
ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 5 (março) 2014

Publicação anual

ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 5 (março) 2014

Publicação anual

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Publicação anual

N.º 5, março de 2014

Sumário/ Sumario	3-5
Contents	7-9

Editorial

María Angustias Ortiz Molina.....13-14

Colaboração especial/ Colaboración especial

Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araujo y José Augusto Lopes Ribeiro – <i>Do sentido iniciático no Parsifal de Richard Wagner</i> ...	17-41
Cláudia Andrade; Lara Costa – <i>Internacionalização das Instituições de Ensino Superior: premissas e impactos nos estudantes em mobilidade</i>	43-58

Artigos/ Artículos

Amparo Porta Navarro – <i>La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los MEDIA</i>	61-76
Martín Muñoz Mancilla – <i>El desplazamiento de la identidad en los procesos de formación de docentes: el caso de las Escuelas Normales de México</i>	77-97
Alfonso Revilla Carrasco – <i>La identidad del arte Negroafricano a través del vínculo con la realidad</i>	99-110
Llorenç Gelabert Gual – <i>La Escolanía de Lluç, entre la tradición musical y la modernidad artística y pedagógica</i>	111-122
Sachi Amano – <i>Japanese Music and plays that Missionary Priests knew under the intercultural situation in the 16th century</i>	123-138
Renata de Almeida Vieira – <i>Preconceito e diversidade cultural: o que revelam pesquisas brasileiras em Educação?</i>	139-149
Holga Méndez Fernández – <i>Poiesis y topos. Huertopoema, la identidad poética</i>	151-162
Paloma Otaola González – <i>Españolismo y señas de identidad en la música pop de los años 60</i>	163-177

Nelson Javier Berrio Grandas; Lucía Herrera Torres – <i>Respuestas psicofisiológicas ante la escucha de diferentes géneros musicales de contenido religioso-cristiano</i>	179-196
Roberto Cremades Andreu – <i>Identidad cultural de los jóvenes magrebíes a través de la música Rai</i>	197-207
Ruth Nayibe Cárdenas Soler; Oswaldo Lorenzo Quiles – <i>Inserción socio-profesional de egresados de Programas de Educación Superior Musical: una perspectiva internacional</i>	209-222
Laila Mohamed Mohand; Lucía Herrera Torres; Sandra Carracedo Cortiñas – <i>Violencia de pareja en jóvenes estudiantes universitarios de diferente origen cultural</i>	223-236

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências

Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias

Carmen Martínez Samper – <i>Experiencias inéditas. Seminario de Arte y Oficios. Forjando identidades</i>	239-256
M ^a Mar Bernabé Villodre – <i>Los inicios del Programa de Artes del Instituto Técnico Obrero Empresarial del Polígono Industrial Don Bosco</i>	257-270
Rosa María Alonso Fernández – <i>Una experiencia educativa: enseñando Lengua y Literatura a través de la gastronomía intercultural</i>	271-280
Juan Manuel Molino Laguna – <i>Experiencias culturales didácticas</i>	281-288
João Luíz de França Neto – <i>El papel de la música instrumental en los cambios de vida</i>	289-310

Formação/ Formación

Ana M ^a Botella Nicolás; Rafael Fernández Maximiano; Silvia Martínez Gallego – <i>Estudio comparativo del Lenguaje Musical con alumnado de Enseñanza Secundaria: Música Clásica vs Música Festera</i>	313-325
Ileana Guillermina Gómez Flores; Lucía Herrera Torres – <i>Análisis de las necesidades formativas en posgrado de estudiantes de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México)</i>	327-348

Varia

<i>Noticias</i>	351-366
<i>Informações aos autores/ Informaciones para los autores</i>	367-370

<i>Estatuto Editorial da Revista</i>	371-372
<i>Estatuto Editorial de la Revista</i>	373-374
<i>Editorial Status of the Journal</i>	375-376
<i>Ficha técnica</i>	377-379

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES¹

Annual Publication

Nº 5, March 2014

Sumário/ Sumario	3-5
Contents	7-9

Editorial

María Angustias Ortiz Molina.....13-14

Special Collaboration

Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araujo y José Augusto Lopes Ribeiro – *On the meaning of initiation in Richard Wagner's Parsifal*.....17-41

Cláudia Andrade; Lara Costa – *Internationalization of Higher Education Institutions: premises and impacts on undergraduate studens*.....43-58

Articles

Amparo Porta Navarro – *The construction of identity in childhood and its relation to Music. An approach through qualitative analysis of the MEDIA*.....61-76

Martín Muñoz Mancilla – *Displacement of identity in training processes of the new generations of teachers: The case of the Normal Schools in Mexico*.....77-97

Alfonso Revilla Carrasco – *Identity of Black African Art through its link with reality*.....99-110

Llorenç Gelabert Gual – *The Escolanía de Lluç, between musical tradition and artistic and pedagogical modernity*.....111-122

Sachi Amano – *Japanese Music and plays that Missionary Priests knew under the intercultural situation in the 16th century*.....123-138

Renata de Almeida Vieira – *Prejudice and cultural diversity: what do Brazilian Researche sin Education reveal?*.....139-149

Holga Méndez Fernández – *Poesis and topos. Huertopoema, the poetic identity*.....151-162

Paloma Otaola González – *Spanish identity in pop music during the sixties*.....163-177

Nelson Javier Berrio Grandas; Lucía Herrera Torres – <i>Psychophysiological responses to different Musical Styles listening with Christian religious content</i>	179-196
Roberto Cremades Andreu – <i>Cultural identity of young maghrebis through Raï Music</i>	197-207
Ruth Nayibe Cárdenas Soler; Oswaldo Lorenzo Quiles – <i>The socio-professional inclusión of graduates of Bachelor's degrees in music teaching: an international perspective</i>	209-222
Laila Mohamed Mohand; Lucía Herrera Torres; Sandra Carracedo Cortiñas – <i>Partner violence in young university students of different cultural origin</i>	223-236

Projects/ Educational proposals/ Reports of experiences

Carmen Martínez Samper – <i>Unpublished experiences. Art and Crafts Seminar. Forging identities</i>	239-256
M ^a Mar Bernabé Villodre – <i>Early Arts Program of Instituto Técnico Obrero Empresarial of Polígono Industrial Don Bosco</i>	257-270
Rosa María Alonso Fernández – <i>An educational experience: teaching Spanish Language and Literature through intercultural gastronomy</i>	271-280
Juan Manuel Molino Laguna – <i>Cultural Teaching Experiences</i>	281-288
João Luíz de França Neto – <i>The role of the instrumental music in life changes</i>	289-310

Education & Training

Ana M ^a Botella Nicolás; Rafael Fernández Maximiano; Silvia Martínez Gallego – <i>A comparative study of Musical Language involving Secondary School students: Classical Music vs Festera Music</i>	313-325
Ileana Guillermina Gómez Flores; Lucía Herrera Torres – <i>Analysis of training preferences for Postgraduate studies in students of Arts of the Autonomous University of Chihuahua (México)</i>	327-348

Varia

News.....	351-366
Information for contributors.....	367-370
Estatuto Editorial da Revista.....	371-372
Estatuto Editorial de la Revista.....	373-374

Editorial Status of the Journal.....375-376
Publication data.....377-379

¹ *JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES*

Editorial

EDITORIAL

Como ya es *tradición* en nuestra revista, iniciamos el número 5 con estas palabras que sirven de pórtico a los trabajos que en él se recogen. Podemos señalar que -aunque aún con pocos años de recorrido- la calidad de los trabajos que nos son enviados, la cantidad de investigadores que nos envían sus aportaciones para someterlas a la revisión por el procedimiento del *doble par ciego* previa a su publicación y la acogida magnífica que *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* está teniendo en el ámbito científico de las áreas de Educación y Humanidades – reflejado en parte por las bases de datos en las que aparece indexada (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)-, hace que seamos procurados por profesionales de la Educación y las Humanidades de muy diversos países, destacando el área de América Latina.

En el caso de este nº 5 –que ahora nos ocupa-, queremos señalar que está compuesto por un total de 21 artículos, distribuidos de la siguiente forma:

Colaboraciones especiales (2): Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo y José Augusto Lopes Ribeiro (Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga – Portugal), así como Cláudia Andrade y Lara Costa (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).

Artículos (11): de Amparo Porta Navarro (Universitat Jaume I de Castellón – España), Martín Muñoz Mancilla (Escuela Normal de Coatepec Harinas – México), Alfonso Revilla Carrasco (Universidad de Zaragoza, Huesca – España), Llorenç Gelabert Gual (Universitat de les Illes Balears – España), Sachi Amano (Toyonaka, Osaka – Japón) , Renata de Almeida Vieira (Universidade Estadual de Maringá – Brasil), Holga Méndez Fernández (Universidad de Zaragoza, Teruel – España), Paloma Otaola González (Université Jean Moulin Lyon 3, Lyon – Francia), Nelson Javier Berrio Grandas y Lucía Herrera Torres (Universidad Adventista de Colombia – Colombia y Universidad de Granada, Melilla – España), Roberto Cremades Andreu (Universidad Complutense de Madrid – España), Ruth Nayibe Cárdenas Soler y Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad Pedagógica y Tecnológica de

Colombia – Colombia y Universidad de Granada, Melilla – España), Laila Mohamed Mohand, Lucía Herrera Torres y Sandra Carracedo Cortiñas (Universidad de Granada, Melilla – España -las dos primeras autoras- y Universidad de Vigo – España, respectivamente).

Proyectos / Propuestas Educativas / Relatos de Experiencias (5): Carmen Martínez Samper (Universidad de Zaragoza, Teruel – España), M^a Mar Bernabé Villodre (Universidad Católica de Murcia – España), Rosa M^a Alonso Fernández (I.E.S. Clara Campoamor, Ceuta – España), Juan Manuel Molino Laguna (I.E.S. Siete Colinas, Ceuta – España) y João Luíz de França Neto (Conservatorio Profesional de Música del Ejido, Almería – España).

Formación (2): de Ana M^a Botella Nicolás, Rafael Fernández Maximiano y Silvia Martínez Gallego (Universidad de Valencia – España) y de Ileana Guillermina Gómez Flores y Lucía Herrera Torres (Universidad Autónoma de Chihuahua – México y de la Universidad de Granada, Melilla – España, respectivamente).

Incluimos además nuestras secciones ya *habituales* de: **Varia, Informaciones para los Autores, Estatuto Editorial** (en portugués, español e inglés) y **Ficha Técnica** del nº 5.

No debemos nunca olvidar hacer explícito nuestro agradecimiento más profundo y reconocimiento por su callada labor –aunque magnífica y eficaz– a todos nuestros Revisores y a Jean Todd Stephenson Wilson, a Amanda María Stephenson y a Fernando Sadio Ramos que son las personas encargadas de revisar y (*re*)componer los Abstracts de todos los trabajos que se publican en esta revista.

De igual forma hacer explícito nuestro agradecimiento a los dos Directores Adjuntos y al Subdirector de la revista, así como a los Miembros del Consejo Editorial y Científico por toda su ayuda.

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

María Angustias Ortiz Molina
Directora
Coimbra (Portugal), marzo de 2014

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

DEL SENTIDO INICIÁTICO EN EL PARSIFAL DE RICHARD WAGNER¹

Alberto Filipe Araújo²
José Augusto Ribeiro³

Abstract: Richard Wagner's libretto Parsifal (1882) is a drama with a universal symbolic resonance and great hermeneutical scope. It is, in fact, an archetypal drama, that is to say, a non-historical and founding drama for our vision of the western world. The authors of this paper, centring on the mythocriticism of Gilbert Durand, first examine the character of Parsifal (the so-called "chaste innocent"), which was described by Wagner himself and which, in turn, was inspired by the literary version of *Parzival*, written by Wolfram von Eischenbach between 1200 and 1207. Secondly, the authors maintain that the deepest meaning of the Wagnerian libretto (as *Bühnenweihfestspiel*, or sacred drama play) is to be found in the initiation traditions, which were well studied by Mircea Eliade, René Guénon and Pierre Gailis, among others. Thirdly, the authors explore the meaning of initiation unveiled in the libretto in its projection in contemporaneity. In a highly un-mythologized society such as the one we live in today, it is urgent to return to the fountains of Tradition, which is identified by us in a re-mythologizing perspective of the Myth.

Keywords: Parsifal; Richard Wagner; initiation; mythocritical

Resumen: El libreto *Parsifal* (1882) de Richard Wagner es un drama con resonancias simbólicas universales de gran alcance hermenéutico. Se trata, particularmente, de un drama arquetipal, o sea, a-histórico y fundador de nuestra visión del mundo occidental. En un primer momento es presentado el libreto del Parsifal de Richard Wagner; en un segundo momento, los autores, en la base de la mitocrítica de Gilbert Durand, buscarán, analizar la naturaleza mítico-simbólica del texto de Wagner que, a su vez, se ha inspirado en la versión literaria de *Parzival* de Wolfram von Eischenbach escrita entre 1200 y 1207. En un tercer momento, los autores defenderán que el sentido más profundo del libreto wagneriano, mientras *Bühnenweihfestpiel* (representación dramática y sagrada), debe ser buscado en la tradición iniciática estudiada por Mircea Eliade, René Guénon, Pierre Gailis, entre otros. El último punto será dedicado a la actualidad del sentido iniciático desvelado en el ya referido libreto, visto que en una época desmitologizada como aquella en que vivimos se impone retornar a las fuentes de la Tradición identificada por nosotros con el mito en una perspectiva remitologizadora.

Palabras clave: Parsifal; Wagner; ritual iniciático; mitocrítica

Introducción

El libreto *Parsifal* (1882) de Richard Wagner es un drama con resonancias simbólicas universales de gran alcance hermenéutico.

Nos interesa aquí destacar las palabras de Jacques Chailley que, en su Opera Iniciática del *Parsifal* de Richard Wagner, nos dice que en ningún momento Wagner se ha olvidado que estaba delante de un drama simbólico con resonancias simbólicas universales y, añadiríamos nosotros, de un drama arquetípico, esto es a-histórico y fundador de nuestra visión del mundo: “Querer explicar *Parsifal* sin tener en cuenta este dato fundamental, es tan inútil como pretender explicar la *Flauta mágica* ignorando su significación esotérica” (Chailley, 1986: 27).

Dividiremos nuestro estudio en cuatro partes. En la primera presentaremos el libreto del *Parsifal* de Richard Wagner; en la segunda parte intentaremos, en la base de la mitocrítica de Gilbert Durand, buscarán, analizar la naturaleza mítico-simbólica del texto de Wagner que, a su vez, se ha inspirado en la versión literaria de *Parzival* de Wolfram von Eischenbach escrita entre 1200 y 1207. A continuación defenderemos que el sentido más profundo del libreto wagneriano, mientras *Bühnenweihfestpiel* (representación dramática y sagrada), debe ser buscado en la tradición iniciática estudiada por Mircea Eliade, René Guénon, Pierre Gaillet, entre otros. El último punto será dedicado a la actualidad del sentido iniciático desvelado en el ya referido libreto, visto que en una época desmitologizada, como aquella en que vivimos, se impone retornar a las fuentes de la Tradición identificada por nosotros con el mito en una perspectiva reinitologizadora.

1. El *Parsifal* de Richard Wagner

Parsifal de Richard Wagner es una ópera iniciática en Tres Actos, una *Bühnenweihfestpiel* (representación dramática y sagrada) que fue creada en el año de 1882. Así podríamos resumir su enredo de acuerdo con el esquema general de cada uno de los actos:

Primer Acto – Este se desarrolla en Salva Tierra – situada en las regiones montañosas de Occitania – donde se eleva una alta montaña de nombre Monsalvat (Monte de Salvación). El rey Titurel la fortificó y en la cumbre edificó un castillo llamado Gralsburg, rodeado de un bosque, y en su interior se encuentra el Templo del Grial. El eremita Gurnemanz, antiguo escudero de Titurel, se va

hacia el baño en el Lago Sagrado donde encuentra al rey Amfortas, hijo de Titurel, quien padece una herida incurable y busca en las Aguas Sagradas del Lago un alivio para sus sufrimientos. Gurnemanz, al enterarse del estado del Rey, le entrega un bálsamo, que le había traído Kundry, con esperanzas de que esta especie de elixir le aliviara sus dolores. Después de la partida del Rey, el eremita les cuenta a los escuderos que la grave y misteriosa herida de Amfortas había sido provocada por Klingsor quien, con objetivo de apoderarse de la Santa Lanza para convertirse en el Maestro del Grial, envió a Kundry para seducirlo, y cuando el Rey entró en su jardín encantado lo hirió apoderándose de la Lanza que traía. Lo dramático es que la herida de Amfortas sólo dejará de sangrar cuando sea tocada de nuevo con la Lanza, lo que sólo sucederá cuando esta sea recuperada por un ser "inocente convertido en sabio por la piedad". De repente, se escucha un grito agudo: a un joven desconocido (Parsifal) se le acusa de matar a un Cisne blanco. Gurnemanz le habla del Santo Grial y, como Parsifal no sabe de qué se trata, el eremita cree que él es el "inocente sabio" tan esperado. Por eso, lo conduce hacia el castillo, más concretamente al salón del Templo del Grial, con la finalidad de asistir al Banquete Sagrado celebrado por Amfortas y con la esperanza de que él salve a su rey. Para sorpresa de Gurnemanz, Parsifal no solo no entiende nada de la naturaleza de esta ceremonia, sino que permanece indiferente al sufrimiento de Amfortas. Gurnemanz, furioso, lo expulsa (Jung & Franz, 1988: 53-61).

Segundo Acto - Se desarrolla en el jardín encantado de Klingsor. Como este reconoce que Parsifal es el "inocente" capaz de salvar a Amfortas, le encarga a Kundry seducirlo como ya lo había hecho antes con Amfortas. Ante la primera tentación, la de las Chicas-Flores, Parsifal permanece indiferente; ante la segunda, de responsabilidad de Kundry, él es llamado por su propio nombre, además de escuchar recuerdos de su infancia y de su madre. Tan pronto como Kundry lo besa en los labios, Parsifal se da cuenta inmediatamente de la naturaleza de la tentación que está padeciendo, así como de lo que sucedió con el rey del Grial, por lo que de este modo adquiere conciencia de su identidad y de su misión. Por su parte, Kundry, hechizada por haberse reído de Cristo en el Gólgota, reconoce en él su única oportunidad de salvación. Este reconocimiento le permite pasar de tentadora a suplicante. Sin embargo, Parsifal no cree en ella y la repudia. Kundry se ve obligada

a pedir auxilio a Klingsor quien intenta herir a Parsifal con la Santa Lanza, la cual queda suspensa sobre su cabeza. En ese momento, Parsifal, el "Casto Loco", la coge con la mano derecha y, girándose hacia su atacante, dibuja con ésta la Señal de la Cruz lo que provoca la desaparición del castillo y del jardín encantados (Jung & Franz, 1988: 77-88).

Tercer Acto - Asistimos al encuentro de Parsifal, después de haber pasado cinco largos años deambulando por el Mundo debido a la maldición de Kundry, con el eremita Gurnemanz, ya muy envejecido, en las inmediaciones del Castillo Monsalvat y con Kundry, ahora una penitente arrepentida, que se ocupa del agua para el viejo eremita. Es Viernes Santo y la propia tierra es igualmente un espacio sagrado, cuando un caballero vestido con una armadura negra se aproxima. Gurnemanz lo recrimina por entrar armado en aquel espacio y lo reconoce como Parsifal. Este se arrodilla y reza, y en ese preciso momento el eremita reconoce la Santa Lanza. Mientras, después de haber lavado con el agua de la Fuente Sagrada los pies de Parsifal y de haber derramado un bálsamo sobre ellos, Kundry los seca con su pelo. Gurnemanz quien considera a Parsifal el Elegido que salvará a Amfortas y a su Reino poniendo fin a su decadencia, lo consagra como rey del Grial. Y como Rey, la primera tarea de Parsifal fue la de bautizar a Kundry (el encantamiento del Viernes Santo). A continuación, se dirigen hacia el salón del Grial, donde transcurren los preparativos del funeral de Titurel. Sus caballeros le piden a Amfortas que celebre, por última vez, el Sagrado Oficio del Grial -encargo que él rechaza debido a su estado de gran sufrimiento. Por eso, el rey les pide que lo maten, con el fin de aplacar su vergüenza y también su herida. En ese momento, Parsifal entra en el salón, toca con la Lanza la herida de Amfortas y, de inmediato, éste se ve curado. Presenciando este hecho, los caballeros le prestan homenaje al nuevo Rey quien sube los peldaños del Altar, toma el Grial en sus manos y celebra su Sagrado Oficio en el lugar del antiguo Rey. En el salón, bañado por una luz creciente, los presentes asisten al Oficio y se ve una paloma blanca que baja y se posa sobre la cabeza de Parsifal, mientras Kundry cae muerta a sus pies. Parsifal, de este modo, les muestra el Grial en su máximo esplendor a todos los presentes que exclaman profundamente emocionados: "¡Milagro de Suprema Salvación! ¡Redención al Redentor!" (Jung & Franz, 1988: 137-148 y 233-241).

2. Parsifal y el Grial: una lectura mítico-simbólica a partir de la mitocrítica

Una vez expuestos a los símbolos y a las *imágenes arquetípicas* que pueblan la narrativa mítico-simbólica, nuestra tarea será la de comprender, mediante una hermenéutica simbólica, qué es lo que hace de la remitologización su piedra-angular y cuál es el sentido mítico-simbólico que la versión wagneriana de Parsifal encierra. Por eso, y por razones metodológicas, comenzaremos precisamente por el primer Acto que nos habla del castillo donde se encuentra el *Templo del Grial* que fue concebido por Titurel a la imagen del Templo cósmico. El Grial, suspenso en el aire, se encuentra en un pequeño edificio, una especie de gran sagrario, denominado el “Santo de los Santos”, conservando la “relación entre el Templo exterior y el Templo interior del hombre como microcosmo” (Corbin, 1981: 389). Por esto podemos defender, desde la perspectiva de Eliade, la existencia de un espacio sagrado fundado por la presencia del Grial como hierofanía: “Todo espacio sagrado implica una hierofanía, una irrupción de lo sagrado que tiene por resultado destacar un territorio del medio cósmico envolvente y convertirlo cualitativamente diferente” (s. d.: 40). Y el Grial, al conferir esta potencia numinosa (Otto, 1969: 19-26) está, como creemos, colocando el Templo en el “Centro del Mundo” (Eliade, s. d.: 49-60; 1977: 449-452).

El Templo del Grial aparece así como una *imagen arquetípica*, como una imagen inmortal, simbolizante del dominio materno del inconsciente y, por eso, envuelto en una atmósfera numinosa, indeterminada (Jung & Franz, 1988: 53 e 63). De este modo se comprende que Gralsburg, el castillo donde se encuentra el “Santo Cáliz”, a pesar de estar envuelto por una atmósfera peculiar, se sitúa en Salva Tierra, es decir, en algún lugar. Ahí el tiempo cede lugar al espacio y aquí ya nos encontramos en los juegos utópicos de espacios (Marin, 1973): “Wagner tuvo la intuición de que era necesaria esta ausencia de localización para evocar mejor la *coïncidentia oppositorum*. Porque el tiempo como el espacio humano no son ‘objetos’ localizables, son los destinos del sentido” (Durand, 1989: 234; 1978: 41-66). Esta opinión la comparte Joseph Campbell, quien destaca que el reino del Grial solo se deja alcanzar por aquel que sea capaz de superar las tradicionales categorías del espacio-tiempo con su lógica de tipo clásica. Es decir, solo logrará ese “mundus imaginalis” (Henry Corbin) quien no blasfeme contra una lógica de tipo hermética que hace del principio de la

coincidencia de los contrarios su piedra angular (Durand, 1979: Chap. 4. – *Hermetica ratio et science de l'homme*). Pues, es esta lógica la que hace que Gurnemanz, según las palabras de Parsifal, “Aún he andado tan poco y estoy ya tan lejos”, le responda con toda la naturalidad: “No te sorprendas, hijo mío, aquí el tiempo se vuelve espacio” (Wagner, 1991: 1258), lo que le permite, pues, a Durand decir que Wagner provoca con su Parsifal una “inversión soteriológica del tiempo”, por lo que el tiempo cronológico (histórico) se transmuta o, si se prefiere, se metamorfosea en espacio con las consecuencias inherentes a este tipo de transmutación (Durand & Sun, 2000: 163).

Es importante, también, percibir que el músico de Bayreuth recurre, en su Parsifal, a los “décors” sintéticos, es decir, el paisaje se metamorfosea, se transmuta, consiguiendo que, casi de una forma imperceptible, se pase del bosque al interior del palacio del Grial; ¿o no es verdad que se pasa del registro vegetal al mineral en los actos primer y segundo? En el primer Acto el bosque aparece reflejando un aire severo, pero no sombrío, mientras que en el tercer Acto reaparece de forma esplendorosa en una mañana de primavera, asociándose a la redención de los personajes (Wagner, 1991: 1247-1263 y 1277-1286). Recordemos que, desde un punto de vista simbólico, el bosque se corresponde con los principios materno y femenino, traduce la presencia englobante de la madre y representa un arquetipo de intimidad femenina (Durand, 1984: 281; Jung; Franz, 1988: 31; Cirlot, 1981: 102; Ménard, 1994: 79-85; Cazenave, 1996: 86; Eliade, 1977: 323-394). Con esta caracterización no es difícil pensar en el bosque como lugar sagrado y privilegiado de encuentro o contacto, ya sea con seres iniciados, numinosos (véase el caso de Gurnemanz), ya sea con lo sagrado propiamente dicho: “Todo lugar sagrado empieza por el ‘bosque sagrado’. El lugar sagrado del bosque es, en realidad, una cosmologización más amplia que el microcosmo de la vivienda” (Durand, 1984: 281; Eliade, s. d.: 35-78).

Es igualmente significativo no olvidar que el primer personaje que aparece es el eremita Gurnemanz que, en la terminología junguiana, representa al Viejo Sabio arquetípico: “Él es, como el ánima, un daimon inmortal que traspasa las oscuridades caóticas de lo cotidiano con una luz donadora de sentido. Él es el iluminador, el instructor y el maestro, un psicopompo (guía de almas)” (Jung, 1995: 67; Cazenave, 1996: 238; Cirlot, 1981: 185-186; Nichols, 1995: 169-181). Y será precisamente en calidad de

Maestro, de “guía de almas”, como aparece Gurnemanz, en la versión de Wolfram-Wagner⁴, como responsable de la educación versus iniciación de Parsifal, hasta el punto de revelarle el origen y el sentido del Grial como, incluso, volveremos a ver más adelante. El Eremita nos ofrece, así, la posibilidad de la “iluminación individual como potencial humano universal, una experiencia no limitada a santos canonizados, sino colocada, hasta cierto punto, al alcance de toda la especie humana” (Nichols, 1995: 169; Risé, 1997: 81-90).

A continuación, como ya hemos referido, el eremita parte hacia el baño en el Lago Sagrado donde se encuentra al rey Amfortas (el rey pescador) sufriendo con una herida incurable (Chailley, 1986: 20-22; 27-28). Tenemos entonces, el símbolo del Lago que, con sus aguas dulces, claras y primaverales, simboliza la “purificación” y el “renacimiento”: “En cualquier conjunto en el que se encuentren, las Aguas conservan invariablemente su función: desintegran, anulan las formas, ‘lavan los pecados’, simultáneamente purificadoras y regeneradoras” (Eliade, 1979: 152). También, en este contexto, se puede realzar la frescura inherente a las aguas dulces de los lagos que aliviarían mucho los sufrimientos de Amfortas⁵ y este alivio, como regeneración o purificación, lo conduce a una inocencia perdida, a una repetición simbólica del nacimiento en el que un “hombre nuevo” emergerá: “El agua evoca la desnudez natural, la desnudez que puede conservar una inocencia. (...) Si diéramos su justo lugar a la imaginación material en las cosmogonías imaginarias, comprenderemos que el agua dulce es la verdadera agua mítica” (Bachelard, 1989: 36; 158; 34-36).

La herida del Rey Pescador de autoría de Klingsor – tengamos en cuenta la semejanza fónica y gráfica existente entre “rey pescador” (*roi pêcheur*) y “rey pecador” (*roi pécheur*) - debida a haber sucumbido al pecado de la carne (tentación de Kundry), aparece, como bien subraya Jacques Chailley, como un “sustituto de la vejez que anula la fecundidad y por consiguiente exige una cura para que esta pueda reaparecer” (Chailley, 1986: 27), la *cual* establece una relación de Amfortas, en su lecho o silla de dolor, con Cristo en la cruz. En la perspectiva junguiana, la herida del rey del Grial aparece como una especie de contenido inconsciente, el concepto de “sombra” (parte negativa de la personalidad), que identificamos con la culpa⁶, pues, como bien sabemos, en el cristianismo, sobretudo leído por una cierta tradición de la Iglesia Católica, el acto sexual está siempre connotado con la culpa, con los

remordimientos de la trasgresión, y por eso Amfortas sufre: “como culpado en el medio de inocentes, Cristo sufre como Inocente en el medio de culpados” (Moutinho, 1992: 23; Risé, 1997: 60-73).

Enlazada a Gurnemanz, aunque también a Klingsor, nos aparece Kundry como símbolo dual de la naturaleza, dado que actúa, tanto como servidora del Grial como esclava de Klingsor quien perturba y tienta a los caballeros de Monsalvat. Funciona como una especie de marioneta en las manos de Gurnemanz o de Klingsor haciendo, por eso, tanto el bien como el mal. Si Kundry tienta a Amfortas y a Parsifal, también despierta en ellos la conciencia de la necesidad de redención. En este contexto, podemos decir que Kundry, más que el propio Parsifal, surge a nivel de la acción dramática y en el plano ontológico y moral, como la verdadera *alma-mater* de la obra. Con su muerte, pasa a un estadio iniciático que no es otro que un ritual de pasaje hacia la “Vida Nueva” (Moutinho, 1992: 21-22). De aquí se deduce que Kundry simboliza las tensiones y los conflictos antagonistas del alma humana en su permanente confrontación con el “bien” y con el “mal”, con el drama de la “vida” y de la “muerte”, de la “expiación” y de la “redención”, en fin, entre los planos material y espiritual. Ella representa la tensión de contrarios (lealtad, nobleza, pureza y tentación perversa y maléfica) que solo encuentra su coincidencia en la fusión del espíritu por gracia del bautismo realizado en el tercer acto por Parsifal ya consagrado rey del Grial. Desde el punto de vista junguiano, Kundry plantea el problema de la mujer en general y, muy particularmente, proyecta la cuestión de la feminidad interior del hombre. Así, podemos decir que representa el encuentro de Parsifal con su *Ánima*, también lo mismo es válido cuando él, por ejemplo, encuentra a Blanca Flor y a la reina Condwiramour. Cuando referimos además que fue Kundry quien despertó la conciencia, la conciencia moral de Parsifal, eso se debe al papel desempeñado por el *Ánima* entendida como una “personificación del inconsciente en el hombre que aparece bajo los rasgos de una mujer o de una diosa en sueños, en las visiones y en la imaginación creadora” (...) Además, ella constituye un *a priori* de todas las experiencias del hombre con la mujer, porque, como diosa, el ánima es un arquetipo y posee, de este modo, una existencia real aunque invisible, existencia que trasciende a toda experiencia (Jung; Franz, 1988: 51).

Hemos dicho que Kundry es una servidora de Klingsor que, en el “Jardín de las Delicias” (Éden invertido: mundo ilusorio y

corrupto), como ya sabemos, buscó seducir a Parsifal aunque en vano. ¿Pero quién es este Klingsor? Según nuestra opinión, inversamente a la figura del eremita (el mago blanco en la terminología de Jung), Klingsor, el mágico, se corresponde con el mago negro: “El caballo negro y el mago negro son – y forman parte del equipaje espiritual del hombre moderno – los elementos casi malditos donde la relatividad en relación al bien es indicada en el cambio de vestimentas. (...) El mago negro y el caballo negro se corresponden con la bajada a la oscuridad” (Jung, 1995: 65-66)⁷. Fue Klingsor quien, usando sus poderes mágicos, se apoderó de la Santa Lanza de Amfortas y en este gesto tenemos el importante papel desempeñado por la mano que es esencial para realizar todos los actos mágicos: “[La mano] Simboliza el poder del hombre para domar y perfeccionar la naturaleza conscientemente, de canalizar sus energías para un uso creativo. Más rápida que el ojo, la mano del Mago crea la ilusión más rápidamente de lo que nuestra mente pensante es capaz de acompañar. Su mano es, también, más célere, en el sentido de ‘más viva’, que el intelecto laborioso del hombre” (Nichols, 1995: 60).

Del mago Klingsor, pasamos a la simbología de la Santa Lanza, parte del simbolismo del “arma heroica” (arquetipo sustantivo. Régimen Diurno - estructuras esquizomorfas), que está intrínsecamente encadenada a la simbología de la Cruz (Cirlot, 1981: 154-156; Cazenave, 1996: 177-180). Recordamos que con ella Parsifal, haciendo la Señal de la Cruz, hizo desaparecer a Klingsor y su Castillo encantado. Sus manos sirven para curar, pues simbolizan el poder espiritual de los “puros de corazón”, mientras que las manos de Klingsor servían para herir. De este modo aparece la lanza, como todos los símbolos, con un significado ambivalente, pues simultáneamente se trata de un instrumento de guerra, de muerte y como símbolo sexual masculino que es, de vida, de fecundidad y de rectitud moral (Durand, 1984: 179 y 189); “En muchos mitos, la Lanza, símbolo sexual masculino, se ve asociada a los símbolos sexuales femeninos comparables con la copa del Grial” (Chailley, 1986: 25)⁸.

De la *Lanza* y de su significado somos llevados a pensar en la sangre del *Cisne* asesinado por Parsifal que, de acuerdo con la tradición simbólica que seguimos, simboliza el color, el rito, la movilidad, la volatilidad, el centro místico, la unión de opuestos (agua-fuego), el hermafrodita (aspectos masculino y femenino), la pureza, el sol (en alemán *Schwan* deriva del radical *Swen* como

Sonne), la luna y, finalmente, de “luz sobre las aguas y de un himno de muerte” (Bachelard, 1989: 39; Durand, 1984: 147-48; 173, Cirlot, 1981: 132; Cazenave, 1996: 185; Chailley, 1986: 34). Sobre este propósito, es importante realzar la observación de Durand de que, siendo el Cisne un pájaro solar, no es más que la “manifestación mítica del isomorfismo etimológico de la luz y de la palabra. Es que la palabra, como la luz, es la hipóstasis simbólica de la Omnipotencia” (Durand, 1984: 173; Jung, 1996: 579ss.). Es pues, como hipóstasis simbólica de la potencia del Espíritu cuando el Cisne consagra el baño real: “¿Qué te ha hecho el cisne amante? Delante de su compañera volaba. Cerca de ella planeando sobre el lago, bendiciendo las nobles olas para el baño” (Wagner, 1991: 1255).

La simbología del *Cisne* nos conduce al autor de su muerte – *Parsifal*, quien, de acuerdo con su etimología, significa “loco inocente” convertido en sabio por la piedad” (Wagner, 1991: 1254; Tonnelat, 1934: XXVI)⁹. En el libreto de Wagner es nominado como “der Reine Tor”, cuyo significado no es como la traducción francesa indica “Le chaste Fol” (Wagner, 1991: 1254; Chailley, 1986: 28-30), sino “Fol et pur” (privado de conocimiento), como, además, aparece más adelante (Wagner, 1991: 1258): “Parsifal es Tor, Sin Malicia, lo que significa que su pureza es involuntaria porque ignora aquello que es la impureza” (Godefroid, 1982: 31). De acuerdo con las opiniones de Chailley (Chailley, 1986: 28) y de Tonnelat (Tonnelat, 1934: XXI-XXII), no hay lugar para hablar de “casto” en sentido de virgen, sino en sentido de fidelidad conyugal, aunque Gérard de Sorval lo considere virgen debido a una disposición congénita. Lo que en este caso nos interesa destacar es la inocencia de corazón de Parsifal y no tanto si él es virgen o no, pues es su inocencia de corazón lo que hará de él el elegido (sinónimo de sin pecado, del realizado...), el único capaz de revitalizar el reino del Grial y de volverlo resplandeciente como en otros tiempos era (Chailley, 1986: 28; Tonnelat, 1934: XXI-XXII).

Ya Joseph Campbell ha referido que Parzival - *perce à val* - significa “Traspasar por el medio” o, entonces, “justo por el medio”, idea muy próxima de la de Wolfram, que dice que su nombre significa “directo en dirección al centro”. Esta opinión la adopta Gérard de Sorval quien destaca que el nombre de Parsifal indica la “vía directa”, la “vía rápida” de la Búsqueda (Sorval, 1985: 89; Campbell, 1992: 477, 505; 563). También Emma Jung y Marie-Louise von Franz comparten la misma opinión, dado que refieren

que la traducción literal “Perce le val” aparece en Perlesvaus, Le Haut Livre du Graal (Anónimo) como “per-les-vaux”: “El niño fue bautizado así en recuerdo de su padre que había perdido la vida en los valles e, incluso, porque él debe penetrar en el misterio del valle que lo conducirá al Grial” (Jung; Franz, 1988: 147). Así, Parsifal como inocente y puro, representa al “hombre natural” antes de la caída, dado que no tiene conciencia del Bien y del Mal. Por esto él asesinó al Cisne Sagrado, y permaneció indiferente al sufrimiento de Amfortas y a la escena del Grial: “Él encarna aquello que permanece transparente, los poderes del reino mineral, vegetal y animal no corrompidos por la caída. Él es oro original [*natif*: de nacimiento], el loto sin mácula, y el león generoso; y su mirar traspasa [*perce le val*] las apariencias de la luz simple de la Fe” (Sorval, 1985: 89).

Llegamos así al símbolo del *Santo Grial*¹⁰. De acuerdo con la etimología latina. Deriva de *gradale* o *gradalis* y designa a un plato poco profundo o recipiente o, entonces, *grasale* (vaso) y *gradale* (libro). Otros prefieren acentuar su origen griego donde el *Grial* proviene de *Krater*, que significa vaso. Para Wolfram von Eschenbach el *Grial* es una piedra preciosa traída a la Tierra por un grupo de Ángeles y confiada a una Fraternidad Iniciática denominada los Guardianes del *Grial* o, tal vez, una piedra, una esmeralda que, en el momento de su caída, se desprendió de la frente de Lucifer (véase el paralelo entre el Grial y el Conocimiento). El *Grial* también es designado, en la tradición alquímica, como *lapsit exillis*, como *lapis elixir* o *lapis exillis* cuyo significado sería el de pequeña piedra de poco valor. Ya en la tradición cristiana, el *Grial* aparece, como una reliquia de la Pasión, siempre representado por un Vaso (Copa) precioso identificado con el Vaso (Copa) en el cual Cristo bebió en la Última Cena y donde José de Arimatea recogió la sangre que brotó de la herida provocada por la lanza de Longinus: “En nuestra narrativa, la copa del Grial es de cualquier modo una prefiguración del cáliz de la Eucaristía y el servicio del Grial, un anuncio de la misa. La copa difiere, mientras tanto, del cáliz en la medida que no se opera en él, ni sacrificio, ni transformación” (Jung; Franz, 1988: 99; Durand, 2000: 19-23; Chailley, 1986: 22-25)¹¹.

También nos interesa subrayar que el Grial, como símbolo femenino y maternal, aparece claramente encadenado a la vida, por un lado porque cura a Amfortas y, por otro lado, porque tiene una acción decisiva en el renacimiento del Reino del propio Grial. Y en la medida en la que contiene la sangre del Redentor (la Sangre de Jesús en el Gólgota y de la transubstanciación en la Última Cena)¹²,

también esta conexión a la vida aparece reforzada con sus cualidades de renacimiento-fecundidad que el Grial, según Chailley, encierra: “Desde los orígenes, la oposición muerte-esterilidad y renacimiento-fecundidad estaba enlazada a su corolario hambresaciedad. El Grial parece nacido del deseo de materializar esta fecundidad por la presencia de un objeto milagroso susceptible de garantizarla con su única presencia” (Chailley, 1986: 23). La posición de Durand, va en la misma dirección que la de Chailley, pues este además de considerar el Grial como un símbolo de la intimidad (tipificado por las estructuras místicas del imaginario), de la madre primordial protectora y que sacia, destaca, del mismo modo, que es no solo un plato inagotable de alimentos espirituales, sino también un vaso regenerador de la vida. Por eso Durand sitúa al Grial continente a deslizar para el contenido y viceversa, “a medio camino entre las imágenes del vientre digestivo o sexual y las del líquido nutritivo, del elixir de la vida y de la juventud. (...) Porque el juego promiscuo [confusionnel] del sentido pasivo y del sentido activo, el interés arquetípico desliza paulatinamente del continente para el contenido” (Durand, 1984: 293).

Aunque ya existan autores que hablan igualmente del vaso o del plato poco profundo, lo que nos interesa de momento es realzar su función de continente, de recipiente o de receptáculo cóncavo, de forma más o menos oval, y “hueco”. A Gilbert Durand el *Grial* como piedra, copa, vaso o plato poco le importa, representa del punto de vista arquetípico, un “creux”, es decir, un “hueco”:

Es un ‘vacío’ que modela por su propia forma aquello que debe rellenar: ¿no es, pues, la definición que se puede dar de arquetipo? (...) El Grial es el Hueco trascendente que considera (o que se ‘anida’ sobre) el Tiempo; escondite de la fe y del Aun, de la esperanza de lo Breve, del amor del Siempre, él es el único que es rellenado por la obra de la Vida. El ‘Servicio del Grial’, que es el servicio de Caballería [espiritual], es la única “justificación del Tiempo” (Durand, 1989: 236; 238)¹³.

En este sentido, el *Grial* no solo simboliza la utopía fundamental, o la ucronía, del imaginario humano, sino también el “paradigma de toda la potencia mítica”, el arquetipo religioso por excelencia, debido precisamente a que es un continente “hueco” y no vacío. Este “hueco” significa para Gilbert Durand el “Muy Santo Tesoro” esencial del alma, y por eso es el “arquetipo exacto de lo religioso” (Durand, 1989: 262 e 235; 1984: 265 y 307-320). En este contexto, estamos de acuerdo con que la *Quête del Grial* simbolice

una demanda espiritual, todo un progreso espiritual en dirección a aquello que Jung llama *Selbst* (*Soi-Même* o *Sí-Mismo*), que tiene en los símbolos de totalidad su expresión. Es decir, la demanda del Grial es factible de ser interpretada como la representación simbólica del Proceso de Individuación junguiano en el que el Grial sería uno de los símbolos del *Sí-Mismo* (Goldbrunner, 1961). Esta tesis la defienden Emma Jung y Marie-Louise von Franz quienes hacen del *Grial* un símbolo privilegiado del *Selbst*, el cual evoca el símbolo de Cristo, de lo Divino en nosotros mediante aquello que Jung denomina *función trascendente*, la cual produce y asegura a lo largo de los tiempos y en cada uno de nosotros, una imagen de *Sí-Mismo* semejante a la de Cristo. Por esta función debemos entender la función del alma “que, por la producción de símbolos unificados, provoca la síntesis del consciente y del inconsciente y, de ese modo, permite el paso a la conciencia de la totalidad interior, el Sí-Mismo” (Jung; Franz, 1988: 122).

En el tercer Acto, y antes de acceder nuevamente al *Templo del Grial* donde esta vez Parsifal -en vez de Amfortas- celebra el Sagrado Oficio, después de su vagabundeo (lea también pruebas iniciáticas), es reconocido por Kundry que le lava los pies con agua de la Fuente Sagrada, les echa un bálsamo y los seca. Asociada a esta ceremonia, que nos remite inmediatamente para el episodio de María Magdalena, la pecadora arrepentida (Lc.7 37-50), y del “lava pies” realizado por Jesucristo (Jn.13 2-15), se encuentra el bautismo de Kundry, también conocido por el encantamiento del Viernes, que también evoca, ya sea, la valorización religiosa de las Aguas, concretamente del bautismo (muerte-renacimiento) por el cristianismo (Lc.3 21-22), o todo el rico simbolismo del agua lustral bien estudiado por Bachelard (Bachelard, 1989: 139-163) y Eliade (Eliade, 1979: 151-160; 1977: 231-263):

El contacto con el agua comporta siempre una regeneración: por un lado porque la disolución es seguida de un 'nuevo nacimiento', por otro lado porque la inmersión fertiliza y multiplica el potencial de la vida. (...) En cualquier conjunto religioso en que se encuentren las Aguas conservan invariablemente su función: ellas desintegran, anulan las formas, 'lavan los pecados', simultáneamente purificadoras y regeneradoras. (...) Las lustraciones y las purificaciones rituales con el agua tienen como finalidad la actualización fulgurante del momento intemporal (*in illo tempore*) en el que acaeció la creación; ellas son la repetición simbólica del nacimiento de los mundos o del 'hombre nuevo'. (...)

[Por el bautismo] el 'hombre viejo' muere por inmersión en el agua y da nacimiento a un nuevo ser regenerado. (...) El simbolismo de la desnudez ritual equivale a la integridad y a la plenitud; el 'Paraíso' implica la ausencia de 'vestiduras', o sea la ausencia de la 'usura' (imagen arquetípica del Templo). En lo que respecta a la nostalgia del Paraíso, esta es universal. (...) Toda desnudez ritual implica un modelo intemporal, una imagen paradisíaca (Eliade, 1979: 151-153; 157).

La Paloma blanca, símbolo del Bautismo de Cristo (Lc. 3, 22), está presente en el momento en el que Parsifal preside el Oficio del Grial (Risé, 1997: 129-135). En este contexto, y por asociación, identificamos el símbolo de la Paloma con el Espíritu Santo¹⁴, dado que, a semejanza del Cisne, “participa del simbolismo general de todo animal alado (espiritualidad y poder de sublimación)” (Cirlot, 1981: 353; Cazenave, 1996: 153-155; Durand, 1984: 144). La Paloma –para Bachelard– encarna la sensualidad purificada porque es símbolo del Eros sublimado; para Gilbert Durand, la paloma con sus alas y plumas despierta el deseo dinámico de la elevación, de la sublimación y del angelismo (Durand, 1984: 144; 146).

3. Del sentido iniciático del *Parsifal* de Wagner

Como nos ha mostrado Jacques Chailley, el drama wagneriano corre la leyenda medieval y se adentra en los mitos, reconectando símbolos y leyendas universales. El autor esclarece que, a pesar de las apariencias, Parsifal no es un drama cristiano, su ceremonial asienta en graduaciones caballerescas de la Franco-Masonería, de las cuales Wagner era conocedor profundo¹⁵. Por otro lado, la exégesis alquimista nos ayuda a entender ciertas escenas, más precisamente el “baño del rey” que Wagner inventa para substituir la pesca, en el texto de Wolfram von Eschenbach. No obstante, Wagner estaba fascinado por la figura de Jesús de Nazaret al que consideraba un mensajero inspirado, pero desprovisto de todo su carácter sobrenatural, un incomprendido que se oponía al mundo maldito, que por su sacrificio anunciaba y creaba una sociedad nueva (Chailley, 1986: 54). No se trata de confundir a Jesús con la divinidad defendida por los dogmas de la Iglesia, pero sí reconocer que aceptó el sufrimiento voluntario y que, según Wagner, ser cristiano es buscar la identificación con Cristo en busca de una redención a través del amor.

Sobre el significado espiritual que Wagner quiso dar a su “drama iniciático”, Chailley explica que tiene que ver con la idea de

redención, esencial en toda la obra de Wagner: “Estas redenciones exigen que el héroe se someta a pruebas, a iniciaciones” (Chailley, 1986: 47). El dominio del Grial se encuentra debajo de la influencia de lo sagrado, lejos del mundo e interdicto a los profanos, de modo que para accederle es necesario el método iniciático. Las pruebas del héroe surgen como condición para alcanzar un estado mejor, siendo que el acceso al nuevo estatuto ontológico asienta, pues, en la idea de transmutación (simbólica alquímica). El neófito, muchas de las veces, tiene que pasar por una etapa errante como ritual, por un viaje real o simbólico que servirá para confrontarlo con obstáculos y desafíos que van a posibilitar la transformación, la muerte simbólica y el nacimiento de un hombre nuevo.

En el territorio de los caballeros del Grial, Amfortas – símbolo de la condición humana como sufrimiento – padece con la herida que “le impide dormir, y le destroza por dentro” (Wagner, 2013). Atormentado con el dolor del rey, Gurnemanz declara: “qué tontos somos al buscar medicinas cuando ¡sólo la Salvación puede curar!” (Wagner, 2013), él cree en la profecía que habla de la salvación por un inocente, guiado por la compasión:

“Al tonto inocente
que aprenderá por la piedad,
a él aguarda,
Yo te lo enviaré” (Wagner, 2013).

En el primer Acto Parsifal aún no ha recibido la “iluminación” del conocimiento. El héroe ignora su nombre y su linaje y no sabe cómo reaccionar al sufrimiento del otro (Amfortas). Aunque tenga sentido una enmarañada simpatía, él necesita ser instruido y sometido a las pruebas a que Amfortas ha sucumbido. Esta es la expresión simbólica de la aventura espiritual que ahora se inicia, el joven inocente es fuertemente censurado por Gurnemanz debido a su incomprensión y a su silencio, por lo que le dice que se vaya con rudeza. El principiante está entregado a sí mismo e irá a lo largo de sus pruebas a acceder al auto-conocimiento, condición de comprensión de los otros y del mundo sufriendo la transformación moral que lo conducirá a la “iluminación”. En el segundo Acto, Parsifal entra en el jardín mágico de Klingsor y es punto de mira de la seducción de bellas jóvenes (doncellas-flores) que imploran su amor, pero el chico resiste. Entonces Kundry inicia su encantamiento, llama a Parsifal por su nombre, revela sus memorias

y evoca a su madre. Después del beso de Kundry, ocurre una verdadera metamorfosis en Parsifal, su espíritu se convierte en clarividente: toma conciencia de sí mismo, se da cuenta que Kundry es la responsable por la caída de Amfortas y siente su dolor y el sentido de su herida. El Caballero está consciente de que su misión es salvar a la Comunidad del Grial. Parsifal “se convierte en” Amfortas:

¡Pobre desgraciado! ¡Ay, miserable!
 He visto como sangraba la herida:
 ¡Y ahora me sangra a mí! (Wagner, 2013)

Nuestro caballero adquiere así “La facultad de sufrir con el otro y se apodera de él durante la prueba. He aquí a Parsifal instruido por el sufrimiento, iniciado de verdad... él ha sido iluminado por el “choque emocional” (Chailley, 1986: 47). Él aleja a Kundry y ésta desesperada lo maldice para que él jamás encuentre la ruta que busca. Entretanto, surge Klingsor que tira la lanza contra Parsifal, pero esta se detiene en el aire agarrada por Parsifal que con ella realiza la señal de la cruz. Se produce un terremoto y el palacio se desmorona, el Jardín Mágico se transforma en un desierto y las flores caen.

Tal como relata Gurnemanz en el tercer Acto, el mundo profano irá a lanzarle sus trampas:

“... una terrible maldición se apoderó de mí
 incontables peligros,
 combates y luchas
 me hicieron perder el camino,
 y no pude reencontrarlo” (Wagner, 2013).

En este último acto, Parsifal regresa a la “Tierra Gastada”, es Viernes Santo: “el día en que Cristo... símbolo de las ideas morales, fundador de una nueva sociedad... murió ofreciéndose en sacrificio por la humanidad” (Chailley, 1986: 48). Los caballeros están preocupados, sin ánimo y sin líder y ya no participan en las santas cruzadas. Se preparan las ceremonias fúnebres de Titurel, y Anfortas se desespera con su sufrimiento, no soporta más aquella herida que no cicatriza y le pide para morir. Parsifal se siente profundamente afligido:

Y yo, soy yo
 ¡Quien ha provocado toda esta desgracia!
 Ay, tantos pecados
 tantos crímenes cometidos
 durante toda la eternidad
 pesan sobre este pobre idiota (Wagner, 2013).

Él se acusa de todos estos males porque ahora está transmutado por el calvario sufrido. De esta forma, el hombre transformado acusa a aquel que era imperfecto, que no comprendía a los otros y no compartía sus dolores. El efecto de este remordimiento es significativo, Parsifal casi se desmaya, y se sucede simbólicamente una nueva “muerte iniciática”. A través de ella Parsifal toma conocimiento de la compasión que lo identifica con sus semejantes. Ahora él ha aprendido a ver la ley del amor que deberá ser el modo de adquisición del Conocimiento, la manera de aliviar su sufrimiento y guiar la fraternidad del Santo Grial, símbolo de la humanidad ideal. Esta transformación es representada por la transmutación alquímica que convierte los metales básicos en oro.

Asimismo, Parsifal sale del bosque con una rara armadura negra, de visera bajada y con la lanza en la mano. El color negro de la armadura remete para un metal banal, que no se distingue de los otros. Pero después del interrogatorio de Gurnemanz, durante el cual permanece en silencio tal como en el primer Acto, Parsifal deja caer su escudo al suelo, la espada y la lanza, en respuesta a la advertencia de este sobre cómo se debería comportar en tierra santa y, sobretodo, en un día santo. Después de rezar en silencio en frente a la lanza, Parsifal se dirige a Kundry y a Gurnemanz:

¡Dios me ha salvado, pues os he vuelto a encontrar! (...)
 (...) He venido siguiendo caminos errantes de dolor (Wagner, 2013).

En relación al desfallecimiento de Parsifal, Kundry va a buscar agua, pero Gurnemanz la empuja:

¡Así no!
 Deja que el manantial sagrado
 bañe a nuestro peregrino!
 Creo que hoy aún le queda por hacer
 otra sagrada hazaña,
 y realizar el acto sagrado:
 así que déjalo tal como está

y que se bañe y limpie todas las manchas de su largo y errante camino (Wagner, 2013).

En seguida lo despojan de la negra armadura, Kundry le lava los pies y Gurnemanz le lanza agua sobre la cabeza. Por el efecto del baño ritual, Parsifal recibe un bautismo simbólico y la respectiva purificación, así, a través del agua pura “nace” un nuevo hombre. El más puro entre los hombres aparece con vestimentas de un blanco brillante, símbolo de la pureza de aquel que ahora es proclamado rey. Estas son las últimas enseñanzas de Gurnemanz. De este modo, habiendo recibido la iluminación, habiendo resistido a los impulsos de los sentidos, habiendo sufrido por compasión y triunfado delante de los obstáculos del mundo profano, Parsifal podrá no solamente ser admitido en la fraternidad del Grial, sino también dirigirla. Transportando la Lanza, él le dio la fuerza necesaria. Terminado el dolor de Amfortas por el efecto de la Santa Lanza, el Grial volverá a brillar con más fuerza: “El Grial se abrasa”. El color rojo del cáliz incandescente representa la sangre que vuelve a fluir, simboliza la vida. El redentor trajo la salvación a la Hermandad del Grial, el paisaje primaveral con el fondo lleno de colinas en flor refuerza el ambiente de rejuvenecimiento vivido por la Congregación.

4. Para una reflexión remitologizadora de la actualidad del Parsifal

La iniciación, como experiencia arquetípica propia de toda la existencia humana auténtica, no es exclusiva del hombre tradicional, pues está siempre al alcance del hombre de hoy reactivar, en determinadas condiciones existenciales y en determinadas etapas de la vida, su esquema arcaico. Compite así a una pedagogía remitologizadora promover la reactivación de este modelo para que el individuo pueda ultrapasar sus crisis existenciales en un esfuerzo de recuperar de nuevo la confianza perdida en la vida, su vocación, su destino. La iniciación pretende, pues, realizar el deseo de la transmutación espiritual sentida por el ser humano de todos los tiempos y de todas las culturas. El siente la llamada de un cambio y de la transformación, es poblado, diríamos, por una nostalgia de renovación iniciática, para transformarse en un hombre más realizado, luego más verdadero, lo que significa más espiritual: Aquello que se sueña y espera en esos momentos de crisis total, es obtener una renovación definitiva y absoluta, es obtener una renovación que pueda transmutar la existencia. Es una tal

renovación que culmine toda la conversión religiosa auténtica (Eliade, 1976: 282). A este respecto, Mircea Eliade nos dice que el hombre moderno, independientemente de su creencia o experiencia, en determinados momentos de su existencia, siente una nostalgia por una renovación de tipo iniciático. Esta renovación posee como principal objetivo encontrar un sentido positivo de la muerte, de aceptar la muerte como un rito de pasaje a un estadio de ser superior. (...) la iniciación confiere a la muerte una función positiva: la de preparar un 'nuevo nacimiento', puramente espiritual, el acceso a un modo de ser que escape a la acción devastadora del Tiempo (Eliade, 1976: 282). Es precisamente esta capacidad que la iniciación tiene en suavizar la muerte y de ultrapasar las garras del tiempo, que lleva a Eliade, por un lado, a afirmar que la valorización religiosa de la muerte ritual ayudó a superar el miedo de la muerte física y a fortalecer la creencia de la inmortalidad espiritual del ser humano y, por otro, Gilbert Durand (Durand, 1992) a afirmar que compite a la función más suave de la imaginación combatir el tiempo y dar un sentido a la muerte.

Vivimos en una época que no cree en el sentido de la Historia, por eso nos sentimos perdidos. El desencanto y la incertidumbre dominan nuestro cotidiano y, a pesar de las conquistas realizadas por la ciencia y por la técnica, el ser humano está excéptico e inseguro. La inestabilidad en la cual vivimos, lleva a pensadores como Lipovetsky a afirmar que estamos delante de un orden mundial caótico, la desorientación se manifiesta a todos los niveles, desde las sacudidas incontroladas de la economía, pasando por el descrédito en la política, hasta las esferas de la vida social al nivel de la familia, de las relaciones entre las personas o de la educación. Aumenta el malestar social, cultural y ético y el desorden afecta individuos y sociedades.

Lo imaginario cultural y social pasa a estar poblado por otros símbolos y mitos. La especificidad del tiempo actual se deshizo de la ideología del pasado, dando lugar a la lógica del individualismo, hedonismo y consumismo. La nueva forma de vida de las sociedades sobredesarrolladas, está centrada en la busca del placer y de la felicidad de modo desenfrenado. En este sentido, la demanda del Grial constituye una aventura sagrada que solicita la transformación del individuo y de la sociedad. La finalidad de Richard Wagner es apelar a un renacimiento, representado simbólicamente por el despertar de la primavera y por la transmutación de Parsifal. El sentido educacional del descubrimiento

de sí mismo, del reconocimiento de la alteridad, de la participación en el dolor del otro e identificación afectiva, deberá conducir al ser humano a empeñarse en la reducción del sufrimiento y en la edificación de una nueva sociedad. El género humano necesita de adentrarse por un nuevo camino y la regeneración debe asentar en el amor y en la compasión, de manera a posibilitar un desenvolvimiento armonioso. El individuo transformado por el carácter iniciático del mismo mito encuentra su sentido social: “tenemos que ser capaces de amar a todos los hombres para que podamos amarnos a nosotros mismos, para volver a encontrar la alegría dentro de nosotros” (Wagner, 1990: 85).

Se trata de encontrar ánimo y fuerza para transmutar una civilización que niega al hombre, de manera a libertar a la humanidad del egoísmo y de la obsesión por el beneficio, a través de un proceso de transformación que cambie la cualidad de la situación del mundo y del ser humano. De ahí la defensa, por parte de Wagner, del carácter artístico de la educación, como forma de desenvolver la imaginación, la nobleza de espíritu y la elevación de los ideales:

“... comprender esta nuestra tarea y ayudadnos a elevar el arte a la dignidad que le compete para que os podamos mostrar también cómo habéis de elevar vuestra actividad al nivel del arte, y vuestra condición de siervos de la industria a la de hombres conscientes y bellos, capaces de encarar la naturaleza, el sol y las estrellas, la muerte y la eternidad, con la misma sonrisa, capaces de lanzarles el grito de vuestra convicción: ¡Sois míos! ¡También yo soy vuestro señor! (Wagner, 1990: 106).

Esta es la utopía de Parsifal, la necesidad de suscitar una organización social que conduzca a la Humanidad Fraternal, en la apropiación de la naturaleza para el bienestar de todos, empeñada en disminuir el sufrimiento y en cultivar la actividad espiritual:

“sólo los hombres dotados de fuerza conocen al amor, sólo el amor aprehende la belleza y sólo la belleza da forma al arte” (Wagner, 1990: 93).

Bibliografia

- AA.VV. (1982). Wagner, Parsifal. *L'Avant Scène Opéra*, 38/39 (1982) 238.
- AA.VV. (1988). Le Lieu du Temple, Géographie sacrée et initiation. *Question de*, 73 (1988). Paris: Albin Michel.
- Bachelard, G. (1989). *A Água e os Sonhos, Ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes.
- Baudouin, C. (1993). *L'œuvre de Jung et la psychologie complexe*. Paris: Payot.
- Bertin, G. (1997). *La Quête du Saint Graal et l'imaginaire*. Condé-sur-Noireau: Charles Corlet.
- Campbell, J. (1992). *Las Máscaras de Dios. Mitología Creativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cazenave, M. (Dir.) (1996). *Encyclopédie des Symboles*. Paris: Lib. Générale Française (Le Livre de Poche).
- Chailley, J. (1986). *Parsifal de Richard Wagner, Opéra initiatique*. 2^e édit. Paris: Buchet/Chastel.
- Cirlot, J. E. (1981). *Diccionario de símbolos*. 4^a ed.. Barcelona: Lábor S.A..
- Corbin, H. (1981). *Temple et Contemplation*. Paris: Flammarion.
- Durand, G. (1978). Temps Humain et Espaces Transitionnels, Contribution à une mythanalyse de l'oeuvre de Wagner. *Eranos-Jahrbuch*, (1978) 47, 41-66.
- Durand, G. (1979a). *Science de l'homme et tradition*. Paris: Berg International.
- Durand, G. (1979b). *Figures Mythiques et Visages de L'Oeuvre*. Paris: Berg International.
- Durand, G. (1982). Le retour des immortels, structures et procédures de l'immortalisation dans le roman de Proust, de Thomas Mann et de Faulkner. In J. B. Pontalis (Dir.), *Le Temps de la Réflexion*. Vol. III, 203-229. Paris: Gallimard.
- Durand, G. (1984). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire, Introduction à l'archétypologie général*. (10^e éd.). Paris: Dunod.
- Durand, G. (1985). Iconographie et Symbolique du St. Esprit. In *Os Impérios do Espírito Santo na Simbólica do Império (II Colóquio Internacional de Simbologia)*, 37-53. Angra do Heroísmo: Instituto Histórico da Ilha Terceira.
- Durand, G. (1989). *Beaux-Arts et Archétypes, La religion de l'art*. Paris: PUF.
- Durand, G. (1996a). *Introduction à la Mythodologie. Mythes et Sociétés*. Paris: Albin Michel.
- Durand, G. (1996b). *Champs de l'Imaginaire*. Grenoble: Ellug.
- Durand, G. ; Sun, C. (2000). *Mythe, Thèmes et Variations*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Eliade, M. (1977). *Tratado de História das Religiões*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Eliade, M. (1976). *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris: Gallimard (Idées).
- Eliade, M. (1979). *Imagens e Símbolos*. Lisboa: Arcádia.
- Eliade, M. (1983). *Aspects du Mythe*. Paris: Gallimard (Idées).
- Eliade, M. (s/d). *O Sagrado e O Profano, a Essência das Religiões*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Eschenbach, W. (1934). *Parzival (Perceval le Gallois)*. T. I e II. Paris: Édít. Montaigne.
- Eschenbach, W. (1961). *Parzival Buch - Erstes Heft*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Eschenbach, W. (1963). *Parzival Buch - Zweites Heft*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Eschenbach, W. (1965). *Parzival Buch - Drittes Heft*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Frank, M. (1989-1990). *Le Dieu à Venir (Leçons I-XI)*. Paris: Actes Sud.
- Gallais, Pierre (1972). *Perceval et l'initiation*. Paris: Les éditions du Sirac.
- Godefroid, P. (1982). Relire Parsifal. Wagner, Parsifal. *L'Avant-Scène Opéra*, 38/39 (1982) 29-33.
- Goldbrunner, J. (1961). *Individuação. A Psicologia de Profundidade de Carlos Gustavo Jung*. São Paulo: Herder.
- Guiomar, M. (1976). *Imaginaire et Utopie, Études berliozziennes et wagnériennes (I - Wagner)*. Paris: José Corti.
- Hostie, R. (1955). *Du Mythe a la Religion, La Psychologie Analytique de C. G. Jung*. Bruges: Les Études Carmélitaines chez Desclée de Brouwer.
- Hübner, Kurt (1990). *La Verità del Mito*. Milano: Feltrinelli.
- Jacobi, J. (1983). *The Way of Individuation*. New York: A Meridian Book.
- Jung, C. G. (1938). *Le Moi et l'inconscient*. 2^o éd.. Paris: Gallimard.
- Jung, C. G. (1970) *Psychologie et Alchimie*. Paris: Buchet/Chastel.
- Jung, C. G. (1991). *Types Psychologiques*. 7^o éd.. Genève: Georg Editeur.
- Jung, C. G. (1995). *Les Racines de la Conscience*. Paris: Buchet/Chastel.
- Jung, C. G. (1996). *Métamorphoses de l'âme et ses symboles*. Genève: Georg Éditeur.
- Jung, E. ; Franz, M.-L. (1988). *La Légende du Graal*. Paris: Albin Michel.
- Luquet-Juillet, J. (2000). *Le Graal et le Temple*, Grenoble: Éditions Le Mercure Dauphinois Geneviève Dubois.
- Mann, T. (1978) *Wagner et notre temps*. Paris: Lib. Générale Française (Le Livre de Poche).
- Marin, L. (1973). *Utopiques: Jeux d'Espaces*. Paris. Minuit.

- Ménard, G. (1994). Ombres et Lumières en forêt: usages sociaux et symboliques. In D. Morali et al., *Anthropologie de la lumière*, 79-85. Nancy: P.U.N..
- Moutinho, V. (1992). *Parsifal e a Lenda do Graal*. 2ª ed. Lisboa: Nova Acrópole.
- Nelli, R. (1951). Le Graal visible et les chercheurs de trésors de la pensée mythique. Mythes modernes et actualité du Graal. In R. Nelli, *Lumière du Graal*, 315-323. Paris: Les Cahiers du Sud.
- Nichols, S. (1995). *Jung e o Tarô, Uma jornada arquetípica*. São Paulo: Edit. Cultrix.
- Otto, R. (1969). *Le sacré, L'élément non rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel*. Paris: Payot.
- Kaempff, J. F. (1988). Parsifal. In P. Brunel (Dir.), *Dictionnaire des Mythes Littéraires*, 1104-1108. Monaco: Éditions du Rocher.
- Ranke, F. (1951). La Portée Symbolique du Graal chez Wolfram d'Eschenbach. In R. Nelli, *Lumière du Graal*, 225-229. Paris. Les Cahiers du Sud.
- Régnier-Bohler, D. (Ed.) (1989). *La Légende Arthurienne, La Graal et la Table Ronde*. Paris: Robert Laffont.
- Risé, C. (1997). *Parsifal. L'iniziazione maschile all'amore*. 4ª ed.. Como: Red edizione.
- Sans, E. (1982). La leçon de Parsifal ou de la rédemption à la régénération. *L'Avant Scène Opéra*, 38/39 (1982) 16-28.
- Sansonetti, P. (1985). Le Cortège du Graal et le Saint-Esprit. In *Os Impérios do Espírito Santo na Simbólica do Império (II Colóquio Internacional de Simbologia)*, 195-204. Angra do Heroísmo: Instituto Histórico da Ilha Terceira.
- Sorval, G. (1985). *Initiation Chevaleresque et Initiation Royale dans la Spiritualité Chrétienne*. Paris: Dervy-Livres.
- Tonnelat, E. (1934). Introduction. In E. Tonnelat, *Wolfram von Eschenbach – Parzival (Perceval Le Gallois)*, T. I, VII-XXX. Paris: Édit. Montaigne.
- Troyes, C. (1989). Perceval Le Gallois ou Le Conte du Graal. In D. Régnier-Bohler (Ed.), *La Légende Arthurienne, Le Graal et la Table Ronde*, 7-115. Paris: Robert Laffont.
- Vierne, S. (1973). *Rite, Roman, Initiation*. Grenoble: PUG.
- Wagner, R. (1990). *A Arte a Revolução*. Lisboa: Edições Antígona.
- Wagner, R. (1991). Parsifal. In A. Pâris (Ed.), *Livrets D'Opéra*, T. II, 1245-1286. Paris: Robert Laffont.
- Wagner, R. (2013). Parsifal. Consultado en 10 septiembre de 2013. Disponible en: <http://www.wagnermania.com/dramas/parsifal/espanol.asp>
- Walter, P. (1997). *Chrétien de Troyes*. Paris: PUF.
- Walter, P. (2004). *Perceval. Le Pêcheur et le Graal*. Paris: Éditions Imago.

¹ **On the meaning of initiation in Richard Wagner's Parsifal**

Este trabajo está financiado por Fondos Nacionales Portugueses, a través de la FCT –Fundação para a Ciência e a Tecnologia– en el ámbito del proyecto PEst-OE/CED/UI16661/2011 del CIEd (Instituto de Educação da Universidade do Minho – Braga – Portugal).

² Doctor.

Universidade do Minho (Portugal).

Email: afaraujo@ie.uminho.pt

³ Doctorando.

Universidade do Minho (Portugal).

Email: jauribeiro@gmail.com

⁴ Recordamos que el eremita Gurnemanz es Trevrizent en el *Parsifal* de Wolfram von Eschenbach y Gornemant de Goort, el *prud'homme*, en la versión de Chrétien de Troyes.

⁵ Note que Amfortas se escribe *Enfertez* en francés antiguo, palabra muy próxima de otra *Enfermetez* que significa enfermedad.

⁶ Así, no nos extraña que Emma Jung y Marie-Louise von Franz destaquen que el rey del Grial “incarne le principe de la conscience chrétienne dans sa confrontation avec le problème de la physis et du mal. Tout se passe comme si la partie sombre dans la divinité s'était abattue sur lui afin de l'éveiller à une conscience religieuse plus large. Mais il n'est pas en mesure de résoudre le problème à l'aide des structures mentales qui sont les siennes. C'est pourquoi il doit attendre un successeur qui le délivrera” (Jung ; Franz, 1988: 166 y 239).

⁷ El mago o lo mágico se corresponde con la Primera carta del Tarot de la baraja de Marsella, ya estudiada por Sallie Nichols, antigua alumna de Jung en el Instituto de Zurik, en su obra *Jung e o Tarô, Uma jornada arquetípica*. Aquí, la autora describe así la figura del Mago (Nichols, 1995: 59-60).

⁸ Sobre la importancia del simbolismo de la Lanza, véase Jacques Chailley, *Parsifal de Richard Wagner* (Chailley, 1986: 25).

⁹ Parsifal desciende de José de Arimateia o de Nicodemos, por consiguiente está íntimamente vinculado a la Vida de Cristo, lo que confirma la hipótesis de que el héroe del Grial representa al hombre superior en el sentido religioso del término: “Dans notre histoire, Perceval, à l'image des alchimistes, est également appelé à une oeuvre spécifique de rédemption, ce qui, historiquement, le met en relation mystérieuse et secrète avec le Christ” (Jung; Franz, 1988: 86 ss.; Hübner, 1990: 435-437).

¹⁰ El mito del Grial es un objeto o copa misteriosa que asegura la vida y la alimentación y que es guardada por un rey en un castillo, cuyo camino es inaccesible a la mayoría, excepto a los elegidos, a los iniciados. El rey se encuentra gravemente enfermo y todo su entorno se resiente de sus tormentos. El rey solo puede ser curado por un distinguido caballero y, según lo que ve, realiza la pregunta exacta en el momento justo. En el caso de que él no lo haga, todo permanecerá de la misma manera, y el caballero deberá proseguir su camino. Si, por un feliz acaso, él volviera de nuevo a encontrar el camino del Grial y, en esta ocasión, se formula la pregunta exacta, entonces no solo el rey se recuperará de su mal, sino que, también todo el país florecerá. Con ese gesto salvador, el caballero héroe se convertirá en el nuevo guardián del Grial.

¹¹ Además, fue en la *Initiation Chevaleresque et Initiation Royale dans la Spiritualité Chrétienne* de Gérard de Sorval donde hemos encontrado un pertinente resumen etimológico del Grial: “[El Grial] es un objeto milagroso que los impíos no pueden

mirar; lo llaman el 'Grial', declara Robert de Boron, porque nadie lo puede mirar 'qu'il ne li agrée', quiere decir contra su voluntad. (...) De hecho se trata de una palabra utilizada en varias regiones y que significaba 'vaso, nave'. Se encuentra en los textos latinos debajo de la forma *gradale ou gradalis*, y está encadenado a la misma raíz que el griego Kratêr. (...) el Grial es para él [Chrétien de Troyes] un vaso en el cual se lleva la hostia a un personaje misterioso y que debe asegurar su substancia y prolongar su vida. No obstante, para Wolfram el Grial es otra cosa, él es una grande piedra preciosa. Esta piedra tiene el nombre de *lapsit exillis* y tiene la virtud de impedir la muerte de todo aquel que se encuentre en su presencia. O mejor aún, esta piedra da la juventud a todos aquellos que se aproximen de ella y, tiene también esta propiedad maravillosa de poder dar en el momento oportuno, a ciertas personas privilegiadas, los alimentos y las bebidas que ellas deseen. (...) *lapsit exillis* sería una deformación de *lapis caelis* 'la piedra caída del Cielo'. Esta piedra de abundancia y de fecundidad es también, en Wolfram, un símbolo de pureza y de castidad. (...) El Grial es aún considerado por Wolfram como una suerte de intermediario de Dios en la tierra: este hace conocer las voluntades divinas, distingue a los buenos de los malos, a los cristianos de los paganos" (Sorval, 1985: 50; 73-74; Tonnelat, 1934: XVIII-XXI; Durand, 1984: 290-292; Cazenave, 1996: 288; Campbell, 1992: 475; Jung; Franz, 1988: 91-92; Chailley, 1986: 23-25). Teniendo en cuenta los atributos pertinentemente señalados por Gérard de Sorval, creemos que no está de más completarlos con las propiedades simbólicas del Grial evidenciadas por Emma Jung y Marie-Louise von Franz: "il [el Grial] dispense la nourriture terrestre à satiété et procure la consolation spirituelle; il conserve la jeunesse et, généralement, prolonge la vie; dans un épisode il guérit, pendant le combat, des chevaliers blessés; une grande clarté et un doux parfum émanent de lui; il réjouit le cœur, et qui voit le Graal ne peut, ce jour-là, commettre de péché; il distingue le bien du mal; il reste invisible aux non-baptisés; il manifeste la volonté de Dieu par des signes qui apparaissent sur lui; seul peut le trouver celui qui est choisi par le ciel et dont le nom apparaît sur le Graal; il ne permet pas à son défenseur d'avoir d'autres amours que celles qu'il lui présente" (Jung; Franz, 1988: 121).

¹² Sin entrar en la discusión de saber si la eterna gota de sangre, presente en la punta de la Santa Lanza, pertenece a Cristo o al propio Amfortas, la verdad es que nos remite hacia la simbología de la sangre redentora, que nos recuerda no solo la inmolación de Cristo sino también que es la única prueba humana de la divinidad de Cristo después de su ascensión, evocadora de la identidad sangre, vida y alma (Jung; Franz, 1988: 73).

¹³ También Emma Jung y Marie-Louise von Franz creen que la imagen primordial del Vaso se adecúa bien a la definición que Jung da de arquetipo, como podemos deducir del siguiente pasaje: "L'image du vase correspond sans doute à un tel 'pattern', c'est-à-dire une potentialité inhérente à la psyché de découvrir ou de créer un vase, et d'en déterminer l'usage" (Jung; Franz, 1988: 90).

¹⁴ Sobre la importancia que la simbología de la Paloma desempeña en el *Mito del Grial*, véanse los trabajos de Gilbert Durand (Durand, 1985) y de Sansonetti (Sansonetti, 1985).

¹⁵ Cf. Chailley cuando hace la comparación entre un ritual masónico y su correspondencia con Parsifal (Chailley, 1986: 196-210).

INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: PREMISSAS E IMPACTOS NOS ESTUDANTES EM MOBILIDADE¹

Cláudia Andrade²
Lara Costa³

Abstract: The underlying concept of internationalization of higher education institutions within the European context is premised on the idea that institutions of higher education are founded on processes of promoting development of students in a holistic sense, incorporating not just intellectual growth, but social and cultural development as well.

Under this view, analyzing the impact of spending a semester abroad on students' maturity development can shed a light about the importance of outcomes including gains in both aspects of learning and personal growth.

Based on interviews this paper identifies and discusses directions for future research on how spending a semester abroad during college impacts the potential to enhance the internationalization of higher education in Europe.

Keywords: internationalization; Higher Education Institutions; students; mobility

Resumo: O conceito subjacente de internacionalização das instituições de ensino superior no contexto europeu assenta no facto de se considerar que instituições de ensino superior se fundam em processos de promoção do desenvolvimento dos alunos num sentido holístico, que envolve o crescimento não apenas de natureza intelectual, mas também social e cultural.

Sob este ponto de vista, analisar o impacto de passar um semestre numa instituição estrangeira no desenvolvimento de maturidade dos alunos pode lançar uma luz sobre a importância de resultados das experiências de mobilidade onde se incluem ganhos relativos aos processos de aprendizagem mas também de crescimento pessoal.

Com base em entrevistas, este artigo identifica e discute linhas para futuros estudos que versem esta temática e que ajudem a analisar o seu potencial para aumentar a internacionalização do ensino superior na Europa.

Palavras Chave: internacionalização; Ensino Superior; estudantes; mobilidade

Introdução

De um modo geral, a melhoria das condições de vida e a mudança progressiva de padrões culturais associados à integração na União Europeia (E.U.), levaram, em países como Portugal, a um

aumento dos níveis de escolaridade, bem como à ampliação das expectativas em realização profissional (Vasconcelos, 1997).

No que se refere à educação, muitos dos esforços da Comunidade Europeia (C.E.) foram direcionados para as escolas e para os jovens europeus de amanhã, numa política que se pode resumir numa frase da própria Comissão Europeia: “introdução da dimensão europeia na educação”⁴ (Comunidade Europeia, 1993). É na década de 70 que se começam a dar os primeiros passos em termos de programas de cooperação, com o objetivo de fazer com que a educação fosse encarada para além de uma componente da vida económica (Louro, 2007). Os sucessivos programas de intercâmbio que vão sendo criados no seio da E.U. visavam a promoção de um relacionamento mais próximo entre sistemas de ensino, possibilidades de reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudos, incentivo à mobilidade de professores, estudantes e investigadores. (Louro, 2007). Neste contexto, é criado, em 1987, o programa ERASMUS⁵ cujo objetivo principal era o incentivo à mobilidade de estudantes entre os países da E.U. Entre todos os programas de intercâmbio, este foi aquele que mais impacto teve, tanto ao nível da educação como ao nível da formação, abrindo um vasto campo de oportunidades, a nível académico, profissional e pessoal, o que se traduz no crescimento pessoal e intelectual. Principalmente prepara e proporciona aos estudantes o desenvolvimento de capacidades pessoais como autonomia, adaptação, flexibilidade, proatividade e espírito empreendedor, que possibilitará futuramente, a nível do mercado de trabalho, uma expansão das possibilidades de emprego. Como é afirmado nos seus textos, para a U.E. a mobilidade é também apresentada como possibilitadora de *“vantagens e oportunidades de realização pessoal decorrentes do facto de viver, aprender e trabalhar noutro país da UE”* (Comunidade Europeia, 2003). Partindo desta dimensão do “viver” e “aprender/estudar” noutro país da U.E., abordaremos neste artigo, uma das capacidades pessoais atrás referidas: a “autonomia”. Mais propriamente pretende-se perceber em que medida a experiência de passar um semestre no estrangeiro pode afectar a percepção de autonomia dos estudantes de licenciatura.

1. O Ensino Superior em Portugal

São evidentes as transformações ocorridas em Portugal nas últimas quatro décadas (Barreto, 1996; 2000, referido por Boa-

Ventura, 2012). O Portugal dos anos 1960/1970 é muito diferente do Portugal de hoje: a sociedade mudou, e trouxe com ela transformações ao nível das atividades económicas e políticas, da estrutura demográfica, dos grupos socioprofissionais, da instituição família e do ensino. De todos os níveis de ensino em Portugal, o ensino superior será talvez aquele que, nas últimas décadas, por mais alterações estruturais passou. Na década de 1980, e à semelhança do que acontecia já em alguns países europeus, o ensino superior português assistiu à construção do “modelo institucional binário” para a formação superior (Leão, 2007), o qual passa a incluir universidades e politécnicos. Apesar de cada um ter os seus próprios objetivos e diretrizes e de traçarem percursos bastante distintos, há algumas políticas educativas que acabam por convergir entre os dois subsistemas de ensino. Um exemplo bem evidente é a aposta na internacionalização, que atualmente é considerada como um veículo fundamental de afirmação da grande maioria das Instituições de Ensino Superior (I.E.S.). Esta aposta é também fruto dos novos desafios e das novas realidades com que se depararam as I.E.S., nos finais da década de 1990 e no início da década de 2000, entre outras, o Processo de Bolonha. Não há dúvida que o Processo de Bolonha⁶ é um marco no panorama do ensino superior na Europa em geral, e em Portugal em concreto. Para além de permitir a reestruturação e a reorganização do sistema do ensino superior, este veio favorecer a mobilidade estudantil e fomentar o estabelecimento de parcerias além-fronteiras. Com o aumento da globalização e com o foco na mobilidade, os horizontes alargaram-se, fazendo surgir novas estratégias e novos públicos. Estes dois fatores, entre outros, contribuíram para acelerar o processo de desenvolvimento das I.E.S. e as conseqüentes mudanças no ensino superior português. Atualmente, e de acordo com Magalhães (Magalhães, 2004), o ensino superior assume-se como um “produto da modernidade”, refletindo todas essas transformações. Os estudantes podem hoje optar pelo ingresso quer em instituições universitárias (públicas ou privadas) quer em instituições de ensino superior não universitárias – politécnicos - (públicas ou privadas) e terão, na sua generalidade, as mesmas oportunidades e uma qualidade de ensino equiparada⁷.

1. 1. A Internacionalização do Ensino Superior

A internacionalização do ensino superior não é um fenómeno novo e tem sido alvo de análise por parte de vários

autores, em especial nas últimas duas décadas, devido ao seu crescimento exponencial. Segundo Taylor (Taylor, 2010) a internacionalização na Europa existiu desde sempre, manifestando-se através dos laços históricos com as antigas colônias, da mobilidade tradicional das elites, do melhoramento da rede de transportes e do turismo, e da mobilidade dos *free-movers*⁸ que se deslocavam de países menos desenvolvidos para a Europa Ocidental (De Wit, 2010). Contudo, este tipo de mobilidade acontecia com pouca frequência devido às dificuldades impostas pelas barreiras administrativas e financeiras mesmo dentro do espaço europeu.

Nos anos 70, e sob a influência de uma sociedade cada vez mais globalizada, a Suécia criou, no âmbito da internacionalização, um programa pioneiro, em que as I.E.S. deveriam ter um papel preponderante como agentes de intercâmbio. Este incluía medidas para internacionalizar *curricula*, transferência de créditos e mobilidade de pessoas (De Wit, 2010) e tinha como objectivo principal incentivar a internacionalização. A internacionalização do ensino superior foi assim adquirindo força e impacto tornando-se, nos anos 80, uma opção estratégica para o desenvolvimento das I.E.S.. A partir daí, começou-se a alastrar o hábito de ir estudar por um curto período de tempo para uma instituição estrangeira, como parte do currículo académico. A mobilidade individual de *free-movers* começou a decrescer, apostando-se fortemente nos programas de intercâmbio que passam a constar nas prioridades políticas nos finais dos anos 80 e durante a década de 90. Desde então, a mobilidade passou a ser um fator determinante, assumindo-se como a atividade internacional mais visível no âmbito da educação. Ainda hoje é considerada a maior bandeira da internacionalização (Kälvermark, T.; Van der Wende, 1997) citados por Boa-Ventura (Boa-Ventura, 2012), assumindo um papel central na agenda atual do ensino superior.

Como refere Joaquim Mourato, atual Presidente do C.C.I.S.P.⁹, “as instituições de ensino superior a nível mundial têm vindo a reforçar as suas atividades de internacionalização, sobretudo no que se refere ao recrutamento de estudantes a nível internacional. O ensino superior português acompanha esta tendência”¹⁰.

2. Frequência do Ensino Superior e relações familiares

Na maioria dos países do Sul da Europa (Portugal incluído) muitos estudantes universitários preferem instituições de ensino superior e universidades nas proximidades da residência dos seus pais para evitar os elevados custos de vida que forçá-los-ia a ter que obter um emprego a tempo parcial (Cavalli, 1997). Assim, são na maioria das vezes apoiados pelos seus pais (nomeadamente a nível residencial e económico), beneficiando do chamado "estatuto de estudante em tempo inteiro". Na verdade, também as mudanças estruturais na educação e no mercado de trabalho desempenharam um papel importante nos períodos de convivência dos estudantes universitários com os seus pais. Em alguns países como a Itália, Espanha e Portugal, a coabitação de filhos adultos não é apenas um "constrangimento" causado pelas tendências sociais mas, também, um fenómeno cultural (Andrade, 2010; Cavalli, 1997). Tudo começa com a seleção de instituições de ensino superior e universidades que estão localizadas nas proximidades da residência dos seus pais a fim de possibilitar aos estudantes continuar a viver com os pais durante a frequência do ensino superior (Andrade, 2010; Cavalli, 1997). Para aqueles que saem de casa dos pais para ingressar no ensino superior, em muitos casos tendem a permanecer economicamente dependente da família e muitas vezes, depois da licenciatura, voltam para a casa dos pais (Cavalli, 1997). Apesar de esta situação ser considerada, geralmente, como resultado das condições sociais (como a falta de bolsas de estudo), também é verdade que, pelo menos em alguns países, isso acontece muitas vezes sem "penalização social", nem para a família, nem para o estudante (Andrade, 2010; Cavalli, 1997). Estudos que comparam a situação co-residencial dos jovens universitários, tanto do norte como dos países do sul da Europa mostram que nos países do Norte, mesmo quando confrontados com o desemprego ou emprego precário, os estudantes investem na independência residencial. O contrário ocorre nos países do Sul, onde permanecem em co-residência com os pais por períodos mais longos, mesmo quando têm um emprego e, por vezes, uma carreira profissional (Cavalli, 1997). Situação semelhante ocorre em Portugal (Guerreiro; Abrantes, 2004; Vasconcelos, 1997). Esta realidade também pode ser um sinal de que os jovens estão a optar pelo seu estatuto social e bem-estar fornecido pela casa dos pais, em vez da autonomia, uma vez que, na maioria dos casos, isso poderia reduzir os seus padrões de vida (Andrade, 2010; Guerreiro; Abrantes, 2004). Na

verdade, os pais também se sentem confortáveis em apoiar residencialmente os seus filhos adultos até que estes atinjam a independência e a estabilidade económica. Ao fazerem isso, os pais não incentivam o abandono da casa familiar dos filhos adultos (Aquilino, 2006). Um dos aspectos menos positivos da dependência residencial de filhos adultos é, de acordo com Arnett (Arnett, 2000), o facto de esta poder promover percursos académicos instáveis e mais extensos, que podem incluir alterações frequentes de um curso para outro bem como o abandono temporário da universidade. Para o contexto nacional, alguma especificidade deve ser tida em conta. Um número crescente de jovens portugueses que frequentam o ensino superior opta por permanecer em casa dos pais porque existe um conjunto de benefícios nesta opção: não enfrentam grandes preocupações sobre o custo de vida, têm mais tempo livre para estar com os amigos e investir em lazer (Andrade, 2010). Também sentem que têm o seu próprio espaço na casa dos seus pais, sentem-se bem e emocionalmente apoiados, não encontrando razões para sair de casa (Andrade, 2010; Guerreiro; Abrantes, 2004; Vasconcelos, 1997). Assim, estes jovens adultos permanecem em um estado de "semi-autonomia" (Andrade, 2010; Elejabeitia, 1997; Vasconcelos, 1997). Para o contexto Norte-Americano, Arnett (2001) