological criticisms received by the authors because of their "reading" of this Disney cartoon. Secondly, we will take a brief journey through the book, examining its central theses. Then, we will summarise the criticisms levelled at Mattelart and Dorfman mainly by Charles Bergquist's reading. We end with some conclusions.

Keywords: Mattelart; Dorfman; Donald Duck; cultural imperialism; Bergquist

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo una revisión crítica del libro escrito por Armand Mattelart y Ariel Dorfman de 1971 llamado *Para leer al Pato Donald*. En primer lugar se realizará una aproximación al problema de la lectura como política, es decir, el estudio sobre el Pato Donald es a la vez una aproximación desde la ciencia, pero pensado en un horizonte político de cambio social. Así, se expondrán las críticas epistemológicas que los autores recibieron por su "lectura" de la producción Disney. En segundo lugar se hará un breve recorrido por el libro exponiendo las tesis centrales. Luego se retomarán las críticas a Mattelart y Dorfman presentadas principalmente por la lectura de Charles Bergquist. Para finalizar algunas conclusiones.

Palabras clave: Mattelart; Dorfman; Pato Donald; imperialismo cultural; Bergquist

Toda lectura es política o la crítica epistemológica

*Puesto que no hay lecturas inocentes,
deberíamos empezar por confesar
de qué lecturas somos culpables.*

Louis Althusser (citado por Grüner, 1995: 16)

En una ponencia de 1964 Michel Foucault³ plantea que Marx interpreta el discurso burgués de la economía política (recuérdese que *El Capital* es una crítica a la economía política); que Freud

interpreta el relato que el paciente hace de su sueño; y Nietzsche interpreta el discurso de occidente sobre la moral. Ahora bien, cabría preguntarnos cómo interpretan Ariel Dorfman y Armand Mattelart el discurso imperialista de Walt Disney.

Con la publicación de *Para leer al Pato Donald*, los autores buscan demostrar la dimensión imperialista que se esconde tras la inocencia de la producción cultural de Disney. Así su lectura de estos comics permitirá trascender la máscara cándida de Donald para dar cuenta de los supuestos ideológicos que configuran y naturalizan las relaciones capitalistas de producción.

El libro fue escrito en el pleno y breve apogeo de la Unidad Popular con Salvador Allende (1908-1973) como presidente de Chile. En 1973, tras la dictadura de Augusto Pinochet, el libro fue censurado y los autores condenados al exilio. En una entrevista a Armand Mattelart, el autor habla sobre la concepción general del libro:

«Ese libro, que publicamos en diciembre de 1971 en Valparaíso con mi colega Ariel Dorfman, tuvo un éxito abrumador, como dicen en español. Hasta hemos tenido el privilegio de ser censurados por el gobierno de Estados Unidos. Yo lo consideraba un panfleto, un grito de rebelión. En general, se dice que era algo del momento, que se analizaba la estructura y no la recepción. Contra esos ataques, contra esas interpretaciones, me rebelo. Si bien es cierto —en relación con los interrogantes que se plantean hoy— que este libro no se pregunta cómo un niño argentino, chileno, o francés lee a Walt Disney, debo decir que es un trabajo que ya había interiorizado la cuestión de la recepción. En este período, la cuestión principal no era tanto el consumo sino la producción de una *alternativa*» (2003: 19. Énfasis mío)⁴.

Este comentario parece retomar la posición que tanto Mattelart como Héctor Schmucler (quien será el prologuista del libro) sostuvieron frente a un grupo de intelectuales reunidos alrededor de la revista *Lenguajes* en Argentina, especialmente Eliseo Verón, a principios de la década del 70. Los primeros sostenían una postura entroncada en la economía política para pensar la comunicación; mientras que los segundos (quienes dedicaron el primer volumen de la revista a una colección de ensayos críticos sobre la obra de Mattelart y Dorfman) se nutrían de una lectura desde el análisis del discurso, la semiótica estructuralista y el psicoanálisis para pensar la comunicación.

Eliseo Verón expresaba la siguiente crítica:

«La contradicción entre la demanda práctica (política) y las condiciones de la investigación es aún más clara en el estudio de Mattelart y Dorfman sobre el Pato Donald. En este trabajo no sólo se aplica como método un comentario intuitivo e interpretativo del material (de una manera que es, dicho sea de paso, sumamente dudosa); el caso me parece más grave: *el problema del método ha desaparecido*» (Citado en Schmucler, 1997: 136)⁵.

Para Eliseo Verón, existe una escisión entre la demanda práctica política y las condiciones de investigación, que hacen a la ciencia independiente del proceso político. Así las condiciones de verdad de la ciencia son ajenas a la contingencia y la lucha política. Para Schmucler como para Mattelart y Dorfman, tal escisión es política. Es decir, la separación entre ciencia y política es falsa; pues la empresa científica está henchida de política. De allí que no ruborice a Mattelart calificar el texto *Para leer al Pato Donald* de panfletario⁶, es un “panfleto” porque está inscripto en un proceso de transformación política y social iniciada por el gobierno socialista de Salvador Allende. Es decir, una crítica a la plataforma epistemológica de Mattelart y Dorfman no puede desatender al horizonte político de cambio social que se imprime en el estudio sobre el Pato Donald. Para los autores, no habría aproximaciones inocentes a la cultura, y la de ellos es una crítica explícitamente política de aquella.

Recordemos que las perspectivas político-económicas dentro de los estudios de la comunicación, no solo se nutren de los desarrollos teóricos de binomio Dorfman-Mattelart, sino que son un muy buen marco de análisis para las comunicaciones globales y las nuevas tecnologías de la información (en particular si se tiene en cuenta los potenciales económicos e industriales).

La literatura crítica sobre comunicación internacional al poner el foco en las condiciones materiales de producción de contenidos y en los contextos de recepción, desarrolló el concepto de “Imperialismo cultural” desde principios de los años 70⁷. Así, el concepto ganó preeminencia en los estudios de la comunicación en América Latina entre autores como Antonio Pasquali, Luis Ramiro Beltran, Fernandez, Reyes Matta, Mario Kaplun y Javier Estenou Madrid⁸. Al tiempo que la teoría se vinculó con el “Nuevo Orden Mundial de la Información y Comunicación” y el “Informe McBride”.

En suma, el imperialismo cultural permitió el estudio de los flujos de información internacional focalizándose en los contenidos culturales y mediáticos, y en la política económica que se sostiene tras ella.

Donald es (sólo) diversión

Divertirse significa estar de acuerdo.
(Horkheimer; Adorno, 1994: 189)

El libro se inicia con un prólogo de Héctor Schmucler quien propone algunas claves de lectura para el texto. En primer lugar cabe preguntarse qué significa hablar del Pato Donald. En el contexto chileno en el que la investigación de Dorfman y Mattelart se lleva a cabo, hablar de la producción cultural de Disney es preguntarse por el mundo cotidiano de aquella sociedad. Esta dimensión no es menor si, teniendo en cuenta el proceso político transformador que la Unidad Popular tenía en la mira. Es decir, desde una perspectiva no mecanicista, para la revolución social no basta con modificar la base económica (las relaciones de producción) sino también la superestructura, la vida cotidiana de un pueblo. Así para el semiólogo argentino:

«Hablar del pato Donald es hablar del mundo cotidiano —el del deseo, el hambre, la alegría, las pasiones, la tristeza, el amor— en que se resuelve la vida concreta de los hombres. Y es en esa vida concreta —la manera de estar en el mundo— la que debe cambiar un proceso revolucionario. Solo la construcción de otra cultura otorga sentido a la imprescindible destrucción del ordenamiento capitalista, porque al fin y al cabo —como repetía Ernesto Guevara— la revolución no se justifica simplemente por distribuir más alimento a más gente. Llevado al límite (y si se descartan esquema teo-teleológicos) bien podría preguntarse para qué luchar por dar de comer a los hombres si no es para lanzarlos a imaginar un mundo de infinitas potencias» (Dorfman; Mattelart, 1972: 4).

Para leer al Pato Donald supone el desvelamiento de los mecanismos por medio de los cuales la ideología burguesa (desde el ideal de movilidad social en el sistema capitalista hasta la utopía de clase) se hace efectiva al tiempo que se erige como escenario de lucha política.

En tono irónico, el segundo apartado del primer capítulo se titula “Instrucciones para ser expulsados del Club Disneylandia”. Allí

los autores desnudan la ingenuidad de un discurso derechista que se erigiere (y se terminó erigiendo, recordemos las acusaciones de la derecha chilena al libro, la prohibición de su publicación en Chile y en Estados Unidos) contra la propuesta de Dorfman y Mattelart. Creer que el mundo de Disney es un mundo puro, franco, abierto, leal, popular, universal, sin intereses particulares, alegre, con respeto familiar y en contra de la explotación del hombre por el hombre; en oposición a un discurso inmoral, archicomplacido, con enredos sofisticados, de una elite avergonzada, de agitadores políticos, en suma, de subversivos del hogar que intentan lavar el cerebro de los niños con doctrinas socialistas; yerra el punto. Al contrario:

«Esa comarca simple, llana, traslúcida, hermosa, casta, pacífica [del mundo infantil de Disney], que se ha promovido como salvación, en realidad importa de contrabando e involuntariamente, el mundo adulto conflictual y contradictorio. El diseño de este mundo transparente no hace sino permitir el encubrimiento y la expresión subterránea de sus tensiones reales y fatigosamente vividas. El engendrador sufre esta escisión de su conciencia sin tener justamente conciencia de esta desgarradura piel adentro» (Dorfman; Mattelart, 1972: 19).

Luego de este preludeo que da lugar a la justificación del objeto de investigación y de crítica, los autores avanzan en el análisis.

Con el sugerente título de *Tío, cómprame un profiláctico...*, el capítulo desarrolla la estructura de parentesco que subyace en las historietas del Pato Donald. En primer lugar encontramos ausencia total de los progenitores y las relaciones de parentesco se limitan a ser una red de tío, sobrinos, tíos-abuelos. La ausencia de padres y madres es desplazada a la relación macho/hembra que se caracteriza por ser la del eterno noviazgo al tiempo que se manifiesta una preferencia marcadamente masculina. Para los autores, lo que resulta paradójico es que las relaciones de poder en el mundo de Disney son verticales y autoritarias, donde la autoridad no se sostiene en el padre, sino en el tío.

De esta manera, «el mundo de Disney es un *orfanato del siglo XIX*» (Dorfman; Mattelart, 1972: 30). Tras esas relaciones verticales de poder (tío/sobrinos); se esconde una completa horizontalidad de quienes nunca podrán ser dominadores (los sobrinos). Sin embargo, esta horizontalidad no es la de las sociedades sin clases sino la condición de posibilidad de la

competencia capitalista. Es decir, que esa horizontalidad es el inicio de una carrera del mérito que permita a algún personaje acceder más alto en la estructura de dominación.

El machismo (aunque los autores no utilizan este término) de la historieta se patentiza en el eterno papel de servidora que tiene la mujer. Ésta solo puede servir al hombre y el único poder que se le concede es el de seducirlo. Seducción que puede tener dos variantes (que no son opciones en absoluto): puede convertirse en bella doncella ama de casa que cocina para “su” hombre; o en fea bruja que revuelve su olla horrenda.

Los autores retomarán los horizontes de inteligibilidad espacial que las historietas plantean a través de dos capítulos que marcan una secuencia lógica: *Del niño al buen salvaje* y *Del buen salvaje al subdesarrollado*. Así, en el primero se describe la distribución maniquea del espacio: el campo es el lugar del buen salvaje y la ciudad el del caos. De esta manera:

«Todos los personajes ansían el retorno a la naturaleza. Algunos viven en el campo o en los bosques (Abuela Pata, ardillas, lobitos, etc.) pero la mayoría pertenece a la vida urbana y desde allí sale en viajes incesantes hacia las islas, los desiertos, el mar, bosques, cielos, estratósfera, montañas, lagos, en todos los continentes (Asia, América, África, Oceanía y muy de vez en cuando algún sector no-urbanizado de Europa). Es cierto que una buena proporción de historietas transcurre en la ciudad en habitaciones cerradas pero éstas enfatizan el carácter catastrófico y absurdo de la vida urbana» (Dorfman; Mattelart, 1972: 42-43).

En el segundo capítulo, la metáfora transforma al buen salvaje en el subdesarrollado. Si en un primer momento el exterior de Patolandia es el campo, ahora es el tercer mundo, el primitivismo estereotipado. Así, en lugar de referirse a Méjico hablan de Aztecland. Hay una identidad condicionada entre Méjico y Aztecland que es funcional a la ideología burguesa:

«El cambio de nombre, petrificando el embrión arquetípico, aprovechando todos los prejuicios superficiales y estereotipos acerca del país, permite *disneylandizarlo* sin trabas. Es Méjico para todos los efectos de reconocimiento y lejanía marginal, no es Méjico para todas las contradicciones reales y conflictos verdaderos de este país americano» (Dorfman; Mattelart, 1972: 57).

Esa estereotipación del tercer mundo como atraso, justifica la explotación capitalista. La ideología burguesa interviene allí donde sólo vemos aventura. El despojo capitalista es celebrado como

respeto hipócrita ante al atraso del tercer mundo justificado en a) la idealización de la vida simple del tercer mundo (ellos no saben qué hacer con el oro, llevémoslo a casa!), b) la liberación de la opresión que significa la llegada de los patolandeses al tercer mundo, y c) la presencia imparcial, cual juez, de los personajes de Disney en el subdesarrollo.

Para analizar estas estrategias discursivas, los autores retoman a Roland Barthes (1980) aunque sin citarlo. El autor francés plantea que las sociedades modernas establecen básicamente dos mecanismos que permiten contrarrestar los contenidos emergentes que pudieren atentar contra el orden establecido. Estos mecanismos que posibilitan este proceso son: la *recuperación* y la *dilución*. El primero refiere al reforzamiento del orden y las dinámicas existentes; mientras que el segundo priva al fenómeno de su sentido conflictivo vaciando de realidad a los fenómenos sociales. Para Barthes en el mito moderno (análogo al concepto althusseriano de Ideología) se desarrollan estos dos mecanismos que “ocultan” el verdadero conflicto social⁹. Lo que las historietas de Disney ocultan es el proletariado: productor de los bienes que los personajes consumen, pero también manifestación del conflicto real. Así:

«No sólo lo que se dice del niño se piensa del buen-salvaje, y lo que se piensa del buen salvaje se piensa del subdesarrollado, sino —y ésta es la nuez definitiva— lo que se piensa, dice, muestra y disfraza de todos ellos, tiene en realidad un solo protagonista verdadero: el proletariado.

Lo imaginario infantil es la utopía política de una clase. En las historietas de Disney, jamás se podrá encontrar un trabajador o un proletariado, jamás nadie *produce* industrialmente nada. Pero esto no significa que esté ausente la clase proletaria. Al contrario: está presente bajo dos máscaras, como buen-salvaje y como criminal-lumpen. Ambos personajes destruyen al proletariado como clase, pero rescatan de esta clase ciertos mitos que la burguesía ha construido desde el principio de su aparición y hasta su acceso al poder para ocultar y domesticar a su enemigo, para evitar su solidaridad y hacerlo funcionar fluidamente dentro del sistema, participando en su propia esclavización ideológica» (Dorfman; Mattelart, 1972: 77).

Descrita la estructura de parentesco sin progenitores (es decir sin nacimiento y sin muerte, es decir sin historia), distribuido el espacio entre Patolandia/ tercermundo – salvaje – primitivo, cartografiado los mecanismos ideológicos de la historieta que

limpian de contradicción la realidad; nos queda preguntarnos por la lógica al interior de la historieta. Dorfman y Mattelart se preguntan ¿Qué buscan los personajes en esa huida de la ciudad/civilización? «Se dice sin rubor. En más del 75% de las historietas leídas se viaja en busca de oro (En el otro 25% se compite por la fortuna –en forma de dinero o de fama– dentro de la ciudad)» (Dorfman; Mattelart, 1972: 83).

El mundo de Disney es un mundo vacío de conflicto donde se han eliminado las instancias de todo proceso productivo. En primer lugar vimos que no hay producción biológica (no hay progenitores). Tampoco hay producción económica pues no existe proletariado. Y la producción tecnológica no tiene consecuencias en la realidad (los inventos son simples medios para conseguir el oro/fortuna).

Pero el procedimiento ideológico que termina de deshistorizar la realidad es el dinero. El oro, el tesoro y el dinero son los productos sin producción *par excellence*. El tesoro es entendido como un don de la naturaleza (los lingotes de oro están allí siempre sin que alguien los haya fabricado), es decir fruto de una producción natural y nunca social. Al mismo tiempo, esta dinerización de la aventura marca sus límites mismos:

«[N]o se puede avanzar más allá, no se puede reducir el oro a nada más simbólico. Lo único que queda, es partir a buscar más, en vista de que ese oro debe mantenerse quieto, que si se invierte vuelve a tomar facciones y a ingresar al proceso histórico contemporáneo. Cuanta nueva y borrón. Nuevas aventuras para seguir acumulando despistadamente e improductivamente» (Dorfman; Mattelart, 1972: 85).

El mundo de Disney es la culminación del sueño burgués: nadie trabaja para producir, todos compran, todos venden, todos acumulan riqueza. La única fuente conflictiva son los “chicos malos” y los criminales sin conciencia cuyo única rebelión puede ser la de violar la ley de la propiedad privada. El proletariado, una vez más, está ausente¹⁰.

Donald es el prototipo del burgués, no trabaja pero siempre consume, es un desempleado psicológico y no estructural (no trabaja porque no pueda sino porque no quiere), es el prototipo del *self-made-man*. Consolidándose de esta manera el mito capitalista:

«He aquí el mito básico de la movilidad social en el sistema capitalista. EL *self-made-man*. Igualdad de oportunidades, democracia absoluta, cada niño parte de cero y acumula lo que se

merece. Donald malogra estas escaleras del éxito a cada rato. Todos nacen con la misma posibilidad de subida vertical, por medio de la competencia y el trabajo (sufrimiento y aventura y la única parte activa, la genialidad)» (Dorfman; Mattelart, 1972: 120).

El último capítulo se titula “¿El Pato Donald al poder?”. Allí los autores nos advierten que la amenaza que la producción de Disney supone no tiene que ver con la *american way of life* que ella representa, sino con la *american dream of life*. Es el modo en que Estados Unidos se sueña así mismo, se representa a sí mismo, al tiempo que es «el modo en que la metrópolis nos exige que nos representemos nuestra propia realidad, para su propia salvación» (Dorfman; Mattelart, 1972: 151).

Las críticas

Uno de los autores que mayor atención crítica ha prestado al libro de Dorfman y Mattelart, es Charles Bergquist (2000). El historiador norteamericano se interesó en una lectura más próxima a las intenciones de quien, entre 1943 y 1965 fuera del autor del cómic de las aventuras del Pato Donald, Carl Barks. Bergquist encuentra estas aventuras de Disney mucho más democráticas¹¹ críticas al capitalismo de lo Dorfman y Mattelart podrían imaginar:

«Contrary to what Dorfman and Mattelart say, it is the democratic side of Bark's Donald and the nephews, and the anti-capitalist side of Scrooge [McPato o Tío Rico] and the symbols of his wealth, that seem best to explain the extraordinary popular appeal of the early Disney duck comics» (Citado por Ana Merino 2001: s/p).

Charles Bergquist entiende que Dorfman y Mattelart «no reconocen las dimensiones democráticas y subversivas de los cómics de Disney» (2000:212) al tiempo que atribuyen al mundo de Disney como «un complot para mistificar las ideas del lector sobre la naturaleza de la sociedad capitalista» (2000:214). Para llegar a estas conclusiones el autor realiza una investigación de lectura de los cómics del Pato Donald pero de un período distinto al tomado como corpus por Dorfman y Mattelart. La muestra de Bergquist consta de 110 cuentos publicados entre 1943 y 1953, período que corresponde a la llamada era clásica de estas historietas, es decir, cuando el consumo popular llegó a su máxima expresión en los Estados Unidos. Aquí surge una pregunta metodológica ¿es factible comparar dos corpus de textos de épocas diferentes? Es decir, mientras Mattelart y Dorfman no toman en cuenta la fecha de publicación de los cómics (aunque manifiestan que la muestra que

utilizaron para su estudio fue adquirida después de marzo de 1971)¹², Bergquist recurre a un período específico de publicación de los cómics.

Otra diferencia importante, tiene que ver con la popularidad de estos cómics. Dorfman y Mattelart no se cuestionan el problema de la popularidad de los cómics Disney pues lo subordinan, en términos de Bergquist, «al control del mercado ejercido por una corporación multinacional y la capacidad de sus productos de lavar los cerebros de las 'masas'. Éstas, a su vez, son visualizadas por Dorfman y Mattelart como consumidoras pasivas de productos que justifican el *status quo* y aseguran su propia explicación» (2000: 214). Podemos vincular esta preocupación de Bergquist por el problema de la recepción, es decir por cierta “rehabilitación del lector” que estaba ausente en el estudio de Dorfman y Mattelart. Ausencia que puede ser explicada por la excesiva importancia concedida a «los análisis de contenido de los textos, los estudios sobre significados explícitos, reducidos éstos casi siempre al problema de la "ideología" del autor o de la clase social a la cual se le adscribía» (Silva, 2008: 22), propia de los estudios de la comunicación en América Latina. De esta crítica es consciente Mattelart aunque entiende que:

«La rehabilitación teórica unilateral del “receptor” desemboca así directamente en una naturalización de la subordinación cultural de determinados pueblos y culturas, lo que se denominaba “imperialismo cultural” hasta los años setenta, en la época de la toma de conciencia política de las grandes desigualdades sociales del planeta» (Mattelart y Neveu, 2002: 68).

Así, Bergquist al prestar atención al lector de los comics descubre que la popularidad «de los cómics clásicos de los patos Disney se debe, por lo menos en parte, a su contenido subversivo de la autoridad y su trato ambiguo pero realista del trabajo, la producción y el rol de la moneda en el mundo capitalista» (200: 214). Para ello el historiador norteamericano recurre a una serie de entrevistas realizadas a Carl Barks lo que le permite marcar dos etapas en la producción de las historietas de Tío Rico: la primera desde la creación del personaje hasta 1949, donde los admiradores del cómics podían realizar lecturas anti-capitalistas del mismo; y una segunda, a partir de aquella fecha, donde se matizan aquellas lecturas. Para Bergquist los personajes no se mueven unilateralmente en la celebración del capitalismo y el mundo

burgués. Para caracterizar la primera etapa podemos recurrir a una entrevista realizada a Barks en 1985 donde a éste se le pregunta:

«Scrooge [Tío Rico o McPato] is often accused of being the arch-capitalist. Do you agree with that?

BARKS: No, he is a complete enemy of the capitalist system. He would destroy it in one year's time; there would no longer be any capitalism or free enterprise. He would freeze all the stuff that keeps capitalism going –that is, the spending money. The faster money is spent, the more prosperity everybody has. Scrooge never spends anything, so everybody would progressively grow poorer as he accumulated more of their money, and in time nobody would have any money but him. *That would be the end of capitalism*» (Barks, 2003: 98-99. Énfasis mío).

A esa primera etapa del Tío Rico como avaro y sin piedad (que alimentaba lecturas subversivas) le sigue una etapa suavizada fruto de las “recomendaciones” de los jefes de Barks. El mismo autor lo expresa así en una entrevista realizada en 1986: «el ablandamiento del Tío Scrooge ocurrió en forma gradual, pero en parte fue deliberado. Algunas cartas de admiradores que vi alrededor de ese tiempo (1949) me hicieron entender que los capitalistas no eran precisamente muy amados» (Citado por Bergquist, 2000: 216). Así, el mismo Barks reconoce que después de 1949, se buscó limitar las lecturas anticapitalistas de los cómics del Tío Rico.

Pero Bergquist no sólo se remite a las entrevistas hechas al autor sino también realiza análisis de relato, como los utilizados por Dorfman y Mattelart. Tras el análisis alternativo del cuento “Días en el Lazy K”¹³ correspondiente a la primera época concluye:

«Sensible a los problemas experimentados por todo trabajador y ambivalente hacia el poder del capital, Barks nunca retó plenamente los valores individualistas y la relación de propiedad que legitima la organización capitalista de la sociedad. Pero esto no quiere decir que visiones democráticas^[14] de trabajo y del capital estén ausentes de sus cómics. Al contrario de Dorfman y Mattelart, es el lado democrático del Donald creado por Barks y el lado anticapitalista de su tratamiento de Tío Rico, los que parecen explicar la extraordinaria popularidad de los primeros cómics de los patos Disney» (Bergquist, 2000: 222).

Conclusiones

Lo que Ariel Dorfman y Armand Mattelart intentaron con *Para leer al Pato Donald*, fue desarrollar una hipótesis enunciada, casi tímidamente, por Max Horkheimer y Theodor Adorno en *Dialéctica de la Ilustración* de 1969:

«Si los dibujos animados tienen otro efecto, además del de acostumbrar los sentidos al nuevo ritmo de trabajo y de la vida, es el de martillar en todos los cerebros la vieja sabiduría de que el continuo maltrato, el quebrantamiento de toda resistencia individual, es la condición de vida de esta sociedad. El Pato Donald en los dibujos animados, como los desdichados en la realidad, reciben sus golpes para que los espectadores aprendan a habituarse a los suyos» (Horkheimer; Adorno, 1994: 183).

Los pensadores de Frankfurt lanzaban la conjetura que vinculaba la industria cultural a una superestructura como condición de reproducción del sistema capitalista (industrial). Dicha articulación infraestructura/superestructura (en términos marxistas) debelaba, a su vez, la necesidad de realizar una crítica política de la cultura, y en especial a la producción cultural de Disney. Crítica que tiene como horizonte político el cambio social hacia el socialismo (horizonte imposible de conseguir apelando únicamente a la revolución a nivel de la infraestructura económica). De allí que la propuesta de Dorfman y Mattelart se inscriba en un proyecto intelectual atravesado por apuestas políticas.

Innegable es la trascendencia que el trabajo de los autores de *Para leer al Pato Donald* significaron para los estudios de la comunicación en América Latina. Estudios fuertemente nutridos por el marxismo estructuralista y la semiótica, que ponía el acento en la estructura de los mensajes pero desatendía la recepción de los mismos. Años después los autores serán conscientes de las limitaciones del enfoque, pero resulta importante rescatar que con estas metodologías Dorfman y Mattelart fueron capaces de dismantelar la ideología que las producciones Disney significa(ba)n. Una ideología que funciona(ba): «eliminando la confrontación, castigando la rebelión, ridiculizando la solidaridad, caricaturizando el pensamiento crítico y reduciendo los conflictos sociales a encrucijadas psicológicas de fácil resolución» (Dorfman, citado por Merino 2001: s/f).

Por último no podemos dejar de atender a las críticas de Charles Bergquist. Éste, es capaz realizar un breve estudio de recepción (aspecto desestimado en *Para leer al Pato Donald*) dando

cuenta del poder subversivo que la lectura del Tío Rico ocasionaba hasta 1949 en el público norteamericano lo que puede ser entendido como factor principal en la popularidad del mismo. Bergquist suaviza, de esta manera la lectura casi de complot que se desprende del estudio de Dorfman y Mattelart.

Bibliografía/ Referencias

Althusser, L. (2004 [1967]). La filosofía arma de la revolución. En *Para leer El Capital*, 5-12. Buenos Aires/ México: Siglo XXI.

Barks, C. (2003). Carl Barks: conversations. Jackson, Mississippi: University of Mississippi Press.

Barthes, R. (1980 [1957]). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.

Bergquist, Ch. (2000). Releyendo El Pato Donald. El trabajo, la autoridad y la moneda en los cómics Disney. En L. J. y U. Ortiz; V. Manuel (Eds.), *Naciones, gentes y territorios*, 209-225. Medellín: Universidad de Antioquia.

Baudrillard, J. (2000 [1997]). Disneyworld Company. En *Pantalla Total*, 175-180. Barcelona: Anagrama.

Dorfman, A. (2002). *Patos, elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Dorfman, A.; Mattelart, A. (1972 [1971]). *Para leer al Pato Donald*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grüner, E. (1995). Prólogo. Foucault: una política de la interpretación. En M. Foucault, *Marx, Nietzsche, Freud*, 4-13. Buenos Aires: El cielo por asalto.

Horkheimer, M.; Adorno, Th. (1994 [1969]). La industria cultural. Ilustración como engaño de las masas. En *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*, 165-212. Madrid: Trotta.

Mattelart, A. (1973). *Medios de Comunicación: Mito burgués vs. Lucha de clases*. Bogotá: Aquejarre.

Mattelart, A.; Neveu, E. (2002). El Big Bang de los Cultural Studies. En *Los Cultural Studies. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje*, 59-73. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Merino, A. (2001). Fantomas contra Disney. *Revista latinoamericana sobre la historieta*, 1, 4 (2001). Consultado el 15/06/2010. Disponible online en: http://www.rlesh.110mb.com/04/04_merino.html

Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación (2003). Intelectuales, comunicación y cultura: entre la gerencia global y la recuperación de la Crítica (Entrevista con Armand Mattelart). Consultado el 16/06/2010. Disponible en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/mattelart.pdf

Roach, C. (1997). Cultural imperialism and resistance in media theory and literary theory. *Media, Culture and Society*, 19 (1997) 47-66.

Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.

Silva, R. (2008). El libro popular en Colombia, 1930-1948. Estrategias editoriales, formas textuales y sentidos propuestos al lector. *Revista de Estudios Sociales RES*, 30 (2008) 20-37. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/815/81503003.pdf> Consultado el 10/06/2010.

White, L. A. (Spring/Summer 2001). Reconsidering cultural imperialism theory. *Transnational Broadcasting Studies*, 6 (2001) Spring/Summer. Consultado el 21/03/2013. Disponible en: <http://www.tbsjournal.com/Archives/Spring01/white.html>

¹ **Dorfman and Mattelart, readers of Donald Duck**

² Magíster.

Pontificia Universidad Javeriana (Colombia).

Email: gabrielskopp@hotmail.com

³ Luego publicado como Foucault (1995).

⁴ En este mismo sentido, Ariel Dorfman en un texto de 1985 explica: «libros como *Para leer al Pato Donald* (que escribí con el sociólogo belga Armand Mattelart), era despojar de su misterio los mecanismos de esas ficciones industrializadas, su secreta estructura, con la esperanza de ayudar a la elaboración, entre millones de participantes, de un sistema de comunicación diferente, que rechazara los modelos autoritarios y competitivos, que estimulada dudas, preguntas, diálogos» (2002: 12-13).

⁵ De una postura similar es Ana Merino (Merino, 2001) cuando manifiesta que «A mediados de 1971, Ariel Dorfman y Armando Mattelart se reunieron durante diez días en una casa junto a la playa de Quisco en Chile a escribir un libro que *atacaba* a los cómics Disney» (2001: s/p. Subrayado nuestro).

⁶ En este sentido es importante vincular esta postura al marxismo althusseriano. Para Louis Althusser «[l]as concepciones del mundo están *representadas*, en el dominio de la *teoría* (ciencia + ideologías “teóricas” en las que se bañan las ciencias y los científicos), por la *filosofía*. La filosofía representa la lucha de clases en la teoría. Es por ello por lo que la filosofía es una lucha (*Kampf* decía Kant), y una lucha fundamentalmente *política*: lucha de clases» (Althusser, 2004: 9).

⁷ Para una revisión del concepto de imperialismo cultura ver White (2001).

⁸ Roach, 1997:47.

⁹ En otro texto Mattelart definía al mito como «un cuerpo racional de mecanismos que apuntan a ocultar las relaciones sociales de producción prevaletientes en la sociedad burguesa. A toda la mitología económica, jurídica (desentrañada por Marx) que permite a la clase dominante controlar los medios de existencia del pueblo, ha venido a sumarse otra con el desarrollo de lo que podría considerarse como una nueva *fuerza productiva*: el medio de comunicación de masas. Dicha nueva fuerza es el poder tecnológico de manipulación y adoctrinamiento. Controlarlo significa controlar las conciencias a través de la legitimación cotidiana y masiva de las bases del poder de una clase» (Mattelart, 1973: 12).

¹⁰ «La única fuerza conflictiva, que puede negarle el dinero al aventurero [los “chicos malos”, el criminal], no está problematizada. Existe solo para legitimizar por su sola presencia, el derecho del otro a posesionarse de la riqueza. El aventurero a veces tiene dilemas morales: su oro o la vida de alguien. Escoge siempre la vida, aunque después nunca pierde el oro (Es una elección un poco tramposa, las cartas están marcadas). Sin embargo, aparece como capaz de hacer en la maldad. En cambio,

salvo una que otra excepción, los villanos nunca examinan su conciencia, no pueden emigrar de su condición.

Disney no puede concebir otra amenaza a la riqueza que el robo. Esta obsesión por calificar de delincuente a cualquier personaje que infrinja la ley de la propiedad privada, hace observar más de cerca las características de estos malvados» (Dorfman; Mattelart, 1972: 95).

¹¹ «Por democrático entiendo lo siguiente: un mayor control y participación de las mayorías en las decisiones que rigen la producción, la reproducción y la distribución en la sociedad moderna» (Bergquist, 2000: 210).

¹² «Nuestro material de estudio lo constituyó las revistas publicadas por la Empresa Editora Zig-Zag (ahora Pínsel); con un promedio de 2 a 4 historietas grandes y medianas por número. Debido a la dificultad para obtener todas las revistas publicadas, optamos por utilizar las que adquirimos en forma regular desde marzo de 1971 y las anteriores que podíamos comprar a través del sistema de reventa. La muestra puede considerarse como al azar, no sólo por nuestro método de selección, sino porque estas historietas han sido redactadas en el extranjero y publicadas en Chile sin tomar en cuenta para nada su fecha de fabricación o de pago de royalties» (Nota número 4. Dorfman; Mattelart, 1972: 23).

¹³ «Este pequeño, chistoso y, al parecer, sencillo cuentito contiene mucho más de lo que inicialmente se ve. Es una exploración maravillosamente comprimida, compleja y crítica de los medios perversos e hipócritas de fortalecer las jerarquías sociales. Incluso contiene una referencia crítica al rol de la cultura popular en este proceso. El cuento, de manera típica en la obra de Barks en los años cuarenta, subvierte ambos polos de las convenciones sociales establecidas. Para mí este cuento celebra la libertad y la resistencia a la opresión» (Bergquist, 2000: 218).

¹⁴ Cfr. nota número 10.

LA ESCULTURA BARROCA ESPAÑOLA EN EL DIRIGISMO CULTURAL SEISCENTISTA¹

José Carlos Martín Contreras²

Abstract: The production of sacred images in wood in the Spain of the seventeenth and eighteenth centuries is not so much a religious phenomenon as a socialization process unique to Modern Europe. It involved the implementation of rhetorical devices announced by Aristotle and defined by later philosophical movements, for educational purposes, generating an unusual imaginary language which had profound repercussions in almost every area of everyday life. Thus, these new objects, created in accordance with the doctrines issued by Trent, played an important role in shaping the motives and socialization spaces of the Baroque age, through the transformation of towns and villages, which now needed to acquire infrastructures and new scenarios in which to launch the newly theorized persuasive mechanisms.

Keywords: theory of arts; aesthetic; Baroque Sculpture; Aristotle; Spain; 17th century

Resumen: La producción de imágenes lignarias sagradas en la España de los siglos XVII y XVIII constituye, más que un fenómeno religioso, un proceso de socialización único en la Europa Moderna. Supondrá la puesta en marcha de los mecanismos retóricos ya anunciados por Aristóteles y definidos por los sistemas filosóficos posteriores, con un propósito aleccionador-educador en base al cual se va a generar un lenguaje imaginario insólito con serias repercusiones en la casi totalidad de los ámbitos de la cotidianeidad. De tal manera, estos nuevos objetos, creados al amparo de las doctrinas emanadas directamente de Trento, jugarán un importante papel, incluso en la configuración de los motivos y espacios de socialización barrocos, a través de la transformación de los núcleos urbanos, que ahora van a necesitar dotarse de infraestructuras y nuevos escenarios en los que poner en marcha los recién teorizados mecanismos persuasivos.

Palabras clave: teoría de las artes; estética; escultura barroca; Aristóteles; España; siglo XVI

A partir de la segunda mitad del siglo XVI se van a emprender en Europa una serie de medidas, tanto a nivel político como religioso que van a afectar a todos los factores de orden social. Desde las estructuras económicas hasta los dogmas éticos y morales van a experimentar una seria transformación emanada de las nuevas estructuras políticas pero, sobre todo, de los postulados dogmáticos surgidos a partir de las reuniones del Concilio tridentino. En España estas reformas adquieren características particulares,

Martín Contreras, J. C. (2013). La escultura barroca española en el dirigismo cultural seiscentista. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 4 (2013) março, 145-155

estrechamente relacionadas con el sistema cultural heredado de la centuria inmediatamente anterior. Será un nuevo sistema de cultura, el surgido a finales del siglo XVI y desarrollado durante más de un siglo, estrechamente vinculado a las características definitorias de la sociedad; una colectividad que va a ocupar un papel preponderante en la nueva cultura de masas, pues como tal, al estar ideada para el ejercicio del nuevo control social, necesariamente habrá de contar con las características definitorias de la población para su diseño y posterior difusión. Por lo tanto, este nuevo sistema cultural va a constituir la primera gran democratización de las artes, la literatura, la música y demás factores que lo constituyen; ahora, las grandes industrias configuradoras de la sociedad van a dirigir todos sus esfuerzos hacia la instrucción de las grandes masas comunitarias. En este sentido, uno de los más importantes teóricos del Barroco, José Antonio Maravall, ha definido a esta cultura como “un instrumento operativo, cuyo objeto es actuar sobre unos hombres de los cuales se posee una visión determinada, a fin de hacerlos comportarse, entre sí y respecto a la sociedad que conforman y al poder que en ella manda, de manera tal que se mantenga y potencie la capacidad de autoconservación de tales sociedades, conforme aparecen estructuradas bajo los fuertes principados políticos del momento” (Maravall, 1980: 132). Con estas palabras el historiador nos define una de las características que van a regir, no sólo las artes, sino la totalidad de la cultura de los siglos XVI y XVII. Y es que el “universo barroco” supondrá para la Europa que se desarrolla desde finales del siglo XVI, y aún en algunos países, durante buena parte del XVIII, el desarrollo de la primera gran cultura de masas. Un periodo cuyas principales características definitorias se van a reiterar en todos los ámbitos de la cultura, ya sea en los desarrollos literarios, musicales, artísticos, filosóficos o en las relaciones sociales derivadas del nuevo *dirigismo cultural*.

La gran maquinaria cultural puesta en marcha desde las últimas décadas del quinientos, va a encontrar su campo de acción en todos los espacios que ocupan a la sociedad dentro del nuevo sistema. La causa de esta extensión a todos los ámbitos sociales del sistema cultural, la hallamos en la relevancia que el proceso contrarreformista adquiere desde la celebración del Concilio de Trento.

La Contrarreforma en España va a inaugurar un modelo cultural cuya base ideológica ha de buscarse en el citado concilio, celebrado entre los años 1545 y 1563, en que la participación de los

teólogos españoles será fundamental y cuyo objeto será hacer frente a las duras campañas reformistas emprendidas por Lutero. Desde ese momento, en España se emprenden una serie de medidas de reforma social que van a estimular, la configuración de un modelo cultural cuyos códigos constituyentes, tal y como ha indicado acertadamente el profesor Henares Cuéllar, implicarán una nueva sociabilidad, una renovada espiritualidad y una nueva organización de la producción artística; unas formas de sensibilidad y sentimentalidad que representan una fuerte tensión innovadora y lenguajes artísticos cuyo valor y trascendencia convierten a los desarrollos artísticos españoles seiscentistas en uno de los máximos exponentes culturales europeos del Barroco (Henares, 2009: 101).



Imagen 1: *Magdalena. Torcuato Ruiz del Peral. S. XVIII Convento del Corpus Christi (Granada)*

Respecto a la necesidad de comunicar de las artes, en la sesión XXV del Concilio de Trento, los teólogos se pronuncian dejando una serie de instrucciones que serán de vital importancia para el acontecer de las artes en las décadas inmediatamente posteriores a su celebración. Uno de los párrafos de mayor importancia de los dictados en esta sesión será aquel en el que se propone que:

“Enseñen con esmero los Obispos que por medio de las historias de nuestra redención, expresadas en pinturas y otras copias, se instruye y confirma el pueblo recordándole los artículos de la fe, y recapacitándole continuamente en ellos: además que se saca mucho fruto de todas las sagradas imágenes, no sólo porque recuerdan al pueblo los beneficios y dones que Cristo les ha concedido, sino también porque se exponen a los ojos de los fieles los saludables ejemplos de los santos, y los milagros que Dios ha obrado por ellos, con el fin de que den gracias a Dios por ellos, y arreglen su vida y costumbres a los ejemplos de los mismos santos; así como para que se exciten a adorar, y amar a Dios, y practicar la piedad” (Concilio de Trento, 1787: 354).

Sin lugar a dudas la escultura en madera policromada española será uno de los fenómenos de mayor relevancia, ya sea por las características de estos procesos escultóricos, como por su singularidad o por la exportación de sus modelos, tanto a otras zonas del continente, a América o Filipinas donde adquirieron notoria relevancia dentro de los procesos de cristianización emprendidos por las distintas órdenes religiosas que, emprendieron campañas de conversión y que hicieron uso de estas imágenes como principal vehículo de persuasión y comunicación.

Pero estas imágenes no van a tratar de responder solo a unas necesidades exclusivamente estéticas, sino que, la necesidad de comunicación de una serie de mensajes, encontrará en estos artefactos artísticos un importantísimo vehículo de expresión ya sea en estatuas aisladas o en conjuntos escultóricos, bien en los característicos *pasos procesionales*, en la retablística española de los siglos XVII y XVIII o formando parte de los complejísimo ciclos iconográficos que fueron ideados, para completar los programas iconológicos de importantes empresas emprendidas por las órdenes religiosas durante el barroco, convirtiéndose por tanto en un auténtico *Evangelio para iletrados*.

La recepción en Italia de la *Retórica* aristotélica, a través de los textos de Cicerón colaborará en la elaboración de un código lingüístico plástico que se pondrá al servicio de la causa contrarreformista. Como bien ha apuntado Giulio Carlo Argán, el pensamiento aristotélico supondrá un contraste al neoplatonismo miguelangelesco, especialmente en cuanto a la cuestión *Retórica*. Durante el siglo XVII, el dualismo *pintura-poesía* del Renacimiento se va a transformar en la interdependencia *pintura-elocuencia*, abandonando el término *poesía*, según continúa apuntando el

teórico italiano, las connotaciones humanísticas y adquiriendo otras de carácter éticas y religiosas (Argán, 2010: 111). En este sentido, se va a pretender que el ideal religioso, sobrepase las fronteras de lo artístico y se convierta en norma para la vida social y política, una cuestión que en España alcanzará una especial acentuación.



Imagen 2: *Ecce Homo*. Gregorio Fernández. S. XVII. Catedral de Valladolid

Uno de los acontecimientos, poco puesto en valor hasta ahora es el hecho de la conversión de los artistas en auténticos predicadores; serán los artistas plásticos los encargados de transformar en imágenes los sermones, y en este sentido, la retórica aristotélica, llegada, principalmente a través de Cicerón, ocupa un especial interés, pues, si la finalidad de la retórica es la persuasión a través del lenguaje, han de constituirse una serie de discursos, ya sea aquellos en forma de oratoria, como los dados en forma de imágenes, que tengan como principal propósito el convencimiento, la persuasión del oyente o espectador. Al *docere* y al *delectare* del sistema cultural renacentista, ahora, según Morpurgo Tagliabue, el componente *Movere* va a ocupar un papel determinante, pues a través de éste, de la conmoción, de la captación del alma del espectador mediante los sentidos, la gran maquinaria barroca ejerce

su más directa acción sobre las masas sociales (Tagliabue, 1955: 155).

Prácticamente todos los teóricos de las artes del Siglo de Oro español se pronunciarán al respecto de la capacidad persuasiva de las imágenes. El propio Francisco Pacheco, máximo teórico de las artes españolas del siglo XVII, en relación a la labor del artista que elabora estos artefactos retóricos afirmará: “*se ha de encaminar a persuadir al pueblo, y llevarlo, por medio de la pintura, a abrazar alguna cosa conveniente a la religión* -y continúa más adelante diciendo- *porque siendo las imágenes cosa tocante a la religión, y conveniendo (sic) a esta virtud que se rinda a Dios el debido culto, se sigue que el oficio de ellas sea mover los hombres a su obediencia y sujeción*” (Pacheco, 1649; pp. 252 y 253). Además contemplará la superioridad, en cuanto a la convicción en la transmisión de mensajes, ideas o conceptos, del uso de las imágenes en cuanto a que éstas inciden directamente en las capacidades emotivas de los espectadores, a través de los sentidos, afirmando, y siguiendo a Horacio (Pacheco, 1649: 254):

*“Las cosas percebidas
De los oídos, mueven lentamente;
Pero siendo ofrecidas
A los fieles ojos, luego siente,
Más poderoso efecto
Para moverse, el ánimo quieto.”*

Sobre la retórica seiscentista, Marc Fumaroli ha planteado una profunda reflexión en su *Escuela del Silencio*; en esta obra define a la Retórica como: “*el arte del placer, instruir y conmover. Este arte de compartir con los demás el propio sentimiento gracias a la palabra que resulta inseparable de las artes visuales*” (Fumaroli, 1995: 15). Para ello se referirá a los dualismos “pintura parlante” de los escritores, y el “elocuencia muda” de los pintores. Advierte –al respecto de la retórica- que ésta es entendida por él de la misma manera en que era entendida en el seicento, es decir, “*el arte de hacer ver y comprender a los otros, que es algo, en absoluto, distinto de informar...*” (Fumaroli, 1995: 17); por ello la retórica barroca consistirá en algo que va más allá de la mera transmisión de un mensaje, pues incluye en su actividad la consecución de la emotividad y la conmoción, siendo el fin primordial la *instrucción* ya sea en unos dogmas éticos, morales o políticos. Y en este sentido

se pronuncia afirmando que “*la palabra traducida en imágenes gana en energía emotiva y apertura interior para el espectador*”, por lo tanto, de mayor efectividad. En relación a esta circunstancia sitúa al “ídolo-imagen”, un vehículo propagandístico, de publicidad, de información y de disfrute; un artefacto ideológico que funcionaría de manera similar a como actualmente lo hace la publicidad.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que la *Retórica* aristotélica se trata de un escrito dirigido a la clase política, a la formación de aquéllos destinados a ocupar la clase dirigente, por tanto debería estar muy vinculada con la definición morfológica de la polis, otro de los focos de actuación para los mecanismos persuasivos. Su traslación al universo barroco, de manera paralela a cómo la actividad política en Grecia se porta al espacio urbano, desde el seiscientos, las acciones contrarreformistas se van a proyectar al espacio público, originándose, además de nuevos ambientes de socialización, las arquitecturas religiosas. Es el momento, en que los grandes rituales pasarán a celebrarse en el exterior, más aún en España donde además de los beneficios climáticos, las civilizaciones pasadas habían originado un tipo de sociedad que encuentra en los espacios públicos urbanos, los principales escenarios para la socialización. En numerosas ocasiones, además, el centro de estas nuevas relaciones sociales va a estar focalizado por iconos esculturales. Así los grandes espacios públicos, van a dotarse con un icono escultórico o monumento en torno al cual se desarrollarán las diversas actividades de la cotidianeidad; pero no sólo los grandes espacios, sino que en cualquier calle o plaza, la presencia de iconos, sobre todo religiosos, será habitual. Este hecho quedará reflejado en las crónicas sociales de cualquier ciudad, como, en el caso de Granada Henríquez de Jorquera manifestará en sus *Anales de Granada*: “... son muchas las imágenes que hay por las calles a devoción de los oficios ó de otras personas devotas y de barrios a donde se tienen en grande veneración” (Jorquera, 1934: 267-268).

Otra importante teoría ampliamente desarrollada viene a destacar cómo las ciudades seicentistas se convierten en escenarios teatrales en que sus habitantes se convierten en actores. En ellas intervienen una serie de “actores” que resultan esenciales como son los hitos religiosos, ya sea en forma de procesiones, festividades, arquitecturas efímeras o monumentos o capillas; una escenografía del nuevo *Gran teatro del mundo* en el que las formas escultóricas van estar presentes y constituirán el origen de nuevas

formas de socialización. Por lo tanto, estos nuevos espacios de socialización resultarán ser los centros de actuación del dirigismo cultural que va a ejercer la clase dominante de la cultura barroca.



Imagen 3: Basilio de Santa Cruz. Procesión del Corpus Christi. Cuzco. Segunda mitad del siglo XVII

Una vez expuestos, aunque de manera muy escueta estos argumentos, podemos entender la imagen, no sólo en la sociedad barroca, como un producto social e histórico, para cuya comprensión, tal y como afirma Román Gubern se hace necesaria una inmersión cultural que ofrezca al espectador todas las herramientas para saber descifrar los códigos, más o menos encriptados que residen en estos “iconos” ya que éstos son los portadores, a su vez, de las claves de la cultura, así como de la actitud del artista y su entorno más inmediato.

Debemos de apuntar la afirmación que Román Gubern lleva a cabo sobre este tipo de imágenes, y en concreto sobre los símbolos, que son “capaces de propulsar las *pasiones ideológicas* de las masas, demostrando la capilaridad psicológica entre el intelectualismo de la ideología y la emotividad de la pasión, hasta llegar a acoplar su capacidad incitadora y movilizadora” (Gubern, 1996: 99).

Tras la crisis de la imagen que despierta la Reforma luterana, las medidas contrarreformistas católicas van a suponer, en cuanto a las artes una reafirmación de la imagen, pero no sólo en

cuanto a la creación de tipos iconográficos o su materialización, ya sea en escultura o pintura, sino que los libros de oraciones y las guías espirituales que van a proliferar durante el seiscientos, van a pretender evocar y crear en las individualidades un imaginario que apoye a las oraciones personales. Así, las imágenes, ya no sólo estarán presentes en los templos o en los escenarios de socialización, sino que se pretenden llevar al pensamiento y a la intimidad de cada uno de los miembros de la sociedad. Una tradición, la de evocar un imaginario interior, que encuentra su más directa raíz en la mística del siglo XVI, pues fácilmente en los textos de Santa Teresa o San Juan de la Cruz entre otros, encontramos recreaciones de la imagen de Dios; ellos mismos se apoyaban en la visión de la divinidad; además al propio San Juan de la Cruz se le atribuye el dibujo de una imagen de Cristo.

Se hace necesario la mejora en el conocimiento de los individuos; y en este sentido, los estudios e investigaciones de la psicología de las masas sociales, resultarán indispensables para ejercer los mecanismos de control y persuasión y así, inducir en la población una serie de comportamientos en base a una manera determinada. Maravall ha apuntado la necesidad de “aprender a vivir” y es que durante el seiscientos, las clases dominantes han de enseñar e inculcar en la sociedad unas pautas morales que deberán dominar todos y cada uno de los niveles de la cotidianeidad. A este respecto apuntará: “Esa preocupación por el conocimiento, dominio y manipulación sobre los comportamientos humanos llevaba a una identificación entre aquéllos y las costumbres, entre la conducta y la moral. Todo ello implica un pragmatismo que, en fin de cuentas, se resuelve en una menor o mayor, mas sólo superficial, mecanización del modo de conducirse los hombres. Esto a su vez, se convierte en el problema clave de la mentalidad barroca” (Maravall, 1980: 138).

Las condiciones sociales dadas en España a lo largo del seiscientos, van a condicionar que la población busque y encuentre refugio en los sistemas sobrenaturales, ya sea en la hechicería –las menos, por causa de las medidas inquisidoras- o en la religión, cuyo poder ha sido “demostrado” en las obras de arte que el pueblo ha podido ver y cuyos valores han sido inculcados por la Iglesia en la sociedad.

En cuanto a la democratización del nuevo sistema cultural, debemos apuntar a que es el primer momento en que las artes se realizan para el pueblo, y por tanto, acordes a su *gusto*; ello dará lugar, tal y como también afirma Maravall al repunte del *Kitsch*; un

producto cultural de baja calidad cuyo principal referente son los artefactos culturales más notables, pero que, al estar dirigidos a las clases populares, se hace necesaria la rebaja cualitativa. Así vamos a ver aparecer auténticas factorías de artefactos culturales, ya sea pictóricos, escultóricos o literarios que van a encontrar una rápida difusión en todos los estratos sociales. De tal manera, encontramos, en el caso granadino, la conformación de verdaderas fábricas de imágenes como las regidas por las familias de los Mena o los Mora; pero esta circunstancia se verá repetida por todo el territorio nacional, con la principal intencionalidad de llenar todos los ámbitos de la cotidianeidad de estos elementos retóricos; hacer llevar a la sociedad la divinidad, ahora presente incluso en el ámbito doméstico. Ahora los artistas, en confrontación a periodos anteriores o posteriores, deberán atender al *gusto* de la sociedad y no sólo al de la singularidad. Por tanto, los artistas, habrán de desdoblarse y ser capaces de afrontar altos encargos individuales en los que la calidad habría de ser superior, así como una serie de encargos destinados a las masas sociales, para su instrucción y educación.

A modo de conclusión debemos reafirmar la condición popular que adquiere el arte y la cultura del Barroco, no sólo en España, sino en la totalidad del continente. Toda la maquinaria y la producción cultural se pone al servicio del pueblo; una serie de productos que, dirigidos por las clases gobernantes, en cuanto a su contenido y materialización, tendrá en las clases populares sus principales destinatarios; esos grupos sociales de menor grado formativo, hacia los cuales resulta más sencilla la transmisión del mensaje haciendo uso de los sentidos a través del nuevo componente patético que adquieren los productos culturales.

Referencias

Argan, G. C. (1955). La "Rettorica" e l'arte barocca. En AAVV; E. Castelli (Coord.), *Retórica e Barocco. Actas del III Congreso Internacional de Estudios Humanísticos, Venecia, 15-18 junio 1954*, 9-14. Roma: Bocca.

Argan, G. C. (2010). La retórica aristotélica y el barroco. El concepto de persuasión como fundamento de la temática figurativa barroca. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, XXXII, 96 (2010) 111-116.

Aristóteles (2010). *Retórica*. Edición de A. Bernabé. Madrid: Alianza Editorial.

Aristóteles (2002). *Poética*. Edición de A. López Eire. Madrid: Istmo.

Concilio de Trento (1787). *El sacrosanto y ecuménico Concilio de Trento, traducido al idioma castellano por Don Ignacio López de Ayala. Agrégase el texto latino corregido según la edición auténtica de Roma*

publicada en 1564. Tercera edición, Madrid, Imprenta Real, 1787. (Sesión XXV. Quae est IX. Et ultima sub Pio IV. Pont. Max. Coepta die III. Absoluta die IV. Decembris M.D.L.X. III. *De invocatione, veneratione, et reliquiis Sanctorum, et sacris imaginibus*). Consultado en: 17/08/2011. Disponible en: <http://sapiens.ya.com/jrcuadra/trento.htm>

Fumaroli, M. (1994). *La scuola del silenzio. Il senso delle immagini nel XVII secolo*. Milano (1995): Adelphi edizioni.

Fumaroli, M. (2010). *París-Nueva York-París. Viaje al mundo de las artes y de las imágenes*. Barcelona: Muntaner.

Furió, V. (2000). *Sociología del arte*. Madrid: Cátedra.

Gubern, R. (1999). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.

Henares Cuéllar, I. (2009). Estética y modernidad artística en el Barroco. A propósito del arte procesional. En J. M. Parrado del Olmo; F. Gutiérrez Baños (Coord.). *Estudios de historia del arte: homenaje al profesor de la Plaza Santiago*, 101-106. Valladolid: Universidad.

Maravall, J. A. (1980). *Cultura del Barroco*. Madrid: Ariel.

Morpurgo Tagliabue, G. (1955). Aristotelismo e Barocco. En AAVV.; E. Castelli (Coord.), *Retórica e Barocco. Actas del III Congreso Internacional de Estudios Humanísticos, Venecia, 15-18 junio 1954*, 119-196. Roma: Bocca.

Pacheco, F. (1990). *El arte de la pintura*. Ed. de B. Baseggoda i Hugas. Madrid: Cátedra.

Orozco Pardo, J. L. (1985). *Christianópolis: Urbanismo y Contrarreforma en la Granada del seiscientos*. Granada: Diputación.

Tapié, V. L. (1978). *Barroco y Clasicismo*. Madrid: Cátedra.

¹ **Spanish Baroque Sculpture in the Dirigisme of the Seventeenth Century**

² Doctorando.

Universidad de Granada (España).

Email: carmartinco@ugr.es

“CYBELINE”. LA REENCARNACIÓN DE LA MUJER CONTEMPORÁNEA¹

Jesús Fernando Lloret González²
José Luis Chinchilla Minguet³

Abstract: The work "Cybeline", by William Osborne, American composer, and Abbie Conant, trombonist, appears as a reaction to a discriminatory experience suffered by A. Conant for thirteen years in the Munich Philharmonic Orchestra when she was rejected as a trombone soloist, because she was a woman, in spite of having obtained this job after a public, competitive examination. "Cybeline" uses artistic hybridization in order to blend electro-acoustical music, musical theatre and opera, all of which joined to new audiovisual technologies. This story tells us about the life of a woman who, after having been raped and dismembered by a male psychopath, is then is turned into a cyborg by doctors and scientists, which erases all her feelings and memories. However, "Cybeline" will try to show us she is human and will give us the female vision of a present world ruled by new technologies.

Keywords: cyborg; musical theatre; artistic hybridization; electro-acoustical music; performance; on line; off-line; woman discrimination; trombone; interactivity

Resumen: La obra "Cybeline", del compositor Norteamericano William Osborne y la trombonista Abbie Conant, nace como reacción a la experiencia discriminatoria sufrida durante trece años por A. Conant en la Orquesta Filarmónica de Munich, en los cuales y debido a su condición de mujer se le negó ocupar el puesto de trombón solista, a pesar de haber merecido dicho puesto tras unas oposiciones. "Cybeline" es una pieza que utiliza la hibridación artística mediante la mezcla de música electroacústica, el teatro musical y la ópera, todo ello unido a las nuevas tecnologías audiovisuales. Su historia nos narra la vida de una mujer que tras ser violada y descuartizada por un psicópata es convertida en cyborg por los médicos y científicos, negándosele todos sus sentimientos y recuerdos. Sin embargo, "Cybeline" intentará demostrarnos que es humana y darnos la visión femenina de un mundo actual dominado por las nuevas tecnologías.

Palabras clave: ciborg; música teatral; hibridación artística; música electroacústica; performance; on-line; off-line; discriminación de la mujer; trombón; interactividad

Introducción

El tema de la igualdad de derechos y oportunidades es crucial en toda reflexión sobre el presente y el futuro de la

democracia. Es necesario reconocer que una sociedad desigual tiende a reproducir la desigualdad de sus instituciones y que para favorecer una democracia gobernable debemos ser valientes y atrevidos, desafiando de una vez por todas las maneras de gobierno basadas en estructuras excluyentes, discriminatorias y productoras de desigualdad, factores que impregnan nuestra conducta hacia la degradación social.

Entre las formas de pensamiento y, como consecuencia, de acción hacia la intolerancia y el atentado de la libertad del ser humano, se encuentra la discriminación de la mujer. Desgraciadamente la equidad de género dista mucho de ser una realidad y todavía hoy en día cada vez que la mujer intenta incorporarse al mundo laboral, político, científico o cultural, los obstáculos son evidentes.

El tema que vamos a tratar aborda las cuestiones de género, su identidad y la contribución de la mujer en la ciencia y las artes. Como ejemplo, expondremos la obra "Cybeline", del compositor Norteamericano William Osborne⁴ y la trombonista Abbie Conant⁵. Esta pieza nace como reacción a la experiencia discriminatoria sufrida durante trece años por A. Conant en la Orquesta Filarmónica de Munich, en los cuales y debido a su condición de mujer se le negó ocupar el puesto de trombón solista, a pesar de haber merecido dicho puesto tras unas oposiciones.

El tandem Conant – Osborne

El tandem formado por Abbie Conant y William Osborne nace a raíz de su matrimonio. Ambos han sabido combinar sus carreras profesionales en un continuo apoyo a pesar de tener, en un mismo momento, objetivos diferentes. Por un lado, A. Conant deseaba formarse una carrera como instrumentista en el mundo de las orquestas, mientras que W. Osborne tenía la necesidad de expresarse como compositor. Sin embargo, los dos tenían el mismo objetivo: evitar el nuevo mundo de la música tanto como sea posible, ya que parece conducir a interpretar y componer para otros músicos y compositores dejando a un lado al público en general. Otro concepto en el que estaban de acuerdo es la relación estrecha que debe de existir entre el compositor y el intérprete a la hora de crear una obra, y la forma en la que debe de ser transmitida al público, sobre todo cuando se emplean las nuevas tecnologías que hacen que el intérprete deba de poseer y desarrollar unas cualidades musicales y teatrales.

Un elemento más común a ambos era dedicarse a la “música de cámara de teatro musical” en la que fueran autosuficientes, es decir, ellos llevan en sus viajes todo el material necesario (vestuarios, equipos electrónicos...) para la reproducción de la obra. Para desarrollar esta idea crearon en 1981 la Wasteland Company, con la que han actuado en más de 115 ciudades europeas y americanas con una gran aclamación por parte de público y crítica, siendo compuestas la mayor parte de las obras por W. Osborne, de las que, algunas de ellas están hechas especialmente para ser interpretadas por Abbie Conant.

La meta principal a conseguir con este tipo de obras y de interpretación es ir más allá de la ópera y alcanzar hacer un teatro musical que integre completamente la música, el texto y su representación escénica por parte del instrumentista. Los temas a tratar pretenden ser de lo más relevante para el mundo moderno. Un foco especial de este trabajo se basa en la identidad creativa de las mujeres. Los logros conseguidos por esta compañía han redefinido con éxito las dimensiones que como arte puede alcanzar el teatro musical.

Experiencia discriminatoria de Abbie Conant en la Orquesta Filarmónica de Munich

Durante el Tercer Reich la Filarmónica de Munich es conocida como “La Orquesta del Movimiento Fascista”. Las partituras de música alemana (Wagner, Bruckner⁶, Strauss...) estaban selladas con una insignia con las palabras anteriormente citadas que contenía también un águila con una cruz gamada en sus garras. Después de la II Guerra Mundial el texto fue borrado, pero las esvásticas nunca fueron retiradas, con lo cual era muy frecuente ver la insignia como algo “normal”.

En el verano de 1991 W. Osborne solicita por escrito a Monika Renner (Concejala del Ayuntamiento de Munich) que las esvásticas sean retiradas. Renner contestó que compartía la misma preocupación y que había solicitado al Ministerio de Cultura que se encargara de pedir a la Orquesta Filarmónica de Munich que eliminara tales insignias.

La Filarmónica contestó por escrito a W. Osborne el 10 de Julio de 1991 para informarle que habían tomado nota de su solicitud eliminando las palabras “Orquesta del Movimiento Fascista”, haciendo caso omiso de las esvásticas que nunca se habían tocado, añadieron: “Parece, estimado señor Osborne, que

usted y su esposa intentan por todos los medios desacreditar a la Orquesta Filarmónica de Munich y a la ciudad de Munich” (Osborne, 1994).

Desgraciadamente en el año siguiente hubo 2300 agresiones a extranjeros por parte de grupos neonazis y 17 asesinatos racistas. En 1994 el número había aumentado a más de 6000 agresiones. Asimismo, la Filarmónica de Munich negó en la contestación a la carta de W. Osborne que hubiera algún tipo de discriminación sexista a la hora de elegir a sus instrumentistas.

Tales afirmaciones hechas por la Filarmónica fueron las que llevaron a W. Osborne y Abbie Conant a realizar acciones judiciales y escribir artículos para informar de la cruda realidad tan distinta a la hipocresía que ofrecía el estamento político de la ciudad de Munich⁷.

Abbie Conant y la Filarmónica de Munich

En 1980, cuando A. Conant ocupaba la plaza como trombonista en la Ópera de Turín, solicitó trabajo en varias orquestas de Europa, contestándole solamente la Orquesta Filarmónica de Munich. La carta iba dirigida a ella como “Estimado Señor Abbie Conant”⁸. Hasta entonces esta orquesta no había contratado nunca a una mujer. La música clásica (especialmente en Europa) estaba reservada para el hombre porque se asumía que la mujer no podía tocar música como un hombre. Sergiu Celibidache era famoso por tratar a su violinista Anne Sophie Mutter - reconocida internacionalmente- como una “gallina que toca el violín”. De otro prestigioso maestro, Herbert Von Karajan, se recuerda una recomendación que soltaba a menudo en los ensayos: “Las mujeres tienen que estar en el fogón y no en el foso de la orquesta. Ese es sitio para hombres” (Lamazares, 1997: 02).

La audición a la que fue citada Abbie Conant tuvo lugar el 19 de Junio de 1980 en un museo porque el centro cultural de la orquesta estaba aún en construcción. Había 33 candidatos y cada uno iba a tocar detrás de una cortina o biombo debido a que uno de los candidatos era hijo de un miembro de la orquesta. Las audiciones sin ver al músico tocando eran una rareza en aquel tiempo. Conant era el número 16 y cuando empezó a tocar bastaron muy pocas notas y pocos segundos para que el jurado decidiera no escuchar a los diecisiete candidatos restantes y fuera elegida para el puesto de primer trombón. Cuando Conant salió al escenario los maestros del jurado (Sergiu Celibidache, director; Deinhardt

Goritski, presidente de la orquesta...) se alarmaron. Abbie Conant, el candidato mejor calificado era una mujer. Quisieron volverse atrás; una mujer no podía tocar el trombón. La Orquesta Filarmónica de Munich tenía una mujer en violín y otra en oboe, pero esos eran considerados instrumentos “femeninos”. El trombón era masculino; es el instrumento que tocaban los hombres en las marchas militares. A raíz de esta experiencia, la orquesta (a petición de sus integrantes) no ha vuelto a hacer nunca más una prueba para solicitar instrumentistas utilizando una pantalla que imposibilite verlos.

Abbie Conant estuvo en la Orquesta Filarmónica de Munich aproximadamente trece años, de los cuales pasó casi la totalidad de ese tiempo en numerosos requerimientos judiciales, exámenes médicos absurdos que tenían la única intención de querer demostrar que ella no tenía la capacidad respiratoria ni la fuerza necesaria para tocar el trombón, hostigamientos por parte de los demás instrumentistas de la orquesta y amenazas del director de la orquesta (Sergiu Celibidache).

En septiembre de 1992 la Sra Conant recibió una prestigiosa posición como profesora titular del Conservatorio Estatal de Música de Trossingen (Alemania), con beneficios económicos mejor pagados que los recibidos en la Orquesta Filarmónica de Munich que le permiten combinar perfectamente su labor docente con las giras de conciertos, impartir cursos y asistir a concursos internacionales de trombón como miembro del jurado. Pasemos a citar brevemente los trámites que tuvo que soportar durante aproximadamente esos trece años de estancia en la orquesta⁹:

* 19 de junio de 1980: Abbie Conant ganó la audición para trombón solista de la Filarmónica de Munich. Su invitación fue dirigida a un “Herr” Abbie Conant. La primera ronda estaba detrás de una pantalla y no sabían que ella era una mujer. Derrotó a sus 32 opositores (todos masculinos).

* Septiembre de 1982: Celibidache degrada a Conant a la posición de segundo trombón sin recibir ninguna justificación legal o advertencia por escrito de este hecho. En todos los ensayos el director hace comentarios machistas sobre la forma de interpretación de los pasajes orquestales que realizaba A. Conant.

* 11 de noviembre de 1982: Conant, con la esperanza de encontrar una respuesta a su situación actual y llegar a un mejor entendimiento le preguntó al director Celibidache por qué estaba

degradada al segundo puesto de trombón, pues había ganado por oposición el puesto de trombón solista.

* 29 de marzo de 1984: Después de tres audiencias que abarcan un período de tres años, Conant ganó su caso en los tribunales para obtener de nuevo su posición. Sin embargo, la orquesta apeló y el director seguía exigiéndole que desempeñara su trabajo como trombón segundo. Tuvo que seguir apelando.

* Septiembre de 1988: Ocho años después de incorporarse a la orquesta, Conant ganó la apelación y recuperó su posición. Tuvo que examinarse ante un tribunal formado por un renombrado especialista del instrumento (Prof. Heinz Fadle de la Hochschule Detmold y ex Presidente de la Internationale Posaunen Vereinigung). El examen fue grabado y presenciado por un representante del Ayuntamiento. Después de las pruebas el especialista declaró que Abbie Conant estaba perfectamente cualificada para desempeñar la función de trombón solista en la Filarmónica de Munich.

* 14 de agosto de 1990: A pesar de ganar la prueba antes citada, Conant fue puesta en un grupo de una remuneración más baja que el resto de sus 15 compañeros masculinos de viento metal.

* 7 de julio de 1990: Abbie Conant solicitó al Departamento de Igualdad de Derechos de Munich que fuese remunerada económicamente de la misma forma que sus compañeros, circunstancia que le correspondía por ley, la oficina le respondió que esperara hasta que un nuevo director más favorable asumiera la dirección de la orquesta.

* 5 de noviembre de 1990: Conant se reunió con representantes del Ayuntamiento y la administración de la Filarmónica de Munich para pedir la igualdad de remuneración que la equiparase con los 15 miembros masculinos de viento metal de la orquesta. Ambos estamentos se negaron.

* 14 de marzo de 1991: Lord Mayor Georg Kronawitter, alcalde de Munich de 1972 a 1978 y de 1984 a 1993, fue informado por carta de la discriminación de Abbie Conant, negándose a intervenir en el proceso.

* 7 de junio de 1991: Conant ganó el juicio contra la ciudad de Munich, al demostrar que se habían violado los derechos de igualdad. El ayuntamiento hizo un llamamiento para tratar de mantener su remuneración salarial inferior al resto de sus compañeros.

* 10 de marzo de 1993: Conant gana la apelación, y después de 13 años fue puesta en el mismo grupo salarial, y con la misma antigüedad y condiciones que sus colegas masculinos.

Reacciones de la experiencia discriminatoria

La obra "Cybeline"¹⁰ fue compuesta por Abbie Conant y W. Osborne como reacción a las experiencias discriminatorias sufridas por Conant en la Orquesta Filarmónica de Munich, provocando en los autores un refuerzo de sus convicciones interiores proyectados en un activismo que les ha llevado a denunciar las actitudes discriminatorias que tienen hacia las mujeres otras orquestas, como la de Viena y la Filarmónica de Berlín. También han escrito numerosos artículos académicos sobre la mujer en la música¹¹ como "La música y la sociología filosófica / conceptos teóricos", "Sounding the Abyss of Otherness: Pauline Oliveros' Deep Listening and the Sonic Meditations" publicado en *Women Making Art* (New York: Lang 2000.) Su artículo "Sonais como un orquesta de señoritas: un caso de sexismo hacia la trombonista Abbie Conant en la Filarmónica de Munich" ("You Sound Like A Ladies' Orchestra: A Case History of Sexism Against Abbie Conant In The Munich Philharmonic") ha ganado el premio " Best of the Web " y ha dado lugar a un documental de 90 minutos de duración sobre las experiencias de Abbie Conant que ha sido transmitido nacionalmente en la televisión del Estado alemán. Su artículo "Art Is Just An Excuse: Gender Bias In International Orchestras", se publicó en el "Diario de la Alianza Internacional para la Mujer en la música" ("Journal of the Internacional Alliance for Women In Music"). Este artículo llevó a que se iniciaran las protestas internacionales contra la Filarmónica de Viena y la publicación en la prensa de todo el mundo incluyendo una entrevista de William Osborne en el ABC de Good Morning America, y de artículos en primera página tanto en el New York Times como en Los Angeles Times. Su artículo "Symphony Orchestras y Artistas - Profetas: Cultural Isomorfismo y la asignación del Poder en la Música" se publicó en el *Leonardo Music Journal* - una empresa conjunta de la Sociedad Internacional de Arte, Ciencia y Tecnología y el MIT Press.

Presentación y propósito del proyecto "Cybeline"

"Cybeline" es una obra multimedia para actriz-cantante-trombonista, video y música electroacústica, representada bajo la forma de teatro musical. En esta pieza W. Osborne y Abbie Conant

llegan a la cumbre de su labor compositiva e interpretativa, pues en ella fusionan perfectamente el teatro y la ópera canalizados a través de los medios audiovisuales. Conant, además de ser su intérprete, se ha encargado de crear el texto y los dibujos, mientras que Osborne ha elaborado el video y la música. Los propios compositores e intérpretes presentan “Cybeline” de la siguiente forma:

“Los lieder de Schubert en la diosa egipcia Matt, un trombón tocando, dibujos animados sagrados, una mano que habla, una cantante de ópera vengativa, anuncios para carne sintética, perros de ataque cyborg, canción de country sobre la madre naturaleza, chips que aumentan la personalidad, poesía nativa americana. Todo integrado en 45 minutos en una obra de mini ópera con acompañamiento generado por ordenador, video y electrónica en vivo. Es la música clásica sobre un cyborg que intenta demostrar que ella es humana siendo una presentadora de un talk show” (Osborne; Conant, 2004).

El propósito del proyecto “Cybeline” es doble; por un lado explora el tema de las diosas y por otro crea un repertorio de trombón solo y electrónico que puede ser tocado por trombonistas de todo el mundo. El espíritu del proyecto es similar al concepto de *Gebrauchsmusik*¹² que creó Hindemith. A menudo nos encontramos que muchas obras son demasiado difíciles de tocar y que se interpretan por lo tanto una o dos veces para después desaparecer del repertorio. Conant y Osborne quieren con este proyecto crear una obra central que sirva para que otros compositores puedan aportar obras nuevas con temática y elementos parecidos, y que todas juntas formen un conjunto en torno a “Cybeline”.

La temática principal de este tipo de obras está centrada en el retorno de las diosas, haciendo una visión de que todo lo femenino que nos rodea, sirve como especie de balanza para conseguir el equilibrio en un mundo masculino. Los posibles puntos de partida pueden incluir a las diosas con las características que tenían en la antigüedad y las que tienen en el presente. Actualmente, Abbie Conant sigue recogiendo obras y animando a los compositores/as para que envíen trabajos para este proyecto. El tema de la diosa no se trata solo como algo espiritual, mitológico, representado por una estatua y con templos repartidos por el mundo como es el normal concepto que tenemos cuando hablamos de una diosa, el tema de la diosa llega hasta el terreno humano y puede incluso contarnos avatares de diosas como Rosa Park, María

Callas, La madre Teresa, Anne Frank o incluso hasta prostitutas anónimas, de esta forma se ven a las diosas desde distintos puntos de vista.

Análisis audiovisual de “Cybeline”

La obra se representa sobre un escenario fijo, tipo proscenio, en el cual hay una pantalla donde aparecen imágenes que son controladas por W. Osborne, quien se encarga de la luz y el sonido, permaneciendo oculto para el público, mientras que A. Conant está presente en el escenario, una veces delante de la pantalla y otras en un lado, ella utiliza en algunos pasajes un guante interactivo que le permite quitar e introducir imágenes en la pantalla.

“Cybeline” tiene dos modos, on-line y off-line, separados por un zumbador ruidoso. Sus productores/programadores accionan la palanca de ella entre estos dos modos. Cuando ella está en línea opera de forma implacable, emulando el carácter frenético de los cortes de video usados por la televisión comercial. Cuando está off-line ella entra en un mundo “dream-like” (un mundo de ensueño) donde la música es determinada parcialmente por operaciones y sonidos al azar como “la música de la naturaleza” a la que Conant y Osborne denominan en la partitura “música de las nubes”.

Durante la música al azar del “dream-like”, “Cybeline” oye los susurros casi imperceptibles que hay alrededor de ella y que llegan a estar cada vez más presentes mientras que progresa en su trabajo. Ella los percibe como las muchas voces que tiene la diosa. Las voces, que se hacen de centenares de susurros, son collage de su memoria, fragmentos de los poemas americanos nativos, poesía alemana, el viejo testamento, y otras fuentes. Todas estas voces se escuchan en off, produciendo un sonido extradiagético que procede del exterior del espacio de la imagen cinematográfica, y mientras se escuchan, Conant utiliza el guante interactivo para crear solos instrumentales basados en efectos de sonidos que aparecen de forma aleatoria y que parecen proceder directamente del espacio de la película, produciendo un efecto de sonido diagético. Esto produce en el receptor la sensación de percibir los dos fenómenos como provenientes de fuentes distintas produciéndole lo que se denomina sincronía estética, que tiene un fuerte efecto metafórico. Además, el uso del guante interactivo le

sirve para ir cambiando las escenas y presentar a personajes nuevos.

En cuanto a la hora de estructurar los textos, han utilizado una técnica a la cual nos referiremos como “anticipación, de acontecimiento y de reflexión”. Esta idea les surgió en base a una tesis que hizo el crítico y teórico literario de ideología marxista Frederic Jameson sobre la obra de Jean-Paul Sartre (Jameson, 1961). Consiste en ir creando un sentido de la anticipación, a veces absolutamente de algo vago e insignificante, es decir; algo ocurre a nuestro alrededor que hace que se produzca un nuevo acontecimiento y que conlleva a reflejar una reacción por parte del intérprete. Esto suena simple, pero sus implicaciones existenciales y ontológicas son enormes. Se utilizan estos tres elementos para crear una serie de unidades, o los “golpes de teatro”. La forma en que se conectan las distintas partes, creando una estructura global del trabajo, se produce mediante diferentes acontecimientos sonoros sucesivos entre sí, basado en cortes bruscos, que señalan los puntos de transición entre un pensamiento y otro, es decir el momento en el que hay un cambio de tema. Además, estas pausas ayudan a dirigir y orientar la atención del espectador.

De esta forma, tenemos que la “música de las nubes” es introducida siempre por un golpe de platillo que corta bruscamente la narración, anunciándonos que algo nuevo va a ocurrir, mientras que los sonidos de un “buzzer” (zumbador) produce en “Cybeline” los cambios “on-line/off-line”, los cuales afectan a su comportamiento desde el mismo momento en que suena este artefacto. El uso de largas pausas es utilizado para pasar de preguntas existenciales profundas a cuestiones banales y cotidianas, sirviendo de punto de reflexión al espectador.

En cuanto a la música, debemos hacer dos observaciones, por un lado el efecto empático que produce en el espectador, pues la composición musical en este caso acentúa directamente la emoción de la escena, y por otro, hablando estrictamente en cuanto a la técnica musical de la composición, podemos dar como dato que la obra está basada en notas “células” que pueden formar hexacordos combinatorios que al ser transportados pueden producir todos los sonidos de la escala, que funcionan como una especie de ADN que unifica toda la obra y le da su carácter, algo parecido al ADN de un ser humano que unifica todos los órganos de su cuerpo y lo convierten en un individuo. Estas “células” además de crear una unidad también crean una continuidad.

Mensaje estético de “Cybeline”: el cyborg como mente programable

La palabra cibernética proviene del griego Κυβερνήτης (kybernetes) y significa “arte de manejar un navío”, aunque Platón la utilizó en La República con el significado de “arte de dirigir a los hombres” o “arte de gobernar”. Éste es un término genérico antiguo pero aún usado para muchas áreas que están incrementando su especialización bajo títulos como: sistemas adaptativos, inteligencia artificial, sistemas complejos, teoría de complejidad, sistemas de control, aprendizaje organizacional, teoría de sistemas matemáticos, sistemas de apoyo a las decisiones, dinámica de sistemas, teoría de información, investigación de operaciones, simulación e Ingeniería de Sistemas. A todo esto se le une la robótica, la cual se encarga de crear mecanismos de control los cuales funcionan en forma automática. Todo ello ha conducido al surgimiento de los cyborgs (del acrónimo en inglés cyborg: cyberg (cibernético) + organism (organismo) = organismo cibernético (Hernández, 2008: 01).

La palabra “ciborg” se utiliza para designar una criatura compuesta de elementos orgánicos y dispositivos mecánicos generalmente con la intención de mejorar las capacidades de la parte orgánica mediante el uso de la tecnología (Hernández, 2008: 01).

En 1960 los científicos Manfred E. Clynes y Nathan S. Kline crearon el término “ciborg” para definir a un hombre “mejorado” que podría sobrevivir en una atmósfera extraterrestre gracias a modificaciones fisiológicas y psicológicas obtenidas mediante fármacos y cirugías; un proceso que llamaron “tomar parte activa en la evolución biológica”. El cyborg sería el enviado de nuestra especie para conquistar el cosmos, pero también la mejor posibilidad de supervivencia de la humanidad tras una guerra nuclear total (Mentor; Figueroa, 1995: 29-34).

“Cybeline” es una obra que nos cuenta la historia ficticia de la mujer Máxime O'Donnell, violada y descuartizada por un psicópata y convertida en cyborg por los médicos y científicos, sin embargo nos intenta demostrar mediante sus pensamientos que ella es humana. Nos habla sobre la naturaleza, la realidad virtual, la biotecnología, los medios de comunicación y sobre como compartir el corazón y la poesía con la tecnología, de la cual también contempla sus horrores.

En “Cybeline”, se explora la noción de que la creación de un cyborg no depende de la metalización del cuerpo, sino en la

programación de la mente. Vivimos atados a la tecnología, en un mundo prostético (inorgánico-metálico) donde nuestras mentes son programadas por los medios de comunicación. Puesto que se programan nuestras mentes todos somos cyborgs. El concepto de nuestra cultura de que los seres humanos pueden ser transformados en cyborgs proviene de la antigüedad pues, en la mente occidental, vemos el universo como algo mecánico desde que la diosa Gea creara el universo¹³.

En un sentido, los seres humanos han sido cyborgs porque han programado siempre sus mentes, por lo menos parcialmente, con la enculturación, que es el proceso mediante el cual una cultura establecida enseña a un individuo con la repetición sus normas y valores aceptados, de tal forma que el individuo pueda convertirse en un miembro aceptado de la sociedad y encuentre su papel apropiado. Más importante, la enculturación establece un contexto de límites y formas correctas que dictan qué es apropiado y qué no en el marco de una sociedad, donde las percepciones cognitivas y las representaciones de la realidad derivadas de ellas se alían con valoraciones emocionales y mecanismos afectivos.

En la obra "Cybeline" sus autores cuestionan sobre la belleza del caos¹⁴ pues ¿dónde está la belleza del caos en la imagen absolutista e idealizada del cyborg?, ¿qué es lo que queda de la belleza efímera de la naturaleza si nosotros mismos nos reproducimos en un control estético del cyborg?, ¿qué es la vida envasada en un ideal perfecto? En este sentido, nuestra cultura musical que es mucha más métrica y estricta que muchas otras podría limitar nuestro entendimiento de nuestra existencia. Nosotros no podemos entender los significados últimos de la vida si intentamos cualificarla, nosotros solo podemos entender la vida si aceptamos que es un misterio insondable del cual formamos parte. Esto no debería influenciar solo a nuestra filosofía, sino también a nuestra ciencia y a nuestras artes. Si nosotros queremos libremente crearnos a nosotros mismos a la imagen de un cyborg, debemos averiguar primero como dotar de sentimientos al cyborg.

Cuando "Cybeline" se encuentra fuera de la tiranía de la programación entra en una fase más libre donde su ser y la música que la rodea le dan forma por operaciones aleatorias y es cuando pretende demostrarnos que ella también puede ser humana:

"Como puedes ver mis productores no están muy felices conmigo... Ah! Qué productores, que yo... yo sólo quiero ser una presentadora de un programa de entrevistas... en una hora ellos

vendrán para mi evaluación, ellos decidirán si yo soy humana... ¿Cómo se lo puedo mostrar?... bien, basada en mis observaciones, los humanos son un tercio sensaciones, un tercio memoria... así que la mejor manera de mostrar a los científicos que yo soy humana es siendo una presentadora de televisión que canta y que baila. Esto tiene sentido para mí, pero, a lo mejor no soy humana...”¹⁵.

Para crear al cyborg a nuestra imagen y semejanza debemos entender el significado del caos y de la oscuridad que nos rodea como algo superior y la madre de nuestra existencia, como algo que nunca conquistaremos y que debemos de tratar con sumo respeto y que es la fuerza generadora de nuestro ser, de nuestra belleza y de nuestra existencia. Tales ideas han sido introducidas por el astrónomo real británico Martin Rees, quien afirma que el avance científico-técnico traerá consigo tantos riesgos de desastres como oportunidades de progreso y propone controles de seguridad más estrictos en los avances científicos (Rees, 2004).

En este sentido la obra nos lleva a querer hacer una reflexión sobre lo peligroso que puede resultar creernos ser los más importantes del universo y los verdaderos creadores de todo lo que existe a nuestro alrededor. Cuando estas creencias arraigan profundamente en el ser humano pueden llevarle a su autodestrucción.

“Cybeline” insiste también sobre como la tecnología da forma o programa nuestro concepto de género, partiendo de que la tecnología tiene una orientación masculina, sería interesante saber cómo la tecnología masculina relaciona o se relaciona a las visiones patriarcales de la mujer, ¿por qué una mujer cyborg en esta visión masculina? Esta incursión no carece de antecedentes y sucesores, en este sentido, es especialmente interesante las distintas visiones ofrecidas por Donna Haraway cuando escribe su “Cyborg Manifiesto” sobre el cyborg y sus implicaciones en la sociedad actual. En dicho texto, la autora, aprovechando la doble personalidad del organismo cibernético (tecnocientífico - ficción), nos propone una posición política para el feminismo de los años 80, cuestionando todos los planteamientos que se desprenden de la cibernética, desmitificándola y abogando por un mundo no construido sobre la base de la raza, el colonialismo, la clase, el género y la sexualidad (Haraway, 1991: 149-181).

Uno de los fines de W. Osborne y Abbie Conant es explorar la cultura de la tecnología con la esperanza de crear visiones más completas y balanceadas, mostrando que las relaciones entre

humanos y tecnología son indefiniblemente complejas. Las mujeres ganarán igualdad con los hombres solo cuando hayamos creado estructuras estéticas que permitan esta igualdad. Todavía es difícil imaginar un mundo en el cual los aspectos femeninos del universo sean tratados de la misma forma que los masculinos. Esta teoría del punto de vista feminista ha sido tratada por autoras como Sandra Harding, la cual defiende la superioridad del conocimiento de los “subyugados” (la mujer) sobre el conocimiento del “amo” (el hombre), siempre parcial y perverso (Harding, 1986).

Obviamente los artistas tienen una parte primordial en transformar los fundamentos estéticos de la cultura, a través del arte creamos nuevas conciencias y así permitimos la creación de un mundo más justo y real. La humanidad crea arte y el arte crea humanidad. Los humanos se crean a sí mismos, todos somos cyborgs.

Conclusión

Atendiendo a los aspectos formales que atañen al arte y su forma de elaboración, podemos señalar que “Cybeline” es una obra que fusiona el teatro y la ópera, mediatizados por las nuevas tecnologías, concretamente la música electroacústica y los medios audiovisuales. Esta fusión permite que se pueda pensar en nuevas maneras de construir el pensamiento musical, su inteligibilidad y su significación. La hibridación artística utilizada en la obra la ha potenciado, pues tiene mayores canales expresivos y de comunicación que la convierten en una obra de arte total y completa, creando así una nueva forma de comunicación social. En este sentido, el análisis audiovisual realizado de la obra se ha basado en la teoría de Gesamtkunswerk (una completa pieza de arte), más que en un análisis musical utilizando la técnica de análisis formal y de contenido tradicional, comúnmente utilizada en la música clásica, que dejaría incompleta la explicación de la función comunicativa de la obra, pues sólo trataría un pequeño aspecto de ella.

En cuanto a su función comunicativa, podemos decir que con este trabajo, Osborne y Conant desarrollan el concepto de que la búsqueda de la identidad creativa de la persona es fundamental para la dignidad humana, y negar esta libertad desarrolla problemas existenciales, espirituales y psicológicos. “Cybeline” también explora la creencia de que su entorno (la humanidad) ha reprimido su lado femenino, perdiendo así los iconos, arquetipos y formas de

comunicación necesarias para su bienestar. Es un ejemplo de un ser humano tratando de crear arte a partir del dolor. En esta obra Osborne quiso expresar el profundo dolor que sintió al ver a su esposa A. Conant rechazada y abusada profesionalmente por la mentalidad machista imperante en la Orquesta Filarmónica de Munich.

Muchas mujeres profesionales se han identificado con “Cybeline”, pues asocian estos elementos con una sociedad que les impone papeles que limitan su potencial humano.

Bibliografía

Grimal, P. (1981). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.

Haraway, D. (1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. In D. Haraway, *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, 149-181. New York: Routledge.

Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Hernández, L. (2008). Comunicación social: “La cibernética robótica y la inteligencia artificial”. Ciudad Guayana (Venezuela). Disponible en: www.monografias.com/trabajos59/cibernetica-robotica/cibernetica-robotica2.shtml. Consultado en 17/08/2011.

Jameson, F. (1961). *Sartre: Origins of Style*. New York: Columbia University Press.

Lamazares, Silvia (1997). Admitieron a una mujer en la famosa orquesta vienesa. Sonó el machismo en la Filarmónica. *Revista Clarín Digital*, 2, 3 (1997). Consultado en 12/07/2011. Disponible en: www.edant.clarin.com/diario/1997/03/02/c-00501d.htm

Myles Beeching, A. (2005). *Beyond talent: creating a successful career in music*. New-York: Oxford University Press.

Osborne, W. (1994). *You Sound Like A Ladies' Orchestra: A Case History of Sexism Against Abbie Conant In The Munich Philharmonic*. Disponible en: www.osborne-conant.org. Consultado en 08/05/2011.

Osborne, W. (1994). *Weblog of William's Emails*. Disponible en: www.osborne-conant.org/emails.htm. Consultado en 21/07/2011.

Osborne, W. (2004). *Spring Tour 2006*. Consultado en 21/07/2011. Disponible en: www.osborne-conant.org/cybeline-info.htm#program.

Osborne, W. (2004). *Our Music Theater. The Wasteland Company*. Disponible en: www.osborne-conant.org. Consultado en 21/07/2011.

Rees, M. (2004). *Nuestra hora final: ¿será el siglo XXI el último de la humanidad?* Barcelona: Crítica.

Scholes, P. A. (1998). *Diccionario Oxford de la Música*. Barcelona: Edhas/ Hermes/Sudamericana.

Sinay, S.; Blasberg, P. (1995). *Gestalt para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente SRL.

¹ **“Cybeline”. *The reincarnation of contemporary women***

² Doctor.

Universidad de Málaga (España).

Email: jflloret@uma.es

³ Doctor.

Universidad de Málaga (España).

Email: ljchinchilla@uma.es

⁴ Osborne, William (1951). Compositor Norteamericano. Doctorado por la Universidad de Columbia. Premiado por la Comisión Theater de la ciudad de Munich por sus producciones basadas en las obras del dramaturgo S. Beckett, también posee dos premios ASCAP. En 1998 le fue otorgado el Premio de Reconocimiento Especial por la Alianza Internacional para la Mujer en la Música por sus numerosos artículos académicos sobre la mujer en la música.

⁵ Conant, Abbie. Concertista internacional de trombón. Colabora asiduamente con prestigiosas orquestas: Munich Philharmonic, Münchner Kammerorchester, Rundfunk Symphony Orchester, etc. Su trabajo como artista con obras experimentales la ha llevado a actuar en los mejores teatros de Norteamérica y Europa, teniendo una gran aceptación por parte del público y de la crítica. Ha sido nominada para los puestos de profesora en las universidades de Köln, Berlín y Graz. En 1996 Abbie Conant fue elegida como vicepresidente electa de la Asociación Internacional de Trombón (ITC). Actualmente el Ministerio de Educación del Estado de Baden-Württemberg (Alemania), en reconocimiento de su reputación internacional como trombonista, la ha nombrado profesora de trombón en el für Musik de Staatliche Hochschule en Trossingen (Alemania), donde sustituye al prestigioso pedagogo y solista internacional Branimir Slokar.

⁶ Bruckner no es un compositor alemán, sino austriaco, sin embargo, su fervor y pasión por la música y la técnica musical de Wagner lo ubican como compositor de mentalidad alemana.

⁷ El caso de discriminación sufrido por Abbie Conant en la orquesta Filarmónica de Munich ha sido documentado en varias revistas y libros, sírvanos como ejemplo citar: “We Need a Man for Solo Trombone – Abbie Conant’s Store”, por Monique Buzzarte, para la revista “Asociación Internacional de las Mujeres en la Música” (febrero, 1996, 8-11) y el libro de M. Gladwell *Blink: El poder de pensar sin pensar* (2005: 245-248; NewYork/ Boston: Ed. Little, Brown and Company). Además, ha habido emisoras de radio alemanas que difundieron la noticia: la Sudwest Rundfunk y la Bayerischer Rundfunk. En 1995 se hizo un documental de 90 minutos de duración basado en la historia de discriminación de Abbie Conant, el cual fue producido y difundido por la televisión de estado alemán red 3SAT.

⁸ Carta a Abbie Conant de la FIL. De Munich de fecha 22 de mayo de 1980.

⁹ William Osborne y Abbie Conant ponen a disposición de todas las personas interesadas los documentos originales que verifican la información ofrecida en este artículo. Para ello, consultar la Web: www.osborne-conant.org.

¹⁰ La obra “Cybeline” se estrenó el 16 de Marzo del 2004 en The Roy and Edna Disney Cal Arts Theater (Los Ángeles). Desde su fecha de estreno ha tenido numerosas representaciones en Norteamérica y Europa. “Cybeline” también se ha representado en España, en el Conservatorio Superior de Música de Málaga el 14 de Enero del 2009 (Sala Falla) dentro de las III Jornadas de Música y Nuevas Tecnologías (13-14 de Enero 2009).

¹¹ El Weblog of William's Emails está disponible en: www.osborne-conant.org/emails.htm. En este Blog personal hay alrededor de 60 artículos, algunos de ellos tratan sobre orquestas alemanas y europeas y, otros, sobre el papel de la mujer y su relación con las nuevas tecnologías.

¹² Hindemith, como Kurt Weill y Ernst Krenek, escribió "gebrauchsmusik" ('música útil'), o sea música con un propósito político y social preciso, e incluso pensada para ser tocada por aficionados. Un ejemplo es su "Trauermusik" (música fúnebre), escrita en 1936. Hindemith estaba preparando un concierto para la BBC cuando se enteró de la muerte del rey Jorge V. Rápidamente compuso esta pieza para viola y orquesta de cuerda, que fue interpretada el mismo día. Más tarde Hindemith rechazó el término "gebrauchsmusik", considerándolo equívoco (Scholes, 1998: 574).

¹³ En la mitología griega, Gea crea el universo y el cielo estrellado, que fue un dios al que los griegos llamaron Urano, hizo surgir las montañas, los llanos, los mares y los ríos que son la Tierra que hoy vemos. Antes de Gea, el Caos precedió a todo y estaba hecho de Vacío, Masa, Oscuridad y Confusión. Ante este estado inicial de las cosas, surgió Gea, Gaia o la Madre Tierra, que trajo el orden (Grimal, 1982: 211).

¹⁴ En la mitología griega, el Caos o Khaos (que, en griego, era femenino) es el estado primitivo de existencia del que surgieron los primeros dioses. Tras él surgieron rápidamente Gea (la Tierra), Tártaro (el Infierno) y Eros (el Deseo que trae la vida). El nacimiento de los restantes dioses se establece mediante el modelo de reproducción, con la intervención de dos entidades, masculina y femenina, como aparece en el mundo divino en respuesta a la sociedad humana (Grimal, 1982: 98).

¹⁵ Texto perteneciente a la página 12 de la obra "Cybeline". Véase <http://www.osborne-conant.org/cybeline-info.htm#score>

¡SONRÍA, MAESTRO! APRENDIZAJE SENTIDO. CON HUMOR LA LETRA ENTRA MEJOR¹

Teresa María Perandones González²
Asunción Lledó Carreres³
Lucía Herrera Torres⁴

Abstract: In this article the authors review studies that have examined the educational implications of using humour in teaching. Humor in education as a topic of research is relatively new. Although many publications refer to the positive value of humour in teaching, few research projects to date have been conducted to test empirically this widely accepted idea. A sense of humor has been associated with several positive effects both physiologically and psychologically. Some researchers have found that teachers who use humor in their classes are more positively rated by their peers as well as by their students, while others have suggested that humor may enhance learning. Throughout this work we shall address empirical research approaches on the influence of humour in educational contexts.

Keywords: sense of humour; teaching; learning; educational contexts

Resumen: En el presente artículo se efectúa una revisión de los estudios que han examinado las implicaciones educativas sobre el uso del humor en la enseñanza. El humor en educación, como tema de investigación, es relativamente nuevo. Aunque muchas publicaciones aluden al valor positivo del humor en los procesos de enseñanza, todavía son pocos los proyectos de investigación destinados a verificar empíricamente esta idea ampliamente aceptada. El sentido del humor se ha asociado con una serie de efectos positivos tanto a nivel fisiológico como psicológico. La investigación ha identificado que los docentes que utilizan el humor en sus clases son valorados más positivamente tanto por sus colegas como por sus estudiantes, mientras que otros han sugerido que el humor puede mejorar el aprendizaje. A lo largo de este trabajo abordaremos las aproximaciones empíricas de las investigaciones sobre la influencia del humor en los contextos educativos.

Palabras clave: sentido del humor; enseñanza; aprendizaje; contextos educativos

Introducción

¿Por qué a veces nos resulta tan difícil llegar a todos los cerebros?, ¿por qué a veces pensamos que somos muy claros y no nos entienden, y viceversa?, ¿por qué a veces no entendemos, no

interpretamos lo que los otros nos quieren decir? La respuesta puede llegar a ser simple y obvia, porque todos somos distintos y cada cerebro es único. Cada cerebro es diferente y percibe una misma información de manera distinta, en función de sus modelos mentales y demás características que han ido conformando nuestro mundo interior, que hacen que cada uno de nosotros hagamos un mapa distinto del territorio. Ahora bien, ¿hay algún elemento que nos permita llegar a todos los cerebros? Sin lugar a dudas, ese elemento es el humor, entendido éste como activador del sistema de recompensa cerebral. El sentido del humor, por tanto, supone un factor primordial que influye en el comportamiento humano, en general, y en los procesos de aprendizaje, en particular.

El sentido del humor, siguiendo a Barrio; Fernández (2010), se puede definir como un concepto que designa una actitud humana, un determinado talante ante la realidad en la que vivimos, es decir, una persona tiene sentido del humor si posee la capacidad para contemplar las cosas de forma positiva y humorísticamente, lo que en definitiva depende de su pensamiento. Acerca del humor, los autores se refieren a todo aquello que puede provocar la risa y el sentimiento que subyace (no sólo la risa externa). Como señala Martín (2008), el humor se ha de considerar una variable multidimensional. Según este autor, en la consideración del humor se han de abordar aspectos cognitivos (procesos mentales que entrañan la percepción, la comprensión, la creación y la apreciación de incongruencias humorísticas), aspectos emocionales (sentimientos de diversión y placer que proporciona), conductuales (expresión facial, risa, postura corporal), psicofisiológicos (cambios en patrones cerebrales, secreción de hormonas) y sociales (contextos sociales en los que se produce una situación humorística).

La creación del humor es la capacidad para percibir relaciones originales entre los seres, los objetos, las ideas y las situaciones antes de comunicar esta percepción a los demás. La esencia del humor reside en relacionar ideas, conceptos o situaciones diferentes de una manera sorprendente o inesperada. La teoría de Fredrickson (2001), dentro del campo de la Psicología Positiva, propone que la risa y las emociones positivas tienen efectos sorprendentes sobre el funcionamiento cognitivo. La autora muestra en sus estudios que dichas emociones pueden ampliar el repertorio de pensamientos y acciones del individuo y fomentar la construcción de recursos para el futuro. Esta teoría, denominada de

ampliación y construcción, describe que la risa y las emociones positivas nos preparan para ampliar y construir recursos sociales, cognitivos, materiales y culturales. Según los experimentos llevados a cabo, después de reír somos más creativos, tomamos mejores decisiones, somos más generosos y nos acercamos más a los demás. Muñiz (1998), por su parte, señala que con la risa se liberan a la vez la conciencia, el pensamiento y la imaginación, quedando así disponibles para el desarrollo de nuevas posibilidades. Pero, además, la risa es símbolo de libertad. Es un vehículo de comunicación y una expresión de libertad, ya que el ser humano se siente libre cuando se siente alegre, cuando ríe. Si se analiza la risa como proceso mental, se observa que la percepción juega un papel esencial y, por ende, confluyen la sensibilidad, la afectividad y entendimiento. Sabemos también que el humor juega un papel fundamental en la comunicación (März, 1968), ya que atrae la atención del público, rompe barreras e, incluso, estimula la memoria.

El profesorado no sólo ejerce influencia en su alumnado por los conocimientos, sean teóricos o prácticos, que les ha de transmitir, sino que también (y tal vez, sobre todo), el profesorado ejerce influencia en su alumnado por lo que les trasmite como persona. De ahí la importancia capital de que el docente sirva como modelo de persona esperanzada, positiva, alegre y con sentido del humor. Algunos trabajos de investigación se refieren al papel del humor en la mejora de las relaciones en el contexto del aula. Es el caso de Wanzer; Frymier (1999) y de Aylor; Opplinger (2003), cuyos resultados muestran que el humor permite establecer una relación cercana entre profesorado y alumnado, mejora la comunicación y contribuye, con ello, a la mejora de los resultados académicos.

El hecho de que históricamente la educación haya otorgado escasa atención al humor se puede calificar de desafortunado. Pero, afortunadamente, la literatura reciente se está tomando cada vez más en serio el humor, lo que contribuirá a promover una mayor presencia del humor en la educación y una educación en el humor. Así se constata gracias a asociaciones como la *International Society for Humor Studies* (ISHS) que, además, dispone de una publicación asociada: *Humor: International Journal of Humor Research*.

Humor y contexto escolar

El clima psicológico en la clase es importante puesto que se relaciona con el aprendizaje, la creatividad y los problemas de disciplina. El sentido del humor del docente influye en la atmósfera

de clase. Si el estudiante percibe humor en el docente, surgen el afecto y la comprensión mutua y se mantienen unas relaciones armoniosas en un clima de cooperación. Se crea un espíritu de libertad que lleva al alumnado a expresar sus ideas personales.

La investigación ha demostrado que los miembros de un grupo en un clima psicológico positivo trabajan mejor para lograr los objetivos del colectivo. Asimismo, los estudios que han analizado la dinámica del humor en el aula informan que aquellos docentes con sentido del humor generan mayor confianza para trabajar mejor en el aula, de manera que el estudiante se siente libre para participar, pues el docente expresa el humor y a su vez lo estimula en su alumnado (Burgess, 2003; Francia; Fernández, 2009).

Que el humor enriquece el pensamiento ya ha sido comprobado empíricamente en diversas investigaciones (Banas; Dunbar; Rodriguez; Liu, 2011; Gentilhomme, 1992; Morrison, 2008; Wanzer; Frymier; Irwin, 2010), pero tal aseveración, mucho tiempo antes, ha sido expresada por clásicos como el poeta y filósofo inglés Samuel Taylor Coleridge, quien aseveró: "No existe una mente plenamente formada, si le falta el sentido del humor". En esta misma dirección, Da Vinci expresó que "todo conocimiento comienza con un sentimiento", y Friedrich Nietzsche, por su parte, atribuye al humor una función fundamental para el conocimiento. Para Nietzsche (1951), el humor es el fundamento del bien pensar. Para este filósofo alemán la idea de que el bien pensar está vinculado a la seriedad es solamente un prejuicio. No es casualidad que Zaratustra, personaje fundamental que encarna la síntesis del pensamiento pedagógico de Nietzsche, diga que los hombres «tienen que aprender a reír». Reír significa para Nietzsche poder ser un hombre superior, poder mirar todo con cierta perspectiva, expresarse con coraje frente a la vida. El humor no es una simple actitud humana; es sabiduría, inteligencia, conocimiento auténticamente humano, destrucción de todos los prejuicios, energía y ganas de vivir y comunicarse con el mundo.

En el contexto del aula, el humor va a establecer un entorno comunicativo distinto, caracterizado por la alegría. Y resulta evidente la diferencia entre la comunicación con alegría y la comunicación sin ella. De hecho, en palabras de Muñiz (1998), la educación sin humor resulta tan absurda como tratar de enseñar a nadar por teléfono. En esencia, el humor se percibe como concomitante de seguridad y confianza. Además, una idea que va unida al humor, permanece por más tiempo. Cada individuo tiene la capacidad de elección de sus

estados emocionales, podemos enfadarnos o no. Como indica Payo (2007), ese “o no” es la opción del humor.

Es conveniente hacer referencia a que no sólo es importante enseñar con humor sino también enseñar el humor. Es decir, el humor también ha de ser objeto de aprendizaje, se puede enseñar el humor reforzando positivamente su uso y aceptando que la risa es expresión de libertad y que libera la conciencia, el pensamiento y la imaginación humanas, quedando así disponibles para el desarrollo de nuevas posibilidades. Cómo nos sentimos no va a depender de lo que otro haga ni de las circunstancias que nos envuelvan, sino de lo que queramos. Esto necesita entrenamiento, para algunas personas más que para otras, porque no es fácil, pero es un punto clave. El humor es una cualidad personal que se puede desarrollar y que nos enriquece en diversas áreas, como la autoestima, la percepción, el pensamiento positivo, la creatividad, el pensamiento divergente, el sentimiento divergente, la capacidad comunicativa y la resolución de conflictos, entre otras.

Basta con fijarnos en cómo reaccionan los alumnos y alumnas a nuestro estado emocional para comprender las implicaciones educativas que se desprenden de la propuesta educativa de este trabajo. Como bien expresa Tallón (2007), no es lo mismo entrar en el aula irradiando pensamientos e imágenes mentales positivas, que hacerlo reflejando mala gana y anticipando posibles “desgracias” que en breves minutos va a provocar nuestro alumnado. Esto también es así con nuestros compañeros y compañeras, con los que a veces se dan situaciones enquistadas (pequeñas rencillas, falta de comunicación, incapacidad de ponerse en el lugar de los demás) a las que nuestra mente no ofrece oportunidad para el cambio, propio o ajeno. Como añade Tallón (2007), nuestro mundo es a menudo nuestro reflejo, y en los contextos escolares ocurre exactamente igual, alumnos y alumnas y compañeros y compañeras, son espejos que nos devuelven lo que reciben. Es posible que muchas personas no estén de acuerdo con esto y piensen que ellas se esfuerzan sin éxito, pero, haciendo un ejercicio de honestidad, ¿cuántos pensamientos negativos se nos cruzan por la cabeza antes de entrar en según qué aulas o de cruzarnos con determinadas personas?

En el aula nuestro alumnado percibe si es querido o no. Y lo percibe por cada fibra sensible de su ser, además de por la vista y el oído. La risa y el buen humor van de la mano del amor. Y el amor implica aceptación sin condiciones, de lo que no se debe entender

falta de disciplina, porque las normas y los límites han de estar claros y las consecuencias a su incumplimiento pactadas de antemano. El dicho popular de “la letra con sangre entra” ha de desterrarse del quehacer educativo, lo que entra con sangre es mucha pena y mucho resentimiento. Hemos de hacer de nuestros centros puntos de encuentro para la risa y el buen humor, y de esta manera, mostrar que el aprendizaje no resulta algo pesado y somnoliento. De hecho, el aburrimiento es la antítesis del aprendizaje. De acuerdo con Punset (2010), hay que mezclar el conocimiento con el entretenimiento. Por tanto, el dicho popular para ser acertado, tomando como referencia la multitud de investigaciones psicoeducativas realizadas en tal sentido, debería modificarse por “la letra con risa entra”.

El estudio llevado a cabo por Ziv (1988), con el objetivo de verificar empíricamente el efecto positivo del humor en la educación, sostiene que el humor puede aumentar significativamente la memoria. Además, otra de las ventajas de introducir el humor en el aula tiene que ver con el aspecto placentero de la risa (Jáuregui; Fernández, 2009). La risa nos proporciona una de las experiencias más gratificantes de nuestro mundo interior, activando el sistema mesolímbico dopaminérgico, un sistema de recompensas que nos obsequia con placer (Mobbs; Greicius; Abdel-Azim; Menon; Reiss, 2003). Otros trabajos han encontrado que los sujetos expuestos a un estímulo cómico experimentan una mejora en su estado de ánimo, más esperanza, mayor interés en una tarea repetitiva, y menos ansiedad, ira y tristeza (Martin, 2008). Jáuregui; Fernández (2009) señalan que el uso adecuado del humor en el aula, para crear un clima positivo y divertido, en el que la equivocación no implica rechazo, en el que las tensiones interpersonales se resuelven con ingenio, y en el que predominan las emociones positivas, sin duda contribuirá a fomentar la salud mental de todos los participantes en el proceso docente. Estos autores añaden que, más allá de la visión puramente terapéutica, el humor puede también servir para motivar el esfuerzo educativo tanto para profesorado como para alumnado. Una clase en la que prolifera la risa y las emociones positivas es un lugar en el que apetece estar, aprender y prestar atención, o, en el caso del profesorado, de trabajar y enseñar.

La tarea educativa presupone una relación interpersonal fluida y cercana. Se trata de una tarea comunicativa, de un intercambio continuo de ideas, conocimientos, emociones y

comportamientos. En este sentido, el humor tiene una gran relevancia porque, como numerosos estudios han puesto de manifiesto (Fernández, 2002; Fernández; Francia, 1995; Martineau, 1972; Tamblyn, 2006), es una de las claves más importantes en la creación y el desarrollo de la cercanía, la intimidad y la confianza interpersonal. El humor suaviza tensiones, reduce barreras y cohesiona grupos. En palabras del cómico danés Víctor Borge, “la risa es la distancia más corta entre dos personas” (citado en Loomans; Kolberg, 2002).

La educación, por su naturaleza, requiere una mente despierta, abierta y flexible, tanto en el estudiante como en el docente. Este hecho, de nuevo, justifica el uso del humor en clase, porque la risa tiene también importantes efectos sobre la flexibilidad mental, la creatividad y otros procesos cognitivos. Isen (2008) ha realizado numerosos estudios sobre los efectos del humor y de otras emociones positivas sobre el rendimiento en diversas tareas. Su trabajo ha proporcionado pruebas suficientemente convincentes acerca de que el humor fomenta una mayor flexibilidad mental, una atención más amplia y mejores capacidades de análisis y de toma de decisiones.

Garanto (1983) estructura los beneficios del humor en el aula en tres vertientes; con respecto a los profesores, con respecto al alumnado y con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto al docente, destaca que el humor favorece el autoconcepto, ya que facilita un mayor y mejor conocimiento de uno mismo, la autoestima, puesto que favorece la aceptación de uno mismo y el autocomportamiento, en cuanto a que posibilita el control de uno mismo al tiempo que invita a desarrollar determinadas acciones. Asimismo, el sentido del humor es un recurso educativo y didáctico ya que, mediante el humor, se agilizan y enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Referido a los estudiantes, argumenta que el sentido del humor enriquece los canales de comunicación, que el alumnado enfrenta mejor los problemas grupales y se amortiguan las situaciones estresantes a la vez que se genera un estilo de ayudas y cooperación. También el humor facilita que los aprendizajes sean significativos y eficaces. Por último, con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, el autor apunta que el sentido del humor enseña a las personas a ser más humildes (frente a la arrogancia o al despecho incontrolado), más próximas (frente al aislamiento, pasividad o individualismo) y menos vergonzosas (ayuda a las personas a reírse de sí mismas).

En la tabla 1 se sintetiza un conjunto de razones por las que es importante emplear el sentido del humor en los contextos escolares.

<p>1. Genera un ambiente positivo y constructivo</p> <p>2. Evita conductas agresivas y hostiles</p> <p>3. Sirve de apoyo y confianza</p> <p>4. Crea interés y fomenta la buena disposición</p> <p>5. Facilita la relación e interacción</p> <p>6. Reduce las defensas y los miedos</p> <p>7. Ayuda a afrontar las situaciones de desánimo</p> <p>8. Concede importancia a la espontaneidad</p> <p>9. Resta importancia a los fracasos</p> <p>10. Ayuda a dominar situaciones pedagógicamente críticas</p> <p>11. Ayuda a aceptar riesgos</p> <p>12. Genera una actitud de tolerancia</p> <p>13. Aumenta la cohesión entre los miembros del grupo</p> <p>14. Desdramatiza situaciones conflictivas</p> <p>15. Lubrica los canales de comunicación</p> <p>16. Consigue que el grupo se divierta</p> <p>17. Aumentan las oportunidades de pasarlo bien</p> <p>18. Confía en el acuerdo del grupo</p> <p>19. Manifiesta interés por los otros</p> <p>20. Demuestra la cercanía con los otros</p> <p>21. Testimonia naturalidad en la relación</p> <p>22. Genera un estilo propio y peculiar</p> <p>23. Provoca la pertenencia el grupo</p> <p>24. Posibilita un clima calido y cercano</p> <p>25. Favorece un actitud permisiva</p>	<p>26. Ayuda a descargar la tensión</p> <p>27. Ofrece seguridad para afrontar dificultades</p> <p>28. Sirve de estímulo frente a la monotonía</p> <p>29. Potencia la necesidad de aprender</p> <p>30. Motiva a los miembros del grupo</p> <p>31. Ayuda a escuchar y entender a los otros</p> <p>32. Genera un entorno de tranquilidad</p> <p>33. Posibilita la discusión desde la aceptación</p> <p>34. Ayuda a creer en el grupo como fuente de crecimiento</p> <p>35. Facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje</p> <p>36. Estrecha la relación entre educador/educando</p> <p>37. Motiva a saber más</p> <p>38. Enseña a reírse de uno mismo</p> <p>39. Ayuda a encontrar nuevas e imaginativas soluciones</p> <p>40. Reduce las situaciones de tirantez</p> <p>41. Conduce a la paciencia</p> <p>42. Enseña a "perder con deportividad"</p> <p>43. Proporciona sentimientos de alegría y encanto</p> <p>44. Conduce hacia la creatividad</p> <p>45. Ayuda a distanciarse de los acontecimientos</p> <p>46. Comparte la simpatía y la risa</p> <p>47. Fomenta la actitud positiva ante la tarea</p> <p>48. Genera momentos de encuentro y diálogo</p> <p>49. Ayuda al consenso del grupo</p> <p>50. Encuentra motivos serios para reírse</p>
---	--

Tabla 1: Cincuenta motivos para emplear el sentido del humor en los grupos (Fernández, 2002)

Nos unimos a las palabras expresadas por García-Larrauri (2010) al decir que, en definitiva, es importante entender que cuando propugnamos el sentido del humor del profesorado en el aula, en un centro o en cualquier organización, nos referimos a un sentido del humor constructivo: una actitud fundamentalmente flexible y positiva ante la vida, que libera la mente, proporciona alivio emocional en momentos adversos y conecta a las personas. La flexibilidad es fundamental: en nuestro comportamiento, en la forma de responder a nuestros propios pensamientos y sentimientos, de forma que nos sirva para llevar la vida que deseamos llevar. De este modo, cuando el docente elige adoptar el sentido del humor como un valor en su vida, se convierte en una persona que decide mostrar su lado amable, en una persona cercana y sensible a las necesidades personales y académicas de su alumnado. Es la persona que intenta disfrutar de lo que hace, que comparte el humor en el aula con sus estudiantes, favorece la creatividad, transmite ilusión por el aprendizaje, muestra su sonrisa más honesta y sincera, decide fomentar del mejor modo que sabe un buen ambiente en el aula, se prepara a fondo su materia y facilita su comprensión de forma amena... y, todo ello, con independencia de sus circunstancias personales o profesionales.

Tras lo expuesto, es posible que algunos docentes duden o incluso rechacen la presencia del humor en el aula. Estas dudas o rechazos, evidentemente, parten de la configuración mental que se haya generado. Si entramos en el aula cargados de temores y de desconfianza de nuestras capacidades, un corolario lógico es no barajar el sentido del humor como recurso, puesto que se llega a pensar que dicho recurso pudiera ser antagónico al dominio y control de la clase y además pensar que nuestra autoridad va a tambalearse. Estos docentes han de despertar y comprender que si entran en clase con miedo, mantienen una actitud hostil y su apreciada autoridad se desarrolla también en base al temor y, como se ha justificado a lo largo del trabajo, este cimienta emocional generado en el aula no va a construir aprendizajes significativos. El auténtico respeto se gana cuando el alumnado no sólo observa en su profesorado un dominio de la materia que se imparte sino, también, cuando percibe una actitud docente que le valora como agente responsable en la construcción de sus aprendizajes y que disfruta y les hace disfrutar con la materia.

Conclusiones

El humor es un elemento vital en el proceso educativo (Hill; Springfield, 1988; Muñiz, 1998; Powell; Andresen, 1985). A lo largo del presente trabajo se han expuesto determinados planteamientos básicos que evidencian la necesidad de reivindicar el humor en la educación, como medio didáctico y como objetivo curricular para el desarrollo integral de la persona. Se han abordado diversas corrientes educativas que fomentan el humor en la labor docente y se han citado los beneficios que comporta: establecer una mejor relación con los estudiantes, reducir el estrés y la ansiedad, gestionar el conflicto, proporcionar una recompensa emocional que motive la participación y el estudio, y comunicar la materia más eficazmente, estimulando la atención, la creatividad y la memoria (Burgess, 2003; Fernández, 2002; Morrison, 2008; Tamblyn, 2006).

Es el momento, entonces, de cuestionarse si el tono serio es la única forma capaz de expresar la verdad, el bien y, en general, todo lo que se considera importante y estimable. Ante esta postura, se presenta el tono humorístico que se caracteriza por el choque espontáneo con la seriedad unilateral y que reconoce la relatividad en las cosas. La risa reconoce que no hay una sola manera de mirar al mundo.

Como se ha expuesto a lo largo del artículo, es necesario cultivar una visión positiva de la vida, tanto en el propio docente como en su relación con el alumnado, partiendo del concepto de risa interior como una actitud de agradecimiento y sorpresa, y como una oportunidad de crecimiento. Es esta dinámica la que consideramos importante que se traslade a las distintas situaciones de aula. El humor debe formar parte integral de cualquier metodología educativa, ya que su inclusión proporciona importantes ventajas.

De acuerdo con Gertrúdx (2007), el profesorado debe crear las condiciones para que el humor sea algo natural, para que la alegría no desaparezca de los rostros del alumnado mientras permanece en el aula. Nohl en 1938 escribió una frase que engloba perfectamente la esencia del presente trabajo: "la alegría del alumnado es el criterio de todo resultado pedagógico efectivo".

Para finalizar, recordar que la risa trasforma aquello a lo que sonreímos en algo alegre. Sonriamos, pues.

Referencias bibliográficas

Aylor, B.; Opplinger, P. (2003). Out-of class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, 52 (2003) 122-134.

- Banas, J. A.; Dunbar, N.; Rodriguez, D.; Liu, S. J. (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education*, 60, 1 (2011) 115-144. doi: 10.1080/03634523.2010.496867
- Barrio, J. L.; Fernández, J. D. (2010). Educación y humor: una experiencia pedagógica en la educación de adultos. *Revista Complutense de Educación*, 21, 2 (2010) 365-385.
- Burgess, R. (2003). *Escuelas que ríen: 149 $\frac{3}{4}$ propuestas para incluir humor en las clases*. Buenos Aires: Troquel.
- Fernández, J. D. (2002). Pedagogía del Humor. En A. R. Idígoras (Ed.), *El valor terapéutico del humor*, 65-88. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández, J. D.; Francia, A. (1995). *Animar con humor: Aprender riendo, gozar educando*. Madrid: Editorial CCS.
- Francia, A.; Fernández, J. D. (2009). *Educar con humor*. Málaga: Aljibe.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (2001) 218-226.
- Garanto, J. (1983). *Psicología del humor*. Barcelona: Herder.
- García-Larrauri, B. (2010). Una ventana abierta al sentido del humor en el aula. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 32 (2010) 7-24.
- Gentilhomme, Y. (1992). Humor: A didactic adjuvant. *Humor: International Journal of Humor Research*, 5, 1-2 (1992) 69-89.
- Gertrúdx, S. (2007). Una clase con buen humor. *Cuadernos de Pedagogía*, 364 (2007), 88-91.
- Hill, D. J.; Springfield, I. L. (1988). *Humor in the classroom: A handbook for teachers (and other entertainers!)*. England: Charles C Thomas.
- Isen, A. M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. In M. Lewis; J. Haviland-Jones; L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions*, 548-573. 3rd ed.. New York: Guilford.
- Jáuregui, E.; Fernández, J. D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 23 (2009) 203-215.
- Loomans, D.; Kolberg, K. (2002). *The laughing classroom*. Tiburon, CA: HJ Kramer.
- Martin, R. (2008). *La Psicología del humor. Un enfoque integrador*. Madrid: Orión Ediciones.
- Martineau, W. H. (1972). A model of the social functions of humor. In J. H. Goldstein; P. E. McGhee (Eds.), *The Psychology of Humor*, 101-125. New York: Academic Press.
- März, F. (1968). *El humor en la educación*. Salamanca: Sígueme.
- Mobbs, D.; Greicius, M. D.; Abdel-Azim, E., Menon, V.; Reiss, A. L. (2003). Humor modulates the mesolimbic reward centers. *Neuron*, 5, 40 (2003) 1041-1048.

Morrison, M. K. (2008). *Using Humor to Maximize Learning: The Links between Positive Emotions and Education*. Lanham, M. D.: Rowman and Littlefield Education.

Muñiz, L. (1998). Humor y educación. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 4 (1998) 201-216.

Nietzsche, F. (1951). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Aguilar.

Nohl, H. (1938). *Antropología pedagógica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Payo, G. (2007). El potencial del humor y la risa en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 364 (2007) 64-68.

Powell, J. P.; Andresen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 10, 1 (1985) 79-90. doi: 10.1080/03075078512331378726

Punset, E. (2010). La educación que apunta al corazón. En R. Balasch; M. Gil (Eds.), *IQS, Bajo el signo de la excelencia*, 215-223. Barcelona: Fundación Institut Químic de Sarrià.

Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Tallón, M. J. (2007). La escuela, un lugar para convivir, aprender y divertirse. *Cuadernos de Pedagogía*, 364 (2007) 74-77.

Wanzer, M. B.; Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education*, 48 (1999) 48-62.

Wanzer, M. B.; Frymier, A. B.; Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59, 1 (2010) 1-18. doi: 10.1080/03634520903367238

Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education*, 57, 1 (1988) 5-15.

¹ **Smile, please, Teacher! Learning and Emotion. Learning is better with Humor**

² Doctora

Universidad de Alicante (España)

Email: TM.Perandones@ua.es

³ Doctora

Universidad de Alicante (España)

Email: asuncion.lledo@ua.es

⁴ Doctora

Universidad de Granada (España)

Email: luciaht@ugr.es

ENQUADRAMENTO JURÍDICO DO ENVELHECIMENTO NO DIREITO PORTUGUÊS¹

Anabela Panão Ramalho²
João Góis Ramalho³

Abstract: The phenomenon of the ageing population in contemporary Portuguese society requires social measures which are being cut back in the current economic crisis which is affecting the Social State, impeding it from fulfilling the role conferred upon it by the Constitution of the Portuguese Republic.

In this study we attempt to identify and characterize the legal evolution of the concept of social policies involved in the welfare of the elderly within the Portuguese Social State, analysing the legal and social measures that have been put in place, measures that have become urgent, taking into account that this stage of life is one that all humans must undergo, and therefore measures which are all the more necessary as the population continues to age.

We will reflect upon the support given to the families of old people by social solidarity institutions, and upon the importance of training professionals in Social Gerontology at its different academic levels (degree and master's degree), whose expertise will be invaluable for the development of the services offered by these institutions.

Keywords: Social Gerontology; ageing; training; social legislation

Resumo: O fenómeno do envelhecimento da população na sociedade contemporânea Portuguesa exige respostas sociais à terceira idade que, face à crise económica que o Estado Social atravessa, o impedem de cumprir em pleno o papel que a Constituição da República Portuguesa lhe confere.

Pretendemos identificar e caracterizar a evolução legal do conceito da política social no âmbito dos cuidados na velhice no Estado Social Português, analisando as respostas legais e sociais que têm sido implementadas para fazer face à velhice como etapa da vida que todo o ser humano poderá percorrer, respostas tornadas cada vez mais necessárias devido ao envelhecimento demográfico.

Refletiremos o apoio à família da população idosa prestado pelas instituições de solidariedade social, e a relevância da formação dos profissionais no âmbito da Gerontologia social, ao nível da licenciatura e mestrado, cujas saídas profissionais conferirão uma mais valia aos serviços prestados por estas instituições.

Palavras-chave: Gerontologia Social; envelhecimento; formação; legislação social

As políticas sociais no Estado Corporativista

A política social em Portugal, como prática desenvolvida pelo Estado até ao séc. XIX, centrava-se num contexto de assistência social que se baseava nas prestações de cuidados de apoio social aos necessitados em regime de assistência social prestado, pelas instituições de caridade privada, maioritariamente ligadas à Igreja e às Ordens Religiosas.

Com a queda da Monarquia, o governo republicano em 1919, publicou legislação sobre segurança social obrigatória, com base nas contribuições dos trabalhadores e patrões, procurando-se por esta via proteger a população trabalhadora, quando em situação de doença, acidentes de trabalho, desemprego, invalidez e velhice.

Este sistema de segurança social, não chegou a produzir os efeitos pretendidos, pela não adesão dos patrões a este projeto, tendo sido abolido posteriormente pelo regime corporativista (Maia, 1985).

Com o regime corporativista instituído nos anos 30 e vigente até 1974, verificámos a implantação gradual de um sistema de proteção social, com o Estado a criar as instituições de previdência e assistência social em 1933/1935, e com a publicação na década de 40 de decretos, que vieram conferir ao Estado a responsabilidade direta na criação de dispositivos de proteção social (Patriarca, 1994).

Apesar do Estado Corporativo chamar a si a responsabilidade de proteção social, constatamos que os principais benefícios deste sistema social criado, só eram atribuídos quando uma razão justificativa impedissem os indivíduos de trabalhar, ficando portanto de fora destes apoios sociais um largo setor da população, que apesar de exercer atividade laboral, não se enquadravam neste sistema social, nomeadamente os trabalhadores domésticos, os trabalhadores rurais, que na impossibilidade de se sustentarem a si próprios, por velhice, doença ou acidente, tornavam-se dependentes de suas famílias e da caridade social.

Só na década de 60 e inícios da década de 70 foram alargadas as garantias de proteção social, tendo inclusivamente em 1969 sido criada legalmente uma forma especial de proteção social para os trabalhadores rurais.

Concluimos que com este sistema social existente, os benefícios das políticas sociais do Estado, eram dirigidas a quem estava dependente de atividade profissional, e não em todos os setores, nomeadamente o trabalho doméstico e agrícola, deixando de fora da proteção social um largo setor da população, no qual se

encontravam os mais idosos, dependentes do apoio da família e das instituições de caridade.

Mas a política social não deve ser dirigida somente para a cobertura a grupos mais desfavorecidos, mas sim dirigida e vocacionada para o bem-estar geral da sociedade, proporcionando aos cidadãos, bens e serviços sociais, que lhes vão aumentar a qualidade de vida, surgindo a política social, como um processo dinâmico que deve estar atento às necessidades sociais decorrentes das mudanças que a sociedade sofre, motivadas pelas alterações económicas e sociais, criando sempre respostas sociais compatíveis com as necessidades dos indivíduos e grupos (Carvalho, 2011).

As políticas sociais no Estado Democrático

Com a revolução de 25 de Abril de 1974, e com a publicação da Constituição da República Portuguesa de 1976, (CRP), o Estado português passou a ter responsabilidades acrescidas na organização e financiamento do sistema de segurança social, com a universalidade do direito de todos os cidadãos à proteção social, independentemente de estarem ligados ou não a situações de emprego.

O sistema não contributivo foi introduzido em Portugal como direito social em 1974, beneficiando indivíduos sem recursos para a sua subsistência, com a introdução da pensão social em maio de 1974, de base não contributiva, beneficiando por esta via indivíduos não inseridos no sistema de previdência social ou de seguro social obrigatório (Branco, 2003: 157-175).

No seguimento desta política social que a CRP acolheu no seu artº 72º, o Estado português, assumiu uma nova política social na gestão dos direitos da terceira idade, que deu origem ao programa do I Governo Constitucional, que previa uma intervenção no campo da terceira idade, com a promoção de uma nova política social, que consistia na manutenção do idoso no domicílio, através da criação de centros de dia, proporcionando por esta via aos idosos a possibilidade de se encontrarem mais integrados na comunidade (Canotilho; Moreira, 1984).

O Estado português, passou a promover cuidados e apoios em âmbitos familiares e comunitários para evitar o isolamento dos mais idosos, e através da implementação de uma pensão social, veio a constituir-se um benefício não contributivo que depende do nível de rendimento do indivíduo, e dirigido a todos os cidadãos com mais de 65 anos de idade ou pessoas inválidas que não estivessem

abrangidas pelos principais benefícios contributivos ou qualquer outra forma de proteção social (Wall, 1995).

Associadas a estas transferências financeiras diretas para os cidadãos, através da pensão social, criada pelo DL nº 4764/80 de 13 de outubro, o Estado através do Programa de Apoio Integrado a Idosos (PAII), aprovado por despacho Conjunto nº 259797 DE 8 DE agosto, publicado no DR II série, nº 192, de 21 de agosto de 1997, para além de integrar os projetos de cuidados no domicílio, formação de recursos humanos, centros de apoio a dependentes, serviço de telealarme, passes para a terceira idade e saúde e termalismo, desenvolveu outras políticas de apoio à terceira idade, nomeadamente a isenção de taxas moderadoras, a redução do custo dos medicamentos e ou de exames complementares de diagnóstico, o rendimento mínimo garantido, agora rendimento social de inserção, e ainda entre outros apoios nomeadamente o subsídio às rendas de casa (Carvalho, 2011).

A generalização deste sistema de apoio social dirigida aos trabalhadores e não trabalhadores, acompanhado pelo desenvolvimento dos saberes da geriatria e da gerontologia, saberes que se debruçaram sobre o estudo do corpo velho e sobre os aspetos psico-sociais da velhice, aprofundando o estudo dos hábitos do dia a dia do idoso, as necessidades sociais e psicológicas dos velhos, veio transformar a velhice como categoria social, surgindo o novo conceito de “terceira idade”.

O que era entendido anteriormente como decadência física e invalidez, momento de descanso e quietude do cidadão idoso, passa a significar o momento de lazer, propício à realização pessoal do que ficou incompleto na sua juventude, à criação de novos hábitos, de lazeres, e ao cultivo de laços afetivos e amorosos alternativos à família.

Encontramo-nos perante uma nova perspetiva do envelhecimento, apoiada pelas novas políticas sociais e pelo entendimento que a gerontologia social veio trazer a este envelhecimento, que apesar de estar sujeito a prejuízos físicos ou mentais para os idosos, encontram-se ligados a patologias clínicas, para as quais há ou haverá tratamento médico, prejuízos físicos ou mentais que para além da medicina, podem ser superados através de políticas e programas de reinserção social do idoso, e políticas de educação e de sensibilização da população.

Efetivamente a Gerontologia Social, ao criar uma nova e positiva identidade para a velhice, cuja elaboração compreendia

formas de comportamentos associados a idades e ritos de passagem inovadores, passa a estimular a adoção de um novo estilo de vida para a terceira idade, vindo-se a criar novos mercados para o setor da terceira idade, pois este grupo social passou a ter recursos financeiros, provenientes dos seus rendimentos do trabalho e também das novas políticas sociais entretanto desenvolvidas pelos Estados.

Estas novas políticas sociais aliadas a uma melhor condição económica dos cidadãos idosos, que veio permitir a estes cidadãos, que na sua passagem à situação de reformado/aposentado, possam planear novas estratégias de vida, para além da sua vida familiar, através de viagens, novos lazeres, a obtenção de novos conhecimentos técnicos e culturais, surgindo por esta via as Universidades de Terceira Idade, das quais falaremos adiante, deixando assim a terceira idade/velhice de ser um momento limitado dos cidadãos, baseado na quietude, do descanso e da inatividade, para ser uma nova etapa da vida, sem as limitações atrás referidas, desejando manterem-se ativos, em estado de boa saúde relativa e sem sofrerem discriminações.

Em Portugal foram criadas iniciativas para a terceira idade no âmbito da saúde e lazer, onde o Estado tem tido um papel motor na sua implementação, das quais destacamos o Programa Saúde e Termalismo Sénior 2007 em complemento com o Programa de Apoio Integrado a Idosos-PAII, e pelo Programa Passaporte Idade de Ouro, todos programas que vêm estabelecer condições especiais para os cidadãos detentores de mais de 55 anos de idade (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2009).

Para este novo conceito de envelhecimento, que passa a fazer parte natural do ciclo da vida, e não um problema, o Estado tem um papel importante no que respeita ao apoio que deverá ser dado na terceira idade de modo a os idosos viverem de forma saudável e autónoma o mais tempo possível, o que vem implicar para além de uma mudança de atitude e comportamentos da sociedade, compromete ainda as instituições públicas e privadas de ensino, na formação de profissionais da saúde e de outros campos de intervenção social, nomeadamente na área da gerontologia social, de modo a adequarem-se convenientemente os serviços de saúde e de apoio social a estas novas realidades sociais e familiares que acompanham o envelhecimento, com técnicos qualificados, permitindo que os cidadãos idosos, tenham cada vez mais

autonomia e independência, e que consigam viver o maior tempo de serviço de modo independente no seu meio habitual de vida.

Estes objetivos tornam-se desafios enormes para toda a coletividade, aqui representada pelos serviços de saúde, de segurança social e de ensino.

Os Serviços de Saúde e de Segurança Social

Os serviços de saúde, através do Programa Nacional para a Saúde das Pessoas Idosas, criado por Despacho Ministerial de 08-06-2004, para além de promoverem a saúde e os cuidados de prevenção, vêm permitir o aumento da longevidade e a melhoria da saúde, e a conseqüente qualidade de vida dos cidadãos idosos, programa baseado na experiência de outro programa, já em execução, o Programa de Apoio Integrado a Idosos (PAII) (Despacho Ministerial, 2004).

No âmbito de intervenção do Ministério responsável pela Segurança Social, efetuaremos uma breve abordagem das respostas sociais do Estado, à população idosa, que tinham por base a sua institucionalização em instituições que se denominavam asilos, passando o Estado nas décadas de 50/60 a melhorar as condições de vida dos idosos nestas instituições, passando a denominarem-se lares de terceira idade.

Surgiram posteriormente na década de 70, as primeiras valências de Centros de Dia, que consistem em equipamentos abertos, efetuando a ponte entre o domicílio dos utentes e o internamento, contribuindo a manutenção dos idosos no seu meio sócio-familiar.

Surgem ainda os Centros de Convívio, vocacionada para a animação e lazer dos idosos, trabalhando com utentes quase sem qualquer grau de dependência.

Na década de 80, é implementado um novo serviço de apoio a idosos, o Serviço de Apoio Domiciliário, (SAD), criado e regulamentado no seu funcionamento, por Despacho nº 62/99, publicado no DR nº 264 de 12 de novembro de 1999, valência que na década de 90 foi alargada ao domínio da saúde, originando o Apoio Domiciliário Integrado (ADI).

Com base neste serviço (SAD), e tendo o mesmo público alvo, pessoas com dependência, foi criada uma nova resposta social através da Unidade de Apoio Integrado, (UAI), dirigida às pessoas com dependência que não possam ser apoiadas no seu domicílio,

mas que não careçam de cuidados clínicos em internamento hospitalar (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2009).

Estas respostas das redes sociais de serviços e equipamentos têm a dupla função de complementar ou substituir a família, na prestação das necessidades diária do idoso, que levará ao ingresso dos mesmos nos lares, quando a incapacidade temporária ou definitiva do idoso, perante a impossibilidade da família lhe garantir o apoio necessário à sua manutenção na sua residência.

O fenómeno do envelhecimento da população a que assistimos mundialmente, encontra-se agravado no caso português, pelo acréscimo da percentagem de idosos, menor percentagem de população ativa no ano de 2005, segundo dados do INE, e pelo decréscimo do índice de natalidade, levaram o Estado português a publicar o DL nº 101/2006 de 6 de junho, através do qual foi criada a Rede Nacional de Cuidados Integrados de Saúde a Idosos, (RNCCI), decorrente do aumento da prevalência de pessoas com doenças crónicas incapacitantes, rede tutelada pelos Ministérios da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade Social, constituída pelo conjunto de instituições públicas e privadas que prestam cuidados continuados tanto no local da residência do utente como em instalações próprias.

Esta Rede de Cuidados Continuados pretende intervir na área da saúde e apoio social, visando a recuperação global da pessoa necessitada de apoio de saúde e ou social, pela promoção da sua autonomia e pela superação da sua dependência, integrando-o na atividade da sua vida diária (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2009).

O Ensino Superior e a Gerontologia Social

O Ensino Superior Público e Privado em Portugal, consciente do envelhecimento populacional e do mercado de trabalho criado com a nova classe social da “Terceira Idade”, verificou a necessidade de criação de estudos superiores de modo a habilitarem os prestadores de serviços da área de serviço social, quer públicos quer privados, originando o aparecimento de Licenciaturas e Mestrados na área da Gerontologia Social, com vista à formação de Técnicos Superiores de Intervenção Comunitária no domínio da Gerontologia Social e Educativa em instituições mais vocacionadas para a prestação de serviços no âmbito da intervenção comunitária, nomeadamente nas Instituições de

Solidariedade Social, Programas Autárquicos e Programas Nacionais como a Rede Social, desenvolvendo atividades e projetos de índole cultural, educativa e de inclusão social.

Com a entrada no mercado de trabalho destes Técnicos Superiores, enquanto membros de uma equipa multidisciplinar, que avalia, intervém e estuda cientificamente o fenómeno social do envelhecimento humano, bem como a promoção e o desenvolvimento de atividades no sentido da prevenção dos fenómenos sociais e pessoais promotores de situações de vulnerabilidade social associados ao envelhecimento, atuam ainda no âmbito da definição de políticas sociais, educativas e de saúde, de programas estatais, comunitários e territoriais.

Em Portugal, estas equipas multidisciplinares terão o seu espaço de intervenção na Rede Social e Programas de Luta Contra a Pobreza e Contra a Exclusão Social, sob a égide do princípio de intervenção “*envelhecimento ativo*”, enquadrando-se esta atividade plenamente no cumprimento das orientações para o ano de 2012, do Parlamento Europeu sobre o Ano Europeu de Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações 2012 (ESEC, 2011).

Considerando as realidades sociais e económicas dos espaços em que estes Técnicos Superiores irão desenvolver a sua atividade profissional de prestadores de serviços na área social, deverão promover o desenvolvimento social, cultural e educativo de comunidades através de metodologias de ação inovadoras, ativas e participativas, centradas nas características ecológicas locais, no sentido da redução de estigmas sociais e dos fenómenos de discriminação associados ao envelhecimento.

Com a sua intervenção nestas áreas, obteremos o aumento da qualidade de vida da Pessoa Idosa, através de ações comunitárias de natureza social, educativa e cultural, utilizando a diversidade de instrumentos e técnicas de investigação e de ação para o desenvolvimento de projetos e ações gerontológicas ao nível organizacional e de relacionamento com a comunidade.

Deverão estes Técnicos Superiores ainda estarem preparados para a construção e direção de organizações que promoverão a participação social da Pessoa Idosa e o envelhecimento ativo e bem sucedido, o que irá garantir que o apoio social a idosos irá ser promovido por prestadores de serviço superiormente habilitados para tal, pelas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas, Universidades e Escolas Politécnicas, o que nos garantirá que no presente e no futuro, a terceira idade não

irá ser momento de descanso e quietude do cidadão idoso, mas sim o momento de lazer, propício à realização pessoal do que ficou incompleto na sua juventude, à criação de novos hábitos, de lazeres, e ao cultivo de laços afetivos e amorosos alternativos à família.

As Universidades de Terceira Idade

Para além das respostas na área da saúde e do apoio social aos idosos, através de estruturas da saúde e sociais quer públicas e privadas, deparamos com o aparecimento na Europa, das Universidades de Terceira Idade, nomeadamente em França no ano de 1973, como resposta da sociedade com vista à criação e dinamização de atividades culturais, educacionais e de convívio para uma formação ao longo da vida em regime não formal, para um grupo etário, os seniores.

Estas Universidades pretenderam criar espaços, onde os mais velhos, especialmente os que passaram à situação de reformados/aposentados, se sintam integrados num espaço social que os vai obrigar a participar na sociedade, que lhes trará mais conhecimentos no que respeita aos direitos e oportunidades que existem na sociedade para eles, promovendo por esta via, para além do projeto formativo, um projeto social e de saúde, contribuindo-se para uma melhoria da qualidade de vida dos seniores e prevenindo o seu isolamento e exclusão social.

A primeira Universidade de Terceira Idade criada em Portugal, foi no ano de 1976, com a Universidade de terceira Idade de Lisboa-UTIL, seguida pela criação de mais universidades pelos próprios utilizadores e pela comunidade, Misericórdias, Instituições Particulares de Solidariedade Social, verificando-se que o Estado português não tem qualquer intervenção na sua constituição ao contrário do que sucede no ensino superior universitário e politécnico, funcionando estas universidades maioritariamente com docentes em regime de voluntariado (Jacob, 2005).

Estas universidades, desenvolvem para além do ensino, atividades paralelas, tais como o teatro, jograis, canto, cerâmica, rendas e bordados, música, etc. permitindo-lhes ter uma grande flexibilidade dos seus projetos e conceitos, que os tornam facilmente adaptáveis a diferentes locais e públicos por se encontrarem fora do sistema de ensino público.

Apesar de todo o seu papel positivo na integração e valorização do idoso, ao promover a sua participação na vida social

e cultural, com a ocupação dos seus tempos livres e conseqüente combate ao isolamento, solidão e exclusão social, estas instituições por vezes são apelidadas de elitistas por serem predominantemente frequentadas por idosos com estatuto sócio-económico médio e elevado, e porque a sua população é colocada em contacto com pessoas da mesma idade, não se promovendo por esta via o contacto intergeracional que deverá existir entre as diversas gerações (Pinto, 2003).

Apesar destas críticas, não podemos deixar de afirmar como fizemos anteriormente, que as Universidades Sénior promovem a integração e valorização do idoso, com o acréscimo de um conjunto de conhecimentos que lhes permitem exercer melhor os seus direitos em simultâneo com a sua integração social.

Concluindo

Apesar das políticas sociais em Portugal terem dado respostas ao aumento do grupo de pessoas idosas, através de programas dirigidos diretamente para as mesmas, e as reformas se encontrarem indexadas à inflação, o que permitido a inclusão destes indivíduos na sociedade, não podemos deixar de ter em atenção as pessoas idosas mais frágeis em termos de dependência física e económica, nomeadamente os que vivem das pensões sociais que são extremamente baixas, 254 euros (Segurança Social, 2012).

Estes problemas inerentes à terceira idade, sempre presentes no nosso quotidiano, devem obrigar o Estado a criar políticas que promovam a sua participação social através de serviços prestadores de cuidados e de redes sociais complementares, permitindo a efetivação das suas necessidades humanas.

Assim se permitirá a estes cidadãos, o exercício da cidadania, o que vai conduzir a uma sociedade mais atuante na valorização da condição de velhice que inexoravelmente todos a atravessaremos, dando-se cumprimento à Resolução 46/91 aprovada pelas Nações Unidas no que respeita ao direito dos idosos e da resolução do Parlamento Europeu ao determinar que o ano de 2012 fosse o Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações 2012.

Bibliografia/ Referências

Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações 2012. Sítio da Representação da União Europeia. Disponível em: www.ijfse.pt. Consultado em 10 de dezembro de 2011.

Branco, F. (2003). A Pensão Social Como Primeiro Pilar de Uma Rede Universal de Assistência Social em Portugal. *Intervenção Social*, 28 (2003) 157-175.

Canotilho, G.; Moreira, V. (1984). *Constituição da República Portuguesa Anotada*. 2.^a edição. Coimbra: Coimbra Editora.

Carvalho, M. I. L. (2011). Uma Abordagem do Serviço Social à Política de Cuidados na Velhice em Portugal. Disponível em www.pdif.com. Consultado em 22 de setembro de 2011.

Despacho Ministerial, de 08-06-2004. *Programa Nacional para a Saúde das Pessoas Idosas*. Disponível em www.ms.dgs.gov.pt e em www.seg-social.pt. Consultados em 12 de dezembro de 2011.

ESEC (2011). Licenciatura em Gerontologia Social. Disponível também em <http://www.esec.pt/pagina.php?id=105>. Consultado em 24 de dezembro de 2011.

Jacob, L. (2005). A importância das Universidades de Terceira Idade na qualidade de vida dos seniores em Portugal. *Revista Medicina e Saúde*, 92, agosto (2005) 16-17.

Maia, F. (1985). Segurança Social em Portugal. *Instituto de Estudos para o Desenvolvimento*, Caderno 11, Lisboa.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2009). A dependência: o apoio informal, a rede de serviços, e equipamentos e os cuidados integrados. Disponível em www.gep.mtss.gov.pt. Consultado em 12 de dezembro de 2011.

Patriarca, F. (1994). A regulamentação de trabalho nos primeiros anos do regime corporativo. *Revista de Análise Social*, 128 (1994) 801-839.

Pinto, M. da G. C. (2003). As Universidades de Terceira Idade em Portugal. Das origens aos novos desafios do futuro. *Revista da Faculdade de Letras «Língua e Literatura»*, XX, II (2003) 467-478.

Segurança Social (2012). Montante das pensões. Disponível em www.seg-social.pt. Montante das pensões em vigor a partir de 1 de Janeiro de 2012. Consultado em 13 de janeiro de 2012.

Wall, K. (1995). Apontamentos sobre a família na política social portuguesa. *Análise Social*, XXX (1995) 431-458.

¹ **The Legal Framework of Ageing in Portugal**

² Doutora.

Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

E-mail: aramalho@esec.pt

³ Doutor.

Instituto Superior Bissaya Barreto (Portugal).

E-mail: goisramalho@gmail.com

IDENTIDAD E INTERCULTURALIDAD EN EL CANCIONERO INFANTIL PROPUESTO POR LA POETISA ARGENTINA MARÍA ELENA WALSH (1930-2011)¹

Marcela González Barroso²

Abstract: The children's songs of the poet and singer María Elena Walsh (Argentina 1930-2011) are a milestone in the repertoire of the Spanish song in Argentina and Latin America. With simple metaphors and original melodies she dared to approach and incorporate the concept of cultural identity into children's songs, and songs for students, who make up an especially sensitive sector of the population, in the decade of the seventies. Until then the themes of children's or student's songs, which had always interested Argentinian musicians since the end of the XIXth century, were based on poetry which celebrated flora, fauna, customs and inhabitants, amongst other things, in Argentina, with music related to national folklore and popular tradition, all of which was aimed at provoking a feeling of belonging to the homeland.

María Elena Walsh belongs to the generation which aimed to renew the traditional view of children's songs. She incorporates the vision of Panamerica like Guillermo Graetzer (1914-1993) or Violeta Hemsy de Gainza, both pedagogues, did before her. These songs were released by *Pro-Music de Rosario* and continued by outstanding authors such as Sivia Malbran (Argentina) or Susana Bosch (Uruguay).

This paper studies the text and the cultural context which M.E. Walsh expresses in her songs when social and political changes were happening at the end of the XXth and the beginning of the XXIst centuries.

Keywords: María Elena Walsh; children's songs; identity; songs and identity; culture and identity

Resumen: La aportación de la poetisa e intérprete argentina María Elena Walsh (1930-2011), supone un hito en el repertorio de canciones infantiles al que se tiene acceso en Argentina y Latinoamérica. Ella se atreve a plantear, bien entrada la década de los setenta, la realidad social en metáforas sencillas y melodías originales, incorporando la idea de identidad intercultural a partir del conocimiento de la entorno y ofreciéndola a un sector de población especialmente sensible como es el de los estudiantes. Hasta entonces el cancionero infantil o estudiantil, tema que preocupó permanentemente a los músicos argentinos desde finales del XIX, estaba basado en poseías en las que se reivindicaban la flora, la fauna, las costumbres, los habitantes del extenso suelo argentino, entre otros temas, musicalizados con variadas alusiones a ritmos y melodías folclórico-

tradicionales y con la intención de provocar sentimientos de pertenencia a la tierra.

María Elena Walsh pertenece a la generación que intenta renovar esta visión tradicional del repertorio infantil, incorporando la mirada panamericana iniciada años atrás por otros pedagogos como Guillermo Graetzer (1914-1993) o Violeta Hemsy de Gainza, difundidos por el inconfundible grupo Pro-Música de Rosario, y seguida por destacadas autoras como Silvia Malbrán en Argentina o Susana Bosch en Uruguay, entre otro/as. El trabajo que se presenta ofrece un estudio del texto y los contextos culturales que la autora M. E. Walsh plasma en sus cancioneros, en momentos donde los cambios políticos y sociales se suman al final del s. XX y comienzos del XXI.

Palabras clave: María Elena Walsh; canciones infantiles; canciones e identidad; cultura e identidad

Introducción

El cancionero para niños y niñas, que a lo largo de una década configuró María Elena Walsh, junto a cuentos y relatos de literatura infantil resultó una aportación de incalculable valor. No solo porque representa la innovación y la ruptura con la “canción infantil argentina”, sino porque imprimió calidad y creatividad a este género, dotándolo de una cualidad identitaria que motivó a sus receptores de un modo que carecieron los intentos anteriores. Las canciones de María Elena Walsh están forjadas para niños y niñas, con el interés de entretener, de gustar, de estimular la imaginación. La calidez, la valía de sus interpretaciones en vivo y en estudio, hicieron que el público las aceptara pronto, de ahí a la impresión de partituras y al acceso por parte de músicos y profesionales de la educación hubo sólo un paso, con ello la difusión y la entrada en las familias y en las escuelas. A esto se unieron las magníficas versiones vocales e instrumentales grabadas por parte de grupos de música infantil, urbana y folclórica de tal forma que en poco más de una década su autora se convirtió en el icono de la música infantil. La frescura de sus letras y la admirable musicalización de ellas fueron los componentes centrales del éxito y del empuje total de este género cancionístico, algo que no tenía el repertorio infantil hasta ese momento.

Durante más de un siglo, músicos, educadores, políticos y escritores argentinos se debatieron entre la literatura de usanza hispana y el folclore tradicional argentino para ofrecer un cancionero infanto-juvenil que, por diferentes razones, no terminó de conformar ni al profesorado ni al estudiantado. Mediante decretos se establecían “repertorios escolares”, “cancioneros oficiales”, que al

cabos del tiempo caían en la monotonía de lo obligado. Tal vez el esforzado objetivo de promover esa identidad nacional los teñía de un sesgo que los alejaba del interés juvenil; tal vez la dificultad técnico-vocal de algunas de estas canciones compuestas por académicos de la música las apartaba del placer de “tararearlas” despreocupadamente como los romances o rondas del heredado y antiguo cancionero hispano.

Acerca del cancionero escolar: un poco de historia

Para entender la aportación innovadora de María Elena Walsh, nos proponemos realizar una reflexión acerca de las funciones que se le atribuyen a la canción escolar, al tiempo que buscamos contextualizar esa aportación en una sociedad conmovida por diferentes cambios sociales y políticos que, sin duda alguna, se van a reflejar en la temática de los repertorios. Por tanto identificamos dos cuestiones sobre las que nos centraremos en los párrafos siguientes:

- Una: focalizada en la “misión” que se le atribuye a la canción escolar, que es la de formar la identidad de los educandos argentinos –identidad que en principio será nacional, pero que con el correr de las décadas pondrá en juego el diálogo del entramado intercultural de la sociedad argentina, país de acogida inmigrante.
- Otra: centrada en los elementos contextuales que participan en la creación del repertorio como teorías y políticas educativas, avances tecnológicos o nuevos modelos sociales.

Ambas cuestiones se entremezclan y forman un soporte ideológico y social en el que la figura de María Elena Walsh destaca o enfatiza.

Inicios del cancionero escolar argentino: cuestiones de identidad

La continua búsqueda de la “identidad nacional” es una realidad que se empieza a gestar desde el momento de la independencia, no solo por la necesidad de diferenciarse de la España colonial, sino también por la urgencia de sumar e integrar a un mismo proyecto de nación a los miles de inmigrantes que llegaron entre las últimas décadas del XIX y las primeras del XX. Y aquí el segundo argumento de atención: la interculturalidad.

Argentina es un país que, con 200 años de vida como república independiente, pasó por etapas demográficas que se pueden sintetizar, según la bibliografía especializada, en tres períodos (González Barroso, 2011a). El primero, durante dos tercios

del XIX, con una sociedad compuesta mayoritariamente por criollos; el segundo, entre 1880 y 1920, con una insólita llegada de extranjeros³ y con predominio de sentimientos encontrados hacia este fenómeno, y un tercero a partir de la década de 1930, que se explicaría en una población integrada, con menos recelos y más espacios de convivencia. A esto deberíamos sumar un estudio más profundo sobre un nuevo período, el de la emigración de profesionales que se da a partir de los años setenta, objeto de otra investigación.

En el primer período la canción como una alternativa eficaz para introducir poco a poco un sentimiento de pertenencia a esa nueva nación, convocó la conocida colaboración del poeta Esteban Echeverría y del músico Juan Pedro Esnaola, quienes se reunieron para participar en la redacción de “El proyecto y prospecto de una colección de canciones nacionales” (González Barroso, 2011b), entre otros.

En el segundo período el conjunto poblacional que se formó con orígenes tan diversos, suscitó encontradas reacciones en el seno de la pequeña sociedad criolla argentina. Por un lado se necesitaba mano de obra, ideas, artesanos y profesionales, pero por otro surgía el problema de la convivencia en la diversidad, problema que fue generando soluciones progresivas. Parte de esas soluciones consistió en ir modelando la idea de ‘unificar’ e ‘integrar’ al inmigrante para incorporarlo al propósito de construir una nación, encontrando en la socialización y la educación una de las formas con mejor proyección de futuro. Así, y siguiendo los postulados de Domingo Faustino Sarmiento, la escuela, la educación –laica y gratuita para todos los habitantes del suelo argentino-, debía ser el núcleo de la formación de esa identidad nacional. Desde la primera Ley educativa, “la 1420” se promovió la formación de la “identidad argentina” a través de la enseñanza de una Lengua nacional, Geografía de la República, Historia de la República, Conocimiento de la Constitución Nacional (capítulo I, art. 6º) y en adelante estas serán las bases de las que se va a nutrir el ideario escolar. Esta doctrina será llevada a su máxima expresión en la institucionalización de las efemérides escolares que se implantarán a finales del Siglo XIX, junto con el culto diario a los símbolos patrios, y que aún rigen la vida escolar.

Hacia finales de la década del 20, llegando al tercer período, el propio Consejo Nacional de Educación ordenó la recolección de materiales como cuentos, poesías y canciones a todos los directores

de las instituciones escolares, logrando reunir un fondo muy numeroso que entregó a la Facultad de Filosofía y Letras para su ordenación y estudio. Este fondo se publicó por partes –hasta 1940 constaba de 11 volúmenes, dirigidos por Ricardo Rojas-, ya que el número tan elevado impedía su edición total (Lattes; Recchini, 1994: 114). Fruto de esta primera investigación el Consejo Nacional de Educación editó en 1940 la *Antología folclórica argentina*, con el propósito de dotar a las escuelas de un material y un cancionero que reflejara la riqueza de la tradición oral argentina a través de canciones, leyendas, cuentos y fábulas. En su Introducción se lee:

Nuestro país tiene motivos especiales para interesarse por este patrimonio [...] País de inmigración, expuesto a la influencia de razas, ideologías y culturas diferentes cuando no antagónicas, necesita neutralizar su cosmopolitismo reafirmando su personalidad en lo que viene de lo hondo de su historia y de su suelo, necesita vigorizar las instituciones y caldear el corazón con un patriotismo capaz de impedir que la diversidad de corrientes espirituales pueda llegar a desvirtuar la fisonomía de la nacionalidad argentina (Consejo Nacional de Educación, 1940: 3).

El mismo Consejo Nacional de Educación, veinte años más tarde, promovió el “Proyecto de introducción a la lecto-escritura musical basado en canciones tradicionales argentinas” (Fernández Calvo, 2006), presentado por el etnomusicólogo Carlos Vega en 1961. Su *Introducción a un nuevo método abreviado de teoría y solfeo para las escuelas primarias y secundarias* pretendía “enseñar música con música”. En el discurso de presentación su autor comentó “es un método coordinador de vivencias, desarrollador de experiencias pre-existentes, animador de elementos que se conservan en la pre-conciencia del niño”.

La Década de los 60, los cambios pedagógicos y la identidad latinoamericana

En esta década aires de cambios educativos recorrieron los países de referencia. Se conocían en Argentina las nuevas corrientes pedagógicas que se estaban aplicando en Europa y Estados Unidos, lo que llevó a buscar en la renovación de los cancioneros la idea de motivar el aprendizaje musical en las escuelas. Y aunque se seguía con la preocupación del cancionero “nacional”, se comenzó a perfilar una búsqueda conciliatoria entre los intereses de los educandos y el objetivo de la identidad. En esta búsqueda participaron músicos académicos, pero con una

especialización pedagógica cercana a los avances de la didáctica musical propuesta por Jacques Dalcroze o Carl Orff.

En este sentido tiene que ser nombrado el músico, compositor, investigador y pedagogo Guillermo Graetzer, que publicó por esos años *Cosa y cosa ¿qué será?* 1961, ciclo de coros infantiles basados en adivinanzas. *Tres coros* sobre rimas tradicionales, 1964, para voces infantiles o femeninas. Fue este pedagogo el que tradujo en 1965 para América latina el Método de Orff *Schulwerk*, y el que inició en colaboración con otra pedagoga argentina Violeta Hemsy de Gainza, la recopilación y edición de dos cancioneros aún vigentes que tuvieron una importante recepción: los *Canten Señores Cantores* vol. I y II, publicados por Ricordi. Como en las publicaciones anteriores se continúa insistiendo en la canción como un vínculo indispensable para reafirmar la identidad nacional, despertar sentimientos de pertenencia. En su *Prefacio*, firmado por sus autores, se lee:

La experiencia ha demostrado reiteradamente que el éxito de toda iniciación musical depende en gran parte de la calidad y riqueza del cancionero que se maneja [...] Fue propósito fundamental de este trabajo contribuir al desarrollo de la educación musical, poniendo en manos de los maestros y profesores de música un material auténtico, capaz de influir activa y positivamente en nuestros niños y jóvenes a través de las distintas etapas de formación. Nos pareció lo más indicado remitirnos a las fuentes mismas del canto popular infantil y folclórico [...] Este cancionero tradicional argentino está constituido en su totalidad por canciones anónimas (Gainza; Graetzer, 1963: 4).

Hacia 1966 este Proyecto se amplía y aparece publicado en 1967 el *Canten señores cantores de América*, con el propósito de abordar repertorio latinoamericano.

La extraordinaria riqueza geográfica, histórica, cultural y social de los países americanos aparece fielmente reflejada en sus canciones [...] Tuvimos especial cuidado al seleccionar el material. Hemos recurrido a cancioneros locales de distintos países y sólo por excepción a colecciones interamericanas ya existentes. [...] Procuramos incluir una buena cantidad de ejemplos típicos, autóctonos y en el caso de los países de mayor amplitud geográfica, y por ende de fisonomía más variada, tratamos de reflejar con un número proporcional de canciones aquella diversidad geográfica y cultural. Confiamos en que, al entonar estas melodías y pronunciar estos versos llenos de candor que caracteriza a las expresiones

genuinas de los pueblos, llegarán a sentir de una manera más profunda la verdadera esencia de su naturaleza americana (Gainza; Graetzer, 1967: 6).

Como se puede apreciar en estos párrafos, está presente el tema de la identidad, sólo que se extendió hacia Latinoamérica; hubo un explícito reconocimiento de las culturas vecinas y también de las internas, hubo una disposición de “dialogar” con otras culturas, al contrario que en las décadas anteriores, donde se exhortó a la homogeneización y se buscó una única cultura e identidad: la nacional, la argentina. Argentina empezaba a reconocerse heterogénea.

El contexto social de los 60

En la década de los sesenta sucedieron, además, una serie de acontecimientos que provocaron que la educación cambiara su mirada y la volviera más hacia el niño y a su propio desarrollo. No como sujeto o individuo de un país con tradición e identidad nacional a formar, sino como un ser capaz de engendrar el cambio que la sociedad necesita. Sergio Pujol (Pujol, 2002: 29) recuerda que fue la época del nacimiento de *Mafalda*, del estreno *The Sound of Music* (1965, *Sonrisas y lágrimas* en España y *La novicia rebelde* en Latinoamérica), de las múltiples ediciones de *El Principito*, época en la que los estudios psicológicos y pedagógicos apuntaban en dirección a la “libertad” del niño. Libertad para aprender, para jugar, para sentir... La revolución pedagógica iniciada años atrás por la controvertida figura de Benjamín Spock se reflejó en la educación argentina, con la creación de 19 instituciones que seguían su modelo de “escuela placentera”. A pesar de los golpes de estado y de la llegada de gobiernos de facto, este modelo fue motivo de creación de más de 160 escuelas, instituciones de “educación integral” tanto en la capital como en algunas provincias. El cambio en la enseñanza vino de la mano de la incorporación del concepto de lo lúdico. La enseñanza escolar no debía expresar la rigidez con que fueron educadas las generaciones anteriores, más bien al contrario, debía acompañar al educando, estimularlo, conocerlo, facilitarle el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre todo a través del juego, del gusto, de la experimentación. Este cambio de pensamiento se trasladó a los textos escolares, y en él participó junto a un grupo de intelectuales María Elena Walsh con el libro *Aire Libre*, editado por Estrada, y que significó “una verdadera

bomba de tiempo en el vetusto edificio de la pedagogía infantil” (Pujol, 2002: 27).

Finalmente hay otro acontecimiento social para destacar, la revolución de la televisión en los hogares. Este medio masivo de comunicación implicó no solo un cambio en las relaciones familiares sino que trajo aparejada una discusión que no ha tenido solución. Este poderoso medio influye en la formación de la infancia y la adolescencia de un modo determinante; en sus hábitos, en sus costumbres, en sus horas de sueño, en las horas de lectura, de juegos, hasta en la elección de sus pasatiempos preferidos. Se incorpora a esa discusión el concepto de “consumo”, que incidirá directamente en la educación. Según comenta Pujol en su libro, las diferentes capas ideológicas de la sociedad estaban “alertas” con el uso y la “indefensión” de los niños frente al televisor y al estímulo del consumo, discusiones que, como vemos hasta hoy, son un tema que ocupa y preocupa a educadores sociólogos (Pujol, 2002: 24-28).

En este panorama de efervescencia social e ideológica emergió y se desarrolló la aportación a la educación de la infancia argentina de la poetisa María Elena Walsh, sobre todo en el tema que nos interesa: las canciones infantiles. Rodeada de músicos populares inmersos en el movimiento *La nueva canción*, entre los que se distinguieron el *Cuarteto Zupay* o *Los arroyeños*, sus canciones no solo convencieron al público infantil, sino también a los adultos -educadores y padres-. María Elena Walsh fue una poetisa música, “trovadora” o *juglaresa* (como la definiera algún crítico musical) que supo interpretar el momento histórico en el que vivía y desarrolló un discurso despojado de amaneramiento poético, de rima fácil, a lo que le sumó una inventiva musical de sello propio. Su poesía de crítica social, de reivindicación, de rescate de valores como la amistad o el trabajo, sumados a una cuidada elaboración imaginativa, la llevó a crear un repertorio cancionístico que logró en poco tiempo ser convincente y popular. Como lo mencionáramos antes, el *Cuarteto Zupay* que estuvo muy vinculado a ella tanto en lo artístico como en lo ideológico, contribuyó a la difusión de su obra por Argentina y Latinoamérica, al que debemos sumar, entre otros músicos latinoamericanos, a Mercedes Sosa, a los españoles Joan Manuel Serrat o Rosa León. Este camino de “calidad” interpretativa en el repertorio de niños y jóvenes iniciado por María Elena Walsh, sería seguido años más tarde por el Conjunto *Pro-Música* de Rosario en su sección *Pro Música para niños* que emprendió su

andadura en 1969, también con el propósito de contribuir con la formación musical de niño/as y jóvenes.

María Elena Walsh: algunos datos biográficos

María Elena Walsh nació en Buenos Aires, el primero de febrero de 1930. Hija de un contable irlandés, más conocido como el “inglés del ferrocarril” gustaba de tocar el piano, y de una descendiente de españoles, amante de la lectura: María Elena pasó su niñez entre *Nursery Rhymes*, música y libros. Se definió como aspirante a “nieta de Lewis Carroll”-autor de *Alicia en el país de las maravillas*-, (Dujovne Ortiz, 1982: 22) y a través de sus escritos y de su música nos llegó como una comprometida síntesis cultural e ideológica de la Argentina de la segunda mitad del s. XX.

En la biografía de M^a Elena Walsh, escrita por Alicia Dujovne Ortiz, se describe su infancia como poco común, con una formación alejada de trivialidades sociales, no asistió a clases de danzas o declamación, como era la costumbre de las niñas de su época. Comenta Dujovne Ortiz que María Elena heredó de su madre la inclinación hacia la naturaleza, la sensibilidad romántica y de su padre la habilidad para los juegos lingüísticos, el humor anglosajón y el *nonsense* de los limericks (Dujovne Ortiz, 1982: 16-22). “En mi casa había un ambiente de clase media ilustrada. Gente con sensibilidad hacia el arte, la lectura, la música. Ese es un privilegio de cuna muy grande. Es como heredar una fortuna” (Walsh, *La Nación*, 2000).

Su primera publicación de 1947, *Otoño imperdonable* sorprendió en los círculos intelectuales y literarios de Argentina, lo que le valió numerosos reconocimientos y un 2º premio de la Municipalidad de Buenos Aires. Un año más tarde conocería a Juan Ramón Jiménez que, con ella, inicia una serie de becas para ofrecer a jóvenes una estancia en su casa de Maryland (EE.UU.). Esta experiencia la marcó no muy positivamente y ya de vuelta a casa, la situación social argentina, especialmente de la mujer, sumada a la escasa libertad intelectual que el gobierno peronista imponía, la terminó por convencer de que su mundo no estaba allí. Viajó a través de Panamá y se instaló en París con Leda Valladares, que se convertiría en su compañera artística y sentimental durante más de una década. En París formaron el dúo musical *Leda y María* que se dedicó a cantar canciones tradicionales folclóricas argentinas; pero, por sobre todas las cosas y en lo que a esta publicación concierne, M. E. Walsh descubrió un mundo literario diferente, la infancia.

[...] me había abierto de la vida literaria porque no me gustaba. Ahí sí que vi mucha maldad, mucho celo entre escritores. Me asqueó. Hoy sigue siendo más o menos igual. Ese mundo de celos, y codazos y competencia. No me dio gana de seguir cerca de nada de eso. Quería escribir, pero no estar ahí. Escribir para chicos fue como tomar otra ruta (Walsh, *La Nación*, 2000).

De vuelta en Argentina, grabaron dos discos más *Entre valles y quebradas*, vol. 1 y 2, pero María Elena Walsh continuó escribiendo para niños y terminó su libro *Tutú Marambá*. Musicalizó algunos de los poemas que incluyó en una comedia musical infantil *Los sueños del Rey Bombo* (1959). En 1960 editó *Tutú Marambá* y dos años más tarde *Canciones para mirar*, obra poética, narrativa y musical. En esta última presentó una serie de cuadros musicales hilvanados por monólogos o pequeños pasos de comedia a cargo de dos personajes: Agapito y la Señora de Morón Danga. Con un fuerte espíritu transgresor, *Canciones para Mirar* agitó los cimientos del teatro para niños. El lenguaje disparatado, los diálogos absurdos, pero también las canciones que recuperaron el folclore argentino dieron lugar a una pieza que se convirtió en un clásico de la dramaturgia y la poesía argentina (Alfaguara, 2008: contratapa). A diferencia de los espectáculos infantiles tradicionales, “la gran revolución que causó *Canciones* en el teatro para niños consistió en que los actores caminaban sencillamente, por el escenario. Y hablaban, sencillamente, como gente normal” (Walsh, en Dujovne Ortiz, 1986: 87).

No fue solamente su imaginación y su sencillez la que se ganó al mundo infantil, fue el respeto, el trato especial que dedicó a este público. Su obra, además de ser un hito en la poesía y en la canción infantil, convocó a padres y madres, abuelos y abuelas, a la familia completa al espectáculo, al canto. La familia adoptó a la poetisa, la familia fue la que se sintió identificada con la propuesta de Walsh. Su literatura infantil no escondía objetivos moralizantes como el de las fábulas, o didácticos, como pretendían otros cancioneros. En su literatura para adultos el esquema es más profundo, pero igualmente simple, directo, si bien algo enmascarado por cuestiones de la censura.

En una de las web (Gómez-Martínez, s. f.) dedicadas a la poetisa, Marina Herbst señala que una de las características de Walsh fue la atención a elementos ideológico-contextuales en los poemas y en sus canciones, elementos que se hacen más visibles en sus textos periodísticos y en sus ensayos. Temas como el

sexismo aparecen tratados “Sepa por qué usted es machista”, o los dobles parámetros sociales en “¿Corrupción de menores?”, “Infancia y bibliofobia”. La llamada época del “Proceso” fue muy dura, pero ella siguió mientras su salud se lo permitió, en la “trinchera” de las letras, denunciando atropellos, falta de libertad, muerte... Así, apareció en el diario *Clarín* 1976, en plena entrada de la dictadura militar el ensayo “Desventuras en el País Jardín-de-Infantes” [...] “sin ninguna censura, para sorpresa de la misma autora” (Luraschi; Sibbald: 51). Este texto era una denuncia explícita contra el régimen autoritario y opresivo de la Junta Militar. Una escritora, una mujer a quien se conocía extensamente pero por su obra musical y cuentística infantil, se atrevió a denunciar lo que muchos callaban. María Elena Walsh asumió de esta manera la representación verbal de un sector de la sociedad argentina en un momento en el que el silencio, el anonimato y la ambigüedad significaban supervivencia. Las consecuencias fueron inmediatas: toda su obra fue censurada (Pujol, 2002: 182). Sin embargo, aunque se la prohibió, ella no *desapareció*, como muchos otros periodistas.

Dejó de cantar en público, pero *Serenata para la tierra de uno* o *Como la cigarra* fueron canciones que adquirieron una significación particular, posiblemente porque recién el público atendía y entendía el mensaje; asumieron el carácter de himno, representando así la voz de un sector social y político de Argentina. Dejó los escenarios en 1978, aunque realizó algunas colaboraciones discográficas con Susana Rinaldi, Lito Vitali o Marilina Ross. Mantuvo su pluma vital, sus cuestionamientos certeros, que le valieron ya entrada la democracia —después de 1983— el desencanto de muchos adultos esperanzados en el nuevo período.

En 1997 publicó *Manuelita ¿Dónde vas?*, un libro con la tortuga más famosa de la Argentina como protagonista y nexo entre los distintos cuentos. Manuelita no solamente viajó a la India, a España, a Mar del Plata, a Japón, sino que hizo nuevos amigos. Posiblemente, los puntos más significativos del libro están dados por la libertad de Manuelita en sus opiniones y comentarios, por su divorcio del tortugo —un signo de la Argentina actual (Martínez, 2011) — y su regreso a Pehuajó. En 2008 dio a conocer su último libro *Fantasmas en el parque*, del que su autora comenta “no es un libro propiamente autobiográfico, sino apenas un relato en el que pongo a salvo algunas reliquias dispersas entre los recuerdos” (Lennard, 2008). Recibió numerosos premios, reconocimientos, pero, como ella decía, estaba cansada y se dedicó a dar alguna que

otra entrevista, a controlar las re-ediciones que le ofrecían realizar. Murió el 10 de enero de 2011.

Las Canciones de María Elena Walsh: identidad e interculturalidad

Recordamos el origen de la inquietud de M. E. Walsh por incursionar en el repertorio infantil en las poesías, relatos, obras de teatro y en la música. En diferentes reportajes periodísticos podemos encontrar y reorganizar un contexto temporal y de pensamiento al respecto. Sobre su inclinación por la literatura infantil ella recuerda:

[...] ahí hay una reconstrucción de una herencia principalmente en inglés, reconstrucción en español de las *Nursery Rhymes*, que me las han contado de chica y [que] luego leí y aprecié muchísimo de grande, principalmente eso. Y después la inspiración en la poesía popular hispanoamericana, donde hay muchos juegos, mucha sencillez, mucho disparate. Esas fueron las dos fuentes. (Walsh, en Origgi de Monge, 2000).

[...] Del carnaval de muchos libros, del teatro absurdo de Ionesco, de ese humor británico y extrañamente surrealista de Lewis Carroll en su *Alicia en el país de las Maravillas...* Todo eso me nutrió. Mi mente fue un solo torbellino imaginativo que dio por resultado una poesía nueva que tiene también la savia nutriente de Hispanoamérica junto con la alegría condescendiente de los títeres y la música argentina, que están en mi oído y mi corazón (Peña Muñoz, s. f.).

Recordando el momento en que decidió entrar en la literatura infantil, la poetisa comentó sencillamente que “fueron etapas...”:

Etapas que se me acaban o se me interrumpen. Me parece sano hacer una cosa con muchas ganas, y dejarla cuando ya veo que me faltan ganas o tengo demasiados inconvenientes, porque no tengo facilidad para escribir (Guerreiro, 2005: 35).

Y sobre la novedad que supuso su repertorio en la literatura infantil:

Creo que la novedad fue que no tenían ningún carácter docente ni moralista ni eran aplicadas al programa escolar. Era un concepto revolucionario el pensar que la versificación no tenía por qué tener un contenido didáctico. En 1964 era un concepto novedoso (Walsh, en Origgi de Monge, 2000).

Salvo algunos antecedentes como José Sebastián Tallón, Germán Berdiales o Fryda Schultz de Mantovani, casi no había entre nosotros una poesía para niños. Abundaba el versito didáctico y moralista. Abundaba la autocompasión del grande que ha perdido su propia infancia y la añora en versos sensibleros... En medio de esta atmósfera de melancolía, de moralina, de paternalismo escolar, de colonización cultural, en medio de este desconocimiento de la identidad nacional y de la poesía infantil, aparecieron mis versos para cantar con un poco de ternura sin azúcar y mi risa sin falsificar... (Peña Muñoz, s. f.).

Su propósito de la “identidad nacional” aparece en sus palabras, pero no se siente algo obligado en sus canciones, que, por otra parte no se imponen por decreto del Consejo Nacional de Educación. Se difunden en espectáculos teatrales que resultan exitosos, luego se publican en libros de poemas y también se incorporan a la grabación de discos de vinilo. Esto es significativo a la hora de analizar su obra cancionística que se impuso por calidad, porque en los espectáculos “sonaban” distintas, nuevas y que sigue vigente. La venta de sus discos, la edición de partituras hizo su recorrido y así llegaron a la escuela, en un camino inverso al de otros cancioneros. Dice Sergio Pujol en un apartado en su libro *La Década de los 60' en Argentina*.

Las canciones de María Elena Walsh modelaron la subjetividad de la niñez argentina de la edad de Mafalda con ritmos y melodías, rimas ingeniosas, imágenes desopilantes; apelación a un bestiario tan nuevo como familiar y a un humor sutil muchas veces absurdo. Aquél cancionero sigue sonando hoy en nuestra memoria auditiva como lo que realmente fue: la banda sonora de un momento de nuestra historia. [...] Mientras Mafalda volvía loco a su papá [...] el *Reino del revés* de la Walsh fue la canción de cuna de toda una generación que ya no heredaría la música de sus padres (Pujol, 2002: 37).

Según Pujol, María Elena Walsh descubre la “conexión” entre las canciones tradicionales de la infancia y las apetencias de la infancia actual, por eso su obra que resulta de interés para la época y para los distintos públicos. Esto es efectivamente así, si reparamos en la construcción intertextual que ofrecen sus canciones. Por una parte la poetisa conecta con el mundo infantil al emplear un lenguaje desenfadado, una metáfora en ocasiones disparatada, onomatopeyas de graciosa vocalización y por otra las combina con melodías contagiosas y ritmos vivos vinculándolos al sustrato

auditivo, a la memoria musical subconsciente del auditorio. El sentimiento de identidad que consiguen las canciones de M. E. Walsh se puede trasladar a cualquier región de habla hispana. Los niños y niñas, además de los adultos que se acercan a este repertorio, se sienten reconocidos en sus argumentos, con sus personajes; el propio vocabulario las hace de fácil adhesión. Al mismo tiempo, los tipos de melodías y ritmos, así como los arreglos musicales hacen que sus canciones se sientan cercanas.

Revisaremos brevemente y a través de la poesía de sus canciones, la construcción de los personajes o el hilo argumental que los relaciona, para constatar que están conectados con un mundo vivo, que avanza, que se modifica, que interactúa. Si nos situamos en la vida de *Manuelita*, nos encontramos con un personaje que se enamora y se preocupa por su estética, acude a un centro como París “plancharse las arrugas”, [...] a “ponerse peluquita y botitas en los pies”. Intercala frases comunes como la de ir un “poquito caminando y otro poquitito a pie”, con otras de más calado, reflexivas, realistas, “tanto tiempo tardó en cruzar el mar / que allí se volvió a arrugar”; de afecto sincero: su tortugo la esperaba en Pehuajó, aunque “regresó vieja como se marchó”. Por otra parte el ritmo de habanera, ese que cruzó también tantas veces el océano, es otro símbolo o elemento de reconocimiento, es un ritmo familiar. Estos son algunos de los mundos que conviven en la canción y que hacen de ella un espacio en el que se reconocen la reflexión, la alegría, la inocencia o la convivencia intercultural e intergeneracional. En este sentido conviene citar dos estrofas que en la grabación actual se han suprimido, pero que sí aparecen en el EP *Doña disparate y bambuco* de 1962:

Manuelita -le dijo una perdiz-,
no te vayas a París.
Tan coqueta querés ser,
parecés una mujer.
Las tortugas sin arrugas
se echan todas a perder.

Manuelita por fin llegó a París
en los tiempos de Rey Luis.
Se escondió bajo un colchón
cuando la Revolución,
y al oír la Marsellesa
se asomó con precaución.

La canción del jardinero es otra pequeña obra de arte que, a pesar del profundo sentido de su estribillo:

*Yo no soy un bailarín
porque me gusta quedarme*

*quieto en la tierra y sentir
que mis pies tienen raíz.*

Los versos se ofrecen llanos, con imágenes sugerentes como [...] “cuando atraviesa el jardín / el viento en monopatín”, [...] o “cuando una flor está triste / la pinto con un pincel / y le toco el cascabel”; metáforas significativas:

Aprendí que una nuez
es arrugada y viejita,
pero que puede ofrecer
mucho, mucha, mucha miel.

Yo no soy un gran señor,
pero en mi cielo de tierra
cuido el tesoro mejor:
mucho, mucho, mucho amor.

La música que los completa tiene un ritmo cercano a la habanera, más marcado y veloz, sumado a una melodía de características descendentes, hace de ella una canción ágil, si se quiere con efecto contrario a la profundidad de su poesía. Esta canción puede ser de cualquier lugar, pertenecer a cualquier niño o niña del mundo por lo cotidiano de su propuesta.

En otra dirección van los versos de la *Milonga del hornero*, ya que rescata, con ritmo de milonga campera y acompañamiento de guitarra criolla —en su propia versión—, la figura de una especie autóctona de Sudamérica —*furnarius rufus*— llamada hornero. Una de las características de esta variedad es que construye su casa con paja y barro, en forma esférica, realizando una cuidadosa distribución en su interior, lo que le ha otorgado el crédito de ser trabajador. En esta canción, la poetisa relata el trabajo del hornero y toda su familia construyendo su casita, pero se ven atacados por un pájaro con fama de aprovechado y astuto como es el gorrión:

[...] – ¡Papá! –gritan los
pichones–,
¡han entrado los ladrones!
Don Perico ve al gorrión
y lo obliga a ser peón.

Doña Perica lo llama
y lo toma de *mucama*.
Los pichones, de niñera
que les dé la *mamadera*.

El gorrión lava y cocina,
barre, plancha, cose y trina.
Miren, miren qué primor,
un ladrón trabajador.

Para cerrar este apartado de "identidad", de reconocimiento con personajes y con situaciones "infantiles", con la lógica de juegos y disparates, aludiremos a *Canción de Títeres*. En ella, la marioneta juega, con palabras, con gestos, con cifras, con personajes: [...] "Este gran secreto/ solo yo lo se / cuando llueve: llueve / cuando hay luz se ve" o "Diez y diez son cuatro / mil y mil son seis / mírenme señores / comiendo pastel"; "El sol cuando sale / se llama José / pajarito chino / canta en japonés" [...]. Interpretar esta canción en una clase de infantil o primer ciclo, entrar en este mundo en el que las imágenes se van entremezclando con una lógica ilógica, genera un espacio de convivencia de opuestos o dislates que pueden servir de juego deductivo. Las diferencias, lo distinto tiene cabida en esta cita del despropósito.

En lo específicamente musical la identidad está lograda a base de ritmos que no han perdido vigencia, como los andinos del huayno, carnavalito, baguala, cueca; los populares urbanos como el jazz, el rock, el corrido mexicano, el tango o la milonga rioplatense que abarcan amplias zonas de América latina, o los más específicos como los populares rurales, la zamba, el gato, la chacarera o el chamamé. Con ellos logra dar un carácter de pertenencia a un continente vasto, diverso, pero también a una pequeña zona de un país como el argentino. Y ello nos permite afirmar la otra característica del cancionero de M. E. Walsh, la interculturalidad. Interculturalidad entendida como el diálogo entre personas de orígenes diversos que conviven en un espacio común, o que recorre lugares geográficos diversos, asentándose en ellos por empatía. Nos van a servir de ejemplo dos reconocidas canciones: *El twist del Mono Liso* y *Don Enrique del Meñique*.

El primer título para apreciar el empleo de la música popular urbana del s. XX. El *Twist del mono Liso*, es un poema que pertenece al disco *Doña Disparate y bambuco* de 1962, el mismo en el que se editara *Manuelita la tortuga*; aparece luego en *Canciones para mí* de 1963. Aparte de la broma del nombre del personaje principal, relata una delirante historia entre Mono Liso y una naranja. El argumento se centra en dos cuestiones que resultan significativas, la posibilidad de procesos comunicativos en ámbitos desiguales y dispares (una naranja y un mono) y la apropiación de lo valioso por parte del poder, ya que presenta la intervención de otro personaje que es un desconocido ladrón, el Rey Momo. Esa libre asociación de imágenes, sensaciones, sentimientos y sonidos es, en efecto, uno de los cimientos sobre los que descansa la obra para

niños de María Elena Walsh: acumulación de dislates a la manera de un juego espontáneo, divertido pero enriquecedor para el desarrollo del intelecto (Rodríguez, 1989). El ritmo inquieto y rápido del *twist* le concede a esta canción una impaciencia que se manifiesta en la sucesión disparatada de escenas.

Don Enrique del Meñique parte de una poesía en la que juega con las rimas, a veces incongruentes. Perteneciente al segundo libro de poemas infantiles *El reino del revés*, Don Enrique representa la magnificación del despropósito, de lo ilógico, del sin sentido. A través de este mecanismo busca provocar en sus interlocutores el deseo y la necesidad de mirar el mundo con ojos dispuestos al asombro, con una extraña mezcla de malicia y espontaneidad (Rodríguez, 1989). Este poema lo musicaliza con un corrido mexicano, que, en su propia versión vocal, muestra una genuina expresión de arrojo, de atrevimiento natural al prolongar el sonido en un agudo a modo de un virtuoso mariachi hacia el final de la canción.

La etapa de composición para el mundo infantil no persistió más que una década; la razón que la empujó a dejar de componer canciones la explica la autora en una entrevista.

[...] me pareció que era una etapa terminada [...]. Y porque me dio miedo estirar lo de los chicos y terminar estropeándolo. Después me pasó lo mismo con las otras canciones, las canciones para adultos. Eran etapas, series de cosas para hacer y no para dilatar más de la cuenta. De hecho, yo tenía el ejemplo de artistas que iban estirando su obra, que la iban repitiendo con escasas variaciones, y eso me parecía empobrecedor y facilista. Además, se venía una censura tremenda. Fue en julio de 1978, si mal no recuerdo, que decidí no seguir componiendo ni cantar más en público. Y eso fue el fin de una serie de cosas que habían ido limitando mi libertad de expresión y la de tantos otros (Walsh, en Lennard, 2008).

La historia de sus grabaciones para público infantil comenzó en su etapa parisina con Leda Valladares, curiosamente no con sus propias obras sino con un repertorio del cancionero hispano tradicional, agrupadas bajo el título *Canciones del tiempo de Maricastaña* (Leda y María, 1958), con temas como “Ya se murió el burro”, el “Romance del conde Olinos”, “Tres morillas”, “Ya se van los pastores”, “Romance del enamorado y la Muerte, o “Tres hojitas madre”; al año siguiente grabó *Leda y María cantan villancicos*: uno es tradicional del noroeste argentino, otro es boliviano y dos son

españoles. Le siguieron discos con obras de su propia autoría: canciones que había presentado en espectáculos para niños como las *Canciones de Tutú Marambá*, *Canciones para mirar* o *Doña Disparato y Bambuco*, *Canciones para mí*, *El país del Nomeacuerdo*, *El país de la Navidad*. Una década intensa y fructífera, ya que a partir de 1968 no volvió a editar musicalmente temas infantiles. Incorporó a los “niños grandes”, terminando su producción cancionística y como intérprete de su propia obra en 1977 con el disco *De puño y letra*.

El arreglista de sus canciones

No sería justo terminar este trabajo sin citar al arreglista musical que acompañó en gran parte a María Elena Walsh, Oscar Cardozo Ocampo, pianista, compositor, director orquestal y arreglista argentino. Miembro de una familia de músicos encabezada por su padre, el compositor paraguayo Mauricio Cardozo Ocampo. Incursionó en la música para cine, televisión y teatro; hizo arreglos para renombrados cantantes argentinos y paraguayos, como Eduardo Falú, Mercedes Sosa, Ariel Ramírez. Su búsqueda como compositor lo llevó a proponer proyecciones nuevas a tradicionales ritmos folklóricos sudamericanos. Compuso la Banda sonora de las películas *La Patagonia Rebelde*, *Pasajeros de una pesadilla* o *No habrá más penas ni olvido*, entre otras.

Conclusiones

¿Por qué las canciones de M. E. Walsh despiertan emociones identitarias? ¿Por qué se pueden plantear estas canciones como un paradigma de interculturalidad?

A estas dos cuestiones nos hemos referido de forma recurrente en los párrafos anteriores y a ellas hemos intentado responder a través de las canciones citadas. Ha resultado evidente la participación dialogada de los elementos que tenemos como referencias intertextuales en las canciones de María Elena Walsh: la identidad y la interculturalidad.

Lugares geográficos citados como la Quebrada de Humahuaca de “La Vaca estudiosa”, –Zona Andina que comprende Chile, Argentina y Bolivia–; provincias argentinas como Salta y Tucumán del grillo “Juan Poquito”, conviven con el París de la “Manuelita” de Pehuajó, con el México de “Don Enrique”, o con la rebelde princesa Siu Kiu de Japón. Los animales más curiosos en las tareas más ocurientes, como los gorriones trabajadores, el perrito Bachicha volador, el osito Osías que compra tiempo no

apurado; o en los juegos más disparatados como la excursión de la hormiga Titina que perdió sus tres chinelas y con las otras tres baila el Chamamé...

Historias y personajes que nos reúnen con nuestras evocaciones más queridas como el Jardinero que disfruta con la nuez que le ofrece miel, con la Luna que se esconde en el aljibe o las princesas y los caballeros de un viejo libro de cuentos. Todo este universo poético dialoga permanentemente con un mundo de sonidos que acude formando con melodías, ritmos y texturas a una simbiosis cultural que nos hace a todos un poco más “de aquí y de allá”.

Bibliografía/ Referencias

Alfaguara (2008). Contratapa de *Canciones para mirar*. Buenos Aires: Colección AlfaWalsh.

Caligaris, H. (2000). María Elena Walsh. Por todo y a pesar de todo”, *Suplemento Dominical. La Nación*. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/213210-maria-elena-walsh-br-por-todo-y-a- pesar-de-todo>. Consultada el 4/4/2012.

Consejo Nacional de Educación (1940). *Antología folclórica argentina, para escuelas primarias*. Buenos Aires: Biblioteca virtual del Bicentenario.

Fernández Calvo, Diana (2006). *Cancionero infantil inédito de Carlos Vega: método de lecto-escritura musical* (vol. I). Reconstrucción a partir del boceto del autor y de fuentes biblio-hemerográficas. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”*, XX, 20 (2006) 129-173.

Dujovne Ortiz, A. (1982). *María Elena Walsh*. Colección Los juglares. Madrid: Ediciones Júcar.

Gainza, V.; Graetzer, G. (1963). *Canten Señores Cantores*. Tomo I. Buenos Aires: Ricordi.

Gainza, V.; Graetzer, G. (1967). *Canten Señores Cantores de América*. Tomo II. Buenos Aires: Ricordi.

Gómez-Martínez, J. L. (s. f.). Repertorio de Ensayistas y Filósofos. *Proyecto ensayo Hispánico*. Universidad de Georgia. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/walsh/>. Consultada el 10/2/2012.

González Barroso, M. (2011a). Formación de la “identidad nacional” a través de las canciones escolares argentinas desde 1880 a 1980: una preocupación inmanente. Actas del *Cuarto Congreso Internacional sobre Historia y Ciencias Sociales*, 12 pp. Eumednet.net Universidad de Málaga.

González Barroso, M. (2011b). La canción de cámara argentina en torno al primer centenario de la independencia rioplatense, 1910-1920: identidades superpuestas. *Musiker*, 18 (2011) 521-547.

González Lanuza, E. (1948). Reseña de *Otoño Imperdonable* de María Elena Walsh. *Revista Sur* (1948) 102-105.

Guerreiro, L. (2005). En el país de María Elena. *La Nación*, Domingo 31 de julio (2005).

Iztcovich, S. (1992). *María Elena Walsh*. Buenos Aires: Quirquincho Papeles de Biblioteca.

Lattes, A. E.; Recchini de Lattes, Z. (1994). International migration in Latin America: patterns, determinants and policies. En M. Macura; D. Coleman (Eds.), *International migration: regional process and responses*, 109-126. New York: United Nations, Economic studies, 7.

Lennard, P. (2008). Vida mía. Entrevista a María Elena Walsh. *Diario Página 12*, 3 de noviembre (2008).

Luraschi, I. A.; Sibbald, K. (1993). *María Elena Walsh o "el desafío de la limitación"*. Buenos Aires: Sudamericana.

Martínez, E. (2011). María Elena Walsh. La vida es muy triste sin diccionarios, *Ñ, Revista de Cultura, El Clarín*, 10/01/2011. Disponible en http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/Maria-Elena-Walsh-triste-diccionarios_0_406159558.html Consultada el 20/1/2012.

Origgi de Monge, A. (2004). *Textura del disparate*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Origgi de Monge, A. (2000). El placer de crear, con integridad. Fue revolucionario pensar que la poesía no debía tener contenido didáctico: entrevista con M. E. Walsh. *Imaginaria, Revista de Literatura infantil y juvenil*, 19. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/01/9/walsh1.htm>. Consultada en 23/2/2000.

Peña Muñoz, M. (s. f.). María Elena Walsh: recuerdos de una visita a Chile. *Cuatrogatos libros para niños y jóvenes*. Disponible en <http://www.cuatrogatos.org/dossierwalshpenamunoz.html> Consultada el 23/3/2012.

Pujol, S. (2002). *La década rebelde: los años 60 en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé editores.

Pujol, S. (1993). *Como la cigarra. Biografía de María Elena Walsh*. Buenos Aires: Beas Ediciones.

Rodríguez, A. O. (1989). Transgresión y poética del absurdo en María Elena Walsh. *En julio como en enero*, 9, noviembre (1989) 68-80. Consultada el 23/3/2012. Disponible en: <http://anatarebana.blogspot.com.es/2011/01/maria-elena-walsh-o-el-discreto-encanto.html>

Seibel, B. (2011). La obra perdida de María Elena Walsh. *Ñ Revista de Cultura de El Clarín* 24/02/11. Consultada el 6/4/2012. Disponible en: http://www.revistaenie.clarin.com/escenarios/teatro/El_rey_bombo-La_reina_bombilla_0_433156885.html

VV.AA. (1997). Cantamos a María Elena Walsh. Música de María Elena Walsh. Temas de María Elena Walsh, MEW y Palito Ortega y MEW y Chico Novarro. Sony.

Walsh, M. E. (2008). *Canciones para mirar*. Buenos Aires: Alfaguara.

Walsh, M. E. (1994). Escribir en la Argentina. *Hispanamérica* (1994) 55-60.

Walsh, M. E. (1994). *Las canciones*. Buenos Aires: Seix Barral.

Walsh, M. E. (1993). *Desventuras en el País Jardín-de-Infantes*. Buenos Aires: Sudamericana.

¹ ***Cultural Identity and multiculturalism in the children's songs of the Argentinian Poet María Elena Walsh (Argentina 1930-2011)***.

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de investigación Proyecto de Investigación coordinado por la Universidad de Oviedo, *Música y cultura en la España del siglo XX: dialéctica de la modernidad y diálogos con Hispanoamérica*, dirigido por el Dr. Ángel Medina Álvarez.

² Doctora.

Universidad de Oviedo (España).

Email: gonzalezmirta@uniovi.es

³ Según estudios demográficos presentados en *International migration: regional process and responses*, por Lattes y Recchini (1994), Argentina acogió el 38% de la migración neta recibida en conjunto por América Latina y el Caribe durante ese período. El impacto de esta entrada se calcula en una proyección poblacional hacia 1960 de más del 50% del total del padrón argentino.

SIGNOS DE LATINOAMÉRICA EN LA MÚSICA POP ESPAÑOLA¹

Julio Ogas²

Abstract: Abstract: Within Spanish pop music we find an interesting picture of the perception and acceptance of the Latin-American "other" on the part of Spanish youth. Musical manifestations, whether they are on disc or on video, offer a wide spectrum of dialogues among young people on the both sides of the Atlantic. Beyond the commercial motivations underlying the Hispanic and Latin music markets, inviting high school students to reflect on these forms of representing and/or accepting the "Latin American other" is a valuable exercise in introducing and reinforcing their perception of the multicultural society in which they live, and in nurturing their appreciation of how messages are codified in commercial music.

To this end we present a didactic approach in which we shall make use of musical semiotics, based on the work of authors such as Tagg, Tatit, Klein, and Monelle, as a tool which will enable us to address the analysis of musical expression as a phenomenon of sound that is inescapably cultural. This kind of approach also opens the door to the study and understanding of technical aspects of music that might otherwise be particularly theoretical.

Keywords: Pop Music and education; music; semiotics and music teaching; identity and education

Resumen: Dentro de la música joven que se difunde de forma masiva en España, encontramos un interesante panorama de la percepción y aceptación del "otro" latinoamericano por parte de la juventud española. Las manifestaciones musicales, ya sea solo como expresión sonora o con el complemento del videoclip, ofrecen un amplio espectro de las diferentes formas en que se da ese diálogo entre los jóvenes de ambas orillas del Atlántico. Más allá de las motivaciones comerciales que subyacen en el mercado hispanoamericano o Latino de la música, permitir a los estudiantes de secundaria reflexionar sobre esas formas de representar y/o aceptar al otro latinoamericano, constituye un interesante ejercicio para introducir o reforzar su percepción de la sociedad intercultural en la cual vive y de la forma de codificar los mensajes que la música comercial utiliza. Para llevar adelante esta acción docente presentaremos una propuesta didáctica en la cual nos servimos de la semiótica musical, a partir de autores como Tagg, Tatit, Klein o Monelle, como herramienta que nos permite abordar el análisis de la expresión musical como un hecho sonoro imprescindiblemente cultural. Esta forma de aproximación también nos abre la puerta al estudio y comprensión de aspectos técnico-musicales que de otra forma pueden resultar especialmente teóricos.

Palabras clave: música popular y educación; música; semiótica y didáctica musical; identidad y educación

1. Introducción

La percepción de la cultura latinoamericana por parte de la juventud española en edad escolar, está íntimamente condicionada por los modelos culturales que genera, reproduce y trasmite el mercado de la música. En este sentido hace unos años entendí oportuno generar un espacio de reflexión en torno a este fenómeno, más teniendo en cuenta la importante presencia de alumnos de procedencia latinoamericana en los institutos secundarios del Principado de Asturias (España). Esto generó una interesante dualidad discursiva entre el portador de ciertos modelos culturales y el contacto directo con él, y los tópicos que el mercado potencia en su mensaje.

Al mismo tiempo, al abordar el tema con los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional por la Universidad de Oviedo, quienes serían los responsables de afrontar esta propuesta ante el alumnado de los institutos, me di cuenta que los diferentes análisis que proponía llegaban a un punto de difícil resolución, cuando los alumnos aludían o se refugiaban en la “subjetividad de la apreciación”. Por ello decidí recurrir a las herramientas básicas que ofrece la semiótica musical para establecer algunos parámetros de comparación intersubjetivos que permitieran una mejor y más accesible aprensión de los códigos sémicos abordados.

2. Justificación

Abordar lo latino en la música pop española dentro del ámbito educativo, no parte solo de una proximidad con este fenómeno ni de la importante presencia que la migración de Latinoamérica ha tenido en España y la relación de este país con este subcontinente, sino que además entiendo que este acercamiento permite reflexionar sobre otros aspectos estrictamente musicales (estilos, géneros, expresión, forma, etc.) y culturales (valores identitarios, mercado cultural, consumo, etc.). De esta forma se puede dar respuesta a una necesidad del docente actual, como es la de acercarse a la forma de aprendizaje que tienen los jóvenes en la cultura de este momento y abrir las aulas al flujo cotidiano de saberes propuesto por los diferentes medios de comunicación y publicidad que han avanzado sobre la forma y el contenido educativo.

En este sentido, la música tiene un papel destacado en la difusión de valores culturales, ya que ella está siempre presente en la concepción de los modelos culturales que generamos, más aún en el caso de los jóvenes, y, por ende, en los discursos que los mercados utilizan para dirigirse al público juvenil. En el uso que el mercado da a la música, ésta se convierte en un medio eficaz para señalar o reforzar un concepto sin dar la sensación directa de redundancia, adoctrinamiento o imposición gracias a que está asociada al disfrute lúdico o al goce estético. Sin embargo desde los estudios de autores como Philipp Tagg o Eero Tarasti, en los setentas del siglo pasado, son muchos los autores que han llamado la atención sobre la capacidad semántica de la música y más aún cuando se encuentra dentro de ciertos medios discursivos fuertemente codificados, tal como sucede con una buena parte del mercado de la música.

Este espacio que se genera a partir de la música es uno más dentro de la sociedad altamente mediatizada en la que se desarrollan los jóvenes actuales. Una sociedad plagada de estímulos y signos tratados en diferentes niveles de codificación, que obligan al individuo al desarrollo de competencias interpretativas de cierta complejidad. Ante esto, no es desacertado pensar que la educación formal puede aprovechar las oportunidades que ofrece la realidad cultural actual, desarrollando, afianzando o reorientando esas capacidades adquiridas en la educación no formal o el aprendizaje casual. Para ello propongo un acercamiento al hecho sonoro que se inicie por la descodificación de la expresión y el contenido del discurso músico visual del video clip, para luego profundizar en los otros aspectos de la educación musical.

Tomar como punto de partida la interacción músico-visual, está relacionado con el innegable poder que la imagen tiene en la cultura actual en general y en la musical en particular. El disfrute de la música por parte de los jóvenes va asociado indudablemente al de la imagen, ya sea del artista o de la historia/símbolo que el videoclip transmite. Esto forma parte de las múltiples realidades en las cuales se sienten inmersos, producto de la propia inventiva y experiencia adolescente, y de la experiencia diaria con medios como Internet, las redes sociales, la televisión, etc. Es así como el videoclip actúa unas veces redimensionando el contenido musical y otras decididamente significando una realidad paralela, pero siempre con el fin de reforzar las estructuras propias de la música. En este sentido Carol Vernallis afirma:

“el videoclip define un modelo particularizado de relación músico-visual por cuanto vectoriza la relación música-imagen a favor de aquélla, al contrario de lo que suele ser habitual el resto de géneros y formatos audiovisuales; en este caso, son las estructuras musicales (melódicas, armónicas, texturales, rítmicas...) las que dan sentido a las unidades mínimas de articulación discursiva” (Vernallis, 2004: X).

También no son pocos los autores que abordan el tema del videoclip en relación a las identidades en la época actual. Así encontramos trabajos donde se insistía en la ambigüedad o imágenes flotantes, de forma que los significantes dominan a los significados que el consumidor a través del placer estético mantiene control sobre su propia subjetividad (John Fiske 1991). Pero también están aquellos que insisten sobre el poder de esta herramienta para la manipulación ideológica, la creación de estereotipos, el endiosamiento de músicos, etc., afirmando que “El poder de la música y las letras se magnifica cuando le son añadidas imágenes visuales, incrementando el riesgo de efectos en la gente joven” (Strasburger, 1995: 86).

Por mi parte, entiendo que el mercado de la música utiliza el videoclip como un instrumento para la homogeneización del gusto musical, de las actitudes y estereotipos que se generan en torno a ella y, muy especialmente, para controlar el consumo juvenil. Pero no dejo de ver que, ya sea por la necesidad que tiene el propio mercado de dejar pequeñas válvulas de escape o porque las necesidades y creatividad de los jóvenes saben encontrar canales de comunicación dentro del mercado o paralelamente al mismo, existen propuestas que buscan dar su mensaje de una forma diferente o alternativa al modelo dominante. Por ello ante las posibilidades educativas del trabajo con los videoclips, uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta es la imposibilidad de minar el sentido de autenticidad que los adolescentes adjudican a sus músicos preferidos. Por ello el profesor no debe menospreciar o reprobar ninguna de las músicas que propone el alumnado, sea cual sea su preferencia, ya que nuestra función es la de ayudar a la consolidación de un consumidor crítico.

Abordar con la ayuda de la imagen temas como la armonía, los timbres, la instrumentación, los tipos de voz, las formas musicales, la textura, las músicas de diferentes culturas, etc., puede resultar muy fructífero para el aprendizaje de los mismos. Con lo cual se está abogando por los objetivos propios de la asignatura de

música en la ESO y Bachillerato. Pero también es necesario tener en cuenta que la competencia musical que el alumnado está adquiriendo puede resultarle de especial interés para su vida cotidiana y que esos conceptos, aunque sea en una ínfima parte, pueden resultarles útiles para enfrentar la realidad socio-cultural que le rodea. En este sentido Ernesto García Canclini afirma que:

“Como en los videoclips, andar por la ciudad es mezclar músicas y relatos diversos en la intimidad del autor y con los ruidos externos. (...) Como en los vídeos, se ha hecho la ciudad saqueando imágenes de todas partes, en cualquier orden. Para ser un buen lector de la vida urbana hay que plegarse al ritmo y gozar las visiones efímeras” (García Canclini, 1995: 101).

Esta definición de la relación entre el video clip y la vida en la ciudad actual es, a mi entender, un interesante punto de vista desde donde valorar el alcance de las competencias que se pueden adquirir en la clase de música.

3. Aplicación

Para esta propuesta de intervención un primer factor a tener en cuenta es el de la acotación de la técnica de análisis y su adquisición por parte de los jóvenes. En este caso, al tratarse de una intervención indirecta, mi primer propósito es la adquisición de estas técnicas por parte del alumnado del Máster en Secundaria, para que ellos las apliquen posteriormente. Dado que los conocimientos musicales son dominados ampliamente por este alumnado, nos centramos en las herramientas de la semiótica que aplicaremos al estudio de los videoclips. Teniendo en cuenta que en la clase del instituto abordar temas demasiados complejos sobre la construcción de los signos y su funcionamiento, nos aboga, casi con absoluta certeza, al fracaso. Por ello nos centramos en la indexicalidad de los signos musicales, tal como lo expone Raymond Monelle (2000), es decir su sentido a partir del contexto o el discurso en el cual son enunciados y dejamos en un segundo plano la idea de icono indexical e índice indexical que propone el autor mencionado.

Para acercarnos a la comprensión de la indexicalidad, partimos de ejemplos sonoros simples, como pueden ser los diferentes significados que puede adquirir la audición de un timbre en su sonido tradicional según donde estemos, en nuestra casa (anuncia una persona que llega), en el instituto (anuncia el recreo o la entrada) o en el parque (anuncia la proximidad de una bicicleta).

Luego realizamos un trabajo con sonido e imagen recurriendo a los anuncios publicitarios, como el que proponemos a continuación, para mostrar cómo tanto el sonido como la imagen pueden adquirir un significado determinado a partir del lenguaje verbal que acompaña al anuncio.

- Anuncio: Spot Audi A4 - El pulso del progreso³

En este video argumental podemos apreciar como a partir del lenguaje verbal se da sentido a las imágenes y la música:

- Voz: “Nace un nuevo Audi”

Música e imagen idea de canción de cuna imagen pistones que danzan o se mecen al ritmo de la música. La forma que se desplaza se puede asociar a una gota de agua (metáfora de la lluvia que lleva la vida al caer en la tierra) o a un espermatozoide. El sonido del piano en el agudo adquiere la idea de nacimiento.

- Voz: “con motores de menor consumo”

La imagen aquí se puede asociar a la del planeta tierra, el sonido grave del piano tenido se asocia a menor/bajo consumo.

- Voz: “mayor potencia”

La imagen del caballo es asociada a esa potencia y las cuerdas hacen su aparición desplazando al piano y marcando más enérgicamente la subdivisión del compás.

- Voz: “más eficiente y avanzado que nunca”

Imagen de aves en vuelo (género animal eficiente por naturaleza) y en el sonido comparte protagonismo la energía de las cuerdas con el mecer inicial del piano.

- Queda la imagen fija del coche y la marca, apareciendo el sonido de la marca, lo cual es claramente un icono de la misma y se puede comentar la relación de estos sonidos, que representan un objeto, una situación o un personaje, con los leitmotiv.

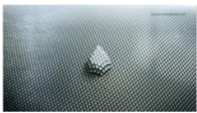




<ul style="list-style-type: none"> • Voz: Nace un nuevo Audi • Signos audiovisuales: Danza (piano y pistones) / ondulante. Gota / trino agudo 	 
<ul style="list-style-type: none"> • Voz: Con motores de menos consumo • Signos audiovisuales: Planeta tierra / sonido grave del piano (tenido) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Voz: mayor potencia • Signos audiovisuales: Caballo / cuerdas desplazan al piano y marcan subdivisión del compás 	
<ul style="list-style-type: none"> • Voz: más eficiente y avanzado que nunca • Signos audiovisuales: Aves / cuerdas / mecer del piano 	

Figura 1

También se puede abordar otro aspecto relacionado con la semiótica como es la intertextualidad, en dos planos diferentes. El primero en cuanto a la referencia a los animales que se realiza en la imagen y cómo la misma viene de otros textos, por ejemplo el caballo vigoroso en las películas del oeste, etc. El segundo está relacionado con la aceptación de que la imagen que se aprecia se pueda relacionar solamente con un espermatozoide tal como lo indicamos antes. Ya que se puede dar la discusión de si no es solamente una gota, que va a dar vida a una planta o que indica el bajo consumo del que luego se hablará en el anuncio. Para abordar estas discrepancias que son fundamentales para el posterior trabajo, recurrimos a un anuncio anterior al visualizado, el del Volkswagen Golf de Toni Guasch⁴ y ponemos el ejemplo del espermatozoide

ligado al anuncio de un coche. Con este ejemplo no se pretende dar una prueba irrefutable, sino se busca reflexionar sobre las respuestas a ciertos estímulos visuales y sonoros a partir de nuestra memoria o, lo que es lo mismo, nuestro aprendizaje casual o formal previo.

Por otra parte trabajamos con algunos de los otros recursos de la retórica para la generación del significado a partir de diferentes ejemplos. Uno de ellos es el siguiente video no argumental del canal deportivo de televisión española, teledporte, para promocionar las retransmisiones de Rugby. En el mismo, a partir de apreciar la presencia del oxímoron, se busca llamar la atención sobre esa supuesta desconexión entre música e imagen o flotabilidad de la imagen en el sentido musical. Aquí el rugby y el Nocturno de Chopin son significados opuestos culturalmente (mientras rugby es rudeza, golpes; el Nocturno de Chopin es dulzura, suavidad, etc.), que unidos generan un nuevo sentido. En este caso es hacer más sugerente la visualización de partidos de rugby, quitándole la brusquedad y llamando la atención sobre la “nobleza” deportiva a la que genéricamente se asocia este deporte⁵.

Con estas herramientas nos preparamos para abordar los videoclips en torno a la música latina. Las líneas de trabajo o contenidos significantes a trabajar son:

- música y cultura;
- la agresividad o el poder latino;
- la imagen de la mujer y la sensualidad;
- el orgullo latino y el cambio o resistencia social;
- la migración y el entorno español.

Dentro de los videoclips seleccionados nos centraremos en: la canción *Dime que te pasó* de Wisini y Yandel (<http://www.youtube.com/watch?v=VBDp3CBp2Ok>). La letra de la canción reproduce uno de los tópicos más habituales de la canción de amor, la incomprensión y no aceptación del hombre de la decisión de la mujer de interrumpir una relación de pareja.

Musicalmente combina la palabra hablada, la palabra ritmada o Rap y la melodía sobre una base armónica standarizada (I, VI, IV, V) realizada con cuerdas sintetizadas. La imagen presenta las desavenencias de una pareja donde él es un soldado que va a la guerra. En su desarrollo el video muestra una pareja en su casa recién comprada, el nacimiento de una hija, la marcha del soldado, los problemas económicos, el retorno y la ruptura.

Apartados a trabajar:

- El uso de la voz hablada o casi hablada: La figurativización tal como la describe Luiz Tatit (2003)⁶ – usos en músicas anteriores populares y académicas.

- El uso de la base rítmica (especialmente el bajo), icono de inestabilidad (corazón sufriente), hasta que aparece en el lenguaje verbal de la canción la expresión del hombre de su desazón, ya que se siente abandonado y no encuentra explicación a ello.

- El uso de *frames* convencionales. Tales como: el círculo de Do (la secuencia armónica indicada anteriormente); escribir una carta; la pareja ante la casa recién comprada; etc. Que a su vez están ligados a otros *frames*, como: la poesía ritmada; la discusión de la pareja: el llanto de la niña; etc.

- A partir de llamar la atención sobre la utilización del círculo de Do, se puede apreciar como ciertos usos musicales se convierten en índice estilístico y como, a partir de ellos, reconocemos un estilo por ciertos signos auditivos que están en nuestra memoria musical. Para comparar esta canción y otras con el círculo de Do se pueden utilizar algunas bases de baladas románticas, como *I was the one* (Elvis Presley) o *Sin ti no soy nada* (Amaral).

- El icono visual y sonoro, la notificación de desahucio que abre la mujer prácticamente al comienzo del video y el cartel de casa en venta con el que comienza el flashback de la narración, están unidos por el platillo que vibra, única aparición en este comienzo.

- Activación de la memoria conceptual de valor simbólico de las imágenes y del sentido de las palabras, y la realización de inferencias integrativas por parte de la imagen. Aquí relacionadas con la imagen de la mujer, que no entiende al hombre y lo abandona por los problemas económicos, un significado que está en el video y no en la canción. Como tampoco está el otro agravante de la acción femenino, como es el que el hombre sea un soldado que se sacrifica por la patria. Todo esto dispara la memoria y las asociaciones latentes en la cultura actual a partir de los numerosos dramas domésticos que se exponen en formatos audiovisuales especialmente, en el ámbito latinoamericano, unido a la telenovela o culebrón.

- La función fática y emotiva del lenguaje corporal de los cantantes y de la palabra. La primera en la mirada directa a la cámara/receptor a través de las gafas del dúo o el dedo índice de uno de ellos también señalando a la cámara (mujer culpable). La segunda en el rap gritado y los gestos de agresividad en el climax

de la canción (en este dúo, uno de ellos se muestra permanentemente agresivo, mientras el otro se mueve por diferentes registros aunque no omite el agresivo).

Contenido audiovisual	Base relacional significativa	Contenidos vinculados
Voz hablada	Convertir en presente la relación yo/tu (enunciador/enunciario) en un aquí/ahora	Recitado en la música popular (copla, otros) Historia de la ópera: recitativo
Base rítmica	Inestabilidad (corazón sufriente), desaparece con la afirmación del abandono	Música descriptiva
Frames convencionales Círculo de Do → (Índice estilístico)	Telenovelas Canciones de amor	Secuencia armónica (Usos I- VI - IV (II)- V) (Elvis Presley: I was the one; Amaral: Sin ti no soy nada).
Icono visual : final notice y cartel de casa en venta Icono sonoro: platillo	Problema económico como detonante (Agravante: militar abandonado)	La mujer en la música: la ópera
Mirada a la cámara Grito + gesto agresivo		

DIME QUÉ TE PASÓ
Wisini y Yandel

Figura 2

Abusadora del mismo dúo y *On the floor* Jennifer Lopez y Pittsbull, sirven como ejemplos para profundizar en esa imagen de la mujer latina. Aquí ya no tenemos a la madre y esposa que no responde a la obligación afectiva que tiene ante el hombre. Por el contrario, si en el video anterior la figura de la actriz aparecía caracterizada dentro de la ama de casa de clase media-baja estándar, en estos videos encontramos la característica mujer latina sensual y provocativa.

Del video de *Abusadora* solo nos detenemos en el comienzo, para resaltar la orientalización de la mujer y llamar la atención sobre la base musical del *reggaetón*. La danza de los siete velos y el entorno desértico como símbolo de país o territorio lejano, es bastante evidente en el comienzo del video (el resto de imágenes reiteran la imagen femenina característica de estos videos). Por su parte la base rítmica de pie binario característica de este género, actúa como un índice estilístico e icono. Aquí trabajamos sobre la base del ritmo tal como lo podemos encontrar en el candombe y otros ritmos afroamericanos (conga, bachata, etc.). Observando no

solo las transformaciones del ritmo, sino también como el mismo está unido a ciertos movimientos de cadera, especialmente femeninos, para ello podemos tomar algunos de los ritmos antes mencionados e incluso trasladarnos hasta algunos pasajes cinematográficos de Josephine Baker.

Con ello es posible demostrar como este género actual, toma un índice de estilo ya muy utilizado y reconocible por buena parte de la cultura occidental, y además utiliza ese ritmo como un icono de los movimientos del baile, ya que da una única dirección posible a ese ritmo con mucha tradición.

Contenido audiovisual	Base relacional significativa	Contenidos vinculados
Mujer: danza y velo Desierto	Salomé y país exótico	Ópera: Richard Straus (Selomé), Alban Berg (Lulú)
Ritmo base <i>reggaeton</i> Índice estilístico → Icono →	Música afroamericana Movimiento sensual	Danza femenina, (caderas) – Candombe, conga, etc. Cine: Josephine Baker

ABUSADORA
Wisini y Yandel

Figura 3

En el caso de *On the floor*, se insiste sobre estos tópicos y especialmente en la tridimensionalidad de la imagen femenina latina que más se utiliza iconográficamente. Aquí Jennifer López aparece en tres roles claramente representados: a) la latina combativa que va de negro y muestra su tendencia provocativa en un desafío con el entorno; b) la mujer latina del poder, que desea bajar a la pista a bailar pero controla su deseo; y c) la peligrosamente sensual que permanece aislada en su cárcel de cristal.

Si el tópico principal es la sensualidad sustentada por la base rítmica de este género y en una letra que, como la mayoría, hace del sexo su único objeto, esta canción presenta un recurso más que se ha convertido en algo habitual de la música pop de la última década, me refiero a la cita. Aquí la reinterpretación de “llorando se fue” en ritmo *lambada*, tal como se hizo popular el grupo Kaoma a finales de los ochenta (chorando se foi), aporta cierta

humanización a esa tecnologizada y mecánica sensualidad. Al tratar la cita, ampliamos el alcance de esta tipología intertextual a otros ámbitos de la música académica y popular.

Contenido audiovisual	Base relacional significativa	Contenidos vinculados
Reggaeton y mujer dan tres caras	<i>Mujer latina:</i> a) <i>combativa,</i> b) <i>poderosa,</i> c) <i>peligrosa</i>	<i>Ópera: Richard Straus (Selomé), Alban Berg (Lulú), etc.</i>
Chorando se foi	<i>Cita</i>	<i>Cita en el neoclasicismo y en la música popular urbana</i>

On the floor
J. López-Pittsbull

Figura 4

Las actividades relacionadas con este tema son apropiadas para trabajar en Bachillerato, dado lo explícito de algunas imágenes. Sin embargo, centrándonos en lo estrictamente musical, cita (la lambada) o ritmos tradicionales (ritmos binarios y cuaternarios), pueden ser utilizados para temas como las músicas tradicionales o la música en el siglo XX, en los primeros cursos de la ESO. También el tema de la imagen de la mujer a partir de los estereotipos presentados en estos videos puede relacionarse con temas de la historia de la ópera como Salomé, Lulú, etc.

El videoclip *Latinoamérica* de Calle 13, nos pone de manifiesto uno de los componentes simbólicos más potente del último siglo en relación a Latinoamérica, el "espíritu revolucionario o de resistencia", el cual ha sido potenciado en cada crisis de la región, (que no han sido pocas en las últimas décadas) y unida a los procesos migratorios que estas generan. Si en los videos anteriores se podía apreciar el orgullo del latino que vive en Estados Unidos, basada en su diferencia racial respecto al entorno cercano, aquí nos encontramos ante el amor propio que ubica la pretendida autenticidad y valor humano del latinoamericano en el mercantilizado mundo actual.

Apartados a trabajar:

- Índice estilístico de la música hispanoamericana. A diferencia del reggaetón aquí estamos ante la tradición musical

española trasladada a América, con el compás de 6/8. Abordar la música popular latinoamericana con relación a la música española, semejanzas y diferencias.

- La referencia también a la música española con el uso del cuatro venezolano/requinto - jarocho/guitarra de son, que es una variante de la guitarra y a su vez es muy semejante o igual al requinto aragonés.

- Varios iconos como pueden ser: las palabras en quechua del comienzo, los rostros y la mención de la piel en la canción, la cordillera y la escalera en relación a la columna vertebral del mundo de la letra o los del dinero en relación al eje de la letra cantada “no puedes comprar”.

Contenido audiovisual	Base relacional significativa	Contenidos vinculados
Índice estilístico (6/8)	Música hispanoamericana	Folklore latinoamericano (relación con la música española)
Referencia: uso del cuatro	Música española: requinto aragonés	
Icono: idioma quechua	Culturas precolombinas	Música incaica
Iconos texto e imagen: piel, cordillera, columna vertebral, dinero, etc.	Confluencia cultural, desarrollo económico, naturaleza	Geografía, historia contemporánea

Latinoamérica
Calle 13

Figura 5

Los dos últimos vídeos que utilizamos son los de *Geografía* de La oreja de Van Gogh y *Emigrante* Los Celtas Cortos. Ambos tratan sobre la inmigración con una visión voluntarista, aunque el primero lo haga de una forma más idílica y el segundo con un toque de denuncia. En ambos casos, aunque el tema tratado se relaciona con la inmigración en general, la referencia icónica y los índices

estilísticos dirigen el discurso hacia lo latinoamericano. Siendo más evidente en el caso de *Geografía*, ya que el argumento del video, además de la fiesta en la calle con la presencia del grupo musical, presenta dos historias, la de una pareja de extranjeros que se conoce en un bar y la de una niña y su padre, inmigrantes ambos.

Aparatados a trabajar:

- El instrumento y el ritmo incaico (corchea dos semicorcheas) que aparece en el comienzo de la canción de los Celtas Cortos. El charango como icono que hace referencia a la música del altiplano sudamericano, permite abordar otros instrumentos de esa cultura y lo mismo respecto al ritmo en relación a músicas tradicionales como el carnavalito o el huayno.

- El ritmo de Geografía es un índice estilístico de la cumbia (otros ritmos semejantes los encontramos en la conga santiaguera de Cuba o la milonga candombe del Río de la Plata).

- El icono sonoro de la flauta de pan o siku para la cultura latinoamericana insiste sobre este referente geográfico.

- El icono que aparece en la imagen refuerza la idea de la inmigración latinoamericana, dado, en cierta medida, por los rasgos de tres de los protagonistas de este video argumental (la niña, su padre y el parroquiano del bar) y, especialmente, porque el dibujo de la niña muestra a su padre en España y a su madre en Ecuador, Colombia o Venezuela a través de las banderas representadas.

- Las palmas del final son índices estilísticos de la música española, que apoya la danza de la cantante del grupo con la niña protagonista de uno de los relatos.

Contenido audiovisual	Base relacional significativa	Contenidos vinculados
Charango	Icono música/cultura altiplano sudamericano	Música tradicional: La música indígena en
Ritmo corchea dos semicorcheas	Índice estilístico huayno, carnavalito (misma procedencia)	Latinoamérica. Procesos migratorios y cultura musical

El inmigrante
Celtas cortos

Figura 6

Contenido audiovisual	Base relacional significante	Contenidos vinculados
Ritmo corchea con puntillo, semicorchea y dos corcheas	Índice estilístico cumbia	Música popular urbana y su relación con la música folclórica rural: caso elementos que la cumbia toma del carnavalito
Sikus (flauta de pan)	Icono música/cultura altiplano sudamericano	
Rasgos de protagonistas del relato y banderas dibujadas por la niña.	Culturas sudamericanas (rasgos) Colombia (Ecuador o Venezuela) y España (banderas)	La inmigración latinoamericana y la música en España
Palmas (al final) y baile cantante niña	Icono música española y unión de cultura	Reflexión: España madre patria, crisol de culturas

Geografía La oreja de Van Gogh

Figura 7

4. Conclusiones

No podemos hablar de resultados sorprendentes entre el alumnado de secundaria ni de una aceptación generalizada de esta propuesta de trabajo por parte de los futuros profesores, las respuestas son dispares tanto en uno como en otro colectivo. Pero sí se aprecia una implicación destacada en una buena parte de los involucrados, el tratamiento de la música a partir de lo más cercano y, por ello, reconocible, despierta un interés mayor que otras propuestas. Claro que aquí no nos queremos llamar a engaño y somos conscientes de que toda novedad en una clase siempre generará expectativas y mejores respuestas. Pero mi objetivo ahora no es generar resultados cuantificables para demostrar la superioridad de esta metodología. La idea es generar una reflexión sobre la música en la cultura actual y su relación con otros contextos más lejanos, ya sea geográficamente o temporalmente. Es decir que el alumnado entienda la importancia de la música en la cultura y el cómo esa música actual es el resultado de otras prácticas

anteriores. En este sentido sí es posible apreciar ciertos rasgos de cuestionamiento o interés en indagar en relación a la imagen que los jóvenes españoles perciben de lo/s latino/s y la que los propios inmigrantes tienen de su cultura.

Pero el objetivo final de esta propuesta es la de introducir a los jóvenes a través de la música en prácticas que les permitan tender puentes entre eso que Umberto Eco llama lector semántico y lector semiótico. Es decir, adquirir competencias que le permitan indagar en la construcción de mensajes, además de disfrutarlos o aceptarlos sin más. Y que a partir de ello, valore la música como un bien cultural que tiene una importancia más allá de la diversión o el goce estético.

Claro que esto tiene sus problemas, no toda la música que trabajemos, como se vio aquí, será la que buena parte de la sociedad considera pedagógica o estrictamente dentro de la “buena” música. Con ello, quizás, la música dejará de ser ese bien inmaculado que está más allá de la política, el comercio, las guerras o los bajos instintos. Y los músicos dejarán de ser seres casi irreales dotados de un “don” que solo piensan en música y se olvidan de las apetencias y necesidades terrenales.

Pero quizás con ello también volvamos a ubicar la música en un plano real y no en donde el idealizante romanticismo, y sus secuelas del siglo XX incluidas las racionalistas, la quisieron ubicar. Y también aceptemos que los músicos ahora y en todas las épocas, están y estuvieron condicionados por el contexto y las circunstancias que les tocaron vivir.

Justamente por ser la música un patrimonio de toda la humanidad, tiene un valor educativo y no solo porque tiene una sintaxis particular o una historia plagada de figuras relevantes.

Bibliografía

- Abad Morales, L. A. (2003). *Mito e industria cultural*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Fiske, J. (1991). *Television Culture*. Londres: Routledge.
- Eco, U. (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Fraser, P. (2010). *Teaching music video*. Londres: BFI.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D.F.: Grijalbo.
- Gertrudix, M. (2009). La música como objeto cultural de red. *Actas nº A1: SIC: Imágenes y Cultura en los Medios de Comunicación*, 15-24. Madrid: Icono 14.
- Meyer, L. (2000). *El estilo en la música: Teoría musical, historia e ideología*. Madrid: Pirámide.

- Monelle, R. (2000). *The Sense of Music*. Princeton: Princeton University Press.
- Narotzky, S. (1995). *Mujer, mujeres, género: una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Morduchowicz, R. (2001). *A mí la tele me enseña muchas cosas*. Buenos Aires: Paidós.
- Nash, M. (2001). *Multiculturalismos y género: perspectivas interdisciplinarias*. Barcelona: Bellaterra.
- Sedeño, A. (2002). Música e imagen en el aula. *Revista Comunicar* 18 (2002) 137-142.
- Straasburger, V. C. (1995). *Adolescents and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tagg, Ph. (1990). 'Arizona Drains'; *Hearing The Detectives*. Disponible en: <http://www.tagg.org/zmisc/HearDetect.html>. Consultada el 17/03/2012.
- Tagg P.; Clarida B. (2003). *Ten little title tunes. Towards a musicology of the mass media*. New York & Montreal: The Mass Media Musicologists' Press.
- Tarasti, E. (2004). ¿Es la música un signo? *Los últimos diez años de la investigación musical*, Jesús Martín Galán, Carlos Villar Taboada (eds.). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Tarasti, E. (2000). *Existential Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Tatit, L. (2003). Elementos para a análise da canção popular. *Cadernos de Semiótica aplicada*, 1, 2 (2003). Disponible en: <http://www.fclar.unesp.br/pesq/grupos/CASA-home.html>. Consultada el 22/11/2011.
- Vera-Sánchez, M. (2009). Televisión, estética y video clip: la música popular hecha imagen. *Palabra Clave*, 12, 2 (2009), 245-265. Colombia: Universidad de La Sabana.
- Vernallis, C. (2004). *Context, Experiencing Music Video: Aes - the tics and Cultural*. New York: Columbia University Press.

¹ **Signs of Latin America in Spanish Pop Music**

² Doctor.

Universidad de Oviedo (España).

Email: jrogas@uniovi.es

³ Spot Audi A4 - El pulso del progreso. Consultada el 25/07/2012. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=r3eKx-Se_kk.

⁴ Anuncio: "Espermatozoide" Volkswagen Golf TD Toni Guasch. Consultada el 2/12/2011. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=m2F7ufgnBZg>

⁵ Anuncio Teledporte Rugby (Agosto 2009). Consultada el 23/07/2012. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=oJTgj6kBaUY>

⁶ Según Luiz Tatit (2003), la figurativización, está ligada al habla como sustrato del gesto oral de la voz que canta, aquí se ponen en evidencia todos los recursos

utilizados para presentificar la relación yo/tu (enunciador/enunciario) en un aquí/ahora.

EL ESCENARIO SOCIOCULTURAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO¹

Francia Terrazas-Bañales²
Oswaldo Lorenzo³

Abstract: Young people live and experiment with different styles, preferences or tastes in order to define their own style of identity. Influenced by family, friends and mass media, young Mexicans (who make up the largest sector of the population of present-day Mexico) are primarily defined by their appearance, fashion, language, music and likes. So, the creation and development of Mexican institutions for services and attention to the youth sector have influenced the current cultural situation of Mexican youth. This article describes the development of institutions aimed at the youth sector and some of the main characteristics which establish the social behavior of young people in Mexico.

Keywords: youth; young people; culture; education; México

Resumen: En general, los jóvenes se caracterizan por vivir una etapa vital de experimentación de estilos, preferencias o gustos con el objetivo de construir un estilo propio de identidad. Influenciados por sus referentes más cercanos (familia, amigos), así como por los medios de comunicación, los jóvenes mexicanos (quienes representan el sector poblacional más numeroso del México actual) se definen principalmente por la apariencia y la moda, el lenguaje, la música y los gustos. En este sentido, la creación y el desarrollo de las instituciones mexicanas orientadas al servicio y la atención del sector juvenil del país han influido en la realidad actual de los jóvenes en México. En el presente artículo se describe el desarrollo de las instituciones dirigidas al sector juvenil y se abordan algunos elementos que caracterizan la situación sociocultural de la juventud mexicana.

Palabras clave: juventud; jóvenes; cultura; educación; México

1. Juventud en México

En la sociedad occidental contemporánea, la juventud es vista como “una ‘construcción cultural’ relativa en el tiempo y en el espacio” (Feixa, 1998a:18) o como etapa de transición para pasar de la infancia a la etapa de vida adulta (Mora; De Oliveira, 2009).

Algunos autores (Casillas; Garay; Vergara; Puebla, 2001; Monsiváis, 2002; Mora; Rodríguez; Anaya, 2010; Nateras, 2004; Nauhardt, 1997; Navarro, 2005) plantean que la definición de juventud va más allá de la edad y toma en consideración características particulares de cada sociedad.

En 1985 la Organización de Naciones Unidas define el rango de 15 a 24 años de edad como el correspondiente a los jóvenes. Aunque este rango de edad es asumido por la mayoría de los países, algunos lo modifican, como es el caso de México, que establece el rango de 12 a 29 años (Barrios, 2010; Mendoza, 2010).

Castro (2005), Feixa (1998a), Margulis (2008), Ramírez (2008), Reyes (2009) y Urcola (2008) señalan que la juventud se puede explicar a través de dos vías: las condiciones sociales (comportamientos establecidos por la sociedad que distinguen a los jóvenes de cualquier otro grupo de edad) y las imágenes culturales (valores característicos asociados a los jóvenes). Estas dos formas de explicar y entender la juventud se derivan de pensamientos e ideologías particulares de cada sociedad, por lo cual no es posible emplear tan sólo una definición de juventud.

En México, la figura del joven ha tenido distintas concepciones a lo largo de la historia. El Código Civil de 1870 declaraba que la población menor de 21 años no era capaz de protegerse por sí misma de cualquier daño o peligro; asimismo, se observaba a los jóvenes como personas inestables y necesitadas de cuidado. No es hasta la reforma al Código de 1883 que se hace explícito el interés del Estado en la educación de los jóvenes (González, 2006), siendo un indicio claro de que éstos comenzaban a contemplarse como un grupo diferente al de los niños o de los adultos.

En la transición del siglo XIX al XX, la escuela, el sistema educativo, la familia y la legislación tuvieron un papel importante en la aparición del joven en el escenario nacional mexicano. Igualmente, los cambios impulsados por el Estado durante el período de Reforma (siglo XIX) incidieron en la creación institucional de la definición de juventud mexicana y en la noción de juventud que existe actualmente en el país (González, 2006).

1. 1. Desarrollo de las instituciones de juventud en México

En 1942 se funda la Oficina de Acción Juvenil (OAJ), que dependía de la Secretaría de Educación Pública. Creada para atender a las organizaciones estudiantiles, en ella se concentraban las demandas de estas organizaciones provenientes de todo el país (Blanco, 2003; Pérez, 2000).

En 1950 se creó el Instituto Nacional de Juventud Mexicana (INJM), para atender a las personas de entre 15 y 25 años de edad. Sus objetivos eran proporcionar capacitación en las áreas de la

cultura, del trabajo, la ciudadanía y el ámbito físico. Desde su renovación, en la década de 1970, se conoce como INJUVE (Blanco, 2003; Pérez, 2000).

Con la finalidad de establecer la importancia de los jóvenes como sector de la sociedad, en 1965 se creó la Fundación Mexicana para la Planificación Familiar, la cual dio origen al programa *Gente Joven*, para la promoción de información y servicios médicos en todo el país. Enfocado principalmente en la orientación en materia de salud sexual de los jóvenes, *Gente Joven* está dirigido específicamente al sector juvenil perteneciente a las poblaciones más vulnerables del país. Asimismo, se crearon en toda la República Mexicana los Centros de Integración Juvenil (a finales de la década de 1960), instituciones encargadas específicamente del trabajo contra las adicciones y para la prevención y curación de éstas (Hidalgo; Rasmussen; Hidalgo, 2006).

En 1977 se buscó crear un organismo público descentralizado que funcionara como coordinador institucional de las políticas gubernamentales relacionadas con los jóvenes. De esta forma, se fundó el Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud (CREA), con tres estrategias principales: mejorar la calidad de vida de la juventud, mejorar su atmósfera cultural y ampliar los canales de comunicación con este sector. El CREA desaparece en 1989 y en su lugar se forma la Comisión Nacional del Deporte (CONADE), encargada de las políticas juveniles a través de la Dirección General de Atención a la Juventud (DGAJ) (Blanco, 2003; Pérez, 2002).

En la década de 1980 la apertura del comercio exterior en México permitió que la inversión extranjera figurara en el ámbito cultural, educativo y científico (García; Piedras, 2006). Asimismo, en esta época aparecen las primeras manifestaciones de la consolidación de las políticas culturales mexicanas (Nivón, 2008; Rodríguez, 2008), se redefine la relación entre la política y la cultura por efecto de la globalización (Hoppenhayn, 2005), y el Estado asume su función de garante del patrimonio histórico y cultural, así como la de promotor de la cultura mexicana (Rodríguez, 2008).

En 1988 se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), que incide en la creación de los Consejos Estatales para la Cultura y las Artes a fin de que las distintas entidades federativas atendieran, en materia de cultura, a la población. Posteriormente, estos centros figurarían como Institutos de Cultura (Fonseca, 2005; González, 2010; Nivón, 2008).

A partir de 1989 se conformará en el sector público la estructura dirigida hacia la salud de los adolescentes, derivando ésta en la creación de módulos e instituciones generadoras de programas de atención y de investigaciones dentro del ámbito de la salud (Hidalgo; Rasmussen; Hidalgo, 2006).

No es hasta la creación del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) en 1998 que México tuvo uno de los principales precedentes en la conformación de políticas nacionales. Se buscó, con la creación de este organismo, brindar fortaleza, seriedad y continuidad a las políticas federales dirigidas específicamente a la juventud mexicana, fomentando el desarrollo y la atención de ésta. El IMJUVE también busca mejorar el nivel de vida de este sector poblacional, razón por la que se establecen en los estados de la República Mexicana los Institutos de la Juventud, que ofrecen servicios orientados al desarrollo social, cultural, educativo y económico de los jóvenes a través de becas académicas, servicio social, premios y certámenes, empleo juvenil, prevención de adicciones, talleres, foros y encuentros juveniles, entre otros (Hidalgo; Rasmussen, Hidalgo, 2006).

2. Características socioculturales de los jóvenes en México

En general, para entender el paso de la juventud a la adultez, algunos autores (Echarri; Pérez, 2007; Oliveira; Mora, 2008) hacen referencia a las siguientes etapas: la salida de la escuela, la entrada al mundo del trabajo, la primera relación sexual, la salida de la casa de los padres, la primera unión, el primer embarazo y el nacimiento del primer hijo. En el caso mexicano, situaciones específicas como la necesidad de entrar en el mercado laboral o de combinar estudios con trabajo -más las diferencias de estrato social o distinciones entre ambos sexos- son algunos de los factores que influyen en el tiempo y en la forma en la que los jóvenes viven cada una de las etapas antes mencionadas.

Por otra parte, Feixa (1998), Pérez (2000), Reyes (2009), Tanner, Asbridge y Wortley (2008) exponen que los jóvenes se identifican con estilos que pueden ser cambiados según sean sus influencias o gustos, y que éstos pueden ser modificados tantas veces como sea necesario para construir un estilo propio de identidad con base en sus referentes más cercanos: la familia, los amigos y el ambiente vecinal (Herrera; Cremades; Lorenzo, 2010; Hoffman; Paris; Hall, 1996; Máiquez, 2006), considerados éstos

como los nexos más sólidos de los jóvenes y, por tanto, referentes de la condición social que experimentan (Reyes, 2009).

Para entender la conformación de la identidad cultural de los jóvenes en México es conveniente describir algunas de las características sociales y particulares de este sector poblacional.

2. 1. Características demográficas

México es hoy considerado un país de jóvenes (Cordera; Victoria, 2010; Mota, 2008; Secretaría de Educación Pública, 2008) por contar con una gran cantidad de habitantes que oscila entre 12 y 29 años de edad, de acuerdo con el Censo de Población de 2010 (Instituto Mexicano de Juventud, 2011).

El sector juvenil de México ha tenido un crecimiento demográfico acelerado a consecuencia de los altos niveles de fecundidad característicos del siglo XX y de la reducción de los niveles de mortalidad. Al respecto, Stern (2008) plantea que entre 1950 y 2000 la población joven prácticamente cuadruplicó su tamaño al pasar de 5 a 20.4 millones, respectivamente. Añade que: “La importancia de este grupo radica no sólo en su peso demográfico, sino sobre todo en el momento estratégico en el que se encuentra, y en la necesidad social de ofrecerle las oportunidades y destrezas necesarias para transitar a la vida adulta en condiciones adecuadas para proveerse mejores condiciones de vida en etapas posteriores, y para participar activamente en el desarrollo del país” (Stern, 2008: 30).

2. 1. 1. Natalidad y mortalidad

El Consejo Nacional de Población (CONAPO) de México muestra indicadores demográficos básicos de la República Mexicana correspondientes al análisis realizado del período comprendido de 1995 a 2012. En ellos se observa un descenso de la tasa bruta de natalidad: en 1995 ésta representaba un 25.8, cifra que en 2012 llega a 17.3 millones de personas. Por su parte, los indicadores de la tasa bruta de mortalidad permanecen estables de 2001 a 2007, con pocos cambios el resto de los años.

2. 1. 2. Migración

Algunos de los motivos de la migración en México son la falta de oportunidades de desarrollo o el deseo de mejorar la situación laboral actual, la inseguridad que se vive en el país y la búsqueda de una mejor calidad de vida (Tarragona; Trejo, 2010). La

migración mexicana a Estados Unidos dejó de ser característica de pocos estados del país para convertirse en una situación de carácter nacional. CONAPO describe las cuatro regiones en las que se divide el mapa migratorio de México: Tradicional, Norte, Centro y Sureste (CONAPO, 2010a).

La información obtenida de la “Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte”, realizada en 2008-2009 por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STyPS) de México (CONAPO, 2010b), indica que los jóvenes de 20 a 29 años de edad son principalmente quienes migran del país: en el año 2000 la cifra total de jóvenes migrantes fue de 1.385.454, conformada por 689.342 personas de la región norte del país y 696,203 de la región sur. En 2008, el total de jóvenes migrantes fue de 1.471.420, de los cuales 577.617 jóvenes eran de la región norte del país y 893.803 de la región sur. Se observa cómo predominan los jóvenes del sur de México con respecto a los del norte del país, lo que coincide con lo que plantea el Consejo Nacional de Población con relación a los flujos migratorios mexicanos y el aumento en la movilidad de la población proveniente del sur del país (CONAPO, 2010a). El destino principal para migrar: Estados Unidos de América.

2. 2. Educación

La educación es elemento fundamental del desarrollo cultural mexicano y juvenil. Las instituciones educativas, más allá de ser agentes que contribuyen a la conformación de identidades sociales, son espacios idóneos para la creación, el desarrollo y la difusión del conocimiento (Castro, 2005).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), encargada del sistema de educación en México, divide a éste principalmente en educación básica obligatoria, educación media superior y educación superior pública.

La educación básica obligatoria está conformada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria; a la educación media superior la conforman cinco Direcciones Generales descritas a continuación:

- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).
- Dirección General de Educación en ciencia y Tecnología del Mar (DGEcYTm).
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT).
- Dirección General de Bachillerato (DGB).

Por su parte, la educación superior pública se compone de Institutos Tecnológicos, Universidades Públicas Estatales, Educación Normal Superior, Centros Públicos de Investigación, Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas, Universidades Públicas Federales, entre otras.

En México existe un rezago educativo en la población proveniente de la falta de cobertura del Sistema Educativo Nacional. La realidad mexicana indica que 29.3% de los jóvenes en el país se ve afectado en materia educativa al no poder concluir sus estudios. Las causas son diversas, en ocasiones generadas por condiciones de pobreza económica, discapacidad física y cognitiva o necesidades educativas especiales en combinación con la poca preparación y capacitación de los docentes para tratar casos especiales en el ámbito de la enseñanza educativa (García; Loredó; Carranza, 2008; Jiménez; Artilés; Rodríguez; Naranjo; González; Crespo; Hernández; Afonso, 2011; Pedraza Medina; Acle Tomasini, 2009; Pérez, 2007).

La cobertura de la educación básica de los últimos años es de 66% en preescolar, 94% en primaria y 87% en secundaria, según la información que presenta el Programa Nacional de la Juventud. En cuanto a los datos proporcionados con relación al nivel medio superior, éstos indican un porcentaje insuficiente (58.6%) para cubrir la demanda que existe en México y ubica a este país por debajo del promedio (81.5%) de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Los datos correspondientes al nivel superior muestran que la matrícula es de 24.3%, menos de la mitad de los estudiantes se gradúa, el 94% de los jóvenes estudia licenciatura o su equivalente y sólo un 5% algún posgrado. Todas estas cifras indican la existencia de rezago educativo.

La SEP explica a través del Programa Nacional de la Juventud 2008-2012 que el acceso de los jóvenes a la educación está condicionado por:

- “Las oportunidades educativas desiguales a lo largo del territorio (la cobertura en educación es disímil entre estados);
- Por el sector en el que habitan (localidades rurales frente a localidades urbanas);

- Desigualdades en la formación de capital humano;
- Inequidad en el acceso de oportunidades para los jóvenes migrantes de sus localidades” (p. 69).

Ahora bien, datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) muestran que de 2004 a 2009 se dio un incremento en la matrícula de jóvenes que ingresaron a estudios profesionales (de 2.010.188 a 2.296.381 respectivamente). Cada año crece el número de aspirantes a la universidad, así como también el número de rechazados. Algunas de las razones son la falta de espacio en las instituciones para cubrir un porcentaje mayor de alumnos de nuevo ingreso, la insuficiencia en el presupuesto dirigido al área educativa, y la desigualdad en oportunidades entre los jóvenes que también se observa según entidades federativas (Martínez, 2008).

Otro elemento importante a resaltar en relación con la educación es la alta deserción escolar en el país (Valenzuela, 2005). El Instituto Mexicano de Juventud (2011) plantea una relación entre la desigualdad social y la deserción escolar. En 2010, los porcentajes más altos presentados en la República Mexicana indicaron que la principal causa de deserción es económica (la falta de dinero para pagar la colegiatura, la necesidad de insertarse en el mercado laboral...), posteriormente las razones académicas (no cumplir satisfactoriamente con los programas, notas insuficientes, falta de espacios en instituciones educativas...) y finalmente las de orden familiar (problemas en el hogar que repercuten en la necesidad de dejar los estudios) (Instituto Mexicano de Juventud, 2011; Cordera; Sheinbaum, 2006; Valenzuela, 2005).

2. 2. 1. Empleo

Los jóvenes desempleados cuentan con mayor nivel educativo que el total de los que constituyen la población económicamente activa (PEA). Se ha incrementado el *desempleo académico*, el cual se refiere a las capacidades de inserción laboral de jóvenes con niveles educativos medios: 42% de estos jóvenes con estudios de preparatoria o superior se encuentran desempleados (Cordera; Sheinbaum, 2006).

A continuación se presenta la situación educativa-ocupacional correspondiente a la población joven mexicana por grupos de edad (ver Tabla 1):

Grupos de edad	Sólo estudia	Sólo trabaja	Estudia y trabaja	No estudia ni trabaja	Total
12-15	79.1	3.0	11.7	6.0	99.8
16-18	50.7	16.7	14.6	17.7	99.7
19-23	25.1	35.9	11.2	27.6	99.8
24-29	8.0	52.6	7.0	32.1	99.7

Tabla 1. Población de 12 a 29 años por grupo de edad según situación educativa-ocupacional, 2010 (Instituto Mexicano de la Juventud, 2011)

En la tabla anterior se observa cómo el porcentaje referente a los jóvenes que se dedica únicamente a estudiar se reduce significativamente entre el grupo de 19-23 años respecto al de 24-29 años de edad.

3. Cultura

3.1. Infraestructura cultural en México

El Gobierno federal -a través de CONACULTA- crea el Sistema de Información Cultural (<http://sic.conaculta.gob.mx/>), portal electrónico donde se pueden consultar tanto de forma global como específica datos concernientes a infraestructura cultural, espacios artístico-culturales, información socio-demográfica y económica de las distintas instancias estatales de cultura. Este Sistema de Información Cultural da algunos datos interesantes sobre infraestructura cultural en México (ver Tabla 2).

ÁREA	Cantidad
Espacios culturales	
Centros de desarrollo indígena	131
Casas de artesanía	158
Galerías	365
Teatros	594
Centros de educación	814
Auditorios	868
Museos	1210
Librerías y puntos de venta	1561
Centros culturales	1782
Bibliotecas	1989

Patrimonio cultural inmaterial

Instituciones culturales estatales	32
Instituciones CONACULTA	225
Convocatorias	567
Festivales	709

Tabla 2. Infraestructura cultural en México

3. 2. Características culturales

En México la familia representa el pilar de la sociedad (Ceballos, 2011), núcleo principal de la transmisión de valores en los jóvenes que pueden ser similares o distintos para hombres o mujeres, según el balance y las normas establecidas por la misma sociedad (Garay; Díaz-Loving; Frías; Limón; Lozano; Rocha; Zacarías, 2008) y que incidirá en las características socioculturales de la juventud mexicana (Barrios, 2010).

También, el grupo de amigos genera influencia directa en los jóvenes, porque para formar parte de un grupo específico se deben cumplir sus reglas y normas, las mismas que son establecidas con base en las características particulares de dicho grupo. Inclusive, en esta etapa de desarrollo personal, los amigos son el elemento de mayor influencia en el joven. Esta información se sustenta con los datos que proporciona el Instituto Mexicano de Juventud (2006), a través de la Encuesta Nacional de Juventud 2005, la cual muestra que los jóvenes pasan la mitad de su tiempo libre con los amigos, una tercera parte con su novio(a) y un porcentaje menor pasa su tiempo libre con la familia.

Basado en los resultados de las encuestas nacionales de jóvenes realizadas entre 1997 y 2000, Navarro (2005) pone de manifiesto que en México los jóvenes se definen en primera instancia por medio de la apariencia y la moda, seguido del lenguaje, la música y los gustos.

En general, durante la etapa de búsqueda que viven los jóvenes relacionada con el proceso de identificación grupal, éstos van modificando continuamente sus gustos y preferencias sobre música, pasatiempos, programas de televisión, marcas de ropa, productos personales y electrónicos de vanguardia, todo ello resultado de la globalización y del poder que generan los medios de comunicación en el receptor, que dirigen y establecen las pautas de consumo en la sociedad (Díaz, 2006).

3. 2. 1. *Tiempo libre*

El tiempo libre es tiempo de consumo (Arnulfo, 2001; Lutte, 1991); es aquel tiempo empleado para realizar actividades de elección y para disfrute personal con el objetivo de divertirse o descansar (Rodríguez; Argulló, 1999).

Los jóvenes ocupan su tiempo libre de diversas formas como parte de un grupo social o de manera individual. Algunos autores mencionan que el uso del tiempo libre en los jóvenes de 16 a 24 años de edad se inclina hacia lo que se conoce como la etapa *comercial*, que es asistir a cines, bares y discotecas, fiestas; lugares de convivencia que faciliten la interacción entre ambos sexos, lugares para practicar deportes o simplemente pasar tiempo con los amigos (Cornejo, 2007; Furlong; Cartmel, 2001). Según los resultados publicados en la Encuesta Nacional de Juventud 2010 (Instituto Mexicano de Juventud, 2011), las principales actividades que, para divertirse, realizan los jóvenes mexicanos en su tiempo libre son: reunirse con los amigos (22.2%), ver televisión (12.9%) y salir con su pareja (12.4%).

3. 2. 2 *Consumo cultural*

Los jóvenes consumen productos acordes con las características propias de su cultura juvenil, así como de la subcultura a la cual pertenecen, lo que se reflejará en las modas, la música o el vestir (Lutte, 1991). En este sentido, los jóvenes consumen principalmente videojuegos, libros y revistas; y lo que más prefieren comprar es ropa y música.

Al respecto, Guerrero (2004) señala que la selección en cuanto al tipo de música está determinada según la ocasión y el grupo de amigos con el que se encuentren. La Encuesta Nacional de Juventud 2005 mostró que las preferencias musicales de los jóvenes en México principalmente se inclinaban hacia las baladas románticas y música pop (56.2%), a la música grupera (43.1%) y la música ranchera (28%). Sin embargo, la preferencia por la música pop no es una característica únicamente de los jóvenes mexicanos: Hargreaves (2011) menciona que la música pop es una de las características principales que definen a los jóvenes de la mayoría de los países del mundo, además de que ésta tiene un rol central en el momento de identificarlos como sector juvenil.

Con relación al acceso a Internet, la Encuesta Nacional de Juventud 2010 (Instituto Mexicano de Juventud, 2011) expone que actualmente los jóvenes de 12 a 29 años utilizan Internet desde la

casa 4.6 veces más que en la última década. Los principales usos que le dan a Internet son: redes sociales (facebook representa el porcentaje más alto de preferencia en cuanto a redes sociales), buscar y recibir información y chatear.

4. Conclusiones

Resulta complejo tratar de definir la juventud bajo una concepción única. Para entender la dinámica y el comportamiento cultural de este sector poblacional de México es necesario considerar que, como grupo social -que vive una etapa de búsqueda para lograr establecer y definir su identidad cultural-, recibe influencia directa de las características locales del entorno en el que se desenvuelve.

Es a partir del siglo XX cuando en México se consolida el interés de las instituciones por atender al sector juvenil del país. Por ello, se establecen organismos con la finalidad de favorecer el desarrollo del joven en la sociedad. En este sentido, la creación del Instituto Mexicano de la Juventud y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes ha favorecido el desarrollo integral de los jóvenes.

Actualmente el sector juvenil conforma la mayoría de la población en México. Su papel en la sociedad se ve afectado por distintos elementos, como el rezago en educación, resultado de la falta de cobertura del sistema educativo nacional o el incremento en el desempleo académico que propicia un escenario de pocas posibilidades de conseguir un empleo de acuerdo a los estudios cursados.

Se suman también otros elementos como la infraestructura cultural del país, los programas y servicios orientados a favorecer el desarrollo del joven, las políticas culturales y los espacios de recreación. Todos estos factores tienen un papel principal para la delimitación y el desarrollo de las diferentes características del sector juvenil.

Los jóvenes comunican y se expresan a través del uso y selección de su ropa, de la música que escuchan, del lenguaje y modismos que emplean. Utilizan las tecnologías de información y comunicación (TIC) para experimentar, consumir, conocer, expresarse, informarse, divertirse. Cada vez más, los jóvenes mexicanos emplean la tecnología, particularmente Internet, como herramienta que facilita la relación entre pares y a través de la cual

pueden experimentar con las distintas características culturales y a mayor escala con el fin de establecer y definir su identidad cultural.

El escenario sociocultural de los jóvenes mexicanos los sitúa, actualmente, como uno de los grupos sociales de mayor influencia e importancia para el país.

Referencias

- Arnulfo, M. (2001). Del tiempo libre al ocio. *Contribuciones desde Coatepec*, 1, 1 (2001) 35-47.
- Barrios, M. (2010). Jóvenes mexicanos en 2005: Perfil sociodemográfico y contribución al hogar familiar (Tesis para obtener el grado de Maestra en Población y Desarrollo). FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica México.
- Blanco, F. (2003). *Jóvenes del tercer milenio*. México: Universidad de Colima. Consultado el 10/2/2012. Disponible en: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=w3c15oOZBdAC&oi=fnd&pg=PA6&dq=jovenes+mexicanos+%2B+consumo+cultural&ots=8LNMSwffrR&sig=U6dy2PTSevS2nW3zZGe7igRwb0#v=onepage&q&f=false>
- Casillas, M. A.; Garay, A.; Vergara, J.; Puebla, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6,11 (2001) 139-163.
- Castro, G. (2005). Los jóvenes y la vida cotidiana: Elementos y significados de su construcción. *Espacio Abierto Cuaderno venezolano de Sociología*, 14, 1 (2005) 7-23.
- Ceballos, J. (2011). La importancia de los valores de la familia en México. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/12/jcs.pdf>. Consultado el 29/1/2012.
- CONACULTA (02 de julio de 2012). Sistema de Información Cultural. Disponible en: <http://sic.conaculta.gob.mx/>. Consultado el 2/6/2012.
- CONAPO (2010a). Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos. Consultado el 12/5/2012. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/intensidad_migratoria/pdf/Migracion_Mex_EU.pdf
- CONAPO (2010b). Encuesta sobre migración en la frontera norte de México. Consultado el 12/5/2012. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Encuesta_sobre_Migracion_en_la_Frontera_Norte_de_Mexico_2010
- Cordera, R.; Sheinbaum, D. (2006). Perspectiva de los jóvenes mexicanos en el siglo XXI. *Este País*, 189 (2006) 34-42.
- Cordera, R.; Victoria, J. L. (2010). Políticas para los jóvenes. *Economíaunam*, 7, 20 (2010) 86-94.
- Cornejo, R. (2007). Importancia del perfil psicográfico del consumidor, como elemento de identificación de sus verdaderas necesidades y gustos de consumo. *Denarius*, 13, 2 (2007) 271-300.

- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 29 (2006) 431-457.
- Echarri, C. J.; Pérez, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22, 1 (2007) 43-77.
- Feixa, C. (1998a). *De jóvenes, bandas y tribus: Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Feixa, C. (1998b). *Reloj de arena: Culturas juveniles en México*. México: SEP- Causa Joven.
- Fonseca, E. (2005). La descentralización cultural en México: Revisión y perspectivas. *II Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. Desarrollo Cultural: del pluralismo cultural a la interculturalidad*. Guadalajara: Jal.
- Furlong, A.; Cartmel, F. (2001). Estilos de vida en los jóvenes. *JOVENes.*, 5, 15 (2001) 96-113.
- Garay, J.; Díaz-Loving, R.; Frías, M. T.; Limón, B.; Lozano, I.; Rocha, T. E.; Zacarías, M. (2008). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13, 2 (2008) 201-214.
- García, B.; Loredó, J.; Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número especial. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>. Consultado el 20/3/2012.
- García, N.; Piedras, E. (2006). *Las industrias culturales y el desarrollo de México*. México: Siglo XXI: FLACSO.
- González, A. (2010). La política cultural y sus reyertas. *Letras Libres*, 12, 137 (2010) 14-17.
- González, J. I. I. (2006). Las imágenes del poder y el poder de las imágenes: La construcción institucional de la juventud en Jalisco. In M. Vizcarra; A. Fernández (Comp.), *Disertaciones. Aproximaciones al conocimiento de la juventud*, 23-52. México: Instituto Jalisciense de la Juventud. Centro de Investigaciones y Estudios de la Juventud.
- Guerrero, A. A. (2004). Rockeros y gruperos: Presentación a partir de la Encuesta Nacional de Juventud 2000. *JOVENes.*, 8, 21 (2004) 76-87.
- Hargreaves, D. J. (2011). Intercultural perspectives on formal and informal music learning. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1 (2011) 53-66.
- Herrera, L.; Cremades, R.; Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22, 1 (2010) 37-51.
- Hidalgo, A.; Rasmussen, B.; Hidalgo, C. A. (2006). Salud y atención a adolescentes en México. In M. Vizcarra; A. Fernández (Comp.), *Disertaciones: Aproximaciones al conocimiento de la juventud*, 53-70.

México: Instituto Jalisciense de la Juventud. Centro de Investigaciones y Estudios de la Juventud.

Hoffman, L.; Paris, S.; Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy* (6ª edición, Vol. 2). Madrid: McGraw-Hill.

Hopenhayn, M. (2005). ¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura. In D. Mato, *Cultura, política y sociedad: Perspectivas latinoamericanas*, 17-40. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Instituto Mexicano de la Juventud (2006). *Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares*. México, D. F.: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. Disponible en: http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/292.pdf. Consultado el 29/6/2011.

Instituto Mexicano de la Juventud (2011). Encuesta Nacional de Juventud 2010: Resultados generales. *Secretaría de Educación Pública*. Consultado el 30/3/2012. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/EncuestaNacional%20deJuventud%202010%20-%20Resultados%20Generales_18nov11.pdf

Jiménez, J. E.; Artilles, C.; Rodríguez, C.; Naranjo, F.; González, D.; Crespo, P.; Hernández, A.; Afonso, M. (2011). Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, 1, 1 (2011) 1-10. Consultado el 4/6/2011. Disponible en: <http://www.ldworldwide.org/pdf/spanish/colombia/ssl/colombia-ssl-n1v1-jimenez.pdf>

Lutte, G. (1991). *La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Herder.

Máiquez, M. L. (2006). Influencia de la familia y de otros contextos de desarrollo y aprendizaje en los estilos de vida del adolescente (presentación del monográfico). *Cultura y Educación*, 18, 3-4 (2006) 331-333.

Margulis, M. (Ed.). (2008). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

Martínez, A. (2008). La onda universitaria. *Examen*, 156 (2008) 16-19.

Mendoza, S. E. (2010). Las y los jóvenes: Educar para proyectar la vida. *Decisio*, 3-9 (2010).

Monsiváis, A. (2002). Ciudadanía y juventud: Elementos para una articulación conceptual. *Perfiles Latinoamericanos*, 20, (2002) 157-176.

Mora, J.; Rodríguez, R.; Anaya, L. (2010). Los jóvenes ante sus crisis: una integración fragmentada entre el mercado y la información. *El Cotidiano*, 163 (2010) 25-34.

Mora, M.; De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 27, 79 (2009) 267-289.

Mota, A. (2008). Juventud y política. *Examen*, 159 (2008) 14-15.

- Nateras, A. (2004). Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea. *El Cotidiano*, 20, 126 (2004) 1-9.
- Nauhdart, M. (1997). Construcciones y representaciones. El péndulo social en la construcción social de la juventud. *JOVENes*, 1, 3 (1997) 36-47.
- Navarro, J. (2005). Las encuestas de jóvenes en Iberoamérica: Un recuento de experiencias recientes. *JOVENes*, 9, 23 (2005) 148-209.
- Nivón, E. (2008). Planeación cultural, la asignatura pendiente: El caso del Distrito Federal en México. *Políticas Culturais em Revista*, 2, 1 (2008) 1-33.
- Oliveira, O.; Mora, M. (2008). Desigualdades sociales en transición a la adultez en México contemporáneo. *Papeles de población*, 57 (2008) 117-152.
- Pedraza Medina, H.; Acle Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 41 (2009) 431-449.
- Pérez, C. A. (Coord.). (2007). *Estudiantes con discapacidades, dificultades de aprendizaje y desventajas: Estadísticas e indicadores de los países de la OEA*. México: OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), Edebé. Consultado el 20/5/ 2011. Disponible en: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LQgRmkU5DG4C&oi=fnd&pg=PA2&dq=discapacidad+fisica+y+cognitiva+%2B+estudiantes&ots=U9xQrfilpC&sig=yI-3DITaiNCUtOSW-OkJvjlvcX8#v=onepage&q&f=false>
- Pérez, M. M. (2002). Las jóvenes mexicanas: Un estudio general con base en el informe de México para la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 25, 104 (2002) 477-516.
- Pérez, J. A. (Coord.). (2000). *Jóvenes e Instituciones en México. 1994:2000: actores, políticas y programas*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Ramírez, F. (2008). El mito de la cultura juvenil. *Última Década*, 16, 28 (2008) 79-90. doi: 10.4067/S0718-22362008000100005
- Reyes, A. (2009). *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México, D.F.: FLACSO.
- Rodríguez, F. (2008). Las políticas culturales del México contemporáneo en el contexto de la Convención sobre Diversidad Cultural de la UNESCO. *La Chronique des Amériques*, 11 (2008) 1-13. Montreal: CEIM.
- Rodríguez, J.; Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11, 2 (1999) 247-259.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Programa Nacional de Juventud 2008-2012*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Stern, C. (Coord.). (2008). *Adolescentes en México: Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva*. México, D.F: El Colegio de México: Population Council.

Tanner, J.; Asbridge, M.; Wortley, S. (2008). Our favourite melodies: Musical consumption and teenage lifestyles. *The British Journal of Sociology*, 59, 1 (2008) 117-144.

Tarragona, M.; Trejo, N. H. (2010). Emigración de jóvenes profesionistas mexicanos. Emigration of young mexican professionals. *Multidisciplina*, 6 (2010) 62-71.

Urcola, M. (2008). Juventud, cultura y globalización. *Revista Perspectivas Sociales*, 10, 2 (2008) 11-31.

Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la educación común*, 1, 1 (2005) 28-71.

¹ ***The socio-cultural scenario of Mexican youth***

Estudio financiado por el Programa de Estudios en el Extranjero en sus emisiones 2010 y 2011 del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

² Doctoranda.

Universidad de Granada (España).

E-mail: francia.terrazas@gmail.com

³ Doctor.

Universidad de Granada (España).

E-mail: oswaldo@ugr.es

LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA Y EDUCACIÓN EN VALORES¹

M^a Mar Bernabé Villodre²

Abstract: The present article aims to offer an analysis of the references to education in present values in the Spanish educational legislation since the reform of the nineties, the well-known *LOGSE*³, came into force. It offers a brief review of the legal reforms after the *LOGSE*, as far as the educational process is seen as a global process, based more on educating citizens to be critical and not only to have simple conceptual ideas, are concerned. The majority of the legal references form part of what we might name a legislation based on diversity. The conclusion we aim to arrive at is how the global, educational process, understood and applied as such, can turn pupils into competent citizens in diverse areas and, therefore, improve, their quality of life, always providing the importance of the globality of the above-mentioned process is borne in mind.

Keywords: national law and legislation; educational politics; democratic values; quality of life; social risk

Resumen: El presente artículo pretende ofrecer un análisis acerca de las referencias a la educación en valores presentes en la legislación educativa española desde que la reforma de la década de los noventa, la conocida *LOGSE* entró en vigor. Ofrece un breve repaso de las reformas legales posteriores a la *LOGSE*, en cuanto a sus indicaciones sobre el proceso educativo como un proceso educativo global, centrado más en educar y formar ciudadanos críticos que ciudadanos en posesión de simples contenidos conceptuales. Las referencias legales forman parte, casi en su mayoría, de lo que podríamos denominar legislación centrada en la diversidad. La conclusión que se intenta mostrar es cómo el proceso educativo global, entendido y aplicado como tal, puede convertir a los discentes en ciudadanos competentes en múltiples categorías y mejorar, así, su calidad de vida, siempre que se tenga en cuenta la importancia de la globalidad de dicho proceso.

Palabras clave: derecho y legislación nacionales; política educativa; valores democráticos; calidad de vida; riesgo social

1. Introducción

La concreción legal de las normas de actuación referentes a las formas de educar del profesorado resulta imprescindiblemente necesaria. Desde la aparición de la *LOGSE* se ha reconocido la gran relevancia de formar en actitudes y valores, convirtiéndose esto en

un objetivo principal e irrenunciable del proceso educativo (García y Sales, 1998).

Puede considerarse que la meta principal del docente debería centrarse en formar a los discentes en valores universales de respeto, solidaridad y principios democráticos, sin obviar, por supuesto, los contenidos conceptuales propios de cada materia. Por encima de todo, se debe partir de la base de que todo proceso educativo debería ser un proceso formativo global que formase en valores, preparando así al discente para el contacto social y, decisivo en la actualidad, para el contacto intercultural.

Pérez (2005) reflexiona acerca de la significación del concepto de valor, tan necesario en el contexto pluricultural en el que se mueve la sociedad actual. Debe partirse de la consideración de que si educamos en valores, ¿cuáles serán? ¿Se parte del marco de los Derechos Humanos?

Puede considerarse que educar en valores es posible en cualquier sociedad. Ahora bien, si estas sociedades se caracterizasen por la existencia de una gran diversidad cultural, el docente podría encontrarse con un problema: ¿qué valores transmite? ¿Existen unos valores universales compartidos por todas las culturas? Estas cuestiones supondrían una reflexión más amplia de la que en este artículo no nos ocuparemos en esta ocasión, puesto que se pretende mostrar cómo la legislación española sí incluye referencias a una educación global del alumno que ha caído en detrimento de la asimilación de conceptos más tradicional (García y Sales, 1998).

2. Principales referencias a la educación en valores en la legislación española

Una de las primeras referencias a la denominada "Educación en Valores" puede encontrarse en la *Resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes*, que supuso un punto de inflexión para el enfoque didáctico por parte de los docentes. Se trataba de una "indicación", de una llamada de atención, para que no olvidasen que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe formar al discente más allá de los contenidos curriculares puramente conceptuales.

Los valores a que se hace referencia en ésta son: la educación para la paz, la educación para la igualdad de

oportunidades entre los sexos, la educación moral y cívica, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial. De manera que, tras estas referencias en la citada referencia legislativa, dichos temas fueron incluidos transversalmente en todas las asignaturas de Educación Primaria y Secundaria; no obstante, en determinadas materias se consideró que debía hacerse más hincapié que en otras debido a su escasa tradición en el sistema educativo, tanto en la normativa como en el quehacer diario de los centros docentes, hecho que dificulta su presencia efectiva en las aulas.

Esa transversalidad de la educación en valores pretendía dotar a los currículos de una serie de contenidos que vertebrasen la actividad docente. De modo que, la educación no debía abarcar un aspecto tan simple (y complicado) como es la instrucción del discente, sino que (además) debía contribuir al desarrollo personal de éste.

No puede obviarse que son las necesidades de la sociedad, con su devenir constante, las que han originado unas necesidades concretas relacionadas con los nuevos descubrimientos tecnológicos, los continuos flujos migratorios y los cambios en la concepción de la familia, entre otros.

Por todo ello, la *LOGSE* estableció unos temas transversales para todas las etapas educativas, temas que terminarían renombrándose o llegando a formar parte, en muchos casos, de las capacidades y, al fin, de las competencias básicas. Éstas son: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

Anteriormente a la citada *Resolución de 7 de septiembre de 1994*, puede encontrarse una mención a la educación como un proceso más allá de la simple adquisición de conocimientos académicos, en la *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre (RCL 1990\2045) de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo*: “el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad” (pp. 28927-28942).

Esta resolución menciona la educación integral, la participación de padres o tutores y la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional. Es decir, que siempre será imprescindible la participación de los padres y de todos los

profesionales posibles que puedan participar en el proceso. La consecución de una educación de calidad radica en profesores, padres y alumnos, colaborando a partes iguales.

La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación* (vigente hasta el 24 de mayo de 2006), estipulaba en su *Capítulo I del Título Preliminar*, cuáles eran los principios de calidad en la educación, haciendo una clara referencia a la educación en determinados valores democráticos, adecuados para la consecución de la formación global del alumnado.

Se menciona la importancia del pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, es decir, que los docentes deben preocuparse de transmitir sus conocimientos más allá del mero contenido, de forma que con sus ejemplos, con sus actitudes ante la clase y con su materia, se puedan adquirir unos valores. Además, señala la importancia de desarrollar sus capacidades afectivas, su respeto a los derechos y las libertades, aspectos todos ellos que deberían considerarse intrínsecos a todo proceso educativo.

Esta referencia menciona la importancia de desarrollar en el alumnado una serie de capacidades, todas ellas referentes a unos valores y conceptos que propiciarán unas pautas concretas ante las situaciones de la vida cotidiana. Es decir, son claras referencias a lo que después se denominará como competencias, que se refieren, a su vez en muchos casos, a los valores que los educadores deben tratar de formar en los alumnos porque “nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación” (pp. 45188-45220).

Se hace mención especial a la importancia de promover una serie de valores en la formación de los alumnos, como son los valores del esfuerzo y de la exigencia personal.

Pero, el hecho de orientar el sistema educativo hacia los resultados, como consecuencia de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad, puede inducir a determinados errores. Por ejemplo, se puede interpretar que lo más relevante son los resultados obtenidos en una evaluación a través de exámenes centrados en conceptos, ignorando el papel de los procesos que conducen a ellos, ni de los recursos en los que unos y otros se apoyan; y, también, se puede suponer que tendrían que aumentarse los procesos de evaluación, mediante evaluaciones en clase, del trabajo de casa, diversos controles sobre contenidos y prácticas, de modo que se sumen estas calificaciones y no se premie únicamente

un examen y en un escasísimo porcentaje su actitud, esfuerzo en casa y en el aula, etc.

En su *Artículo 15* se encuentra una referencia a competencias, en lugar de capacidades, haciéndose referencia a aquellas que deben adquirir los alumnos para conseguir un adecuado desarrollo social y cultural, como son el respeto al prójimo, el espíritu emprendedor y la confianza en uno mismo.

El *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria*, estuvo vigente hasta el 15 de julio de 2006. En él se insistía en la importancia en el desarrollo integral de todas las capacidades del alumnado, en todas y cada una de las materias del currículo educativo.

Podría considerarse que la inadecuada aplicación de un proceso educativo integral, global, sea la causante de la elaboración de la *Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*. Ésta establece una serie de principios que deberían desarrollarse como contenidos transversales en todos los centros educativos, amparándose en el Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1999), que establece una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación.

De acuerdo con el *Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, la educación de un alumno será efectiva si se produce la transmisión de valores en cada materia curricular. Así, la *LOE*⁴ considera como objetivos del proceso educativo la consecución de todas las capacidades del alumnado, la educación en el respeto de derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de oportunidades, en la no discriminación, en la tolerancia, en la responsabilidad, y en el reconocimiento y respeto de la pluralidad.

En el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, es donde va a encontrarse la referencia a las competencias básicas que bien podría considerarse una revisión de la propuesta recogida en la citada *Resolución de 7 de septiembre de 1994*. Esta opinión quedaría reforzada por autores como Gimeno (2008) con su *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*

Dentro de las ocho competencias básicas se puede encontrar la competencia social y ciudadana que desarrolla aspectos éticos, morales, de habilidades sociales, todas ellas intrínsecas a cualquier materia del currículo; también, favorece la

comprensión crítica de la realidad, el análisis de los problemas sociales e históricos y el diálogo para posibilitar un entendimiento conjunto.

En cuanto a la competencia cultural y artística, supone aprender a apreciar y valorar otros hechos y manifestaciones culturales, tomando conciencia de la evolución del pensamiento; además, requiere tomar conciencia de la necesidad de apoyar y apreciar las contribuciones ajenas.

Esta competencia cultural y artística puede contribuir a desarrollar otra que debería comenzar a incluirse, la competencia intercultural, puesto que la sociedad pluricultural actual se ve abocada a situaciones conflictivas derivadas de la falta de entendimiento y de intercambio entre sus miembros.

Lo interesante de este *Real Decreto 1513/2006* es que se incluye un apartado específico centrado en la contribución al desarrollo de las competencias por parte de cada área.

En cuanto a la *Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria*, se estipula que las competencias que deben desarrollarse son las mismas que en la anterior referencia legislativa.

La *Orden 3319-01-2007, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en su *Artículo 3 del Currículo, Punto 4*, menciona el trabajo de la educación en valores en todas las áreas, sin que dicho tema transversal repercuta negativamente en el desarrollo de los contenidos conceptuales tradicionales.

Los años 2008 y 2009 trajeron expectativas de cambio, la sociedad exigía nuevas reformas legales que se adaptasen a la situación social y económica del momento, y, principalmente, que se adaptasen a las necesidades derivadas de los procesos migratorios.

Un ejemplo de propuestas de intervención y actuación en este campo de la educación en valores que nos ocupa, podría verse en el *Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. En él, se insiste en que debe hacerse especial hincapié en iniciar a los discentes en aprendizajes para la vida, junto a los aprendizajes típicos escolares; además, de que sirve como guía al docente para que éste encamine

su proceso formador en la línea de los valores universales, ya que se incluyen referencias a diferentes sistemas socioculturales y a la diversidad.

Este Decreto incluye entre los objetivos de la Educación Primaria la necesidad de aprender a relacionarse con el entorno social, aceptando las diferencias. Así, se comprueba que las intenciones de aproximación cultural están presentes; además, de un intento de educar en los valores de la diferencia.

Si hablamos de educar en el sentido amplio de la palabra, todas las referencias legislativas con sus reformas muestran interés por seguir esta línea; no obstante, en el momento en que deberían mostrar referencias metodológicas en este sentido se observan las carencias, la inexistencia de las mismas.

En cuanto al *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*, merece ser destacado porque se sigue en la línea de educar en valores que estén presentes en todas las culturas, puesto que habla de fomentar la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, la paz y la igualdad sexual, en las programaciones didácticas. Pero, por encima de todo, es importante porque guía al docente hacia una educación que respete y admita la diversidad, elemento cada vez más presente en las aulas españolas por la masiva inmigración llegada de todo el mundo.

Se puede comprobar la importancia que toma la educación en valores si consultamos la *Resolución de 25 de febrero de 2011, de la Secretaría del Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en educación primaria y en educación secundaria obligatoria en las ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2010-2011*. Ésta propone la evaluación de la competencia social y ciudadana, referida desde nuestro punto de vista a la educación global en valores, del mismo modo en que propone la evaluación de la competencia lingüística (cuya traducción supone que los alumnos realizan exámenes de inglés y castellano y/o catalán).

Finalicemos mostrando cómo pese a las modificaciones que puedan introducirse en la legislación educativa, no se pierde sino que se aumenta la intención de tratar transversalmente la educación en valores de respeto, igualdad, tolerancia y solidaridad, tal y como puede verse en el *Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que*

se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones, en su Artículo 1, Punto 8, por ejemplo.

3. Conclusiones

La legislación impone unas directrices que, ya sea por cuestiones de escasez de recursos o por la colaboración del entorno familiar, son difíciles de aplicar. De modo que, resulta realmente complicado conseguir la formación global de los discentes si no se tienen en cuenta la confluencia de los elementos citados: un profesorado capacitado y con recursos, así como un entorno familiar dispuesto a colaborar (Pérez, 2005).

Pese a que se reconoce la dificultad y falta de presencia de los temas transversales citados con anterioridad en determinadas materias del currículo, sí debe señalarse que la educación moral y cívica es el fundamento primero de la formación que proporcionan los centros educativos, constituyéndose en el eje de referencia en torno al que deben girar el resto de los temas transversales y debe estar implícita en todas las áreas y materias del currículo.

Todas las materias del currículo deberían encaminarse a la consecución de los valores ya citados, tratando de salvar las dificultades obvias en materias como las Ciencias Naturales, las Matemáticas, etc.

Si gran parte de los objetivos de la educación se centran en formar en una serie de valores destinados al desempeño de la ciudadanía marcada por los derechos y libertades constitucionales; así pues, resulta llamativo que los docentes desarrollen su trabajo más preocupados por los objetivos conceptuales que por los procesos destinados a la consecución de los valores propuestos en la legislación vigente.

Así, la evaluación en cada etapa educativa en la línea de la educación en valores, dificultada en el caso de la etapa de Bachillerato por la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), presentaría a los profesores contando en la evaluación con el desarrollo de actitudes y hábitos en relación con los temas transversales en los aprendizajes de los alumnos, en un porcentaje mayor del que ahora puede encontrarse.

Esa etapa de Bachillerato viene caracterizada por la centralización formativo-educativa en torno a la Prueba de Acceso a

la Universidad (PAU). De modo que, las referencias a la formación global del alumno, a su educación en valores parece sobreentenderse al no aparecer mención a las competencias que sí pueden encontrarse en las anteriores etapas educativas.

La legislación de inicios del siglo XXI se mostraba claramente consciente del cambio que estaba produciéndose en el alumnado que ocupaba las aulas y, debido a ello, las posteriores reformas de esos primeros años del nuevo siglo se fueron mostrando más concretas o así lo intentaron, al incluir contenidos conceptuales de culturas externas que favoreciesen el objetivo actitudinal centrado en el respeto a la diversidad del aula.

Ahora bien, podemos concluir afirmando que hasta que no se incluya una competencia centrada en la interculturalidad, no podrá hablarse con propiedad de una educación en valores, puesto que no se contará con referencias legales que apoyen qué valores deben transmitirse en el aula y qué contenidos los secundarán y reforzarán.

Actualmente, la sociedad necesita que se precisen cuáles son los valores en los que nuestros alumnos deben ser educados para responder a las necesidades de la sociedad donde viven; se hace imprescindible revisar las propuestas educativas escolares para que la escuela y la familia se conviertan en los espacios idóneos para la adquisición de valores de carácter universal.

En los dos últimos años, mucha de la legislación promulgada se ha centrado en reforzar la autoridad del profesor, como por ejemplo, la *Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor*, promulgada por la Comunidad de Madrid. Este tipo de referencias no hacen más que mostrar que algo está fallando a la hora de la aplicación didáctica, es decir, que si los docentes no forman en valores sino que sólo forman conceptualmente en cada una de sus materias, éstos se enfrentan a situaciones con los alumnos cada vez más conflictivas. Desde nuestro punto de vista, esto no es más que el resultado de aplicar criterios de calificación centrados en un porcentaje del 60-80% el examen, 20-30% los trabajos de clase-casa y 0-10% el comportamiento y la actitud.

Referencias bibliográficas

Comunidad de Madrid (2010). *Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor*. BOE (01/10/2010), nº 238, referencia 2010/15028, pp. 83693-83697.

Consejo de Educación, Formación y Empleo de la Generalidad Valenciana (2008). *Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el*

que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. BOE (03/04/2008), nº 5734, referencia 2008/3829, pp. 55003-55017.

Consejo de Educación, Formación y Empleo de la Generalidad Valenciana (2008). *Decreto 32/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. BOE (03/04/2008), nº 5734, referencia 2008/3838, pp. 55018-55048.

García, R.; Sales, A. (1998). Educar en actitudes interculturales: programa pedagógico para desarrollar actitudes hacia las personas de cultura árabe en Educación Primaria. *Pedagogía Social*, 2 (1998) 173-187.

Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Jefatura del Estado Español (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), nº 106, referencia 2006/7899, pp. 17158-17207.

Ministerio de Educación y Cultura (1991). *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre (RCL 1990\2045) de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE (04/10/1990), nº 238, referencia 1990/24172, PP. 28927-28942.

Ministerio de Educación y Cultura (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación*. BOE (24/12/2002), nº 307, referencia 2002/25037, pp. 45188-45220.

Ministerio de Educación y Cultura (2003). *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria*. BOE (02/07/2003), nº 157, referencia 2003/13179, pp. 25443-25466.

Ministerio de Educación y Cultura (2005). *Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*. BOE (01/12/2005), nº 287, referencia 2005/19785, pp. 39418-39419.

Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE (08/12/2006), nº 293, referencia 2006/1513, pp. 43053-43102.

Ministerio de Educación y Cultura (2007). *Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria*. BOE (20/07/2007), nº 173, referencia 2007/2211, pp. 31487-31566.

Ministerio de Educación y Cultura (2011). *Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones*. BOE (30/07/2011), nº 182, referencia 2011/13117, pp. 86736-86765.

Pérez, L. (2005). La Educación en Valores en el Aprendizaje a lo largo de la vida. Democracia, Educación en Valores y Ciudadanía. *Seminario FETE-UGT, Reflexiones y debates del Ciclo de Seminarios, 17-18 de Noviembre*, 1-5.

Secretaría de Estado de Educación (1994). *Resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros doce*. BOE (23/09/1994), n^o 228, referencia 1994/20935, pp. 29262-29265.

Secretaría de Estado de Educación (2011). *Resolución de 25 de febrero de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en educación primaria y en educación secundaria obligatoria en las ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2010-2011*. BOE (10/03/2011), n^o 59, referencia 4449, pp. 27196-27200.

¹ **Spanish educative legislation and education in values**

² Doctora.

Universidad de Valencia (España).

Email: maria.mar.bernabe@uv.es

³ *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*

⁴ *Ley Orgánica de Educación*

FACTORES DETERMINANTES DE LA ELECCIÓN DEL INSTRUMENTO MUSICAL. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA¹

Laura Oya Cárdenas²
Lucía Herrera Torres³

Abstract: The process of choosing a musical instrument is critical for the initiation and future of music learning. A right or wrong choice of musical instrument by a beginner can determine their musical success or failure, so it is important to analyze what are the main factors which determine that choice. This paper, first, describes Basic Teaching of Music in Andalusia (Spain) and, second, carries out a review of scientific literature on the major influences or reasons why students choose a particular musical instrument.

Keywords: determinant factors; choice; musical instrument; literature review

Resumen: El proceso de elección del instrumento musical es determinante para el inicio y futuro del aprendizaje musical. En un principiante, una buena o mala elección instrumental podrá determinar su éxito o fracaso musical, por lo que es necesario analizar cuáles son los principales factores que determinan dicha elección. En el presente trabajo se describen, en primer lugar, las Enseñanzas Básicas de Música en Andalucía (España) y, en segundo lugar, se lleva a cabo una revisión de la literatura científica sobre las principales influencias o motivos por los que los alumnos eligen un instrumento musical determinado.

Palabras clave: factores determinantes; elección; instrumento musical; revisión de la literatura

Introducción

Las elecciones que se llevan a cabo, en general, y en el ámbito musical, en particular, determinan el futuro y las esperanzas que se depositan en él. Tanto es así que, para un principiante, una buena o mala elección instrumental acabará por convertirse en un fracaso o éxito musical, marcando su trayectoria inmediata y a largo plazo (Beauvillard, 2006). Así pues, las elecciones instrumentales de los alumnos resultan fundamentales para que puedan disfrutar de la música, asegurar su permanencia en el estudio e, incluso, alcanzar los más altos logros académicos en su instrumento (Cannava, 1990, 1994; Cutietta; McAllister, 1997). Por el contrario, una mala elección instrumental no sólo hará que el alumno acabe por desmotivarse y por no querer practicarlo, sino que además convertirá su abandono instrumental en un fracaso musical, tanto del sistema como de las

causas que lo llevaron a elegirlo (Ben-Tovim; Boyd, 1985; Solomon, 1983).

Las causas de elección instrumental, tanto de alumnos principiantes como experimentados, han suscitado siempre un especial interés por parte tanto de los investigadores como de los profesionales destinados a la educación musical en Conservatorios, apareciendo de esta forma un gran número de estudios asociados a la identificación y análisis de los factores que hacen que un alumno acabe eligiendo un instrumento y no otro, ya sean motivos de carácter psicológico (interno) o sociológico (externo) (Chang, 2007). Los resultados de la mayoría de las investigaciones coinciden en afirmar que no se puede identificar un único factor como determinante, sino que es la suma de muchos de ellos, entre los que se encuentran: el gusto por el timbre específico del instrumento; la influencia de familiares y amigos; los estereotipos sexuales que se asocian a cada instrumento; la personalidad del estudiante; la forma, tamaño y color del instrumento; y la fácil accesibilidad económica del instrumento, entre otros (Fortney; Boyle; DeCarbo, 1993; Graham, 2005; Hudson, 2004; Payne, 2009).

Así pues, el propósito principal del presente trabajo es, en primer lugar, describir las Enseñanzas Básicas de Música en Andalucía (España), dado que es necesario conocer su estructura y funcionamiento como contexto de partida para, en segundo lugar, llevar a cabo una revisión de la literatura científica sobre las principales influencias o motivos por los que los alumnos eligen un instrumento musical.

1. Las Enseñanzas Básicas de Música en Andalucía

Actualmente, los estudios musicales oficiales en España se estructuran en tres niveles educativos distintos, a los que se accede de forma independiente y siempre a través de una prueba de aptitud o de acceso, estando todos ellos regulados mediante la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), siendo éstos:

- Enseñanzas Elementales de Música (E. E. M), con una duración de 4 años y orientadas para alumnos desde los ocho a los doce años de edad.
- Enseñanzas Profesionales de Música (E. P. M), se estructuran en 6 años y están dirigidas a alumnos desde los doce a los dieciocho años de edad.

- Enseñanzas Superiores de Música (E. S. M), formadas por 4 años de estudios y destinadas a alumnos desde los dieciocho a los veintidós años de edad.

Concretamente en Andalucía, las Enseñanzas Elementales de Música están reguladas mediante la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). Además, están ordenadas mediante el Decreto 17/2009, de 20 de enero, en cuyo Capítulo III, artículo 6, dispone lo siguiente:

Las enseñanzas elementales de música tendrán un doble modelo organizativo:

a) Enseñanzas básicas, que son aquellas enseñanzas adecuadas a los procesos formativos y evolutivos de la persona, especialmente pensadas para niños y niñas en edad escolar.

b) Enseñanzas de iniciación, que son aquellas enseñanzas de introducción a la cultura musical, o de dinamización de la misma, dirigidas a todas las personas, sin distinción de edad o preparación previa (p. 5).

Por tanto, el antiguo Grado Elemental, de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 4 de octubre de 1990 (LOGSE), se transforma en las Enseñanzas Básicas de Música (E.B.M.) que actualmente, junto con las Enseñanzas de Iniciación Musical, conforman las llamadas Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía.

El Decreto 17/2009 desarrolla el *currículo* de las E. B. M, estableciendo en su introducción que “en su conjunto, las enseñanzas elementales de música priorizarán la comprensión de la música y del movimiento, así como los conocimientos básicos del lenguaje musical y la práctica de la música en grupo” (p. 14). Dentro del Capítulo III, artículo 9, del mismo Decreto, se especifica que las materias de estas enseñanzas serán:

- a) Instrumento.
- b) Lenguaje musical.
- c) Educación vocal.
- d) Coro.
- e) Agrupaciones musicales.

Además, dicho Decreto establece que “las enseñanzas básicas de música se desarrollarán en dos ciclos de dos cursos de duración cada uno”, es decir, en un total de cuatro años de duración, donde habrá un Primer Ciclo, con un primer y segundo curso, y un Segundo Ciclo, con un primer y segundo curso.

El proceso por el cual se accede a las Enseñanzas Básicas de Música incluye la realización de una prueba de aptitud, regulada mediante el Capítulo IV, artículo 13, del Decreto 17/2009, de la manera siguiente:

Artículo 13. Acceso a las enseñanzas básicas de música.

1. Podrán acceder al primer curso de las enseñanzas básicas de música los niños y niñas que tengan, como mínimo, ocho años de edad o los cumplan en el año natural correspondiente al comienzo del curso académico y superen una prueba de aptitud. En dicha prueba se valorarán, prioritariamente, las facultades de los aspirantes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas, de acuerdo con los objetivos que para las mismas se establecen en este Decreto.

2. Podrá accederse a cualquier otro curso de las enseñanzas básicas de música, sin haber cursado los anteriores, siempre que a través de una prueba de acceso, las personas aspirantes, demuestren poseer los conocimientos necesarios, tanto teóricos como prácticos, para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

3. La Consejería competente en materia de educación regulará, mediante Orden, las pruebas a las que se refieren los apartados 1 y 2 (p. 16).

En función de lo descrito, además de tener ocho años de edad o cumplirlos durante el primer curso escolar, es necesario realizar una prueba de aptitud para poder ingresar en estos estudios musicales, tanto para los alumnos de nuevo ingreso en el primer curso, como para los alumnos que desean cursar un curso superior. Estas pruebas de acceso están actualmente reguladas por la Orden de 7 de julio de 2009, que en su artículo 6 especifica la estructura y contenido de las pruebas, especificando a continuación, el contenido de la prueba para los alumnos de nuevo ingreso en el primer curso, de tal manera que:

La prueba de aptitud, que no estará vinculada a ningún instrumento musical, será elaborada por cada centro, y deberá valorar las capacidades siguientes:

a) Capacidad rítmica.

b) Capacidad auditiva, a través de la percepción del tono e intensidad de los sonidos, de una línea melódica y del canto de melodías sencillas (p. 12).

Por lo tanto, cada centro tiene la capacidad para poder preparar y organizar la prueba de aptitud siempre y cuando valore

tanto la capacidad rítmica como la auditiva. En cuanto a la calificación de la prueba, en el artículo 10 de la presente Orden se especifica que la puntuación global será el resultado de la media aritmética de la suma de las puntuaciones de ambas pruebas. El tribunal de valoración de dicha prueba, tal y como establece el artículo 8 de la Orden, estará formado por tres profesores o profesoras designados por la Dirección del centro.

Dada la variabilidad de ejercicios y actividades que se pueden realizar para valorar el aspecto rítmico y melódico, los centros suelen ofrecer unas indicaciones sobre los contenidos propios de la prueba, de tal manera que los alumnos sepan en qué consistirá el ejercicio.

Pero, ¿qué valor, eficacia y fiabilidad tienen actualmente estas pruebas de acceso? La respuesta es tan amplia como el número de Conservatorios que realizan esta prueba, ya que cada uno la elabora y aplica de una manera distinta, aunque coincidan siempre en evaluar las dos capacidades que exige la normativa, la auditiva y la rítmica. Es por esta razón por la que, finalmente, estas pruebas carecen de cierta validez musical, dado que no han sido confeccionadas desde unos parámetros objetivos e igualitarios para todos los centros que las realizan, además, la mayoría de las veces se dedica un tiempo aproximado de cinco minutos por alumno, en los que es muy difícil valorar las capacidades reales de los participantes. A todo esto hay que añadir que los profesores encargados de la realización y calificación de las pruebas no tienen, en la mayoría de los casos, una formación pedagógica ni específica adecuada para la administración y valoración de esta prueba a niños de tan temprana edad, lo que aumenta aún más, la subjetividad propia de la prueba en sí misma.

En lo relativo a estas pruebas de aptitud, un estudio reciente ha demostrado la importancia y eficacia que puede tener la prueba para escoger a los alumnos que pretenden ingresar en el Conservatorio. En esta dirección, Herrera; Romera (2010) realizaron una investigación con el fin de evaluar la eficacia y utilidad de la prueba de aptitud en los que pretendían acceder al Conservatorio Profesional de Música de Melilla. Para ello, aplicaron a los participantes del estudio, 46 niños y niñas de edades comprendidas entre los 7 y 13 años, un conjunto de 11 pruebas, para evaluar la capacidad auditiva mediante la discriminación de siete conceptos básicos musicales: altura, intensidad, duración, timbre, melodía, ritmo y armonía.

Las once pruebas resumen de forma muy concreta y específica todos los parámetros que pueden ser evaluados para una prueba de aptitud musical. El tiempo dedicado a la administración de las pruebas, así como a la explicación de cada una de ellas fue de cincuenta minutos aproximadamente. Así pues, las pruebas que se llevaron a cabo fueron:

- *Discriminación de la altura de sonido.*

1. Prueba de discriminación de sonidos en relación con su frecuencia.

2. Prueba de discriminación de sonidos en relación con su frecuencia: sentido del cambio.

3. Prueba de discriminación y localización sonora.

- *Discriminación de la intensidad sonora.*

4. Prueba de discriminación de sonidos, en relación con la intensidad (decibelios).

- *Discriminación de la duración.*

5. Prueba de discriminación de sonidos, en relación con la duración (segundos).

- *Discriminación del timbre.*

6. Prueba de discriminación de sonidos, en relación con el timbre.

7. Prueba de discriminación del número de timbres sonando simultáneamente.

- *Melodía.*

8. Prueba de comparación de fragmentos musicales en relación con la melodía de los sonidos que los componen.

9. Prueba de localización del cambio melódico sufrido en un fragmento musical.

- *Ritmo.*

10. Prueba de comparación rítmica de un fragmento sonoro.

- *Armonía.*

11. Prueba de comparación armónica.

Los resultados del estudio revelaron que no existían diferencias significativas en las diferentes pruebas en función del sexo de los sujetos, aunque sí en función de la edad. Además, lo más significativo del estudio fue que los resultados de las pruebas predijeron la calificación final de los sujetos en la asignatura de Lenguaje Musical al final del primer curso. Concretamente, el factor con mayor valor predictivo sobre la nota final de Lenguaje Musical fue la prueba de discriminación de sonidos en relación con la intensidad, entendiendo que a mayor puntuación en este ejercicio

mayor sería la nota obtenida por el alumno al final del año en esta asignatura.

Por lo tanto, los resultados de Herrera; Romera (2010) demuestran la importancia de la realización de la prueba de aptitud musical y la eficacia que puede llegar a tener sobre los rendimientos reales de los alumnos si los Conservatorios optan por realizar una prueba tan detallada y exhaustiva como la realizada en el presente estudio.

2. El proceso de elección del instrumento musical

2. 1. La motivación para iniciar estudios musicales

Antes de adentrarnos en las cuestiones por las que un estudiante decide elegir un instrumento musical u otro, sería conveniente profundizar en la procedencia de la motivación necesaria para iniciar el estudio de la música o tocar un instrumento musical.

A pesar de que la literatura incluye múltiples definiciones de motivación, se puede definir como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o meta de una actividad o tarea, y que a su vez, la instiga y la mantiene (Pintrich; Schunk, 2006). En este sentido, los estudios que asocian la motivación con el inicio de los estudios musicales coinciden en agrupar los elementos implicados en este proceso en torno a dos factores principales (Arriaga; Madariaga, 2004; Asmus, 1994; Sichivitsa, 2007): factores externos (familia, profesores e iguales) y factores internos (autoconcepto y valoración personal de la música).

En cuanto a la familia, muchos niños que comienzan sus estudios musicales lo hacen sin tener una vocación propia o claramente definida, siendo sus padres los que les alientan en todo momento y les ayudan a estudiar, esforzarse y superar las dificultades diarias para poder alcanzar un pleno desarrollo de sus habilidades técnico interpretativas (McPherson, 2005).

Por su parte, el autoconcepto y la valoración personal de la música se convierten en elementos claves para el buen desarrollo musical del individuo dado que, según el grado de confianza en sí mismo, un sujeto puede participar más activamente en actividades musicales pero si, por el contrario, a causa de su rendimiento o nivel musical piensa que no puede tener éxito o que va a fracasar, evitará participar y esta circunstancia limitará sus actuaciones futuras (Bandura, 1993).

Las razones por las que los estudiantes participan en actividades musicales atienden a cuatro componentes básicos del valor que poseen (Sichivitsa, 2007):

- a) Determinación para realizar bien la actividad musical.
- b) Interés.
- c) Utilidad e importancia de la misma.
- d) Esfuerzo que se debe llevar a cabo para participar.

Asimismo, los estudiantes que valoran, disfrutan y sienten las actividades musicales que desarrollan, invierten más tiempo y esfuerzo en estudiar para mejorar y alcanzar un nivel más alto que incrementa su competencia musical y refuerce su interpretación musical (Schellenberg, 2008).

En esta dirección, en un estudio diseñado para investigar los factores que motivan a los alumnos de educación primaria ($N=48$) a comenzar a aprender música instrumental, Mackenzie (1991) encontró que la influencia del profesor y el interés personal por aprender a tocar un instrumento fueron las razones para comenzar a estudiar un instrumento musical. A los sujetos se les formuló la siguiente pregunta: *¿Por qué quisiste empezar a aprender a tocar un instrumento musical?* Las posibles opciones de respuestas para la motivación eran: a) la influencia de padres, hermanos, amigos y profesores; b) el deseo de tocar en conjunto; c) el deseo de aprender a tocar un instrumento musical; d) el amor a la música. Tanto los chicos como las chicas respondieron que su primera motivación era el deseo personal de querer tocar un instrumento musical (c). Sin embargo, su segunda motivación fue distinta, siendo para los chicos la influencia de sus profesores y, en el caso de las chicas, la influencia de sus amigos.

Otro estudio similar a este es el llevado por Morgort i Roig (2005) que realizó un trabajo de campo para determinar los factores ambientales que influyen en los niños para el estudio de la música en el contexto de una academia de música privada asociada a una gran Banda de Música de Cullera, Valencia.

La muestra de este estudio estuvo formada por 5 profesores, 16 padres y 81 alumnos con edades comprendidas entre los 7 y 10 años de edad. Como instrumentos de medición se usaron la entrevista y el cuestionario. Aunque la muestra no es muy amplia, los resultados hallados son muy interesantes.

Los resultados de este estudio señalan que son numerosas las motivaciones que llevaron a los niños a querer estudiar música. Entre las principales se encuentran las familiares y de ámbito social,

dado que el 50% de alumnos contestó que su máxima influencia la ejercieron sus padres, el 35% sus familiares cercanos y, por último, un 15% sus amigos y compañeros.

Sobre los propósitos que llevaron a los niños a querer tocar un instrumento musical, éstos contestaron en un 100% que su intención era la de aprender a tocar un instrumento musical y no la de obtener un pasatiempo lúdico. Así pues, a la pregunta *¿qué te gustaría ser de mayor?*, un 55% expresó que quería dedicarse a la música profesionalmente, un 40% quería dedicarse a otras profesiones y un 5% no contestó.

Una de las investigaciones más recientes que se han llevado a cabo en nuestro país acerca de la motivación en los estudios musicales es la realizada por Cremades; Herrera; Lorenzo (2011). Los participantes en esta investigación fueron 139 alumnos, 92 niñas (66.2%) y 47 niños (33.8%), que cursaban las materias de Música y Movimiento, Iniciación al Lenguaje Musical y Lenguaje Musical en la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla, cuyas edades estaban comprendidas entre los 4 y los 8 años de edad. En esta investigación se utilizó como instrumento de medida una entrevista semiestructurada, que fue administrada durante el transcurso de las clases, en el curso escolar 2010-2011.

Las conclusiones de este estudio coinciden con todo lo anteriormente expuesto acerca de la motivación inicial, es decir, los niños comienzan sus estudios musicales de forma vocacional, porque les gusta la música, aunque esta vocación no esté del todo definida. Además, se constata la gran influencia que ejerce el entorno familiar: padres, hermanos y primos. Si bien este apoyo se centra en la figura de la madre, quien se implica en mayor medida en el inicio de los estudios musicales de su hijo, circunstancia que se puede explicar por la mayor cercanía y la relación existente entre madre e hijo. Igualmente, aunque en menor medida, el grupo de iguales también influye en la decisión de comenzar los estudios musicales, lo que puede ser debido que los niños quieren participar en actividades de conjunto que potencian el sentimiento de pertenencia al grupo (Cremades; Herrera; Lorenzo, 2011).

En lo relativo a la etapa educativa, los alumnos de educación infantil señalan que el motivo por el que comienzan sus estudios musicales es porque asisten a las clases de música con sus primos, circunstancia que podría ser debida a la mayor cercanía que existe entre primos debido al modelo actual de la familia en España, siendo las familias monoparentales encabezadas por una

mujer, así como las parejas con uno y con dos hijos las que más han crecido en la última década de modo que la relación entre primos sustituye, en parte, la carencia de hermanos. Por su parte, los alumnos de Educación Primaria indican que estudian música porque les gusta, lo que podría deberse al hecho de que ya llevan varios años estudiando música (Cremades; Herrera; Lorenzo, 2011).

En resumen, se puede afirmar que son numerosas las motivaciones que hacen que un niño quiera comenzar a estudiar música o un instrumento musical, si bien las más comunes son el propio deseo vocacional, acompañado de una influencia e instigación familiar y de su entorno desde la más tierna infancia.

2. 2. *La importancia de la elección del instrumento musical*

La motivación, la aptitud, la actitud, el estudio constante y, además, el amor a la música son necesarios para alcanzar el éxito en los estudios musicales, pero también lo es el hecho de poder tocar el instrumento que *a priori* se desea. Si un alumno se ve “obligado” a comenzar sus estudios musicales con un instrumento que no conoce, o peor aún, con el que no tiene afinidad, el riesgo de aparición del abandono y fracaso escolar será mucho mayor que el del alumno que sí ha podido escoger desde el principio el instrumento que prefería. Este tipo de frustraciones son las que pueden marcar a un principiante, porque siempre recordará el porqué de su elección instrumental, bien por un deseo satisfecho, un sueño hecho realidad, o por el contrario, por una casualidad, un capricho del destino, o las circunstancias específicas de ese momento (Beauvillard, 2006).

Estudios realizados en un Centro de Investigación Musical en el norte de Inglaterra han demostrado que el factor más común en el fracaso musical es la elección equivocada del instrumento y no la falta de musicalidad o potencial musical (Ben-Tovim; Boyd, 1985). Es evidente que para aprender un instrumento inadecuado hay que superar una suma de impedimentos físicos, mentales y emocionales. Estos obstáculos, al combinarse, pueden llevar en cierta medida al fracaso final en el aprendizaje del instrumento elegido.

Además, varias investigaciones indican que la satisfacción experimentada por haber escogido adecuadamente el instrumento musical afecta positivamente en el incremento de la permanencia en programas musicales, la motivación en el estudio y el aumento de

los logros académicos de los alumnos (Cannava, 1990, 1994; Cutietta; McAllister, 1997).

Kemp (1981) y Gordon (1984) sugieren que un correcto ajuste del estudiante con un instrumento puede afectar a la experiencia de un individuo dentro del conjunto de música instrumental en la escuela secundaria, donde los estereotipos y prejuicios son más evidentes que en los centros musicales profesionales. Además, Kemp (1981) afirma que un estudiante puede tener más éxito si el instrumento musical que escoge está relacionado con los rasgos de su personalidad, de tal manera que el instrumento sea un reflejo de él mismo y pueda desarrollarse musical y artísticamente con él.

Byo (1991) concibe el proceso de elección del instrumento como una oportunidad educativa “La sesión de presentación instrumental proporciona una forma de ampliar los gustos de los jóvenes estudiantes y fomentar una actitud más tolerante hacia los instrumentos menos populares” (Byo, 1991, pp. 23-24). Si bien esta práctica de demostración o presentación instrumental es muy frecuente en los Conservatorios españoles, no es del todo “suficiente” para que el principiante conozca realmente y físicamente al instrumento, es necesario pues, un acercamiento más directo y real con el instrumento, dado que al fin y al cabo son los principiantes los que deberán de dedicar muchas horas de estudio a un instrumento, que si bien les puede parecer bonito y singular, a la hora de tocarlo es posible que no se sientan tan cómodos como pensaban. Además, y coincidiendo con Byo (1991), este tipo de acercamiento físico abre las puertas hacia instrumentos que son menos populares o mejor dicho, menos conocidos por la mayoría de los principiantes, como el Contrabajo, la Viola, el Arpa y el Fagot (Albaina; Terceño; Sarralde, 2000).

Pero ¿quién es el encargado de elegir el instrumento musical? Aunque la mayoría de los estudios y manuales aconsejan que sean el propio principiante el que escoja su instrumento (Baron, 2004; Beauvillard, 2006; Ben-Tovim; Boyd, 1985; Crozier, 2008; Stein, 2006), la realidad es muy distinta, porque la mayoría de investigaciones (Bayley, 2000; Chang, 2007; Graham, 2005; Hudson, 2004; Payne, 2009) afirma que la elección instrumental suele estar condicionada por: los gustos de los padres, las influencias de amigos, la disponibilidad del instrumento en la banda de música, los estereotipos del género, los factores económicos, la

decisión del director de la banda en cuanto al equilibrio instrumental, la tradición cultural del entorno, etc.

Solomon (1983) indica que los profesores tienen la obligación de guiar a sus alumnos en la elección del instrumento musical, siendo ésta la mejor forma de encontrar un instrumento que sea lo más afín a los gustos del alumno y a sus posibilidades personales. Pero esto sólo puede suceder si el alumno acude a clases de música antes de iniciar los estudios instrumentales, es decir, si el alumno principiante cuenta con una clase de música en la que, además de conocer todas las familias instrumentales, se le ofrezca la oportunidad de manipular y experimentar con todos los instrumentos durante algún tiempo, hecho que no sucede en los Conservatorios españoles.

En lo referente a las pruebas de selección de instrumentos, Solomon (1983) advierte del efecto negativo sobre la coincidencia de los gustos de los alumnos cuando afirma que “No es de extrañar que la tasa de abandono sea tan alta en muchos programas de Banda para principiantes. Muchos estudiantes simplemente comienzan con un instrumento equivocado y están condenados al fracaso desde el comienzo” (Solomon, 1983: 16).

Coincidiendo con este autor y como se ha comentado previamente, son varias las investigaciones que relacionan una mala elección instrumental con el fracaso y abandono escolar en los Conservatorios o Bandas de música. Concretamente en España, uno de los estudios más amplios sobre esta cuestión ha sido la llevada a cabo por Escandell; Valencia; Ventura (2003). Estas autoras investigaron las causas del alto nivel de abandono escolar en los alumnos que cursaban el tercer curso de Grado Elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria durante el curso escolar 2001-2003. En total, 80 alumnos abandonaron los estudios, sin llegar a matricularse en el último curso, cuarto, para así poder obtener la titulación de Grado Elemental de Música.

Los resultados del estudio pusieron de manifiesto que las causas más frecuentes del abandono eran: no poder elegir el instrumento que se deseaba, tener que pasar una prueba eliminatoria en el 4º curso del Grado Elemental y la excesiva carga lectiva que supone simultanear estudios musicales con la ESO. El hecho es que sólo el 37% de los alumnos que abandonaron los estudios pudieron escoger el instrumento que querían, frente a un 63% que tuvo que conformarse con tocar otro instrumento porque ya

no quedaban plazas del suyo. Tanto la cifra de abandono como la de alumnos insatisfechos con su elección instrumental es muy alta. Sin embargo, un dato curioso es que después de haber dejado los estudios musicales ningún alumno continuó tocando fuera del Conservatorio, en alguna escuela o Banda, añadiendo que el 55% de ellos afirmó estar arrepentido de haber tomado la decisión de abandonar los estudios musicales, ya que se habían dado cuenta de lo que realmente les gustaba y aportaba la música en sus vidas. Es por todo ello por lo que resulta muy conveniente, e incluso imprescindible, que el alumno tenga la oportunidad de poder escoger el instrumento que prefiere, de tal modo que este hecho no marque de forma negativa su futuro musical para siempre.

2. 3. Factores que influyen en la elección del instrumento musical

¿Cuáles son las razones, factores o influencias por las que un niño decide comenzar a tocar un instrumento musical, y no otro? El deseo de encontrar una respuesta lógica y científica a esta pregunta ha suscitado el desarrollo de múltiples investigaciones, describiendo a continuación algunas de las más representativas hasta el momento.

Uno de los estudios más completos sobre este aspecto es el de Fortney; Boyle; DeCarbo (1993). Los autores usaron un cuestionario de 11 ítems para investigar cuáles eran las influencias que los alumnos de una escuela de secundaria creían que tenían a la hora de elegir su instrumento musical. Los participantes identificaron 10 factores como sus principales influencias en la elección, de mayor a menor fueron: el sonido, el profesor de música de la escuela media, los padres, la disponibilidad, la televisión, el profesor de música de la escuela elemental, los amigos, el tamaño y, por último, la influencia de otros profesores. Las respuestas de los chicos y las chicas, relativas a sus influencias en la elección del instrumento, fueron muy similares dentro de las grandes diferencias, como la del tamaño del instrumento (chicas= 11%, chicos= 15%) y en la influencia de la televisión (chicas= 17%, chicos= 12%). El 54% de los sujetos indicó que otro miembro de la familia tocaba un instrumento musical (el padre, 9%; la madre, 7%; los hermanos, 22%; otros parentescos, 16%).

En las respuestas dadas a las pregunta abiertas, el 39% de los encuestados indicó que escogía el instrumento en base a su sonido, el 29% indicó que "le gustaba" su elección instrumental,

mientras que el 7% indicó que había escogido ese instrumento porque le parecía fácil de tocar.

En cuanto a la preferencia de instrumentos, la flauta fue el instrumento menos preferido (26%), seguido de la tuba (23%), trompeta (8%), clarinete (7%), trompa (6%), y saxofón (6%). De quienes eligieron la flauta como instrumento menos preferido, el 83% era hombre y el 17% mujer. Los encuestados establecieron varias razones para elegir el instrumento menos popular: la dificultad técnica (22%), el tamaño (22%), el sonido (16%), un general descontento con el instrumento (13%), asociaciones de género (3%), la forma (1%) y su uso o rol (1%).

El estudio indicó, además, que existían considerables diferencias entre el género y la elección del instrumento. Las chicas indicaron que ellas suelen tocar en su mayoría instrumentos de viento-madera, mientras que los chicos suelen tocar instrumentos de viento-metal y percusión. Una excepción previa a conocer los resultados del estudio fue que el 72% de los saxofonistas eran chicos. No obstante, en los demás instrumentos quedó clara la separación por género, dado que el 96% de los estudiantes que tocaba la tuba eran chicos y el 91% de los que tocaban la flauta eran chicas. No había ninguna chica que tocara el trombón.

Otro estudio similar es el llevado a cabo por Hudson (2004), quien investigó las causas de elección instrumental de 109 estudiantes de primaria y secundaria. A través de preguntas auxiliares se determinó que a la mayoría de los sujetos les gustaba su instrumento musical, que lo encontraban divertido, pero menos de la mitad de lo que a un largo plazo ellos hubieran imaginado. La mayoría de los sujetos afirmó no haber sido influenciado por su familia, amigos, o los medios de comunicación en el proceso de selección de su instrumento musical. En cuanto a la influencia de los Directores de Banda sobre las elecciones instrumentales, se demostró que hay una igualdad de casos entre los directores que sí influyen en la elección como entre los que no lo hacen. Al contrario que en la investigación anterior, en ésta se observó que los factores de tamaño y género no influyeron en las elecciones instrumentales de los sujetos, no obstante sí coinciden en el hecho de que para la mayoría de encuestados fue el sonido el factor que más influyó en su elección.

Graham (2005) realizó un estudio con el fin de investigar las razones de elección del instrumento inicial teniendo en cuenta los siguientes factores: las propiedades físicas del instrumento, la

influencia del maestro, la facilidad y/o accesibilidad del instrumento, la influencia del padre, la influencia de un pariente masculino o un amigo, la influencia de madre, la influencia de un pariente femenino o amiga, y los cambios de instrumento. Los sujetos fueron estudiantes de la Universidad de Indiana, Bloomington, que formaban o habían formado parte de bandas o grupos de música ($N= 235$). La mayoría de ellos, un 64.7%, no era músico profesional, es decir, no tenía una formación musical académica previa. El instrumento usado fue una encuesta elaborada por la autora de la investigación. Los resultados revelaron diferencias significativas entre los ocho factores de elección instrumental considerados previamente, siendo el más alto el del sonido del instrumento (12.6%), seguido de la influencia del profesor (10.4%) y, por último, la influencia familiar. Los resultados de las asociaciones entre el género y los instrumentos indicaron que la flauta fue el instrumento más femenino y la tuba el más masculino. En cuanto a los cambios de instrumento, casi el 30% de los participantes cambió de especialidad instrumental durante su aprendizaje. Las razones para querer cambiar de instrumento fueron la imposibilidad de seguir avanzando en el aprendizaje y las condiciones físicas que no podían cumplir. La mayor parte añadió que, de no haber conseguido el cambio instrumental, hubiera abandonado los estudios musicales definitivamente.

Otra investigación sobre las posibles influencias en el proceso de selección instrumental y la personalidad de los músicos es la de Chang (2007), quien emplea una modificación del cuestionario desarrollado por Fortney; Boyle; DeCarbo (1993) para determinar las influencias internas y externas de las elecciones instrumentales de 412 estudiantes, con edades comprendidas entre 11 y 18 años de edad, de Escuelas Internacionales Americanas en cinco países: Hungría, Pakistán, Polonia, Arabia Saudí y Escocia. Algunas de las influencias internas del cuestionario eran: el sonido, el aspecto del instrumento, el tamaño; y externas: los padres, el director de la Banda, un conocido intérprete, etc. Los resultados coinciden en su mayoría con las investigaciones anteriormente expuestas, dado que la influencia que alcanzó la mayor puntuación fue la del sonido, seguida del aspecto del instrumento, el tamaño y del conocimiento de otra persona que tocaba su mismo instrumento.

Por último, Payne (2009) realiza una de las investigaciones más actuales en este sentido, cuyo principal objetivo es el de determinar si existe una relación entre los rasgos de personalidad y

las preferencias tímbricas, además de analizar las distintas causas de elección instrumental y su relación con las preferencias tímbricas y estereotipos sexuales. Los participantes de este estudio fueron alumnos de banda de colegios de cuatro distritos en el estado de Oklahoma ($N=624$). Se usaron tres instrumentos de medición: cuestionario demográfico para determinar el perfil de los participantes, un test de personalidad y, por último, el Test de Preferencia Tímbrica de Gordon del año 1984, *Instrument Timbre Preference Test (ITPT)*.

Los resultados revelaron la aparición de relaciones significativas entre los rasgos de la personalidad, las preferencias tímbricas, el género, y la selección de instrumentos musicales. Los rasgos de personalidad, como la extroversión y la apertura, estaban relacionados con los timbres de flauta, clarinete, saxofón, trompa, trompeta, trombón y tuba. Además, el análisis de datos indicó que los estereotipos de género estaban muy presentes tanto en la selección de instrumentos musicales como en la preferencia del timbre en la flauta, clarinete, trombón, trompa y tuba. Por último, y coincidiendo con estudios anteriores, los factores que más influyeron en la decisión de escoger un determinado instrumento fueron: el sonido, los padres, la influencia del director de la banda, y los amigos.

Un gran número de las investigaciones que han sido revisadas en el presente trabajo están relacionadas con el ambiente musical de bandas de música escolares, que forman parte de los programas educativos americanos. Por lo tanto, los factores que influyen en la elección instrumental están delimitados por ciertas circunstancias específicas de estos programas, como el propio hecho de tener que escoger un instrumento para poder tocar dentro de las necesidades instrumentales de una banda escolar, y no escoger un instrumento de entre todas las familias instrumentales que existen, por ejemplo, el Arpa. A este hecho se debe unir otro factor clave, que es la nula aparición en estos estudios del parámetro económico como una variable significativa dentro de los factores en la elección instrumental, bien porque la propia banda escolar facilita en préstamo los instrumentos a los alumnos, o porque los alumnos cuentan con la posibilidad de comprar instrumentos nuevos u obtenerlos prestados de algún familiar o amigo (Chang, 2007; Fortney; Boyle; DeCarbo, 1993; Payne, 2009).

Por otro lado, otro elemento importante es la posibilidad de poder escoger cualquier instrumento *a priori*, es decir, sin contar con

ninguna restricción en el proceso, cuestión que no ocurre en los Conservatorios públicos españoles, en los que, llegado el momento, un alumno no puede escoger su instrumento porque no quedan plazas y, entonces, se ve obligado a elegir otro de los que en ese momento queden disponibles. Así pues, es lógico creer que no influirán los mismos factores en un sujeto si lo colocamos ante dos procesos de selección instrumental tan diferentes.

Como síntesis final, una vez analizadas diversas investigaciones sobre las distintas causas que influyen en el proceso de elección instrumental, se pueden identificar como principales factores que influyen en la elección de un instrumento musical los siguientes:

- Timbre del instrumento.
- Personalidad.
- Género y estereotipos sexuales.
- Características físicas personales.
- Padres, amigos y entorno.
- Profesores de música.
- Demostraciones instrumentales.
- Proceso de selección del instrumento musical.

Referencias bibliográficas

- Albaina, M.; Terceño, A.; Sarralde, A. (2000). Metodología para conseguir la diversificación instrumental en alumnos-as de entre 5 y 7 años de edad. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5 (2000). Consultado el 18/05/2011. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/albainaetal00.pdf>
- Arriaga, C.; Madariaga, J. M. (2004). Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2004) 65-73.
- Asmus, E. P. (1994). Motivation in music teaching and learning. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5, 4 (1994) 5-32.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (1993) 117-148.
- Baron, J. (2004). *Your Musical Child Book*. New York: String Letter Publishing.
- Bayley, J. (2000). An investigation of the process by which elementary and junior high school teachers prepare students to choose a musical instrument. *Dissertation Abstracts International*, 61, 8 (2000) 3097.
- Beauvillard, L. (2006). *Un instrumento para cada niño: sepa cómo elegir el más adecuado*. Barcelona: Robinbook.
- Ben-Tovim, A.; Boyd, D. (1985). *The Right Instrument for Your Child; a Practical guide for Parents and Teachers*. London: Gollancz.

Byo, J. (1991). An assessment of musical instrument preferences of third-grade children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 110 (1991) 21-32.

Cannava, E. S. (1990). Matching students and instruments. *Instrumentalist*, 44, 6 (1990) 50-54.

Cannava, E. S. (1994). Professionally guided instrument selection as a factor of beginning band retention. *Dissertation Abstracts International*, 55, 10A (1994) 3129.

Chang, B. (2007). *Band instrument selection by middle and high school students in international schools: Personality predictors and various influences*. Consultado el 12/07/2012. Master Thesis. Disponible en: <http://digitalibrary.usc.edu/assetserver/controller/item/etd-Chang-20070724.pdf>

Cremades, R.; Herrera, L.; Lorenzo, O. (2011). Las motivaciones de los niños para aprender música en la Escuela de Música y Danza de Melilla. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1 (2011) 293-318.

Crozier, R. (2008). *Musical Instruments for Children: Choosing What's Right for Your Child*. London: Hamlyn.

Cutietta, R. A.; McAllister, P. A. (1997). Student personality and instrumental participation, continuation, and choice. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1997) 282-294. DOI: 10.2307/3345587

Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía (BOJA nº 23, de 4 de febrero de 2009).

Escandell, B.; Valencia, R.; Ventura, E. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6 (2003) 77-100. Consultado el 07/05/2011. Disponible en: http://repositorio.ulpgc.es/bitstream/10553/3626/1/0237190_02003_0004.pdf

Fortney, P. J.; Boyle, J. D.; DeCarbo, N. J. (1993). A study of middle school band students' instrumental choices. *Journal of Research in Music Education*, 41 (1993) 28-39. DOI: 10.2307/33454770

Gordon, E. E. (1984). *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*. Chicago: G.I.A. Publications.

Graham, B. J. (2005). *Relationships among instrument choice, instrument transfer, subject sex, and gender-stereotypes in instrumental music*. Dissertation. Consultado el 07/09/2011. Disponible en: <http://search.proquest.com/docview/304986623?accountid=14542>

Herrera, L.; Romera, A. M. (2010). Aptitudes musicales. Utilidad de su evaluación dentro del proceso de selección del alumnado de nuevo ingreso al Conservatorio de música. *Publicaciones*, 40 (2010) 89-108. Consultado el 29/05/2011. Disponible en: <http://publicaciones.faedumel.es/articulos/525.pdf>

Hudson, M. L. (2004). Relationships among personality types, timbre preferences and choice of instrument by beginning band students in

selected schools in southern Mississippi. *Dissertation Abstracts International*, 65, 10A (2004) 3736.

Kemp, A. E. (1981). Personality differences between the players of string, woodwind, brass and keyboard instruments, and singers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66-67 (1981) 33-38.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (BOJA nº 773, de 4 de diciembre de 2007).

Mackenzie, C.G. (1991). Starting to learn to play a musical instrument: A study of boys' and girls' motivational criteria. *British Journal of Music Education*, 8, 1 (1991) 15-20. DOI: 10.1017/S0265051700008032

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33, 1 (2005) 5-35. DOI: 10.1177/0305735605048012.

Morgort i Roig, J. A. (2005). *Factores ambientales que influyen en los niños para el estudio de la música en el contexto de una academia vinculada a una gran banda de música: un antes y un después*. Consultado el 20/03/2012. Disponible en: http://www.santaceciliacullera.com/participacio/estudi_mogort_banda_infantil.pdf.

Orden de 7 de julio de 2009, por la que se regulan las pruebas de aptitud y de acceso a las enseñanzas básicas de las enseñanzas elementales de Música en Andalucía. (BOJA nº 145, de 28 de julio de 2009).

Payne, P. D. (2009). *An investigation of relationships between timbre preference, personality traits, gender, and music instrument selection of public school band students*. Consultado el 18/04/2011. Disponible en: <http://search.proquest.com/docview/304979970?accountid=14542>

Pintrich, P. R.; Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.

Schellenberg, E. G. (2008). The role of exposure in emotional responses to music. *Behavioral and Brain Sciences*, 31 (2008) 594-595.

Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29 (2007) 55-68. DOI: 10.1177/1321103X07087568

Solomon, E. (1983). The student and the instrument – A matched pair. *The Instrumentalist*, 38, 3 (1983) 16-20.

Stein, S. (2006). *Music Lessons: Guide Your Child to Play a Musical Instrument (and Enjoy It!)*. Chicago: Ed. Review Press.

¹ **Determinant factors in Musical Instrument Choice. A Literature Review**

² Doctoranda.

Conservatorio Profesional de Música "Gonzalo Martín Tenllado" (Málaga, España).

Email: laurafute3@hotmail.com

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: luciaht@ugr.es

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências
Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias
Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

LA SCHOLA CANTORUM “CATEDRAL DE LEÓN” (1981-1993): UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA EN EL ÁMBITO MUSICAL¹

José Ignacio Suárez García²
Diego Domínguez Pérez³

Abstract: The Schola Cantorum "Catedral de León" was a musical partnership which stimulated the musical life of León (Spain) in an unusual way. It included a mixed choir of boys and men, a chamber choir of male voices, a chamber orchestra and a group of Andean music. From a pedagogical point of view, it promoted the creation of a children's choir in each of the schools in Leon, the so-called "aulas corales", a project that it still active and whose most remarkable consequences were the transfer of this educational model to other nearby towns (Oviedo, Avilés y Ponferrada). Despite its brief existence (only 12 years), among its former members there are a remarkable number of present-day distinguished composers, Spanish university musicologists, teachers from high and middle conservatories and music schools, renowned artists and other professionals.

Keywords: music education; choral music; pedagogy and didactics; children's choirs; choirs; events and performances; reception; León (Spain)

Resumen: La Schola Cantorum "Catedral de León" fue una asociación musical capaz de dinamizar la vida musical de León (España) de una manera inusitada. Comprendía un coro mixto de niños y hombres, un coro de cámara, una orquesta de cámara y un grupo de música andina. Desde el punto de vista pedagógico, fue capaz de promover la creación de un coro infantil en cada uno de los colegios de León, las denominadas "aulas corales", un proyecto todavía activo y que tendría como consecuencias más palpables el traspaso de este modelo educativo a otras poblaciones cercanas (Oviedo, Avilés y Ponferrada). A pesar de su breve existencia, apenas 12 años, entre sus antiguos componentes figuran hoy destacados compositores, profesores de musicología de universidades españolas, profesores de conservatorios superiores, medios y escuelas de música, reconocidos intérpretes y otros profesionales en número llamativo.

Palabras clave: educación musical; música coral; pedagogía y didáctica; coros infantiles; agrupaciones corales; eventos; recepción; León (España)

0. Introducción

La Schola Cantorum "Catedral de León" (1981-1993) fue una asociación musical que fue capaz de dinamizar la vida musical de León (España) de una manera inusitada. Heredera de un proyecto anterior desarrollado en Colombia por su presidente-fundador, el

Suárez García, J. I.; Domínguez Pérez, D. (2013). La Schola Cantorum "Catedral de León" (1981-1993): una experiencia pedagógica y educativa en el ámbito musical. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 4 (2013) março, 291-315

leonés Manuel A. Martín Martínez, verdadero mentor y “alma mater” de la institución (Fidalgo, 2002: 6), comprendía dos grupos diferenciados: 1) uno interno, que convivía en una residencia y que estaba formado por jóvenes interesados en dedicarse profesionalmente a la música y 2) otro externo, formado por niños varones (con el tiempo también adolescentes) que eran miembros de la formación en régimen abierto. Los integrantes del primero se encargaban de la dirección de un proyecto educativo pionero en España titulado “Aulas Corales”, consistente en la formación de coros infantiles en varios colegios de León. Asimismo, eran el grueso o la totalidad de los miembros de tres formaciones musicales: un coro de cámara de voces masculinas –que actuó en ocasiones bajo el nombre de “Ars Nova”–, un grupo de música andina llamado “Kon-Kawa” y una pequeña orquesta de cámara denominada “Grupo Instrumental de la Schola Cantorum”. Los componentes externos, además de poder formar parte ocasionalmente de alguno de los conjuntos musicales señalados, eran miembros de un coro mixto de niños y hombres denominado Schola Cantorum “Catedral de León”, dirigido entre 1981 y 1987 por Samuel Rubio Álvarez (Centro de Documentación Musical, 1987: 398) y posteriormente por Romualdo Barrera Garzón (CDM, 1991: 173). Como reza el subtítulo del presente trabajo pretendemos centrarnos en la dimensión pedagógica y educativa de la institución, dado que, por razones de espacio, no podemos trazar la historia de su extensa actividad artística. A pesar de lo apuntado –y con el propósito de que el lector se haga una idea aproximada de su envergadura– subrayamos que en apenas doce años las agrupaciones de la Schola actuaron en concierto en Madrid, Barcelona, Bilbao, A Coruña, Valladolid... y en buena parte de la geografía española, realizaron varias grabaciones para RNE y RTVE, grabaron un disco-CD y fueron el representante español en tres eventos internacionales: *XXVII Rassegna Internazionale di Cappelle Musicali*, celebrada en la ciudad italiana de Loreto en 1987 (Algorri, 1987a), *I Festival “Coros del Mundo”* llevado a cabo en 1988 en El Escorial y *I Encuentro Internacional de Música Polifónica*, organizado en la ciudad portuguesa de Fátima en 1992 (Nepomuceno, 1992).

1. El grupo residente⁴

El grupo residente estaba en situación de becado, ya que sus componentes tenían sufragados las necesidades económicas

básicas de manutención y alojamiento, así como el uniforme con que se hacían las actuaciones musicales. Tenía su domicilio en una residencia que, cedida por el Obispado de León, había sido anteriormente casa sacerdotal, estando situada en el número 1 de la calle Carreras, una céntrica vía de la ciudad (Pueyo, 1981).

Dentro de la vivienda merecen comentario aparte algunas dependencias por su destacado interés musical. En primer lugar la biblioteca, que contaba con importantes fondos musicales, algunos peculiarmente raros y difíciles de conseguir en España en la década de los 80. Además de repertorio gregoriano, en ella podían encontrarse desde partituras de la Escuela de Nôtre-Dame hasta composiciones contemporáneas estrictamente coetáneas. No podemos pasar por alto tampoco que poseía lo publicado hasta 1987 por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en la colección *Monumentos de la Música Española* (CSIC, 2012) en lo referido a música vocal y, por tanto, contaba con importantes fondos de nuestros Siglos de Oro, incluida la *Opera Omnia* de Cristóbal de Morales (Morales, 1952-1961). Incluía asimismo lo más destacado de Tomás Luis de Victoria en la truncada revisión de la primera edición de Pedrell realizada por Higinio Anglés (Victoria, 1965-68) y otras ediciones de Samuel Rubio (Victoria, 1962, 1984 y 1977). La rica colección de polifonía clásica se completaba con obras de Francisco Guerrero –*Canciones y Villanescas espirituales* (Guerrero, 1955 y 1957) y *Motetes* (Guerrero, 1978)–, Francisco de Peñalosa, Bartolomé Escobedo y un largo etcétera. Sin pretender ser exhaustivos, ya que aquí no podemos dar un catálogo acabado de sus fondos, subrayamos que los integrantes de la Schola disponían en partitura de la obra principal de Palestrina, Lasso, Monteverdi, Corelli, Bach, Haendel, Vivaldi, Mozart, Haydn, Beethoven, Schubert, Schumann, Rossini, Bellini, Donizetti, Chopin, Mendelssohn, Brahms, Liszt, Wagner, Grieg, Dvorak, Stravinski, Bartók y Falla, entre otros.

Otra sala destacada era la sobresaliente fonoteca que, en 1993, año en que desaparece la institución, contaba con unos 7.000 discos de vinilo –algunos con grabaciones históricas– y unos 6.000 CD de música clásica, es decir, se contaba con un vastísimo repertorio interpretado, al menos en buena parte, por diferentes ejecutantes. Eran innumerables las cintas casetes y se contaba también con una importante colección de vídeos y de laser-disc, la mayoría con representaciones de ópera, aunque también había

abundantes grabaciones con material didáctico, conciertos y otros aspectos relativos a la interpretación musical.

No podemos pasar por alto, asimismo, el importante archivo en el que se guardaban, además de los programas de mano de las actuaciones y documentación hemerográfica con críticas y reseñas, las numerosas partituras interpretadas por la Schola a lo largo de doce años, entre ellas algunas escritas ex profeso para la formación leonesa, como es el caso de las tituladas *¿Qué sería yo sin ti?* (3 voces iguales) y *Habladme del mar* (4 voces mixtas), de Ángel Barja (Álvarez Cañibano, 1999) o la *Suite Escolar*, de Leoncio Diéguez (Cabañas Alamán, 1999), en este caso una obra sinfónico-coral pensada para la Schola y sus Aulas Corales.

En septiembre de 1992 un incendio destruyó el inmueble citado (Sánchez Torné, 1992) y el grupo residente fue trasladado entonces temporalmente al Coto Escolar, un lugar que, situado en uno de los márgenes del río Bernesga, no reunía las condiciones de habitabilidad adecuadas para el invierno leonés. Fueron unos meses muy duros en los que el ánimo decayó, hasta que el grupo fue trasladado a unas nuevas instalaciones acondicionadas expresamente en el antiguo Colegio de Huérfanos Ferroviarios (CHF), situado en el Paseo del Parque (Aguirre, 1992). Lamentablemente la Schola sólo ocupó estas instalaciones unos meses, hasta septiembre de 1993, momento en que desapareció.

Para el buen funcionamiento y la correcta convivencia, se dotó a la residencia de unos horarios de obligado cumplimiento que pretendían atender a la formación integral de la persona desde una perspectiva globalizadora y humanística. Tenemos que destacar, además, que en los últimos años se llevaron a cabo unas convivencias organizadas en el monasterio de monjas benedictinas de San Pedro de las Dueñas (León), muy cercano a Sahagún, con el propósito de preparar espiritual y aptitudinalmente a los residentes para el comienzo de un nuevo curso. El encuentro, que duraba normalmente cinco días, servía de punto de partida para los componentes de nueva incorporación. El sistema se instauró precisamente con la llegada de miembros provenientes de la Escolanía de Nuestra Señora de Covadonga (Asturias) y se inspiraba, hasta cierto punto, en la denominada “semana de pruebas” instaurada por Leoncio Diéguez en la institución asturiana, que pretendía que los aspirantes superaran un periodo de adaptación respetando unas normas básicas de convivencia (Allén, 1998: 172). Desde el punto de vista organizativo, el encuentro servía

para la elección anual de la Junta Directiva rectora del grupo residente y, también, para realizar una primera aproximación a una posible planificación del curso, al menos en sus líneas maestras. El horario que presentamos a continuación es el estándar realizado de lunes a viernes a partir del curso 1985/86, en el cual –y por primera vez– los miembros residentes se incorporaron al Bachillerato nocturno impartido en el I.E.S. “Juan del Encina”.

7:30-8:00. El grupo residente se levantaba a diario a las 7:30 de la mañana, en el momento denominado coloquialmente “levantada”. Estaba dedicado al aseo personal y, tras la ducha obligatoria, se aprovechaba para dejar recogido el dormitorio.

8:00-8:10. Laudes. Era el único acto de carácter religioso practicado internamente por el grupo residente. Sin embargo, fue despojado en gran medida de su significación católica para convertirse en un momento de acción de gracias independiente de un sentido confesional, puesto que, aunque la mayoría de los componentes fueron de educación católica, no todos eran practicantes y, además, hubo miembros de otras religiones y creencias. Esta característica estaba en consonancia con el espíritu marcadamente humanista de la agrupación.

8:10-8:30. Desayuno.

8:30-10:00. “Apreciación Musical”. Era una clase que, impartida por Manuel Martín, conjugaba aspectos propios de Historia de la Música, Análisis Musical, Estética Musical y Crítica Musical. Martín conjugaba clases expositivas con los denominados “análisis musicales”, en los cuales, los componentes se enfrentaban a la audición de una obra por primera vez sin ningún otro dato más que la duración global de la pieza. Las clases expositivas solían estar organizadas por ciclos, dedicados entre otros a “Richard Wagner”, “Franz Liszt”, “El piano y la música para tecla”, “El violín”, “El poema sinfónico”, “Gustav Mahler”, etc. Estas clases permitieron a los componentes, la mayoría adolescentes, no sólo conocer una cantidad de repertorio ingente que no se abordaba en ningún otro centro de enseñanza musical oficial, sino dotarles de unos conocimientos que les permitieron ejercer la crítica musical de la ciudad con una rigurosidad como probablemente no se había hecho hasta entonces en León. Esta última faceta, realizada mancomunadamente entre un grupo seleccionado de los residentes de la Schola, se llevó a cabo bajo el pseudónimo de “Don Giovanni” en el periódico local *La Crónica 16 de León*.

10:00-11:00. Estudio académico, dedicado a la preparación de las asignaturas cursadas en el I.E.S. “Juan del Encina”.

11:00-12:45 (aprox.). Estudio de instrumento. Los instrumentos estudiados por los residentes entre 1981 y 1993 fueron: flauta de pico, flauta travesera, oboe, violín, viola, chelo, piano, y guitarra. Curiosamente, los alumnos de canto fueron minoría, casi excepciones.

13:00-14:00. Ensayo de Aulas Corales. Diariamente se dedicaba una hora a ensayar los coros fundados en diferentes colegios de la ciudad. Eran habituales cuatro ensayos semanales y un día de descanso. En cuanto a su organización, el tiempo se dividía normalmente en: 1) una primera parte dedicada a la respiración y preparación del cuerpo para cantar; 2) calentamiento de la voz y ejercicios de técnica vocal; 3) ensayo, ya fuera parcial, general o ambas cosas.

14:30. Comida.

15:00-16:00. Tiempo libre.

16:00-18:00. Era un tiempo de actividades varias. Aquéllos que no tenían ninguna obligación realizaban estudio personal, académico o de instrumento. Por otro lado, el grupo de música andina, bautizado Kon-Kawa, lo empleaba para ensayar. También podían hacerse ensayos del coro de cámara, nombrado a veces como “Ars Nova” y, ocasionalmente, del Grupo Instrumental, aunque éste solía reunirse los sábados por la tarde. No era infrecuente que en este intervalo se colocaran clases en el Conservatorio y también era el momento empleado para ensayar las aulas corales que realizaban la actividad tras la finalización de la jornada escolar a las cinco de la tarde.

18:00-19:00 (aprox.). Clases colectivas para los niños componentes de la Schola, o, en su caso, prolongación de alguna de las labores comentadas en el punto anterior. La actividad con los niños externos comenzaba con las clases que los residentes impartían a los chavales “scholanos”, que eran lenguaje musical, flauta dulce y apreciación musical (en el sentido antes indicado). Se impartían dos sesiones semanales de cada materia, por lo que era necesario realizar los sábados por la mañana una que se efectuaba inmediatamente antes del ensayo. De este modo, solían emparejarse lunes–jueves, martes–viernes y miércoles–sábados, para dar una misma asignatura. Así se lograba una distribución distanciada y equilibrada de las disciplinas a lo largo de la semana. Lo habitual fue que hubiera tres niveles (cursos 1º, 2º y 3º),

conforme a la “quinta” u año en que se había incorporado un grupo de niños al coro. La hora de finalización de las clases colectivas varió con el tiempo, siendo habituales clases de una hora y quince minutos en los primeros años. Por otro lado, también se dieron clases individuales de instrumento (violín, chelo, piano, etc.) cuando los scholanos llevaban en la agrupación más de tres años.

19:00-20:05(aprox.). Ensayo de la Schola Cantorum al completo.

20:15-22:15. Clases en el I.E.S. “Juan del Encina”. Aunque el bachillerato nocturno estaba orientado, prioritariamente, a personas mayores de edad cuya actividad laboral les impedía asistir al horario diurno, se llegó a un acuerdo con la jefa de estudios, Carmen Fernández Aller, para que los componentes internos de la Schola pudieran cursar por la noche la enseñanza secundaria, a pesar de que eran menores de edad en su mayoría. Además, se optó por adoptar un plan académico que fraccionaba cada uno de los cursos en dos años, de manera que en el primero se cursaban aproximadamente la mitad de las asignaturas (e. g. las comunes u obligatorias) y en el siguiente la otra mitad (e. g. las optativas). Antes de la incorporación al bachillerato en el curso 1985/86, la mayor parte de los componentes de la Schola asistían a las clases nocturnas de EGB impartidas en el centro de educación permanente para adultos “Sierra-Pambley” (Pueyo, 1982).

22:30. Cena.

23:00. Tiempo libre.

Los fines de semana contaban con un horario particular. El sábado por la mañana se impartían clases a los niños (10:00-11:00) y se hacía ensayo, normalmente general (11:00-12:30), puesto que era un día idóneo para reunir a todos los componentes de la agrupación grande. Tras él, había actividad deportiva –normalmente fútbol o baloncesto– hasta la hora de la comida (14:30) y, después del obligado descanso, había ensayo del grupo instrumental (16:00-18:00). Por otro lado, los estudiantes de violín y chelo recibían clases particulares de reconocidos profesores que se desplazaban expresamente para impartir sesiones que tenían como finalidad complementar las clases oficiales recibidas en el Conservatorio de León. Desde Valladolid viajaban Félix Ángel del Barrio Peña (violín) y Demetri Motatu (violonchelo), más tarde sustituidos por sendos profesionales llegados desde Asturias, Jacek Niwelt (viola y violín) y Jorge Mejía (violonchelo). Tras estas obligaciones había tiempo libre hasta la hora de la cena (22:30). El grueso del domingo también

estaba dedicado al tiempo libre, aunque entre 1982 y 1987 había obligación de cantar la misa de mediodía en la Catedral.

Entre 1981 y 1993 la residencia fue habitada por un número variable de jóvenes que fluctuó entre los 14 y los 25 componentes dependiendo del curso. Su edad también fue variando, aunque el grueso tenía edades comprendidas entre los 14 y los 30 años. De hecho, superar la treintena dentro de la residencia fue algo muy excepcional, casi anecdótico. En su historia interna cabe hablar de tres ciclos claramente diferenciados: 1) cursos 1981/82 – 1984/85, caracterizado por la herencia colombiana; 2) cursos 1985/86 – 1991/92, marcado por la llegada de componentes provenientes de Covadonga y la incorporación –poco después– de leoneses que, formados como niños en la propia Schola, decidieron ir a vivir a la residencia y 3) curso 1992/93, determinado por el incendio de la residencia, su traslado al CHF y las disensiones internas que pusieron fin a la agrupación (Aguirre, 1993b).

Fernando Allén ha sido uno de los primeros en destacar que “en el seno de la Schola Cantorum se formaron y proyectaron buena cantidad de músicos” (Allén, 1998: 181). Aunque no podemos dar un currículo detallado de todos⁵ ellos, consideramos importante entresacar algunos datos que pueden dar idea de la dimensión pedagógica y educativa que tuvo la agrupación. En primer lugar, los directores de las denominadas “Aulas Corales”, tanto en León como en Asturias, han sido y siguen siendo –en muchos casos– antiguos componentes de la Schola. También es un dato esclarecedor saber que entre las galardonadas en las seis últimas ediciones del Gran Premio Nacional de Canto Coral se encuentran tres agrupaciones dirigidas por músicos formados en la institución: nos referimos a Marco Antonio García de Paz, director del coro “León de Oro” y ganador absoluto en la edición de 2006, Aitor Olivares García⁶, director del coro “Ángel Barja” de León y ganador respectivamente de las secciones de Polifonía y Folklore en 2009 y 2010 (Programa de mano, 2011: 8) y, por último, Raúl Suárez García, director de la “Camerata Coral de la Universidad de Cantabria”, premiado en el apartado de Polifonía en 2011 (Ruiz, 2011). Además, hay maestros y profesores de música o musicología en los tres niveles educativos españoles: primaria (Martín Arias Fernández), secundaria (Fernando Allén Fraga) y universitaria (Albano García Sánchez y José Ignacio Suárez García). Sin tener en cuenta los profesionales dedicados a la enseñanza en escuelas de música (Miguel A. Villarino Gabella, Romualdo Barrera Garzón y un largo etcétera), es considerable,

también, el número de docentes en conservatorios como: Profesional de Música “Mancomunidad Valle del Nalón” (Oscar Allén Fraga y Juan Carlos Laria de la Maza), Profesional de Música de Gijón (Marco Antonio García de Paz y Francisco Damián Hernández Díaz), Profesional del Occidente de Asturias (José Manuel González Valdés), Profesional de Música de León (Fco. Damián Hernández Díaz, en excedencia), Profesional de Música de Oviedo (Juan M^a. Martínez-Cue Jiménez), Profesional Municipal “Ataúlfo Argenta” de Santander (Jesús Solórzano Menéndez), Profesional “Jesús de Monasterio” de Santander (Raúl Suárez García) y Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba (Albano García Sánchez). Por razones espacio, tampoco podemos detenernos en comentar las diferentes –y en varios casos dilatadas– trayectorias artísticas de las personas nombradas, entre las cuales hay reconocidos compositores como Juan M^a. Martínez-Cue y Jorge Argüelles. Sin embargo, no queremos concluir este apartado sin mencionar a dos personas que han trasplantado el espíritu de la institución a su país de origen, concretamente los colombianos Gerardo Dussán (profesor en la Universidad Tecnológica de Pereira y coordinador de los programas corales Municipal de Pereira y Departamental de Risaralda) y Agustín Tamayo, actualmente Coordinador del área coral y director de los coros Infantil, Juvenil y de Padres en el Programa “Red de Escuelas de Música de Medellín”, un interesantísimo y ambicioso proyecto implementado a través de la Universidad de Antioquia (Agrupaciones de proyección de la Red de Escuelas de Música, 2012).

2. El grupo externo de niños “scholanos” y su formación: clases y ensayos

Además del grupo residente abordado en el epígrafe anterior, existía otro formado por niños varones que, aunque vivían en sus respectivos domicilios familiares, acudían a diario a las instalaciones de la Schola. Este grupo “externo” estuvo conformado inicialmente por tan solo 13 componentes (Pueyo, 1983), pero desde el curso 1983/84, en que se sumaron 4 más, la tendencia general fue aumentar su número hasta que se estabilizó en torno a la treintena⁷. La incorporación de nuevas voces blancas cada comienzo de curso resultó un sistema idóneo para suplir las bajas producidas a lo largo del año anterior, debidas a dos motivos esencialmente: el abandono de la entidad o el inevitable y lógico cambio de voz, circunstancia esta última que propiciaba que el

antiguo niño cantor pasase a formar parte de las voces graves del coro.

El sistema de la Schola para la captación de voces blancas era único en España y sustancialmente diferente al utilizado por otras escolanías del país, como la cercana Escolanía de Covadonga, que a lo largo de su historia ha combinado el sistema de convocatoria pública con el de búsqueda por parroquias o campamentos de verano (Allén, 1998). Por el contrario, el camino natural para ingresar en la Schola era que el nuevo componente procediera de un “aula coral” en la que, seleccionado previamente, había pasado, al menos, un curso académico. La selección y formación preliminar dotó a los niños de la Schola de una calidad vocal y auditiva excepcional en comparación con otras formaciones del ámbito geográfico cercano, un sistema que sigue utilizando actualmente un coro infantil de la ciudad (Coro de niños Ciudad de León, 2009). Además, el fenómeno creó un interesantísimo sistema de retroalimentación, puesto que algunos niños que, procedentes de las aulas corales, pasaban a formar parte de la Schola, pronto empezaron a trabajar como directores de las propias aulas de las que habían salido. Casos tempranos fueron, *e. g.*, los de J. Daniel Marcos Oteruelo, Germán Sanjurjo y, aún en la actualidad, los de David de la Calle, Jorge Suárez y David Ruiz.

Desde el punto de vista metodológico, uno de los aspectos más interesantes del proyecto musical de la Schola fue que el proceso de aprendizaje del niño fuese idéntico al de un idioma. En este sentido, el chaval iniciaba su experiencia musical hablando una lengua (en este caso el canto), de la que sólo con el transcurso del tiempo aprendía su gramática y sintaxis, a través de un proceso de racionalización de lo que anteriormente había experimentado y sentido. El resultado de esta combinación, experiencia sensitiva en primer lugar y racionalización como segundo paso, resultó eficacísimo, puesto que en pocos años un scholano estaba capacitado para entonar a primera vista prácticamente cualquier partitura que no tuviera una dificultad extrema. De forma consciente, o no, la consecuencia fue que desde comienzos de la década de 1980 en León se estaba poniendo en práctica masivamente uno de los principios básicos de la metodología de Carl Orff: la percepción sensitiva de la música debe preceder a su aprendizaje teórico.

La actividad de los niños se distribuía en dos momentos claramente diferenciados, las clases y los ensayos, cada uno de ellos con una duración que varió, según los años, entre la hora y la

hora y cuarto aproximadamente. El niño “scholano” recibía dos veces por semana clases de tres materias: lenguaje musical, flauta dulce y “apreciación musical” (Pueyo, 1982). En las clases de lenguaje musical, impartidas en los primeros años por Álvaro H. Durán, se abordaban tres competencias principales –ritmo, entonación y dictado musical– aspectos que se trabajaban siguiendo técnicas inspiradas en las metodologías de Carl Orff (1895-1982) y Zoltan Kodaly (1882-1967). Del sistema Orff se tomó: 1) el énfasis en la relación ritmo-lenguaje, 2) la metodología que hace sentir la música al niño antes de racionalizarla y 3) el trabajo de la “percusión corporal” (pasos, palmas, pies y pitos). En lo que se refiere a la relación ritmo-lenguaje, es decir, a la concepción según la cual la palabra y el lenguaje son la base del aprendizaje musical, se buscaron una serie de términos que se asociaban a ciertos esquemas rítmicos y duraciones. Se trataba de relacionar sensaciones lingüísticas de velocidad (andar, correr, saltar, etc.) con valores musicales más o menos breves. En la Schola se usaban, concretamente, las palabras: “lentamente” (redonda); “paro” (blanca); “voy” (negra); “ando” (grupo de dos corcheas); “rápido” (tresillo de corcheas); “muy deprisa” (grupo de cuatro semicorcheas); “salto” (grupo de negra con puntillo y corchea); brinco (grupo de corchea con puntillo y semicorchea). Vencidas las primeras dificultades, enseguida se empezaba a trabajar con percusión corporal sencillas partituras a dos voces. Tras la debida preparación en la Schola, el niño se examinaba “libre” en el Conservatorio de León y, una vez superados los primeros cursos de solfeo, se matriculaba como alumno oficial en el centro. En la pretensión de facilitar la superación de las pruebas exigidas en los exámenes libres del Conservatorio, pronto se combinó el método Orff con el manual utilizado en el establecimiento provincial, que durante la segunda mitad de los años ochenta y principios de los noventa fue el de Encarnación López de Arenosa Díaz (López de Arenosa, 1984).

El trabajo de la entonación comenzaba con ejemplos basados en la escalas pentáfonas, algo usado también como “primer paso” por Carl Orff. Por otro lado, se utilizaba el sistema de fononimia manual de Zoltan Kodaly como método para la entonación sistemática de cualquier intervalo. Este trabajo permitió que niños de corta edad cantaran correctamente intervalos complejos, como cuartas aumentadas, séptimas menores y mayores, novenas mayores y menores y sus equivalencias enarmónicas. La

metodología empleada fue especialmente interesante y eficaz, pues se usaban frecuencias relativas, no absolutas y, por tanto, el niño aprendía la distancia de un intervalo sin asociarlo a ningún tipo de altura. Como es lógico, en la Schola se priorizaba la entonación y, a diferencia de otros centros, las lecciones eran cantadas y medidas a un tiempo sin ningún tipo de acompañamiento, lo que reforzó la habilidad del niño para la repentización vocal.

El dictado musical se practicó en orden creciente de dificultad y completaba las prioridades de intereses de la Schola. Por el contrario, y debido a la premisa citada que igualaba el sistema de aprendizaje de la música al de un idioma (hablar para luego racionalizar), la teoría musical se abordó siempre en una aproximación de segundo orden. Por otro lado, la propia dinámica de los ensayos, en los que el niño sentía y experimentaba, hacía inevitable que el orden fuera el antedicho.

En las clases de flauta dulce se utilizó el método de Helmut Mönkemeyer (Mönkemeyer, 1966). En él había lecciones escritas para flauta, dos flautas y, también, algunas que usaban percusión, partes que se ejecutaban con claves, crócalos, pandero, timbales y otro tipo de “*Instrumentarium Orff*”, con el cual se completaba el aprendizaje instrumental básico del niño. No obstante, el trabajo con placas fue escaso, casi testimonial, debido a que se consideraron poco operativas para la práctica individual y diaria en los domicilios particulares, ya que desde el punto de vista económico resultaba mucho más gravoso para las familias comprar xilófonos o metalófonos que flautas dulces. Por otro lado, la flauta permitía trabajar individualmente un parámetro que afectaba de lleno al trabajo en el coro, dado que posibilitaba la corrección de una afinación defectuosa a través de las digitaciones y el soplido, al contrario que las placas, instrumentos de afinación predeterminada.

Si el trabajo descrito anteriormente nos parece interesante en el contexto de una pequeña ciudad como León a principios de la década de 1980, mucho más resulta el trabajo abordado en las clases de “apreciación musical”. Impartidas en los primeros años por Martín, se trataba, sobre todo y ante todo, de despertar la sensibilidad ante el hecho musical, para lo cual se usaron obras y recursos pedagógicos hoy típicos, como *Guía de Orquesta para Jóvenes* (B. Britten), *Pedro y el lobo* (S. Prokofiev), *Sherezade* (R. Korsakov), *Así habló Zarathustra* (R. Strauss), etc. Por otro lado, y al igual que en las sesiones para adultos, Martín conjugaba clases expositivas con los denominados “análisis musicales”, en los cuales,

los niños se enfrentaban a la audición de una obra por primera vez sin ningún tipo de referencia más que su duración. Las clases expositivas abordaron la historia de la música, de la prehistoria al siglo XX, de una manera enormemente didáctica e ingeniosa. Aparte de la meticulosa y elaborada preparación de las sesiones llevada a cabo por Martín, se utilizó como libro de texto una historia de la música en cómics publicada el mismo año de la fundación de la Schola (Deyries, Lemery y Sadler, 1981), lo que da idea de la constante actualización que seguía la institución en todos los terrenos. El resultado de la materia “apreciación musical” fue espectacular en nuestra opinión: niños con apenas diez años no sólo conocían gran cantidad de repertorio y a la mayoría de las figuras más relevantes de la composición, sino que distinguían y sabían situar cronológicamente los principales estilos musicales. Probablemente la combinación de las clases descritas, junto a la insustituible experiencia de la interpretación repetida en concierto, hicieron que el propio director del Conservatorio Provincial, Daniel Sanz, llegara a afirmar públicamente que los mejores alumnos del centro eran los que provenían de la Schola (Algorri, 1987b).

En lo referido al ensayo, en la Schola se distribuía en dos partes claramente diferenciadas: el calentamiento y el trabajo del repertorio. En el calentamiento se preparaba físicamente tanto el cuerpo como la voz del corista, para ponerlos en disposición óptima para la segunda parte del ensayo. En consonancia con lo indicado, el calentamiento se organizaba, a su vez, en dos secciones diferentes: la primera estaba dedicada fundamentalmente a la respiración y la segunda a la técnica vocal.

En los ejercicios de respiración se trabajaban tres momentos: inhalación, exhalación y, entre uno y otro, retención porque, si bien es una fase que no se utiliza en la respiración ordinaria, su trabajo resultaba óptimo para fortalecer los músculos que intervienen en el proceso. A lo largo de los años, el número y variedad de ejercicios fue enriqueciéndose, sobre todo a partir de las visitas, cada vez más frecuentes, de Leoncio Diéguez. La inmensa mayoría de ellos se realizaban de pie, procurando que el cuerpo no estuviera rígido y cuidando especialmente que hombros y brazos estuvieran caídos y relajados. Quizás la mayor carencia que hoy encontramos sobre las prácticas de entonces es que apenas se realizaban ejercicios preparatorios para despertar y tonificar el cuerpo y lograr, así, una óptima respiración. Sí eran comunes los que trabajaban la respiración costo-diafragmática (lateral) y

abdominal (frontal), así como aquellos cuyo objetivo era controlar la exhalación aumentando progresivamente su dominio y prolongación en el tiempo. Esta primera sección del ensayo solía comenzar y concluir con algunos ejercicios enfocados a la relajación y concentración corporal y mental de los coristas.

Los ejercicios de vocalización se cantaban al unísono o bien, contraltos y bajos, realizaban el mismo diseño melódico que sopranos y tenores una sexta menor por debajo. La melodía se repetía progresivamente medio tono más alto aprovechando un compás de silencio para respirar y cambiar de tonalidad. Solía comenzarse la sesión por ejercicios de ámbito reducido entonados con los fonemas “m” o “n”, con el objetivo de que los niños llevaran la voz a la “máscara”. De forma consciente o no, el modelo que inspiró la técnica vocal en los primeros tiempos fue la propuesta por la profesora Madeleine Mansion (Mansion, 1977), ya que se buscaba naturalidad en la emisión de la voz. Ésta era una diferencia fundamental con otras escolanías del país, aunque con el tiempo –y por influencia de Diéguez– tendió a oscurecerse un poco el sonido claro, nítido, vibrante y de colocación típicamente delantera (en la máscara) en favor de una impostación un poco más retrasada que priorizaba, además, la mezcla de vocales abiertas (“a” y “e”) con otras cerradas (“o” e “i” respectivamente), en la pretensión de una mayor homogeneización de los timbres y un mayor empaste de las voces⁸. No obstante, ese cambio no fue ni profundo ni radical, de manera que la Schola nunca llegó a tener un sonido tan entubado como, *e. g.*, la Escolanía de Covadonga. En los ejercicios de calentamiento y técnica vocal se atendía sobre todo a la entonación y a la emisión de voz, pero se descuidaba la dicción, siendo ésta una carencia que arrastró la Schola durante toda su vida artística.

La segunda parte del ensayo –distribuido conforme a las necesidades de cada momento en parciales y generales– estaba destinado al estudio y aprendizaje de las partituras a interpretar en los conciertos, una diferencia fundamental respecto a otras escolanías del país, puesto que en ellas se ensayaban normalmente las partituras destinadas a ser interpretadas en los diversos actos de culto de sus respectivos santuarios (Covadonga, Montserrat, Valle de los Caídos, etc.). En la Schola el proceso era diferente, casi podríamos afirmar que al revés. Se hacía una programación artística global articulada en torno a tres grandes ejes que se correspondían con los trimestres del calendario escolar: Navidad, Semana Santa y final de curso. Para los dos primeros se elaboraba normalmente un

programa de música religiosa acorde al momento litúrgico (Navidad y Semana Santa) y, así, se aprovechaba el repertorio que, montado para el concierto, servía al mismo tiempo para cubrir las obligaciones adquiridas en los servicios religiosos de la Catedral. Éstos se reducían básicamente a uno, cantar la misa de mediodía los domingos y festivos, lo cual hacía que la actividad se incrementara en Navidad y Semana Santa. En la misa dominical se solía interpretar repertorio polifónico en la entrada, el interleccional, el ofertorio, la comunión y la despedida. Desde el punto de vista litúrgico, se procuraba escoger obras que no desentonaran o que fueran acordes, en un sentido lato, con el tiempo, pero, salvo excepciones, ni el salmo, ni el ofertorio ni la comunión eran estrictamente los “propios” del día. En el aleluya, el rito de la paz y en otros momentos litúrgicos el coro solía intervenir monódicamente para apoyar las intervenciones de la asamblea acompañadas por el órgano. Lo habitual era dedicar únicamente los ensayos de los sábados por la mañana para preparar las piezas a interpretar al día siguiente en la misa, dado que la agrupación fue contando con el tiempo con un amplio y variado repertorio “utilizable” para este propósito. Por tanto, los realizados de lunes a viernes se dedicaban normalmente al montaje de los programas que debían ejecutarse en los conciertos. Por otro lado, la vinculación con el templo leonés finalizó en el momento en que Samuel Rubio Álvarez, canónigo-organista de la Catedral, dejó de ser el titular de la agrupación en 1987 (Algorri, 1987f). Por último, el tercer gran eje articulador de la programación, el concierto de final de curso, fue tomando creciente importancia y se hizo en coordinación con el programa de las “Aulas Corales”, como veremos enseguida.

3. Aulas Corales

El proyecto educativo “Aulas Corales” surgió en otoño de 1981, momento en que se realizaron las primeras pruebas de voces blancas en el colegio público “La Palomera” con la intención de agregarlas al coro de voces masculinas “Ars Nova” y formar, así, una perseguida y ansiada Schola Cantorum. De estas pruebas salieron no sólo los primeros niños que pasaron a formar parte de la Schola (Blanco, 1982), sino que aprovechando el éxito de haber obtenido un número elevado de voces capacitadas, se planteó a la directora del colegio la formación de un coro en el propio centro educativo. Uno de los más fervientes impulsores del proyecto, María Dolores Otero –entonces teniente de alcalde y Presidenta de la

Comisión de Educación y Cultura del Ayuntamiento de León–propuso el nombre de “Aulas Corales” y que el grupo residente fuera remunerado mensualmente por cada “Aula Coral” que se creara a través de una subvención municipal. El aula coral de “La Palomera” comenzó a trabajar de manera regular en la segunda parte del curso 1981/82 y, desde el primer momento, los componentes de la Schola enseñaron a los niños gimnasia respiratoria, técnica vocal y algunas nociones de solfeo, además de realizar ensayos parciales y generales en sesiones diarias de una hora de duración. Antes de finalizar 1982, unos 90 niños de las aulas corales de los colegios “La Palomera” y “San Claudio” realizaron un concierto navideño conjunto en cuya presentación Otero anunciaba el propósito del Ayuntamiento de promover progresivamente las aulas corales en los colegios nacionales de León en que fuera posible, así como la inmediata extensión de la actividad extraescolar a los colegios “Cervantes” y “Las Anejas” (Bayona, 1982).

Con este primer concierto conjunto se iniciaba otra de las características de la actividad, puesto que la Schola siguió promoviendo en años sucesivos encuentros corales infantiles bajo su organización directa o indirecta. En el otoño de 1983 la Schola elaboraba las bases del *I Festival de coros Infantiles* (Diario de León, 1983), que permitió escuchar en la ciudad no sólo a las cuatro aulas corales existentes, sino a las escolanías de Covadonga y del Valle de los Caídos, además de la Orquesta Sinfónica de Asturias (Bayona, 1983). Por otro lado, enseguida tomó carta de naturaleza la realización de conciertos “fin de curso”, en cuya primera parte cada aula coral cantaba algunas obras por separado, mientras que en la segunda, todas interpretaban conjuntamente varias partituras. A raíz del concierto celebrado en junio de 1984, Ángel Barja llamaba la atención sobre los valores educativos del canto en común desde el punto de vista pedagógico y lo adecuado que resultaba el sistema para nutrir de voces blancas a la propia Schola (Barja, 1984). Tras un *II Festival de Coros Infantiles* (Diario de León, 1984) y el trabajo constante y continuado de varios años, se logró que León acogiera en 1986 el *X Congreso Nacional de Pueri Cantores de España*, celebrado entre el 2 y el 6 de julio. Fue un acto ampliamente seguido por los medios de comunicación, que destacaron cómo el 90% de los 500 niños que tomaron parte en la inauguración del congreso eran leoneses (Aguirre, 1986b). Precisamente la elección de León como sede del encuentro estuvo motivada, en gran medida, por la proliferación de coros infantiles promovidos por la Schola (Aguirre,

1986a), que para entonces se habían incrementado en tres, ascendiendo su número a 7 aulas corales: además de las citadas, se habían formado tres nuevas en los colegios “Ponce de León”, “Cid” –coro de vida efímera– y “Antonio Valbuena” (Programa de mano, 1986, p. 1), coral que, aunque no entraba dentro de la subvención municipal, participaba normalmente en las actividades programadas como un aula coral más. En una entrevista realizada en la primavera de 1987, el entonces director del Conservatorio Provincial, Daniel Sanz, subrayaba cómo a través del trabajo en los colegios la Schola estaba creando entre los niños leones la ilusión por llegar a ser músicos profesionales “a manos llenas” (Algorri, 1987b). En el concierto de fin de curso realizado en junio de ese año, 500 niños de seis aulas corales subvencionadas municipalmente –se había incorporado “Luis Vives”–cantaron un programa dedicado a música popular leonesa, arreglada por Ángel Barja en su mayor parte (Algorri, 1987d). La prensa destacaba el valor e importancia del proyecto educativo, puesto que los escolares que lo integraban –se afirmaba– “serán dentro de ocho o diez años, la nueva generación de músicos leoneses” (Algorri, 1987g). Además de las actuaciones locales, a partir de 1988 las aulas comenzaron a cosechar los primeros éxitos fuera de la ciudad, consiguiendo numerosos galardones en varias ediciones del *Certamen Coral Infantil* de Valladolid (J. L. E., 1990a) y, a partir de 1989, en el *Certamen de Coros Infantiles Escolares “Príncipe de Asturias”*, celebrado en la Universidad Laboral de Gijón. Con la incorporación del C. P. “Quevedo”, la actividad se extendió a 8 colegios en 1990 (J. L. E., 1990b) y en el concierto “Homenaje a W. A. Mozart” de 1991 llegaron a participar unos 700 coralistas que provenían de once centros diferentes (Fernández, 1991). Siguió un concierto dedicado al “V Centenario del Descubrimiento de América”, en el que más de 600 niños pertenecientes a diez aulas corales cantaron conjuntamente ocho partituras. Además de los centros citados, había cantores de los colegios “Camino” y “Maristas de Champagnat” (Fernández, 1992).

El concierto “fin de curso” de 1993 fue el último realizado por la Schola y constituiría el broche de oro a una trayectoria de 12 años. Unos 500 niños, acompañados por la Orquesta de la Comunidad de Madrid y dirigidos por Odón Alonso, cantaron a cuatro voces la *Suite Escolar*, basada en canciones populares leonesas y compuesta por Leoncio Diéguez en homenaje a la Schola. Más de tres mil personas se agolparon dentro de la Catedral

para oír este estreno (Nepomuceno, 1993), quedando fuera más de un centenar ante el lleno absoluto del templo. Fue tal la dimensión social del evento que fue foto de portada en un periódico (Diario de León, 1993), siendo retransmitido, asimismo, por una cadena de televisión local (D. L., 1993) que utilizó la interpretación realizada del *Himno a León* como cierre de emisión durante años. A esas alturas, nadie en la ciudad dudaba del positivo efecto de la educación musical como estrategia para fortalecer tanto la sensibilidad como la inteligencia. España –comentaba un medio de comunicación– “va acercándose a estrategias pedagógicas que en Europa cuenta ya con muchas décadas de tradición: apostar por la música como elemento formador” (Aguirre, 1993a).

A diferencia de la Schola Cantorum, integrada únicamente por varones, todas las aulas corales estuvieron conformadas por niños de ambos sexos. A las mencionadas habría que sumar, además, el Coro “Ángel Barja”, una agrupación fundada en 1991 por José A. Vilval y que nació para dar cabida a aquellos adolescentes integrantes de las aulas corales que, tras finalizar sus estudios de educación primaria y abandonar el colegio, querían seguir practicando el canto coral (Coro Ángel Barja de León, 2012). Por otra parte, ya hemos señalado que la actividad diaria en las aulas se repartía en tres momentos fundamentales: 1) ejercicios de respiración y preparación del cuerpo para cantar; 2) calentamiento y técnica vocal; 3) ensayos parciales y generales, según el caso. La actividad se iniciaba cada septiembre coincidiendo con el comienzo del curso académico. Entonces se seleccionaban nuevas voces a través de una sencilla prueba que duraba entre cinco y diez minutos por aspirante, que eran niños de 7 u 8 años como norma general. En la prueba éste debía repetir una serie de diseños rítmicos emitidos con palmas, palmadas sobre piernas, chasquidos de dedos, etc. Para juzgar las aptitudes auditivas, se pedía al interesado que repitiera algunos sonidos aislados, procurando que su concatenación no formara una melodía reconocible, con el fin de saber la pericia del aspirante en la repetición de frecuencias. No obstante, en las dos pruebas descritas se procuraba seguir un orden creciente de dificultad. Por último, el candidato debía entonar alguna canción, con lo que el director podía valorar las aptitudes melódicas y de colocación de voz.

El trabajo en las Aulas Corales proveyó a los componentes residentes de la Schola Cantorum de una escuela de formación en la dirección coral inexistente en nuestro país. A diario, cada uno de

los internos contaba con un “coro piloto” en el que ponía en práctica todos sus conocimientos en este aspecto. Hay que tener en cuenta, además, que comenzaban esta tarea a una tempranísima edad, con catorce años, es decir, tan sólo un año más que los coristas mayores de las agrupaciones. La conciencia absoluta de la importancia de la formación técnica como directores corales hizo que a partir de 1987 se llevaran a cabo una serie de cursillos enfocados al perfeccionamiento de los jóvenes directores, una inquietud manifestada tiempo atrás por Martín (Algorri, 1987e). El primero conllevó el viaje de siete componentes a Palma de Mallorca en el verano del año citado, con el fin de realizar un curso de dirección y canto coral impartido, entre otros, por Gaby Baltes, Manel Cabero, Joan Company y Joan Cabero. En 1988 once componentes repitieron experiencia, pero lo costoso de estas expediciones –que llegaron a provocar el recelo y la crítica envidiosa por parte de algún sector contrario a la institución (Pardo Crespo, 1987)– hizo que se planteara la posibilidad de que fuera la propia Schola la que organizara los cursillos en años sucesivos. En 1989 el profesor invitado encargado de este cometido fue Adolfo Gutiérrez Viejo, director del Coro Nacional de España y fundador del Festival Internacional de Órgano de la Catedral de León, por citar sólo dos de sus numerosos y destacados méritos (Cureses, 2000). El resultado fue un concierto final en el que algunos cursillistas dirigieron polifonía clásica de autores españoles, pero más importante aún fue la redacción, por parte de Viejo, de un elogioso “Informe Técnico” ampliamente comentado en la prensa leonesa en el que, valientemente, se atrevía a afirmar que la Schola estaba “a la cabeza de los conjuntos corales españoles de semejantes características” y que muchas de las obras cantadas por las aulas corales eran “inalcanzables para las clases de Conjunto Coral de los conservatorios españoles” (Viejo, 1989). En 1990 el cursillo se enfocó hacia la dirección de repertorio gregoriano, una especialidad prácticamente desconocida en nuestro país, siendo Laurentino Sáenz de Buruaga el maestro encargado de transmitir abundantes conocimientos de quironomía gregoriana. En 1991 repitió Gutiérrez Viejo y el resultado fue un concierto vocal e instrumental interpretado íntegramente por componentes de la Schola. Debido al incendio producido en la residencia en septiembre de 1992 y a las especiales circunstancias derivadas del suceso, ese año no se pudo organizar ningún cursillo de dirección.

Tras la desaparición de la Schola Cantorum en 1993, afortunadamente el proyecto de aulas corales no sólo subsistió, sino que siguió la tendencia inicial de ir ampliando progresivamente el número de colegios que ofertaban la actividad. Hoy, cuando se cumple el trigésimo aniversario de su inicio, el canto coral es practicado anualmente por unos 800 niños y está presente en 23 de colegios de la capital leonesa, a los que hay que sumar una agrupación más que se nutre de componentes de todos ellos, el Coro “Ciudad de León”, dirigido por David de la Calle (Escuela Municipal de Música, Danza y Artes Escénicas, 2012). Cabe destacar cómo muchos de los músicos –compositores, instrumentistas, directores, o cantantes– que ejercen su labor profesional tanto León como fuera de la ciudad, han iniciado su andadura musical en estos coros. Esta es la razón principal por la que el proyecto ha venido siendo un referente nacional en el mundo coral infantil, habiendo servido de modelo a otros proyectos corales escolares llevados a cabo en otras ciudades como Oviedo⁹, Avilés (hoy desaparecido), Torrevieja, Madrid y otras (Pueyo, 2007)¹⁰.

Conclusión

Cantera de un buen número de músicos profesionales, la Schola Cantorum “Catedral de León” fue un proyecto educativo pionero en España en varios aspectos metodológicos y didácticos. Aunque su verdadero alcance es aún desconocido, puesto que no ha transcurrido el tiempo suficiente para ponderar su verdadero calado, no dudamos en considerarlo como una de las realidades pedagógico-musicales más serias desarrolladas en nuestro país en décadas. Ahí están para testimoniarlo los frutos desgranados a lo largo del presente estudio y el trabajo que están desarrollando en la actualidad muchos de sus antiguos componentes, a pesar de la juventud de la mayoría de ellos. En nuestra reflexión final queremos manifestar que con la desaparición de la Schola Cantorum la ciudad de León perdió, probablemente, una magnífica oportunidad de convertirse en un centro musical más destacado y, también, que la experiencia de esta institución fundada por M. Martín debería servir de modelo para proyectos futuros.

Bibliografía/ Referencias

Agrupaciones de proyección de la Red de Escuelas de Música (2012). Disponible en:
<http://www.medellincultura.gov.co/redescuelasmusica/Paginas/proyeccion.aspx>. Consultada en 6/04/ 2012.

- Aguirre, E. (1986a). La Schola Cantorum interpreta hoy el «Requiem» de Antonio María Valencia. *Diario de León*, 25-VI-1986, 32.
- Aguirre, E. (1986b). La bandera de los pueri cantores ondea desde ayer en el Ayuntamiento. *Diario de León*, 3-VII-1986.
- Aguirre, E. (1992). El Ayuntamiento «reparte» hoy los espacios del CHF. *Diario de León*, 13-X-1992, 7.
- Aguirre, E. (1993a). Una legión de voces. Odón Alonso dirige hoy a 500 niños y a la Schola Cantorum en la Catedral. *Diario de León*, 23-VI-1993, 6.
- Aguirre, E. (1993b). Integrantes de la Schola Cantorum piden al Ayuntamiento una auditoría. *Diario de León*, 1-VIII-1993, 10.
- Algorri, Luis (1987a). La «Schola Cantorum» se encuentra ya en Loreto. *Diario de León*, 24-IV-1987, 8.
- Algorri, L. (1987b). Daniel Sanz: «estamos en un momento crucial para el Conservatorio». *Diario de León* (Suplemento cultural *Filandón*), 3-V-1987, 29.
- Algorri, L. (1987d). Quinientos niños leoneses cantan hoy a su tierra. *Diario de León*, 17-VI-1987, 8.
- Algorri, Luis (1987e). Mucho más que un coro. *Diario de León* (Suplemento Cultural *Filandón*), 5-VII-1987, 29.
- Algorri, L. (1987f). Rubio cesa como director de la Schola Cantorum. *Diario de León*, 27-X-1987, 8.
- Algorri, L. (1987g). Un año amargo. *Diario de León* (Suplemento cultural *Finlandón*), 6-XII-1987, 29.
- Allén Fraga, F. (1998). La Escolanía de Covadonga, apuntes para su historia. En J. A. Gómez Rodríguez (Coord.), *Alma Asturiana: música coral*, 145-182. Oviedo: Fundación Príncipe de Asturias, Cajastur y Consejería de Cultura del Principado de Asturias.
- Álvarez Cañibano, A. (1999). Barja Iglesias, Ángel. En E. Casares Rodicio (Dir.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, vol. 2, 240-242. Madrid: SGAE.
- Aulas Corales de León (2012). Disponible en: <http://aulascoralesleon.blogspot.com.es/2012/01/las-aulas-corales-municipales-de-leon.html>. Consultada el 4/04/ 2012.
- Barja, Á. (1984). Los niños cantan. *Diario de León*, 24-VI-1984, 8.
- Bayona, M. (1982). Meritoria actuación de los coros infantiles de los colegios de «La Palomera» y «San Claudio». *Diario de León*, 21-XII-1982, 7.
- Bayona, M. (1983). Siete grupos de León participan en el I Festival de Coros Infantiles, que durará hasta el día 27. *Diario de León*, 14-XII-1983, 3.
- Blanco, J. M. (1982). Posible actuación de la Schola Cantorum «Catedral de León» ante la Reina. *Diario de León*, 18-VII-1982, 7.
- Cabañas Alamán, F. J. (1999). Diéguez Marcos, Víctor Leoncio. En E. Casares Rodicio (Dir.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, vol. 4, 506-507. Madrid: SGAE.

Centro de Documentación Musical (1987). *Recursos Musicales en España*. Madrid: Ministerio de Cultura – INAEM.

Centro de Documentación Musical (1991). *Recursos Musicales en España*. Madrid: Ministerio de Cultura – INAEM.

Coro Ángel Barja de León (2012). Disponible en: <http://www.granpremiocoral.com/2010/08/coro-angel-barja-de-leon/>. Consultado en 4/04/ 2012.

Coro de niños Ciudad de León: un proyecto pedagógico y artístico con mucho futuro (2009). *Variaciones*, 48 (mayo 2009), 28-31.

CSIC (2012). Monumentos de la Música Española. Volúmenes Publicados. Consultado en 8/04/ 2012. Disponible en: http://www.imf.csic.es/web/pdf/MME_volumenes.pdf.

Cureses, M. (2000). Gutiérrez Viejo, Adolfo. En E. Casares Rodicio (Dir.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, vol. 6., 156-157. Madrid: SGAE.

Deyries, B.; Lemery, D; Sadler, M. (1981). *Historia de la Música, en cómics*. Madrid: Sedmay.

Diario de León (1993). Televisión de León ofrece el inolvidable concierto de la Schola Cantorum. *Diario de León*, 26-VI-1993, 36.

Diario de León (1983). I Festival de Coros Infantiles. *Diario de León*, 4-XI-1983, 4.

Diario de León (1984). Convocado el II Festival de Coros Infantiles. *Diario de León*, 22-XI-1984, 10.

Diario de León (1993). 500 niños en concierto. *Diario de León*, 24-VI-1993, 1.

Escuela Municipal de Música, Danza y Artes Escénicas (2012). Consultado en 4/04/ 2012. Disponible en: <http://www.aytoleon.es/es/ayuntamiento/areasmunicipales/cultura/Paginas/escuelademusica.aspx>

Fernández, F. (1991). «Se nos ofrece demasiada cultura fácil». Schola Cantorum y Aulas Corales ofrecerán hoy el concierto homenaje a Mozart. *La Crónica 16 de León*, 21-VI-1991, 28.

Fernández, F. (1992). La cantera del pentagrama. *La Crónica 16 de León*, 20-VI-1992, 47.

Fidalgo, Á. M^a. (2002). Retratos de interior: Manolo Martín Martínez. *Diario de León*, 10-III-2002, 6.

Guerrero, F. de (1955 y 1957). *Opera Omnia, Canciones y Villanescas espirituales, transcripción por Vicente García Julbe. Revisión y estudio por Miguel QuerolGavaldá*. 2 vols. Barcelona: CSIC.

Guerrero, F. de (1978). *Opera Omnia, Vol. III, Motetes, transcripción por José María Llorens Cisteró*. Barcelona: CSIC.

Gutiérrez Viejo, A. (1989). La Schola Cantorum «Catedral de León. *Diario de León* (Suplemento Cultural *Filandón*), 11-VI-1989, 34-35.

J. L. E. (1990a). La Schola Cantorum pide un incremento de precios en los conciertos. *Diario de León*, 4-IV-1990, 4.

- J. L. E. (1990b). El Ayuntamiento aprobó el nuevo convenio con la Schola Cantorum. *Diario de León*, 10-IV-1990, 6.
- López de Arenosa Díaz, E. (1984). *Ritmo y lectur*. 3 vols.. Madrid: Real Musical.
- Mansion, M. (1977). *El estudio del canto*. Buenos Aires: Ricordi.
- Mönkemeyer, H. (1966). *Método para tocar la flauta dulce soprano (o la flauta dulce tenor)*. Celle (Alemania): Moeck.
- Morales, C. de (1952-1961). *Opera Omnia, transcripción y estudio por Mons. Higinio Inglés*. Roma: CSIC, I (1952), II (1953), III (1954), IV (1956), (1959), VI (1962), VII (1964) y VIII (1961).
- Nepomuceno, M. A. (1992). La Schola Cantorum en Fátima. *Diario de León*, 31-V-1992, 24.
- Nepomuceno, M. A. (1993). Crítica de música: apoteosis en la Catedral. *Diario de León*, 25-VI-1993, 30.
- Pardo Crespo, E. (1987). Schola Cantorum. *Diario de León*, 15-XI-1987, 3.
- Programa de mano (2011). Gran Premio Nacional de Canto coral – Gran Premio Coral BBK 2011 / Abesbatzen Sari Nagusia.
- Programa de mano (1986). *X Congreso Nacional de PueriCanotres de España*. León, 2 al 6 de julio de 1986.
- Pueyo, V. (1981). Ayer fue presentada la «Asociación de Amigos de la Schola Cantorum Catedral de León». *Diario de León*, 2-X-1981, 24.
- Pueyo, V. (1982). Doce niños leoneses se incorporaron a la Schola Cantorum «Catedral de León». *Diario de León*, 15-X-1982, 15.
- Pueyo, V. (1983). Presentación Oficial de la Schola Cantorum «Catedral de León». *Diario de León*, 29-III-1983, 5.
- Pueyo, V. (2007). Las aulas corales cierran la feria y celebran su 25 aniversario. *Diario de León*, 15-V-2007, 75.
- Ruiz, R. M^a. (2011). La Camerata de la Universidad de Cantabria, galardonada en el Premio Coral BBK. *El Diario Montañés*, 8-XII-2011, 46.
- Sánchez Torné, J. (1992). Un incendio arrasa la techumbre del edificio de la «Schola Cantorum». *Diario de León*, 24-IX-1992, 6.
- Victoria, T. L. de (1962). *I. Motete «O magnum mysterium», a cuatro voces. II. Missa «O magnum mysterium», a cuatro voces*. Madrid: Unión Musical Española.
- Victoria, T. L. de (1964). *Motetes. Volumen I (del I al XIX). Transcripción del P. Samuel Rubio*. Madrid: Unión Musical Española.
- Victoria, T. L. de (1965-1968). *Opera Omnia, nueva edición corregida y aumentada por Mons. Higinio Inglés*. Roma: CSIC, vols. I (1965), II (1967), III (1967) y IV (1968).
- Victoria, T. L. de (1977). *Officium Hebdomadae Sanctae, estudio y ed. crítica por Samuel Rubio*. Cuenca: Instituto de Música Religiosa de la Excma. Diputación Provincial.

¹**The Schola Cantorum “Catedral de León” (1981-1993): a pedagogical and educational experience in music**

² Doctor.

Universidad de Oviedo (España).

Email: suarezignacio@uniovi.es

³ Estudiante de Máster.

Universidad de Oviedo (España).

Email: diegodominguezp@hotmail.com

⁴ Para la elaboración de este epígrafe nos hemos basado, en buena medida, tanto en nuestros recuerdos personales como en entrevistas y encuestas realizadas –online y personalmente, entre febrero y mayo de 2012– a antiguos residentes de la Schola, de los cuales damos una lista detallada en el presente trabajo. Queremos agradecer desde aquí la colaboración de todos ellos, pero muy especialmente la dedicación prestada por M. Martín, G. Dussan, R. Barrera y R. Suárez.

⁵ Damos una lista completa (salvo error u omisión) de las personas que formaron parte del grupo residente de la Schola al menos durante un curso académico. Aparecen citadas por apellidos y nombre (separados por coma) siguiendo orden alfabético: 1) Allén Fraga, Fernando; 2) Allén Fraga, Óscar; 3) Ángel Sarmiento, José Vilval; 4) Ardisana Rivero, Marcial; 5) Arena Paduano, Rubén; 6) Argüelles de Andrés, Jorge; 7) Arias Fernández, Martín; 8) Barredo Laria, Alfredo; 9) Barrera Garzón, Romualdo; 10) Barrera Garzón, José Vicente; 11) Bejarano Beltrán, Marcos; 12) Bejarano Beltrán, Andrés; 13) Castillo Arcila, Óscar Hernando; 14) Cedrón Castaño, Víctor; 15) Cobos Gallo, Manuel Fernando; 16) Duarte, Doroteo; 17) Durán Aragón, Álvaro Hernando; 18) Dussán Gómez, Gerardo; 19) Fernández González, Francisco José; 20) Fierro, Raúl; 21) Flórez Jáuregui, Óscar M.; 22) Gallego, Juan; 23) García Sánchez, Albano; 24) García de Paz, Marco Antonio; 25) González Valdés, José Manuel; 26) Hernández Díaz, Frco. Damián; 27) Hernando Castillo, Óscar; 28) Laria de la Maza, Juan Carlos; 29) Lombraña Caldevilla, Samuel; 30) Marcos Oteruelo, José Daniel; 31) Marqués Álvarez, Manuel; 32) Martín Martínez, Manuel A.; 33) Martínez-Cue Jiménez, Juan M^a.; 34) Oliveros Mejía, Rafael Arturo; 35) Oliveros Villarreal, Juan Carlos; 36) Oliveros Villarreal, Walter Mauricio; 37) Orejuela Gómez, Carlos Arturo; 38) Palomero Cifuentes, Jaime; 39) Pereira, Ismael; 40) Puerta González, Manuel; 41) Rodríguez Merino, José Antonio; 42) Rojas Restrepo, Daniel Fernando; 43) Salamanca Olaya, Carlos Alirio; 44) Salamanca Olaya, Nelson Martín; 45) Salgado de Arce, Gabriel; 46) Sanjurjo, Germán; 47) Sarmiento, Alfonso Rubén; 48) Seobani Tamayo, José Berardo; 49) Solórzano Menéndez, Jesús; 50) Suárez García, José Ignacio; 51) Suárez García, Raúl; 52) Tamayo Buitrago, Agustín; 53) Vega Laria, Jorge de la y 54) Villarino Gabella, Miguel Ángel.

⁶ Aunque no fue miembro residente, Aitor Olivares fue “scholano” durante 10 años.

⁷ Nos ha sido imposible, hasta el momento, realizar un listado exhaustivo de los niños que formaron parte de la Schola Cantorum a lo largo de su existencia aunque, no obstante, queremos entresacar algunos datos curriculares de aquellos componentes que han tenido la amabilidad de remitirnos esta información. Entre ellos encontramos a Miguel Ángel Cabero Gallego (maestro de música), David de la Calle Prieto (coordinador de las Aulas Corales Municipales de León y director del Coro de Niños “Ciudad de León”), Aitor García Olivares (director de la Escuela Municipal de Música de La Robla y director del coro “Ángel Barja”), David de la Varga Rojo (profesor de violín en la Escuela Municipal de Música, Danza y Artes Escénicas de León) y Alejandro Villar Fernández (profesor de flauta de pico en el Conservatorio Profesional de Música de Gijón y director–fundador del Ensamble de Música Medieval “Eloqventia”).

⁸ Queremos matizar la opinión de Allén (1998: 179) cuando afirma que en la Schola “se perpetuaban los criterios estéticos y técnicos aprendidos con Diégoz”. Si es

cierto que técnicamente Diéguez tuvo alguna influencia (no demasiada) en el “sonido” de la Schola y las “Aulas Corales”, pero lo que no compartimos en absoluto es la afirmación de que los componentes venidos de Covadonga perpetuaron los criterios estéticos de Diéguez, dado que la Schola y su proyecto educativo tenían un ideal estético –y también educativo y humano– diferente en muchos aspectos.

⁹ Fernando Allén presentó el proyecto a la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Oviedo. Se puso en marcha, acompañado por Óscar Allén, José M. González, Raúl Suárez y J. Ignacio Suárez, en cinco colegios ovetenses en el curso 1996/97. Desgraciadamente F. Allén fue destituido como coordinador del proyecto en favor de personas que desconocían por completo la experiencia previa de León. El resultado, a día de hoy, ha sido la degradación de la idea original en cuanto a la calidad artística de las formaciones, porque está dirigido con criterios puramente políticos y electoralistas. Fue también F. Allén quien puso en marcha el proyecto en Avilés, aunque por problemas económicos del ayuntamiento, tuvo que suspenderse.

¹⁰ A continuación hacemos una relación de las aulas corales y sus directores en la actualidad, todos ellos antiguos componentes de la desaparecida Schola Cantorum, salvo Natividad Barrio, formada en su caso en el aula coral del colegio Antonio Valbuena: 1) Las Anejas – C. Alirio Salamanca, 2) Teresianas – J. Carlos Oliveros, 3) Colegios Gumersindo Azcárate y Lope de Vega – Romualdo Barrera, 4) Agustinas S. José – C.A. Salamanca, 5) Agustinos – R. Barrera, 6) Camino del Norte – Natividad Barrio, 7) Carmelitas Sagrado Corazón – J.C. Oliveros, 8) Discípulas de Jesús – David Ruiz, 9) Divina Pastora – C.A. Salamanca, 10) Dominicas de la Anunciata – R. Barrera, 11) González de Lama – J.C. Oliveros, 12) La Asunción – Jorge Suárez, 13) La Granja – N. Barrio, 14) La Palomera – J. Suárez, 15) Leonés (Corredera) – David Ruiz, 16) Leonés (José Aguado) – J. Suárez, 17) Leonés (S. Isidoro) – Jaime Palomero, 18) Maristas S. José – R. Barrera, 19) Quevedo – J.C. Oliveros, 20) S. Claudio – J. Palomero, 21) S. Juan de la Cruz – J. Palomero, 22) Virgen Blanca – D. Ruiz y 23) Ponce de León – C. A. Salamanca (Aulas Corales de León, 2012).

LA ESTÉTICA EN UN BARRIO COMO FORMA DE RESISTENCIA UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN TEPITO¹

Emma Hernández Rodríguez²

Abstract: This text discusses the reflection that triggered an experience of cultural and academic intervention in Tepito, considered one of the most dangerous neighborhoods in Mexico City. This experience created new forms of artistic and religious creations which helped to develop the neighborhood's own identity as well as challenging dominant aesthetic manifestations and also contributed to resistance against the onslaught of the fierce stigma which exists towards these neighborhoods. The contribution of this experience to the debate on art and popular culture is that it emphasizes the collective creation which occurs in everyday life and how it contributes to and promotes autonomy.

Keywords: Aesthetics; intervention; resistance; popular culture

Resumen: En este texto se aborda la reflexión que detonó de una experiencia de intervención cultural y académica en el barrio de Tepito, uno de los barrios considerados más peligrosos de la Ciudad de México, en esta experiencia se reflexiona sobre las nuevas formas de creación tanto artísticas como religiosas que han contribuido a desarrollar una identidad propia del barrio, que además cuestiona las manifestaciones estéticas dominantes y contribuyen a resistir el embate feroz de la estigmatización a estos barrios. La contribución de esta experiencia con el debate sobre el arte y culturas populares es que pone el acento en la creación colectiva que se dan en la vida cotidiana y como ésta contribuye y promueve la autonomía.

Palabras clave: Estética; intervención; resistencia; cultura popular

Introducción

Este relato nace de la experiencia de intervención académica³ en el barrio de Tepito, zona calificada desde mediados del siglo XX como “el Barrio Bravo”. Tepito con una historia comercial que viene desde tiempos prehispánicos con los cambios de urbanización y segregación del comercio informal en la ciudad de México sufrió condiciones de deterioro social.

En la actualidad la zona se distingue por el comercio informal, el tráfico de drogas y la violencia entre sus habitantes.

Estas condiciones sociales y culturales permiten intervenciones constantes al barrio, intervenciones asistenciales, mediáticas, académicas, artístico-culturales pero sobre todo

judiciales. Lo que ha atraído consigo una estereotipia del barrio y de su gente.

Tepito es considerado marginal y peligroso. Se le empieza a conocer desde estos términos, se le separa y al mismo tiempo se le clasifica, se le otorga un lugar, en que puede ser intervenido.

Entonces, me coloco desde el punto de vista de la Psicología social para, no sólo intervenir en el barrio sino reflexionar sobre las intervenciones en los espacios donde la estigmatización abunda y las nuevas formas de creaciones simbólicas y estéticas son resultado de vivir en la resistencia.

¿Qué tipo de cultura se está pensando y actuando actualmente en la Ciudad de México? ¿Qué tipo de políticas públicas son el resultado de este pensamiento? ¿A qué tipo de sujetos van dirigidas estas prácticas? Estas preguntas son el 'parte aguas' de esta investigación.

La problemática parte de la elucidación y discusión de las prácticas instituidas y burocratizadas por parte del estado y algunas instituciones culturales independientes que ven a los sujetos como meros receptores y además pasivos.

Esta investigación está planteada a partir de estudiar la relación de una comunidad con problemas de violencia y desarticulación del tejido social como lo es la comunidad de Tepito, con las intervenciones culturales provenientes del Estado y diferentes promotores culturales no gubernamentales.

Metodología

La Psicología Social concibe a la sociedad como un todo armónico y funcional; contempla lo social como un proceso en constante cambio lo que supone que el sujeto es resultado de ese proceso pero también como posible agente de transformación, es decir, que considera una relación dialéctica entre los sujetos y el medio social, tomando en cuenta que éste se compone de aspectos económicos, políticos, culturales, históricos, etc.

Dicho lo anterior en esta investigación se usó una metodología de corte cualitativo donde se destaca como técnica de trabajo la observación participante, entrevistas no formales y un diario de campo.

Problematización

La propuesta en dicha investigación es elucidar las intervenciones culturales y su relación con los sujetos intervenidos;

nos aproximamos a indagar los roles que juegan cada uno en esta relación, la documentación sobre estas intervenciones nos deja ver que en su mayoría, tanto la noción de *cultura* como las intervenciones culturales giran en torno de un sujeto específico “el sujeto marginado”; los que no tienen acceso al arte y la cultura, los más desfavorecidos, los que habitan en comunidades violentas. Desde sus inicios la educación y la cultura fueron elementos para “civilizar” a los pueblos. Cabe ahora preguntarnos si ocurre lo mismo con *la cultura* y sus intervenciones en comunidades donde se pone en riesgo la idea de “civilización”, donde los sujetos son percibidos como objetos de asistencia y caridad. El caso de Tepito es interesante pues existe una resistencia muy clara a estas intervenciones culturales, además considerando su ubicación y que pertenece al segundo cuadro del centro histórico de la Ciudad de México, la ciudad con la mayor cantidad de museos y centros culturales de todo el país, cabe pensar si los tepiteños consumen estas ofertas culturales o si acaso tendrían que consumirlas.



Mapa de ubicación.

Para la articulación de este trabajo propongo pensar: hasta qué punto las intervenciones funcionan como dispositivos policíacos en el sentido de Jaques Donzelot, que entiende la policía como una

La estética en un barrio como forma de resistencia...

acepción amplia que engloba todos los métodos de desarrollo de la calidad de la población y del poder de la nación. “La policía tiene como misión asegurar el bienestar del Estado mediante la sabiduría de sus reglamentos, y aumentar sus fuerzas y su poder tanto como sea capaz. La ciencia de la policía consiste, pues, en regular todo lo que se relaciona con el estado actual de la sociedad, consolidarla, mejorarla y hacer de tal forma que todo contribuya al bienestar de los miembros que la componen. Tratan de que todo lo que compone el Estado sirva para la consolidación y el acrecentamiento de su poder, pero también para el bienestar público” (Donzelot, 1990).

Así a modo de supuesto podemos entender las intervenciones como un analizador de esas técnicas de regulación estatal que tienen como función consolidar el papel del Estado y legitimar su intervención y su existencia.

En “La gestión de los riesgos” Robert Castel explica cómo, a partir de las nuevas políticas preventivas en materia de salud mental existen ya las condiciones políticas y tecnológicas que permiten un control exhaustivo de toda la población. Se trata de prevenir cualquier desviación peligrosa de la norma, es decir que, como en su momento lo señaló Foucault, ya no se trata de corregir, sino de evitar la posibilidad de tales desviaciones, ya no es propiamente la desviación el objeto de la intervención profesional, sino los factores de riesgo capaces de producirla (Castel, 1984). Para Foucault, el ejercicio de poder tiene una doble perspectiva, la disciplina y la gobernabilidad. La primera consiste en ejercer sobre la vida cotidiana una clasificación a los individuos en categorías, usa los discursos de “verdad”, que en éste deben los sujetos reconocerse ellos mismos, para designarlos por su propia individualidad, los ata a su propia identidad. Y la gobernabilidad consiste en “gestionar” y controlar la vida de una población por medio de un conjunto de instituciones, procedimientos, análisis, reflexiones, cálculos y tácticas (García Canal, 2002).

Ante estos actos la resistencia se hace presente, la construcción de nuevos sentidos, de nuevas formas de concebir el mundo, nuevas creaciones que permiten lidiar y enfrentar los imaginarios hegemónicos que los subordinan. Se entiende como resistencia como la otra cara del ejercicio del poder, en ella se inscribe el ejercicio de la libertad (García Canal, 2004).

Alfonso Hernández investigador y habitante del barrio de Tepito nos dice: “A Tepito lo están preñando de todo lo contrario a su origen guerrero, pues tienen al barrio en constante ebullición, y

sin ninguna condensación de los elementos unificantes, que mantengan las vigencias de estructura barrial. Sin embargo, su mitología y su laboratorio mixto (de economía y cultura) lo siguen posicionando como el barrio bisagra del Centro Histórico, provocando que nuestro vecindario tenga toda clase de ideas y actitudes, de gestas y gestos, (para saber pasarnos de la raya) accionando todos los resortes de nuestro intelecto, y saber brincar los límites disciplinarios del sistema.”

Las fuerzas resistenciales en los barrios pueden presentarse de varias formas el lenguaje, por ejemplo, es una de ellas. En Tepito se ha desarrollado un lenguaje particular en el cual se puede encontrar el albur, habla barrial que se distingue por comunicar con un doble sentido casi siempre sexual.

Este hablar en doble sentido tiene sus propias reglas que lo hacen exclusivo para quienes las conoce, por ejemplo se usan sólo algunas sílabas de una palabra para ser completadas con la siguiente, y en conjunto forman una estética particular, una rima que es entendida bajo cierto sentido.

Ejemplo: Si me ve Sara. (Me besa)

En las formas creativas, la resistencia, encuentra la manera de inscribirse en la relación del ejercicio del poder.

Otra forma de resistir que pude observar en el barrio fue en la creación de nuevos imaginarios religiosos, pensemos entonces que no hay “una” resistencia sino *resistencias*, múltiples y variadas, éstas evidencian el malestar y los modos de vida se reflejan en estas creaciones.

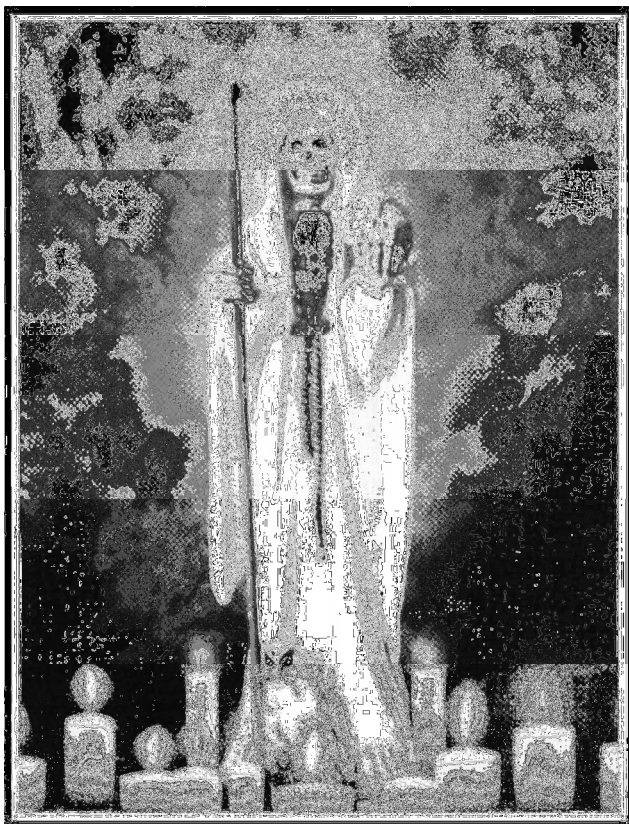
Aunque este no es un texto sobre la religión me interesa pensar la estética que ésta encuentra en las nuevas construcciones imaginarias y simbólicas.

La imagen de la Santa Muerte es un claro ejemplo, es un reflejo de las nuevas estructuras sociales que se viven en Tepito y en muchas partes del territorio mexicano. Es un fenómeno de inversión del mundo religioso: una capa de la sociedad se apropia de los dispositivos de subjetivación de lo sagrado, los vuelve suyos, a imagen y semejanza de su cotidianeidad, de su valor y eficacia simbólica (Villamil, 2010: 3).

En la imagen de la Santa Muerte podemos encontrar símbolos y ritos que nos podrían parecer opuestos. Por un lado el culto a la muerte que en México se le conoce desde tiempos prehispánicos con las deidades mexicas Mictlantecuhtli y Mictecacíhuatl, señor y señora del Mictlan (lugar de los muertos), y

por el otro, formas de idolatría propias del catolicismo, como son rezos, oraciones, la acción de persignarse, y por supuesto la necesidad de llamarla Santa.

En el México moderno se celebra con la imagen domesticada y jocosa a la muerte, principalmente con las ya tradicionales estampas de José Guadalupe Posadas (La Catrina) en la tradición festiva donde se recuerda a los niños y adultos muertos. Sin embargo ésta no corresponde a la imagen de la Niña Blanca como también se le conoce a la Santa, ésta es un esqueleto humano cubierto por una túnica desde el cráneo hasta los pies, con sonrisa tétrica sostiene en la mano derecha una guadaña y en la mano izquierda una esfera que representa el mundo, en algunas otras imágenes del lado izquierdo sostiene una balanza que según sus fieles representan la balanza de la vida, lo bueno y lo malo.



La estética en un barrio como forma de resistencia...

Se le reza y visita en la calle de alfarería en donde tiene su altar. Así, el espacio del culto en su vertiente popular no es el de la iglesia sino el de la calle, donde cualquiera puede transitar y permanecer. “De este lugar público los devotos se apropian y lo convierten en el territorio de su comunidad. En él, afirman, no existen jerarquías, ni gente que vale más o menos que otra, a nadie se discrimina, a todos se respeta, con todos se comparte, es un espacio en donde se práctica la comunión” (Fragoso, 2011: 12).

La calle es una pieza importante para la identidad de la comunidad de Tepito pues en ella pasan la mayor parte de su tiempo desempeñándose en largas jornadas laborales, pues son parte de ese mercado emblemático de la Ciudad de México, no es, entonces, de extrañar que sea en ella donde coloquen el altar de adoración, la calle es de todos, como los ritos y oraciones a la Santa, que funciona como no sólo como emblema religioso sino como unificador social.

La estética que se percibe en torno a la Santa Muerte resulta particular, aun en un país en donde la muerte es digna de festejarse, la construcción de esta nueva imagen es resultado de la mezcla de múltiples elementos.

“Las imágenes y los altares de la Muerte en las calles son escenografías propias de expresiones barrocas. Las muertes parecen flotar en medio de la gente y resaltan, obviamente, causando asombro porque a primera vista resultan extrañas. Constituyen escenografías teatrales y fantasmagóricas. Pero de eso se trata: los vestidos recuerdan las imágenes centenarias de las iglesias Católicas, y ropajes, coronas, adornos, colores, constituyen un todo lúgubre” (Meza, 2011: 17).

Así esta imagen que se observa y se vive, construye y reconstruye la realidad y resistencia que los habitantes del “barrio bravo” accionan ante la constante estigmatización que les acecha. “En la veneración a la imagen de la Santa Muerte hay una reivindicación explícita de los valores y las dimensiones, emotiva y simbólica, de los grupos vulnerables que la santifican, y en esta reivindicación los ajenos a ella se sienten fuertemente cuestionados. Ello ha generado una postura que, basada en la fe y, de manera contraria a los valores democráticos que encumbran la tolerancia y la pluralidad, la identifican como un síntoma de descomposición social... Los fieles de la Santísima, como también suelen llamarle (del mismo modo que a la Santísima Virgen María), reivindican continuamente la dimensión de “igualadora” de la Santa,

especialmente porque, señalan, se lleva por igual a los ricos y a los pobres. No obstante, en este sentido, también apuntan que son ellos, los menos favorecidos, los que buscan hacerse aliados de la muerte santificada, ya que las clases más acomodadas le temen por su apariencia. Ellos visten a la Niña Blanca con suntuosos trajes de novia y de gala, y comentan que a sus ojos, su apariencia es la de un ser de luz. Al apropiarse de ese sentido positivo de la Santa Muerte, los devotos atesoran un bien simbólico que saben es su monopolio, pues difícilmente otros sectores podrían entenderlo y hacerlo suyo” (Fragoso, 2011: 14).

Analizar la Santa Muerte y su culto en el barrio de Tepito nos deja ver una forma “impura” de resistir, es una mezcla de elementos, “de hechos de voces articuladas que se levantan hasta convertirse en discursos y acciones, estas resistencias antes que discursos son un gesto que irrumpe para hacer evidente el malestar, para reivindicar la diferencia que los constituye. Se resiste siempre desde la diferencia.

La importancia que tiene la acción colectiva, que implica que los individuos se reconozcan como productores de sentido es que con ellos desafían su manipulación por los aparatos de poder. Con éstos subvierten la lógica dominante; permiten la innovación cultural e influyen en instituciones, gobiernos, políticas, lenguajes y hábitos.

Conclusiones

La búsqueda e implementación de dispositivos de intervención en las zonas marginadas de la Ciudad de México ha llevado consigo una enorme carga de imposición de los discursos hegemónicos lo que resulta, sin que se quiera o no, una violencia hacia estas comunidades. Intentar que estos sujetos “pobres”, “violentos”, “vulnerables”, etc., salgan de su condición marginal por medio de intervenciones, en este caso culturales, pensando que la cultura es un reparador social, solo acrecienta su estigmatización pues mediante las prácticas asistenciales se separa asépticamente a los individuos del resto de la población. Las prácticas asistenciales niegan al sujeto y su autonomía, lo reducen a un simple individuo que necesita del otro.

Además estas intervenciones se introducen en la comunidad con un discurso que no hace sentido en la comunidad, que les es ajeno e inoperante, la *cultura* que hasta la fecha se ha pretendido llevar al barrio de Tepito es completamente ajena a su historia, a su cotidianidad, sin embargo se les presenta como única forma de

hacer arte y cultura, cómo deberían entenderla y consumirla. Los museos, las galerías, los talleres de técnicas de arte, etc., son instituciones que no les resuelven su mundo cotidiano, que les son ajenas. Por eso se resiste a ellas, se niegan a asistir y al consumo de éstas, sin embargo la creatividad sí que está presente, que los ojos ciegos por la imposición del discurso dominante no lo pueda ver no significa que no exista la creación en el barrio de Tepito, si fuéramos más sensibles para reconocer la diferencia nos daríamos cuenta de que la creación colectiva es tan importante como la creación individual, lo que conocemos como “artista”. La cultura entonces debe ser entendida en el barrio de Tepito como esa fuerza que resiste al poder y sus mecanismos, es ahí donde la inevitable fuerza creativa del ser humano consigue manifestarse. De esta manera reconocemos la capacidad autónoma, creadora, actuante y de transformación que la comunidad del barrio de Tepito tiene para incidir en su propio mundo.

Bibliografía/ Referencias

Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos. De la psiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.

Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.

Fragoso, P. (2011). De la “calavera domada” a la subversión santificada. La Santa Muerte, un nuevo imaginario religioso en México. *Revista el Cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 169 (2011) 5-16.

García Canal, M. I. (2002). *Foucault y el poder*. México (DF): Universidad Autónoma Metropolitana.

García Canal, M. I. (2004). Resistencia. Tercer simposio Internacional sobre la Teoría del Arte Contemporáneo. Mariana Munguía (Coord.). *La resistencia. Entre la memoria y el olvido*, 29-38, México.

Meza, J. (2011). ¿El retorno de los dioses? *Revista el Cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 169 (2011) 17-27.

Villamil, R. (2011). Presentación. *Revista el Cotidiano*, 169 (2011)

3.

¹ ***Aesthetics in a neighborhood as a form of resistance. An experience of intervention in Tepito***

² Maestrante.

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (México).

Email: here3932@hotmail.com

³ Intervención que se desarrolló como parte del proyecto de investigación que lleva el nombre de “Cultura: Imaginario y significación social. Las intervenciones culturales como un analizador social” siendo maestrante en la Maestría de Psicología Social en

Grupos e Instituciones en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2012.

***Formação/ Formación
Education & Training***

EDUCACIÓN PARA LA PAZ E INTERCULTURALIDAD EN ESO: GANDHI, EL CINE Y LA MÚSICA¹

María Pilar Maldonado Manso²

Abstract: This study focuses on Gandhi's life as an example of a peaceful struggle to achieve objectives and to solve social conflicts. Bilingual second-year ESO (*Educación Secundaria Obligatoria*/ Compulsory Secondary Education) students (13 – 14 years old) were acquainted with Gandhi's biography through watching a film about his life and carried out several task based on it. These tutored activities were organized around a webquest and included an analysis of the original soundtrack of the movie. This research was conducted taking into account cultural diversity and social integration by using communication and information technologies (CIT). All students developed many key competences and other skills necessary for them to become responsible and self-confident adults in the future.

Keywords: tutorship activities; bilingual education; communication and information technologies (CIT); cinema; music; key competences

Resumen: El presente trabajo se centra en la figura de Gandhi como un ejemplo de lucha pacífica para alcanzar objetivos y resolver conflictos sociales. Alumnos bilingües de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (13 – 14 años) han conocido la biografía de Gandhi a través del visionado de la película sobre su vida y han realizado varias tareas sobre ella. Todas estas actividades de tutoría se han organizado en una webquest, que incluye un análisis de la banda sonora original del film. Esta intervención se ha planteado desde el enfoque de la interculturalidad y la integración social, integrando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Todos los estudiantes han desarrollado muchas competencias básicas y otras habilidades necesarias para ser en el futuro adultos responsables y autosuficientes.

Palabras clave: actividades de tutoría; enseñanza bilingüe; tecnologías de la información y la comunicación (TIC); cine; música; competencias básicas

1. Contexto

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Alba Longa, situado en Armilla, localidad granadina de más de 22.000 habitantes. Su término municipal limita con el de Granada capital, por lo que gran parte de su población, de clase media, media baja y baja, trabaja en la ciudad y en otras poblaciones del área metropolitana.

El IES Alba Longa es uno de los dos centros de enseñanza secundaria de la localidad, siendo el único bilingüe, y el alumnado

procede del núcleo urbano y de otros municipios cercanos. Se imparten las enseñanzas correspondientes a los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria (ESO) (tres líneas, A, B y C en 1º y 2º, y dos líneas en 3º y 4º curso) y los dos de Bachillerato con dos líneas en cada uno. También se imparten un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la familia profesional de la informática. El centro dispone de un recinto amplio, gimnasio cubierto, pistas deportivas y zonas verdes, biblioteca, dos aulas TIC y dos laboratorios de ciencias. Asimismo, está incluido en varios planes de la Junta de Andalucía:

- Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos escolares en los centros docentes públicos, cuyas finalidades son contribuir al éxito escolar del alumnado, en función de sus capacidades, intereses y expectativas, y mejorar el funcionamiento de los centros y el grado de satisfacción de las familias, todo ello a través de la consecución de determinados objetivos educativos definidos por los centros docentes públicos y fijados por éstos en su Plan de Centro (Orden de 20 de febrero de 2008).

- Plan Escuela TIC 2.0, todos los alumnos de primer y segundo curso de ESO de los centros docentes sostenidos con fondos públicos tienen un ultraportátil (10,1" y batería de 4 horas) para su uso personal hasta el final de la ESO. De acuerdo con este plan, también el tutor dispone de un ultraportátil y el aula, de una pizarra digital, cañón de proyección y equipo multimedia.

- Centro bilingüe español-inglés en varias de sus secciones (Orden de 28 de junio de 2011).

La experiencia se ha llevado a cabo en un grupo bilingüe de segundo de ESO, con 34 alumnos, 13 chicas y 21 chicos. Coexisten cuatro nacionalidades diferentes en el grupo (española, marroquí, china y bielorrusa) y uno de los alumnos es autista, con adaptación curricular significativa, y asiste a clase 8 horas del horario lectivo fuera del aula ordinaria, manteniéndose integrado en el grupo en el resto de las horas (hasta las 30 semanales).

2. Objetivos de la intervención y desarrollo de las competencias básicas

Los objetivos perseguidos con esta experiencia se muestran a continuación. En ellos se han señalado las competencias básicas con las que están relacionados, utilizando la habitual convención "Cn", donde n es el número de orden en el que aparecen en la

normativa estatal vigente (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre).

- a) Fomentar el desarrollo de una cultura de paz basada en el conocimiento de otras culturas y el respeto mutuo. La premisa de partida es que una imagen vale más que mil palabras: el ejemplo de vida de Gandhi, accesible al alumnado a través de su película biográfica, muestra con hechos y acciones históricos y reales todo lo que una persona puede llegar a conseguir para lograr una convivencia menos conflictiva entre diferentes etnias y religiones (C1, C3, C5, C7 y C8).
- b) Trabajar las habilidades sociales intragrupalas (C5, C7, C8).
- c) Desarrollar las habilidades de lectoescritura (C1, C7, C8).
- d) Desarrollar las habilidades artísticas, tanto plásticas como musicales (C6, C7, C8).
- e) Utilizar las TIC (tecnologías para la información y la comunicación) e integrarlas en la práctica docente (C2, C4, C7, C8).

La experiencia se ha desarrollado en el ámbito de tutoría. El enfoque es interdisciplinar e incluye el desarrollo de todas las competencias básicas contempladas para la ESO en la legislación vigente (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre). (Se ha incluido en cada competencia el símbolo “Cn” correspondiente, según su orden en la según la normativa).

- Competencia social y ciudadana (C5): por el conocimiento de la figura de Gandhi, su significado y su importancia, por la realización de las tareas en grupo y el desarrollo de habilidades complejas que permiten comprender la realidad social en la que se vive, por la concienciación de la aportación de los diferentes grupos sociales y de cada individuo en particular al progreso de la humanidad y por fomentar el ponerse en el lugar del otro para comprender su punto de vista.

- Competencia en comunicación lingüística (C1): por el uso de la lengua materna, el español, y de la segunda lengua, el inglés. No hay que olvidar que se trata de un grupo bilingüe y es muy beneficioso reforzar la segunda lengua desde el ámbito de la tutoría.

- Tratamiento de la información y competencia digital (C4): por la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el desarrollo de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (C3): por la adquisición de nociones sobre la situación geográfica y la historia de la India y Paquistán y sus características propias, y por el conocimiento del funcionamiento básico de algunos instrumentos musicales, tanto indios como occidentales.

- Competencia para aprender a aprender (C7) y competencia para la autonomía e iniciativa personal (C8): por el trabajo de habilidades personales como la adquisición de la conciencia de las propias capacidades intelectuales, emocionales y físicas y su desarrollo; por aprender lo que se puede hacer por uno mismo; por el fomento del pensamiento estratégico y la capacidad de cooperar, la empatía y la resolución de conflictos, así como el espíritu de superación.

- Competencia cultural y artística (C6): por el análisis de la banda sonora de la película de Gandhi y la comparación entre la música occidental e india, y por el trabajo con la imaginación y la creatividad desarrolladas en los productos elaborados por el alumnado a lo largo de la intervención.

- Competencia matemática (C2): por el desarrollo de la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento, como la deducción, y aplicar elementos de lógica para la resolución de problemas de la vida diaria.

3. Diseño de la intervención

Toda la actividad se planteó en torno a la figura de Gandhi como núcleo y nexo de unión entre varias fases, todas ellas planteadas en una webquest (Dodge, 1995) llamada “¿Conoces a Gandhi?”, elaborada con la herramienta “1, 2, 3 Tu WebQuest”. Esta webquest se alojó en la entrada “Conociendo a Gandhi” del blog de tutoría llamado “Tutoría de ESO: Actividades y recursos para tutoría de 1º y 2º de ESO”, disponible en <http://tutoriadeeso.blogspot.com.es/>.

Como toda webquest, incluye cinco partes imprescindibles. En la *Introducción* se plantea el tema y se suscita el interés sobre él. En la *Tarea* se describen las dos actividades que tendrán que realizar. Por un lado, y de forma grupal, una línea de vida, es decir, una línea de tiempo en el que se detallan hechos, acciones y acontecimientos de la biografía de Gandhi, que posteriormente deberán presentar al resto del grupo. Por el otro, y de forma individual, una redacción escrita sobre la banda sonora de la película “Gandhi”.

En la tercera parte de la webquest, el *Proceso*, se describen los tres pasos a seguir para poder realizar las actividades descritas en la Tarea. Primero, la búsqueda de información por parte de los alumnos sobre el contexto histórico, geográfico, político, etc. de la vida de Gandhi, así como los acontecimientos más relevantes de la misma. Segundo, el visionado de la película biográfica, sabiendo de antemano que deben prestar atención tanto a los hechos que les resulten más notables como a la música y la función que pueda tener en la obra cinematográfica. Por último, la realización de las tareas, teniendo en cuenta que, si bien la redacción sobre la banda sonora es individual y por escrito, la línea de vida es en grupos de tres y debe realizarse utilizando la aplicación “Dipity”.

A continuación, en el apartado *Recursos* se proporcionan múltiples enlaces que pueden resultar útiles al alumnado con gran cantidad de información sobre todo lo relacionado con Gandhi, así como un tutorial sobre cómo utilizar “Dipity” y varios diccionarios online (español, inglés, bilingüe) y un atlas virtual.

En la quinta parte, la *Evaluación*, se informa al alumnado de la plantilla de que se usará para evaluar su presentación oral de la línea de vida y cómo entregar la redacción escrita. No hay que olvidar que la tutoría no es una materia evaluable del currículo académico, sino un ámbito en el que trabajar competencias y habilidades que contribuyan a la evolución y crecimiento personal del alumnado y a la mejora del conocimiento y la convivencia del grupo. La evaluación de su presentación oral grupal no tiene, por tanto, un fin académico sino que es una herramienta más para el trabajo y desarrollo de sus competencias básicas.

Además de las cinco partes esenciales descritas, la webquest finaliza con dos apartados más. La *Conclusión*, que remata la actividad, y los *Créditos*, que contiene las direcciones de origen de las imágenes utilizadas y los agradecimientos a todas ellas, a las que aparecen a los recursos y a la que aloja la herramienta para diseñar la propia webquest.

Toda la actividad se proyectó para ser realizada en siete sesiones de sesenta minutos cada una: la primera para la búsqueda de información sobre Gandhi y su vida utilizando los recursos ofrecidos en la webquest; las tres siguientes para el visionado de la película, que tiene una duración de tres horas, otra más para trabajar en grupo la línea de vida y construirla con “Dipity” y las dos últimas para exponer al resto del alumnado estos trabajos grupales. Además de esto, posteriormente habría que emplear cierta cantidad

de tiempo en casa para el trabajo individual sobre la banda sonora de la película.

4. Desarrollo de la intervención

La puesta en práctica de la actividad implicó ciertos cambios sobre lo diseñado inicialmente, concretamente en lo relacionado con el número y duración de las sesiones y con la última parte de la actividad, la relacionada con la banda sonora de la película.

En la primera sesión se recordó el concepto de webquest, que el alumnado ya conocía por la realización de actividades de tutoría anteriores (Maldonado Manso, 2011), se presentó la diseñada para esta actividad y se formaron los once grupos (diez de tres y uno de cuatro). Con la guía de la profesora en la pizarra digital, cada grupo accedió en su ultraportátil a la webquest y se hizo una primera lectura grupal. Después, cada grupo empezó su trabajo, visitando las páginas ofrecidas en los recursos de la webquest.

Para el visionado de la película se contó con la colaboración de las profesoras de Ciencias Sociales y de Lengua Española, que cedieron sendas horas de su horario lectivo. La proyección se prolongó durante cuatro horas en lugar de las tres previstas inicialmente, teniendo lugar en dos días consecutivos en dos sesiones de dos horas. La duración real del film es de unas tres horas pero se hicieron necesarias varias paradas durante su proyección para aclarar acontecimientos y conceptos así como solucionar dudas que surgían espontáneamente en el alumnado. En este sentido, los conocimientos de las profesoras colaboradoras fueron cruciales ya que, aunque la actividad es multidisciplinar, está estrechamente relacionada con el área socio-lingüística.

La cuarta sesión, de sesenta minutos y de nuevo en horario de tutoría, se dedicó a familiarizarse con la aplicación “Dipity” y el planteamiento de sus propias líneas de tiempo sobre la biografía de Gandhi. La web de la aplicación “Dipity” está en inglés, pero los productos realizados con ella pueden llevarse a cabo en el idioma que los autores elijan. Como ya se ha dicho, se trata de un grupo bilingüe, con inglés como segunda lengua, por lo que toda la actividad se hizo en este idioma. En cualquier caso y para facilitar la labor del alumnado, en los recursos de la webquest se ofrece un tutorial sobre cómo construir una línea de tiempo y este sí que está en español. Los grupos que no terminaron en clase finalizaron la tarea en casa. En la Figura 1 se muestra la línea de vida de uno de los grupos.

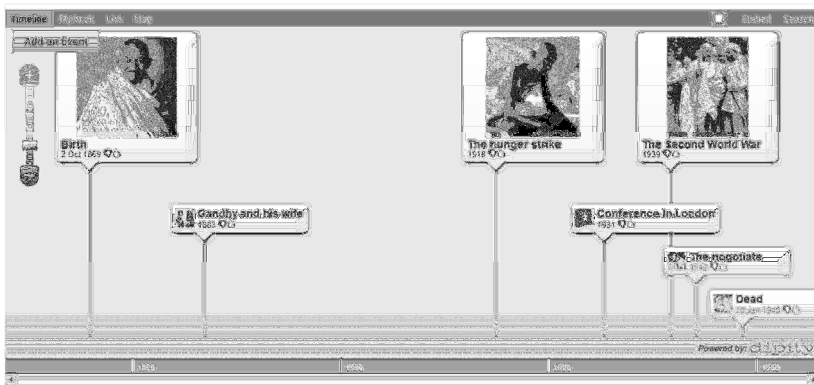


Figura 1: Ejemplo del trabajo realizado por el alumnado.

Las siguientes sesiones se dedicaron a la exposición de los trabajos grupales pero, el hecho de que la aplicación “Dipity” es online y no puede descargarse para trabajar localmente produjo ciertos problemas técnicos que ralentizaron las presentaciones, por lo que se hicieron necesarias tres sesiones en lugar de dos. Durante estas presentaciones fueron los propios alumnos los que utilizaron la plantilla de valoración de la expresión oral que se ofrece en el apartado de Evaluación de la webquest. Cada uno de los estudiantes disponía de dicha tabla para evaluar al grupo de turno tras su exposición, pero solo la explicaban dos o tres alumnos a requerimiento de la docente. De esta manera, los componentes del grupo se hicieron conscientes de sus posibles fallos y se mantenía la atención del resto de la clase, ya que hasta el final no sabían quién debía exponer su evaluación. Tras cada exposición y evaluación, la docente matizaba los comentarios y recapitulaba los puntos a mejorar con vistas a futuras exposiciones orales.

Llegados a este punto de la concreción práctica de la intervención planteada, la docente sondeó informalmente al alumnado sobre el estado de la tarea sobre la banda sonora de la película y las dificultades encontradas hasta ese momento por los estudiantes. Las respuestas obtenidas pusieron de manifiesto la inexperiencia del alumnado en este tipo de análisis así como su falta de confianza en sí mismos y en sus propios conocimientos técnicos, lo que les dificultaba en exceso la realización de la redacción escrita individual. Los resultados de esta indagación aconsejaron a la docente el replanteamiento de esta parte de la intervención, tanto en

cómo hacerlo como en el producto realizado sobre ella. Así, la redacción escrita individual planteada en la webquest se vio sustituida por una actividad en grupos guiada por la docente plasmada en una nueva entrada del blog de tutoría, llamada “Análisis de la banda sonora de Gandhi”.

Esta nueva parte de la experiencia se realizó en dos sesiones de sesenta minutos. En la primera se presentó a los estudiantes la entrada del blog, cuyo primer párrafo se leyó en la pizarra digital de forma grupal, generándose espontáneamente una breve lluvia de ideas sobre el papel y la importancia de la música en todo tipo de producciones audiovisuales y, especialmente, en las películas. A continuación, se procedió al análisis propiamente dicho de la banda sonora de la película Gandhi, guiado por la docente de dos maneras diferentes. Por un lado, los fragmentos a estudiar fueron seleccionados por sus especiales características musicales. Por el otro, se proporcionó al alumnado un guión con los puntos esenciales del análisis por escrito de la parte musical. La lectura grupal del resto de la entrada del blog proporcionó a los estudiantes toda esta información además de cómo la banda sonora de “Gandhi” incluye música tanto occidental como india, cada una compuesta por un compositor de distinta nacionalidad, con las correspondientes diferencias técnicas e instrumentales, cuyas características pueden ser consultadas por el alumnado a través de una serie de enlaces que se proporcionan al final de la entrada del blog. En ese momento, se formaron diez grupos de alumnos (seis de tres y cuatro de cuatro) y a cada uno se le asignó uno de los fragmentos de la película para su análisis de acuerdo a la pauta establecida. Esta tarea se inició en lo que quedaba de esta sesión y se finalizó fuera del horario lectivo.

En la última sesión se presentaron los análisis de cada grupo de acuerdo a la siguiente pauta para cada fragmento: visualización del mismo por el gran grupo, lectura del análisis que ha hecho el pequeño grupo y comentarios adicionales complementarios al análisis, a veces generados en el resto del grupo, a veces matizados por la docente.

5. Análisis de la intervención

La realización de la actividad ha permitido alcanzar los objetivos propuestos inicialmente:

- Se ha fomentado el desarrollo de una cultura de paz a través del ejemplo real de la vida, hechos, actos y opiniones de Gandhi. Antes de la experiencia lo único que conocían los

estudiantes es la imagen de un frágil anciano sin pelo, con gafas y vestiduras tradicionales indias. Tras observar su vida, analizarla y resaltar los hechos que ellos mismos han juzgado más importantes en la línea de vida realizada con “Dipity”, el alumnado ha asimilado casi sin darse cuenta que la violencia no soluciona los problemas, sino que los incrementa y que el respeto, la solidaridad y la empatía son herramientas imprescindibles para conseguir una convivencia pacífica.

- Se han trabajado las habilidades sociales intragrupalas pues se han formado grupos diferentes para la realización de las dos tareas y los estudiantes han tenido que adaptarse en cada caso. Además, la experiencia ha contribuido a la socialización del alumno con autismo, que ha realizado las mismas tareas que todos y participado incluso en las presentaciones de éstas frente al resto del grupo.

- Se han desarrollado las habilidades de lectoescritura por las diferentes lecturas realizadas a lo largo de la actividad, tanto en español como en inglés, y la expresión escrita requerida en las tareas, tanto en la línea de vida como en el análisis musical.

- Se han desarrollado las habilidades artísticas del alumnado. Por un lado, la aplicación “Dipity” permite incluir en cada evento o fecha mostrado en la línea de vida imágenes, vídeos, etc. Por ello, al realizar esta tarea los estudiantes han trabajado sus gustos estéticos, en la elección de los contenidos gráficos y la disposición de los mismos en su producto final, y también su creatividad. Por otro lado, el trabajo sobre la parte musical de la película ha desarrollado su audición y su capacidad de análisis musical, además de ampliar sus conocimientos musicales sobre estilos e instrumentos usualmente ajenos y lejanos a su realidad, como son los de la India.

- Se han integrado y usado las TIC mediante el uso de pizarra digital, ultraportátiles y los recursos de Internet como el blog de tutoría, la webquest y la aplicación “Dipity”, además de las diferentes páginas web que los estudiantes han utilizado a la largo de la experiencia, como diccionarios, atlas y otras con contenidos variados.

En lo referente al trabajo de las competencias básicas, también se han cumplido las expectativas. Caben destacarse dos hechos que han contribuido especialmente al desarrollo de la competencia para aprender a aprender y de la competencia para la autonomía e iniciativa personal.

En primer lugar, la evaluación entre iguales de la exposición oral de la línea de vida de “Dipity”. Por un lado, al grupo que exponía le concienciaba de los errores a solventar en futuras exposiciones. Por el otro, al resto de la clase les hacía darse cuenta de sus propias capacidades para enjuiciar el trabajo de otros sin perder de vista que, como todos pasaban por ambos roles, evaluado y evaluador, a lo largo de la realización de esta tarea, desarrollaban su empatía y su consideración hacia los demás.

En segundo lugar, la repercusión del replanteamiento de la tarea sobre la banda sonora de la película “Gandhi”. La mayoría de los estudiantes se veían incapaces de realizar una redacción escrita sobre esta música. Afortunadamente, al rediseñar la actividad e introducirse elementos de guía (andamiaje), como la selección de fragmentos concretos a analizar y la especificación de los puntos a incluir en el análisis, la llevaron a cabo sin apenas ayuda de la docente. Todo ello supuso para el alumnado la concienciación de las propias capacidades y el aumento de su autoestima.

También es digno de señalar la participación del alumno con autismo en todas y cada una de las tareas junto al resto de sus compañeros. Esto ha supuesto para este alumno el desarrollo de competencias básicas como la de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, conocimiento e interacción con el mundo físico y competencia lingüística. Asimismo, la integración de este alumno en el gran grupo contribuye al desarrollo de la competencia social y ciudadana tanto para él como para el resto de la clase.

Finalmente, en el análisis de la intervención llevada a cabo es indispensable la autoevaluación de la práctica docente. Fue ésta precisamente la responsable del replanteamiento del análisis de la banda sonora durante la propia realización de la webquest.

Como ya se ha comentado, se introdujeron elementos para guiar al alumnado o andamiaje educativo (del inglés, “scaffolding”) (Van Der Stuyf, 2002). Además, la revisión de la experiencia con el empleo de la aplicación “Dipity” ha tenido dos consecuencias. Primero, la concienciación de las dificultades que puede acarrear el empleo de aplicaciones online, debido a las posibles contingencias que puedan tener lugar en el momento de su uso. Hubo problemas técnicos (problemas de conexión, fallos del propio software) tanto en las exposiciones en el aula como en la preparación previa, en clase y en casa, según atestiguaron los alumnos. Sin embargo, a pesar de que la herramienta sea problemática, el tipo de tarea, la línea de tiempo o de vida, sí que ha resultado ser una actividad provechosa,

novedosa para el alumnado y muy válida para el desarrollo y la exposición de los conocimientos adquiridos. Por ello, la segunda consecuencia de la autoevaluación de esta tarea ha sido el diseño de una rúbrica de valoración (Eduteka, 2002) específica (ver Anexo) para ella con vistas a futuras líneas de tiempo a realizar. Ésta, junto a la de valoración oral ya empleada, permitirá una evaluación más efectiva de este tipo de trabajos, principalmente si se llevan a cabo en el ámbito de materias con contenidos evaluables del currículo.

6. Conclusiones

La intervención llevada a cabo en esta investigación se ha basado en el ejemplo de Gandhi como defensor de la lucha pacífica y como prueba de lo que un solo individuo puede llegar a conseguir. Se han utilizado medios amenos y cercanos al alumnado, como la película biográfica e internet y sus múltiples recursos y aplicaciones. Lamentablemente, los recursos online se han revelado poco fiables para realizar actividades en el aula con tiempo limitado para su puesta en práctica. Además del apoyo audiovisual, se han empleado otros tipos de andamiaje educativo, como la propia webquest y el guión para el análisis musical de la banda sonora de la película. Se ha observado la necesidad de una evaluación más cuantitativa y por ello se ha diseñado una rúbrica de valoración para futuros experiencias similares.

El presente trabajo ha demostrado la utilidad del ámbito de tutoría en la ESO y ha puesto de manifiesto las conexiones que deben existir entre ella y el resto de las áreas del currículo que sí son evaluables académicamente. Los estudiantes han trabajado contenidos multidisciplinares, principalmente de las áreas sociolingüística y artística a la vez que, sin darse cuenta, han desarrollado todas las competencias básicas necesarias, según la legislación vigente, para construir su personalidad y convertirse en adultos responsables que contribuyan a mejorar la sociedad en la que viven.

Referencias/ Bibliografía

1, 2, 3 Tu WebQuest. Disponible en: <http://www.aula21.net/Wqfacil/index.htm>. Consultado en 18/08/2012.

Eduteka (2002). Matriz de Valoración. Rúbricas – rubric en inglés. Disponible en: <http://edtk.co/TTsuQ>. Consultado en 18/08/2012.

Dodge, B. (1995). Some thoughts about webquest. Disponible en: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html. Consultado el 18/08/2012.

Dipity. Disponible en: <http://www.dipity.com/>. Consultado en 18/08/2012.

Maldonado Manso, M. P. (2011). Mejora de la convivencia escolar en Secundaria a través de las TIC. En M. T. Castilla Mesa; V. M. Solbes Martín; A. M. Sánchez Sánchez (Coords), *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 42, 114-256, de 29 de febrero de 2008.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 135, 6-18, de 12 de julio de 2011.

Plan Escuela TIC 2.0, Junta de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/300909_EscuelaTIC20/texto_tic. Consultado el 18/08/2012.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007.

Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teacher strategy. Consultado el 18/08/2012. Disponible en: <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=scaffolding%20education&source=web&cd=2&cad=rja&sqi=2&ved=0CFMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fcondor.admin.cuny.cuny.edu%2F~group4%2FVan%2520Der%2520Stuyf%2FVan%2520Der%2520Stuyf%2520Paper.doc&ei=DegzUPzML5KT0QXn- YCoBg&usq=AFQjCNFdr2KautIV0eLUJnx4RbYsNyT5Yw>

Anexo: Rúbrica de valoración de líneas de tiempo/vida

Categorías	4	3	2	1
Conocimiento de la aplicación "Dipity"	El estudiante sabe cómo usar la aplicación "Dipity" y puede contestar con precisión y claridad casi toda pregunta relacionada a cómo realizar ciertas funciones.	El estudiante sabe cómo usar la aplicación "Dipity" y puede contestar con precisión y claridad muchas preguntas relacionadas a cómo realizar ciertas funciones.	El estudiante sabe cómo usar algunas partes de la aplicación "Dipity" y puede contestar con precisión y claridad algunas preguntas relacionadas a cómo realizar ciertas funciones.	El estudiante no parece saber cómo usar la aplicación "Dipity" sin asistencia.
Legibilidad	La apariencia total de la línea de tiempo es agradable y fácil de leer.	La apariencia total de la línea de tiempo es algo agradable y fácil de leer.	La línea de tiempo es relativamente legible.	La línea de tiempo es difícil de leer.
Recursos	La línea de tiempo contiene por lo menos de 8-10 eventos relacionados al tema que está siendo estudiado.	La línea de tiempo contiene por lo menos 6-7 eventos relacionados al tema que está siendo estudiado.	La línea de tiempo contiene por lo menos 5 eventos relacionados al tema que está siendo estudiado.	La línea de tiempo contiene menos de 5 eventos.
Contenido/ Hechos	Los hechos son precisos para todos los eventos reportados.	Los hechos son precisos para casi todos los eventos reportados.	Los hechos son precisos para la mayoría (~75%) de los eventos reportados.	Con frecuencia los hechos son incorrectos para los eventos reportados.
Multimedia (imágenes, videos, etc.)	Todos los elementos multimedia son efectivos y balanceados con el uso del texto.	Todos los elementos multimedia son efectivos, pero parece haber muy pocos o muchos.	Algunos elementos multimedia son efectivos y su uso es balanceado con el uso del texto.	Varios elementos multimedia no son efectivos.
Ortografía y Uso de	La ortografía y el uso de	La ortografía y el uso de	La ortografía y el uso de	Hubo muchos errores de

Mayúsculas	mayúsculas fue revisado por otro estudiante y es correcto en todas sus instancias.	mayúsculas fue revisado por otro estudiante y es en su mayor parte correcto.	mayúsculas es en su mayor parte correcto, pero no fue revisado por otro estudiante.	ortografía y de uso de mayúsculas.
Fechas	Una fecha precisa y completa ha sido incluida para cada evento.	Una fecha precisa y completa ha sido incluida para casi todos los eventos.	Una fecha precisa ha sido incluida para casi todos los eventos.	Las fechas son incorrectas y/o faltan algunos eventos.
Uso del Tiempo	El tiempo de la clase fue usado para trabajar en el proyecto. Las conversaciones no fueron perjudiciales sino enfocadas al trabajo.	El tiempo de la clase fue usado para trabajar en el proyecto la mayoría del tiempo. Las conversaciones no fueron perjudiciales sino enfocadas al trabajo.	El tiempo de la clase fue usado para trabajar en el proyecto la mayoría del tiempo, pero las conversaciones fueron perjudiciales o no se enfocaron en el trabajo.	El estudiante no usó tiempo de la clase para trabajar en el proyecto y/o fue altamente indisciplinado.

¹ ***Education for Peace and Cultural Diversity in ESO (Compulsory Secondary Education): Gandhi, Cinema and Music***

² Doctora.

IES Alba Longa, Armilla (Granada, España).

Email: fmalcantaramaldonado@gmail.com

PRINCIPALES APORTACIONES A LA DIDÁCTICA DE LA VIOLA DE FRANCISCO FLETA POLO: “EL NUEVO SISTEMA PARA EL ESTUDIO DE LAS POSICIONES FIJAS”¹

Luis Magín Muñiz Bascón²

Abstract: Francisco Fleta Polo, viola player and composer born in Barcelona on 25th September, 1931, belongs to the group of viola teachers who emerged as a consequence of the educational reform that took place in Spain in 1966, when viola studies became completely independent from those of the violin. In order to solve technical deficiencies and intonation problems among his students, Fleta devised a set of methods which were sequenced in several volumes, ranging from the simplest exercises to those that can be used by the professional in his/her daily practice. Fleta’s work is divided into three blocks: the *new system for the study of fixed positions*, the *study of double stops* and the *studies of scales and arpeggios*, the first being the most important. We will then describe the basic principles of this method which lays the foundation of the modern school of this instrument in Spain.

Keywords: Fleta; teaching; viola

Resumen: Francisco Fleta Polo, violista y compositor nacido en Barcelona el 25 de septiembre de 1931, pertenece al grupo de profesores de viola surgidos a raíz de la reforma educativa acaecida en España en 1966, por la cual los estudios de viola adquieren total independencia respecto a los de violín. Para solucionar las deficiencias técnicas y problemas de afinación entre sus alumnos, Fleta confecciona una serie de métodos secuenciados en varios volúmenes, que abarcan desde los ejercicios más simples hasta aquellos que pueden servir de rutina diaria al profesional. Su obra se divide en tres bloques: el *nuevo sistema para el estudio de las posiciones fijas*; el *estudio de la doble cuerda* y los *estudios de escalas y arpeggios*, siendo el primero de ellos el de mayor relevancia. A continuación expondremos los principios básicos de este método que sienta las bases de la escuela moderna del instrumento en España.

Palabras clave: Fleta; didáctica; viola

La enseñanza de la viola en España y sus principales métodos

Históricamente la viola, como especialidad instrumental, ha sido tratada de manera secundaria. Esto se debe en buena medida a la carencia de un currículo propio, como especialidad, dentro de los conservatorios. El estudio de la viola no obtendría autonomía, independencia y reconocimiento hasta las postrimerías del siglo XIX: fue la cátedra del Conservatorio de Bruselas la primera en contratar

Muñiz Bascón, L. M. (2013). *Principales aportaciones a la didáctica de la viola de Francisco Fleta Polo: “El nuevo sistema para el estudio de las posiciones fijas”*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 4 (2013) março, 343-354

explícitamente a un profesor de viola en 1877 (Lainé, 2010: 162). Esta circunstancia nos impide hablar de una escuela pedagógica violística antigua, con su propia metodología desarrollada, que tenga en cuenta las características sonoras del instrumento, su rol dentro de la familia de cuerda y las particularidades técnicas específicas que la diferencian del violín. Bien es cierto que existe un considerable número de métodos y estudios, publicados fundamentalmente en Francia y los países centroeuropeos, previo a la implantación de la especialidad en los conservatorios europeos.

Y qué decir del caso español, ya que esa diferenciación no queda perfectamente establecida hasta bien entrado el siglo XX. El Decreto de 10 de septiembre de 1966, sobre la reglamentación general de los Conservatorios de Música, trae consigo una profunda reorganización de los estudios musicales en España, que afecta directamente a la enseñanza de la viola (Agüeria, 2011: 139-160). La enseñanza del instrumento se separa en los conservatorios, tanto elementales como profesionales y superiores, de la del violín, diferencia fundamental al anterior plan de estudios del año 1942.

Esto acarrearía la contratación de un nuevo personal docente, durante la década de los setenta y ochenta del siglo XX, para cubrir las plazas de nueva creación de la especialidad en los diferentes conservatorios estatales, provinciales y municipales. La viola se incorpora de esta forma a la estructura curricular como especialidad de pleno derecho, aunque todavía en inferioridad y desventaja respecto a los estudios de violín en lo que concierne a años de estudios.

Respecto a la producción de métodos para el instrumento, la obra de Fleta no constituye el primer y único caso español (Muñiz Bascón, 2012). A finales del siglo XIX Tomás Lestán (1826-1908) inicia una interesante colección de obras para la viola: *Método elemental de viola y nociones generales de la viola de amor* (1870) (García Velasco, 2005: 130)³, *Estudio de la viola: Siete ejercicios difíciles* (1874) y el *Método sobre la viola de amor de siete cuerdas* (1894)⁴. Seguidamente José María Beltrán (1827-?) compone los *Doce estudios o caprichos de mediana dificultad* (1881)⁵. El célebre guitarrista Graciano Tarragó (1892-1973), publica con la editorial Boileau en 1954 su *Método graduado para el estudio de la viola*.

Sobradamente conocidas son las diversas publicaciones realizadas por la editorial Real Musical a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, de la mano del violista y pedagogo Emilio Mateu⁶. Estas gozan de cierta acogida e

implantación en las programaciones didácticas de gran parte de los conservatorios y escuelas españolas. Pero el caso de los métodos de Fleeta es distinto: al carecer de la difusión obtenida por otros, son prácticamente desconocidos por gran parte de la comunidad violística.

El nuevo sistema para el estudio de las posiciones fijas

Este método aborda el estudio de las posiciones fijas y para ello Fleeta propone un estudio inteligente y moderno de las mismas. Apuesta por una práctica más racional y reflexiva que la manera tradicional, consistente en la repetición sistemática de un pasaje hasta memorizar el lugar que le corresponde a cada nota dentro de la consecuente posición. El sistema se ampara en el siguiente principio:

Quando un intervalo melódico o armónico no está afinado, si dicho intervalo es generador, también estarán desafinados todos los intervalos generados por él, o viceversa: si el intervalo desafinado es el generado o resultante, es porque su generador está desafinado. La perfecta afinación de los intervalos generadores es la base de la afinación perfecta (Fleeta Polo, 1989: 1).

Para entender este principio, debemos preguntarnos: ¿qué es un intervalo generador? Pues bien, un intervalo generador es aquel que sirve como origen o raíz, y que se produce en una sola cuerda y en una posición fija, no importa cuál. Por esta razón siempre es un intervalo melódico. A partir de esta raíz pueden originarse intervalos resultantes, llamados por Fleeta «generados». También serían válidos los nombres de intervalos paralelos, consecuentes, equivalentes, etc. Estos últimos pueden ser melódicos o armónicos. En el caso de la doble cuerda, esta resultará siempre como intervalo generado pero nunca será un intervalo generador. El intervalo generador podría describirse como aquel cuya distancia física, en el diapasón del instrumento, entre los dos puntos de apoyo, es idéntica a la de otros intervalos distintos, que se generan cambiando tan solo uno de sus apoyos. Pongamos por ejemplo un intervalo de 2.^a mayor ascendente en cualquiera de sus digitados posibles (0-1, 1-2, 2-3, 3-4). Si cambiamos el segundo de los apoyos a la derecha o a la izquierda, podemos generar un intervalo de 6.^a mayor ascendente y otro de 4.^a justa descendente. En el caso de la primera y cuarta cuerda, solo generarían intervalos descendentes para la primera 4.^a, 8.^a y 12.^a; y ascendentes para la cuarta 6.^a, 10.^a y 14.^a. Los intervalos generadores son los de 2.^a, 3.^a

y 4.^a, bien sean mayores, menores o justos. Se producen en cualquiera de las cuatro cuerdas y en todas las posiciones. Sus digitaciones son las siguientes: 0-1, 0-2, 0-3, 0-4, 1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4 y 3-4. Los digitados correspondientes a 0-1, 0-2, 0-3 y 0-4, generan intervalos que varían en función de la posición utilizada y por consiguiente los intervalos generados resultarán distintos a su vez, por ejemplo: el digitado 0-4 puede ser un intervalo de 5.^a, 6.^a, 7.^a, etc., según se ejecute en la 1.^a, 2.^a o 3.^a posición, generando a su vez intervalos diferentes.

¿Cuáles son los intervalos mayores y menores generados por sus correspondientes de 2.^a, 3.^a y 4.^a? Los mayores son: para la 2.^a mayor obtenemos los de 6.^a mayor ascendente, 4.^a justa y 8.^a justa descendente; para la 2.^a menor los de 6.^a menor ascendente, 4.^a y 8.^a aumentada descendente; para la 3.^a mayor, una 7.^a mayor ascendente y una 3.^a y 7.^a menores descendentes; la 3.^a menor genera una 7.^a menor ascendente y una 3.^a y 7.^a mayores descendentes; la 4.^a justa nos da una 8.^a justa ascendente y una 2.^a mayor descendente. En el siguiente esquema podemos ver cuáles son los intervalos obtenidos con la combinación de los dedos 1 y 2, tomando como generador la 2.^a mayor.

Unas cuerdas producen más intervalos generadores descendentes y otras más generadores ascendentes, según se trate de cuerdas agudas, como el caso de la primera y segunda, o de graves, tercera y cuarta. Uno de los principios básicos que Fleta defiende en su nuevo sistema es el de la afinación del tono por medio de la cuarta justa. Para ello argumenta:

El tono es una unidad sonora. Su perfecta afinación supone la perfecta medida, la perfecta construcción de todos los intervalos. De ello se desprende la importancia que tiene el estudio de la segunda, por medio de la cuarta, que por sus características sonoras no admite cualquier afinación, al igual que la quinta o la octava. El estudio del tono por medio de la cuarta, junto con los intervalos generadores, supone el estudio racional, el estudio de la afinación sistemática y reflexiva, la afinación intelectualizada, verificada y controlada por el oído, la sonoridad de la perfecta afinación (Fleta Polo, 1989: 5).

Basándose en esta afinación del tono, constituido por el intervalo de segunda mayor que produce a su vez la cuarta justa, diserta sobre el sometimiento de este intervalo de segunda, al consonante de cuarta, pues la afinación de este supone la afinación del primero y viceversa. Los intervalos de cuarta, quinta y octava

justa son considerados consonantes y su afinación fácilmente identificable, ya que admiten poco margen de tolerancia, mientras que las semiconsonancias de tercera y sexta permiten un margen mayor. Es decir, las desafinaciones en las cuartas, quintas y octavas son más fáciles de percibir que las de las sextas y terceras.

La principal ventaja de este nuevo sistema radica en la brevedad del aprendizaje, ya que mediante el estudio de los intervalos generadores de segunda, tercera y cuarta podemos conocer el lugar del mástil que le corresponde a cualquier pasaje o intervalo. Con respecto al estudio de las posiciones fijas, en primer lugar debemos ser conscientes de que el funcionamiento es el mismo para cualquier posición. Esto se debe al manejo de los mismos elementos, que son: cuatro cuerdas, cuatro dedos, cuatro intervalos (segunda, tercera, cuarta y quinta), más la división del mástil en siete u ocho posiciones. Por otra parte, la producción de los intervalos generadores, en cuanto a su digitación, es la siguiente. Para la segunda, un dedo par seguido de un impar o viceversa; para la segunda ascendente, un dedo par o impar más uno; para la descendente, un par o impar menos uno, es decir (0-1, 1-0; 1-2, 2-1, etc.). La tercera ascendente o descendente se ejecuta con parejas de dedos homogéneas, o digitados pares e impares (0-2, 2-0; 1-3, 3-1, 2-4, 4-2); esta digitación también implica a los intervalos generados de tercera menor descendente y séptima mayor ascendente. El digitado para la cuarta ascendente o descendente será: un dedo par más tres o un impar más tres ascendente, o un dedo impar o par menos tres (0-3, 1-4, 3-0, 4-1); el generador de cuarta produce con el mismo digitado intervalos generados de octava ascendente, segunda descendente, etc.

Con respecto a las extensiones, los intervalos conseguidos por este procedimiento de digitación estarían realizados con la digitación de otro intervalo inmediato inferior. En el caso de las extensiones ascendentes, si ponemos por ejemplo un intervalo de cuarta, cuyo digitado es 1-4, el intervalo inmediato inferior sería el de tercera 1-3, por lo que el intervalo de cuarta ascendente por extensión resultaría 1-3. Para las extensiones descendentes, también llamadas *retracciones*, utiliza el mismo sistema: a un intervalo de cuarta descendente digitado 4-1 le correspondería su inmediato inferior de tercera 4-2, y el intervalo de cuarta descendente por retracción vendría digitado 4-2.

Para que el estudio y conocimiento de las posiciones sea eficaz siguiendo el método de Fleta, debemos leer la música por

intervalos, es decir: además del nombre de las notas hay que relacionarlas entre sí por sus respectivos intervalos melódicos y armónicos, y estos no van más allá de los intervalos generadores de segunda, tercera y cuarta, con sus respectivos resultantes, cuyos digitados coinciden con los de sus correspondientes generadores. Con el estudio de estos tres intervalos básicos de segunda, tercera y cuarta será factible la lectura y dominio de pasajes en cualquier zona del mástil, incluso las más altas. Podemos evitar de esta forma algunos cambios de posición, con frecuencia innecesarios y de los que tanto se abusa por desconocimiento del sistema de posiciones.

Este método nos permite saber siempre en qué posición se está tocando. Para llegar a esto Fleta formula un interesante planteamiento partiendo de tres conceptos que son el intervalo, la digitación y la posición. Si tomamos el intervalo que estamos produciendo y restamos la digitación que aplicamos para tocarlo, la cifra resultante nos dará la posición en el mástil. De la misma manera, en el caso de que conociésemos la posición en la que estamos tocando, si le sumamos el digitado, obtendríamos el intervalo resultante. He aquí la fórmula que nos permite saber la posición a la que pertenece cualquier nota, en cualquier posición y tesitura:

I = Intervalo
D = Digitado
P = Posición

$I - D = P$
 $P + D = I$

Ejemplo I: Fleta, F. Nuevo sistema para el estudio de la posiciones fijas, 7

Por ejemplo, la nota sol, articulada con el digitado 1 y en la cuerda re, ¿qué posición es? El sol sobre la cuerda re constituye un intervalo de cuarta, por lo tanto $i(4.^a) - D(1) = P(3.^a)$. La misma nota y sobre la misma cuerda con los digitados 2 y 3 corresponderían a las siguientes posiciones: $i(4.^a) - D(2) = P(2.^a)$; $i(4.^a) - D(3) = P(1.^a)$. Fleta propone la utilización de su nuevo sistema tanto para el principiante como para el profesional con inquietudes. Según criterio del profesor, y cuando el caso así lo requiera, el orden a seguir puede ser modificado; también los ejercicios podrán realizarse con distintos golpes de arco y, previamente a la utilización de este, pueden estudiarse con *pizzicato*, para obtener una perfecta asimilación de los intervalos generadores y sus correspondientes intervalos generados. Una última observación de Fleta corresponde a la velocidad, que supone

una de las metas más atrayentes a alcanzar por el estudiante de viola, e insiste en recordar que la técnica está al servicio de la música.

Para alcanzar la velocidad no es preciso estar en posesión de unas condiciones excepcionales. Se requiere, en cambio, adoptar una actitud especial para adquirir velocidad y agilidad. Esta consiste en realizar una introspección constante durante el estudio y la ejecución del pasaje. Dicha actitud debe ser constante hasta convertirse en un hábito, es decir, en un acto reflejo (Fleta Polo, 1996: 3).

Las formas que Fleta propone para adquirir agilidad pasan por una primera fase de estudio, que sirve de familiarización con el pasaje, los digitados, los golpes de arco y la afinación hasta su dominio y en un *tempo* cómodo, de forma que dicho pasaje resulte relativamente fácil. Ya en una fase de comodidad, la introspección consiste en la propia observación, en el sentirse a sí mismo y preguntarse si estamos utilizando algún músculo innecesariamente. Los guiños, muecas y otros gestos deben de ser observados, ya que así dejan de actuar. Una vez realizado esto, Fleta propone ejecutar el pasaje con gran calma interior y mental, con cierta frialdad aparente, manteniendo el *tempo* cómodo y empleando una respiración consciente y profunda. En una segunda fase final, Fleta nos dice:

Ejecutar el fragmento en su movimiento original ya sea Allegro, Vivace o Prestísimo, pero importantísimo: adoptando la misma actitud, como si se tratase del mismo *tempo* cómodo, con aquella frialdad aparente, aquella calma interior y evitando siempre ese gesto fatídico que nos bloquearía de nuevo. Alternar el *tempo* cómodo con movimiento real varias veces sin modificar la actitud ya rectificadas e interiorizadas. Conseguir tocar un *tempo* rápido como si de un lento se tratase. O sea, hacer lo difícil como si fuera fácil (Fleta Polo, 1996: 5).

Esa actitud de calma y disposición mental puede que no sea la más apropiada para pasajes de gran expresividad en los que la parte vital es esencial. Para Fleta es imprescindible ese autocontrol que nos permite adoptar la actitud correcta ante las distintas situaciones que puede presentar el discurso musical, y así hallar el equilibrio entre el virtuosismo y la expresividad.

El método puede dividirse en tres secciones. La primera correspondería al estudio de las posiciones comenzando en la primera para prolongarse hasta la séptima posición. Los cuarenta y

cuatro primeros ejercicios corresponden a la primera posición y en ella se cubren todas las combinaciones posibles de digitados para los intervalos generadores de segunda, tercera, cuarta y quinta. Fleta muestra en la página preliminar del nuevo sistema, una serie de fórmulas rítmicas que se pueden aplicar a cada uno de los distintos ejercicios, al igual que Sevcik o Schradiek realizan en sus métodos. Existe un libro del profesor donde los primeros veintiún ejercicios están realizados con acompañamiento, para que puedan ser ejecutados por alumno y profesor.

La segunda sección del método comprende una serie de ejercicios destinados al estudio de las escalas diatónicas y cromáticas. Dichas escalas se presentan en dos o tres octavas y en las siete posiciones, al mismo tiempo que se desarrollan en las siete especies armónicas de acordes de séptima de que está constituida la tonalidad (Fleta Polo, 1992a: 1). Fleta añade que, si un bajo armónico puede ser de fundamental, primera, segunda y tercera inversión, y cada serie armónica pertenece a una de las siete especies, la nota Do estará presente en veintiocho (4 x 7) formaciones armónicas. Tradicionalmente el estudio de los instrumentos de cuerda se ha servido solamente de tres tipos de escalas. En el caso de las escalas mayores, se usa la cuarta especie, y en el de las menores la quinta especie melódica (usando la segunda especie para la descendente), y la armónica. En el método de Fleta el estudio de las escalas es más exhaustivo que el tradicional. En esta sección utiliza siete ejemplos por el siguiente orden: A) cuarta especie; B) quinta especie armónica; B1) quinta especie melódica ascendiendo y segunda especie melódica descendiendo; C) sexta especie con la cuarta y quinta aumentadas; D) primera especie; E) tercera especie; F y G) séptima especie (dos de las cuatro escalas posibles). El orden de estudio es progresivo, como cabría esperar, comenzando por escalas y arpeggios en dos octavas y en la primera posición, para seguir avanzando posición por posición hasta alcanzar la octava posición con un registro de tres octavas. Cada escala viene realizada con dos posibles digitaciones, para los casos de las escalas que pueden realizarse en dos posiciones (segunda-primera; tercera-segunda; cuarta-tercera; etc.). No olvida Fleta la práctica de las escalas cromáticas en dos y tres octavas y, a la vez, continúa proponiendo diversos modelos rítmicos para aplicar a cada uno de los distintos ejercicios. Fleta propone hasta un total de treinta fórmulas rítmicas para aplicar a las distintas escalas, así como variantes a las escalas cromáticas de

dos y tres octavas, para un mayor enriquecimiento de los patrones rítmicos de la mano derecha.

La tercera sección del método comprende el desarrollo de los veintiocho arpeggios de séptima que se obtienen sobre cada una de las notas de la escala cromática, como habíamos comentado con anterioridad. El sistema utilizado es exactamente igual que el empleado para el estudio de las escalas. De esta manera, se inicia con arpeggios de dos octavas posición por posición, incluyendo dos posibles digitaciones por arpeggio, hasta alcanzar la octava posición. Seguidamente avanza hasta los arpeggios en tres octavas, donde ya introduce los cambios de posición pertinentes para la realización de los arpeggios y los plantea así mismo con doble digitación.

Conclusión

Francisco Fleta Polo difiere del resto de autores españoles por imprimir a sus métodos un carácter racional y práctico que constituye un hito en la obra didáctica española para la viola. Por esta razón su obra sería la única que podría causar cierto impacto pedagógico en el ámbito internacional. Su aportación fundamental reside en la solución que propone ante la problemática de la afinación en las diversas posiciones del instrumento. Para ello utiliza el sistema de intervalos generadores y generados, creado por él mismo, donde el violista es capaz de obtener una afinación sólida amparada en la correcta emisión del intervalo de segunda mayor, que constituye la unidad pitagórica resultante de la división de la escala en cinco tonos y dos semitonos. Apoyado en este principio Fleta sugiere que es posible sentar la base de una afinación estable.

En España nunca se había tratado el problema de la afinación de los instrumentos de cuerda de una manera tan práctica. La mayoría de los métodos abordan su estudio, el de las posiciones y el de las escalas y arpeggios siguiendo el sistema tradicional, por el cual se confía al oído del instrumentista la correcta afinación y dominio de las posiciones. Lo mismo sucede en el resto de publicaciones internacionales relacionadas con el tema. Fleta racionaliza el problema de la afinación dándole un porqué y un cómo, formulándolo desde la lógica y teniendo en cuenta las relaciones de las distancias físicas de los intervalos. Su sistema resulta novedoso pues no hallamos indicios sobre la temática de la afinación en ningún tipo de material didáctico anterior.

Otra de las excelentes aportaciones de su método para el dominio y control de las posiciones reside en la fórmula, ideada por

él, para el conocimiento de la posición exacta sobre la que se está tocando: Intervalo – Digitado = Posición. Una vez más revoluciona el pensamiento tradicional, basado en la mecánica y la intuición, y dota de lógica la práctica instrumental. La manera en la que trabaja las escalas va más allá de lo convencional al ampliar las posibilidades de ejecución mediante el uso de siete especies frente a las tres adoptadas por la mayoría de las escuelas. De la misma manera la práctica de los arpeggios se incrementa notablemente gracias al despliegue de veintiocho disposiciones posibles, frente a los siete tipos estandarizados tradicionalmente. Esta aumentación por el uso de siete especies de escalas y la aplicación de los veintiocho arpeggios de séptima que se obtienen sobre cada una de las notas de la escala cromática no ha sido utilizada por ningún método didáctico hasta ahora conocido, lo cual refuerza el valor de su obra. La de Fleta no es una colección u obra secuenciada por cursos, sino que más bien es aplicable a cada uno de los ciclos de enseñanza musical, como ejercicios para la rutina diaria, abarcando desde los más elementales hasta los destinados a la práctica profesional.

Referencias/ Bibliografía

Agüeria Cueva, F. (2011). *Historia de la educación musical en la España contemporánea. Un estudio de política legislativa*. Oviedo: FA.

Barón, M.; Franco, M. (1995). *La viola bien afinada*. Madrid: Mundimúsica.

Beltrán Fernández, J. M. (1881). *Doce estudios o caprichos de mediana dificultad*. Madrid: Antonio Romero.

Castiñeira, M. T.; Martínez, E.; Molina, E. (2004). *Viola grado elemental 1*. Madrid: Enclave creativa.

Castiñeira, M. T.; Martínez, E.; Molina, E. (2005). *Viola grado elemental 2*. Madrid: Enclave creativa.

Claudio Portales, J.; Torés Veredas, A. (1996). *El joven violista*. Málaga: Ediciones Si bemol.

Do Minh, T. (1996). *El joven violista*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.

Esmeralda Prieto, J. (1995). *Canciones populares. Dúos para principiantes de viola*. Madrid: Real Musical.

Fleta Polo, F. (1996). *Nuevo sistema para el estudio de las posiciones fijas 5*. Barcelona: Clivis.

Fleta Polo, F. (1995a). *Estudio de la doble cuerda 5*, Barcelona, Clivis.

Fleta Polo, F. (1995b). *Estudios de escalas y arpeggios 8*. Barcelona: Clivis.

Fleta Polo, F. (1993a). *Nuevo sistema para el estudio de las posiciones fijas, libro del profesor*. Barcelona: Clivis.

- Fleta Polo, F. (1993b). *Estudios de escalas y arpeggios 6*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1993c). *Estudios de escalas y arpeggios 7*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1992a). *Nuevo sistema para el estudio de las posiciones fijas 4*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1992b). *Estudios de escalas y arpeggios 5*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1991a). *Estudios de escalas y arpeggios 3*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1991b). *Estudios de escalas y arpeggios 4*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1990a). *Nuevo sistema para el estudio de las posiciones fijas 2*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1990b). *Estudio de la doble cuerda 1*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1990c). *Estudio de la doble cuerda 2*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1990d). *Estudio de la doble cuerda 3*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1990e). *Estudio de la doble cuerda 4*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1990f). *Estudios de escalas y arpeggios 1*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1990g). *Estudios de escalas y arpeggios 2*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1989). *Nuevo sistema para el estudio de las posiciones fijas 1*. Barcelona: Clivis.
- Fleta Polo, F. (1988). *Nuevo sistema para el estudio de las posiciones fijas 3*. Barcelona: Clivis.
- García Velasco, M. (2005). El repertorio didáctico español en el marco de la enseñanza para cuerda en el Conservatorio de Madrid en el siglo XIX: obras para violín, violonchelo y viola. *Revista de Musicología*, XXVIII, 1 (2005)118-132.
- Lainé, F. (2010). *L'alto*. Bressuire : Anne Fuzeau Productions.
- Lestán González, T. (1870). *Método completo de viola y nociones generales de la viola de amor*. Madrid: Antonio Romero.
- Lestán González, T. (1874). *Siete ejercicios difíciles*. Madrid: Antonio Romero.
- Mateu Nadal, E. (2002). *Veinte estudios artísticos de concierto de Jesús de Monasterio*. Madrid: Real Musical.
- Mateu Nadal, E. (1995). *Quince estudios caprichosos de mediana dificultad*. Madrid: Real Musical.
- Mateu Nadal, E. (1994). *Método de Delphin Alard para viola vol. I, II y III*. Madrid: Real Musical.

Mateu Nadal, E. (1992). *La viola: iniciación a la música vol. II*. Madrid: Real Musical.

Mateu Nadal, E. (1989). *La viola: iniciación a la música vol. I*. Madrid: Real Musical.

Mateu Nadal, E. (1988). *Métodos de escalas y arpeggios*. Madrid: Real Musical.

Mateu Nadal, E. (1987). *La viola iniciación*. Madrid: Real Musical.

Muñiz Bascón, L. M. (2012). *La viola en España: historia de su enseñanza a través de los principales métodos y estudios*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Nömar, Z. (1995). *Cantos de España*. Madrid: Real Musical.

Nömar, Z. (1996). *Conjunto instrumental*. Madrid: Real Musical.

Sentamans Añó, S. (2007). *Escalas para viola por formaciones y posiciones en 1, 2 y 3 octavas*. Valencia: Piles.

Tarragó Pons, G. (1954). *Método graduado para el estudio de la viola*. Barcelona: Boileau.

¹ **Francisco Fleta Polo's main contributions to the teaching of the viola: "The new system for the study of the fixed positions"**

² Doctor.

Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias (CONSMUPA).
E-mail: luismagin@consmapa.com

³ García Velasco (2005) señala que la fecha de su edición se realiza en 1860 por la Calcografía de S. Mascardó.

⁴ Todos ellos publicados con la editorial de Antonio Romero.

⁵ También publicado por la editorial de Romero.

⁶ Véase la obra didáctica española para viola en el apartado bibliográfico.

Varia

NOTÍCIAS/RECENSÃO – NOTICIAS/RECENSIÓN – NEWS/CRITICS

Congreso: XIII SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais/ VIII Encontro de Primavera *Identidades culturais: Educación, Artes y Humanidades*.

Organizado por Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar*, de la Universidad de Granada.

Fechas/ local: 7 al 10 de mayo de 2014, en el Baluarte de San Pablo de las Murallas Reales de la Ciudad Autónoma de Ceuta (España).

Información: encontroprimavera@gmail.com

V Congreso Mundial de Educación Infantil *Por una escuela infantil de calidad y futuro*

Organizado por el Grupo de Investigación "Educación infantil y formación de educadores" (HUM-205), de las Universidades Andaluzas.

Fechas/ local: 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2013, en Antequera (Málaga, España).

Web: <http://congresoeducacioninfantil.hum205.es/>

VI Congreso Internacional de Educación Intercultural *Educación y Salud: Una mirada desde las migraciones*.

Organizado por el Departamento de MIDE, de la Universidad de Almería.

Fechas/ local: 7, 8 y 9 de noviembre de 2013, en la Universidad de Almería (Almería, España).

Más información: Encarnación Soriano Ayala – esoriano@ual.es

Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*. Oxford: Oxford University Press.

O livro *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*, de Jeffrey Jensen Arnett, publicado em 2004, apresenta um retrato amplo do modo como, na actualidade, os jovens fazem o seu percurso entre a etapa desenvolvimental da adolescência a entrada na idade adulta. O autor apelida este percurso de “estrada sinuosa” por força, na maioria dos casos, das profundas alterações sociais que ocorreram nas últimas décadas. Embora muito se tenha escrito acerca dos processos de transição para a idade adulta e da sua complexidade, caracterizando estes jovens com designações como “Geração X” e “Geração Y”, estas descrições não envolvem uma apresentação global dos aspectos mais marcantes destas gerações numa óptica desenvolvimental. Deste modo, J. J. Arnett, distanciando-se da proposta apresentada por alguns autores que evocam momentos de crise no desenvolvimento das gerações mais jovens, argumenta que uma nova etapa da vida (etapa desenvolvimental) foi sendo criada nas últimas décadas. Esta ocorre, na maioria dos casos entre os dezoito anos de idade e estende-se até aos vinte e poucos anos, é diferente de uma adolescência, e precede a entrada na idade adulta jovem.

Esta nova etapa da vida adulta emergente, apelidada de adulez emergente, tem cinco características principais: é a idade das explorações de identidade, a idade da instabilidade, a idade da auto-centralização, a idade de se sentir “no meio”, e a idade das possibilidades. Baseando-se em mais de 300 entrevistas, o J.J. Arnett descreve diversos aspectos da vida dos adultos emergentes, incluindo o relacionamento com os pais, a vivência da sexualidade, as esperanças e os receios em relação ao casamento, experiências no ensino universitário, a busca de um trabalho significativo, as crenças religiosas (ou a falta delas), e a percepção do que significa ser um adulto. Para o autor os adultos emergentes enfrentam também o desafio de defender os seus estilos de vida não-tradicionais quando comparados com a geração precedente.

Contrariando algumas representações de estudos anteriores, o estudo de J. J. Arnett, mostra que os adultos emergentes são particularmente hábeis na manutenção de emoções contraditórias – tanto estão confiantes em relação ao futuro como são cautelosos e revelam graus de incerteza em relação ao mesmo. Ainda em contraste com retratos anteriores deste grupo de idade, J.

J. Arnett descreve os adultos emergentes com um surpreendentemente optimismo, mesmo que suas vidas, no momento, estejam marcadas por momentos de instabilidade.

Apesar da obra se basear num retrato da demografia da juventude americana, o conceito explorado de adultez emergente serve de quadro de leitura que ultrapassa o contexto de uma América moderna e que se aplica a um contexto mais alargado de sociedades desenvolvidas. Sendo uma obra perspicaz e, por vezes, até provocante encerra-se como um guia crítico para a compreensão das experiências, desafios e potencialidades daqueles que já deixaram a adolescência e que ainda não entraram na idade adulta.

Cláudia Andrade¹

¹ Doutora.

Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

Email: mcandrade@esec.pt

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 parráfos 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, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar¹)*, 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/

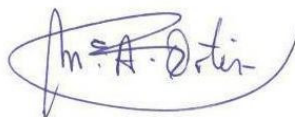
www.issuu.com/dedica

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 2013

A Diretora

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a large, loopy oval. The signature appears to read "M. A. Ortiz".

¹ Nova designação do Grupo a partir de 2012. Inicialmente, era *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*.

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, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar*²), 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 la 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 2013

La Directora



¹ *REVISTA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES*

² Nueva designación del Grupo a partir de 2012. Inicialmente, se llamaba *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*.

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, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar*²), 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, 2013

The Director



¹ *JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES*

² New name of the Group since 2012. The initial name was *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*.

FICHA TÉCNICA

N.º de Registo na ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 126027

ISSN: 2182-0171

Depósito Legal: 322791/11

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Coordenador do n.º 4: Fernando José Sadio Ramos

Tradução/ revisão das traduções de/para Inglês: Jean Todd Stephenson Wilson, Amanda Maria Stephenson 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

Tiragem: 50 exemplares

Layout e composição: Fernando José Sadio Ramos e María Angustias Ortiz Molina

Capa (conceito): MAOM/FSR

Maqueta da capa e produção: La Factoría de Ediciones S. L.. Calle Manuel Tovar, 21, 1ª Planta, Oficina 7, Madrid 28034, Espanha

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)
 Ewald Felber (Pädagogischen Hochschule Wien – Áustria)
 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)
 Amparo Porta Navarro (Universidade Jaume I – Espanha)
 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 Ramón 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/ Catálogos:

Dialnet

Latindex

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

a360grados

*NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste/
Norwegian Social Science Data Services*

PORBASE – Base Nacional de Datos Bibliográficos

REBIUN

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES pode ser consultada em:

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

Apoio:

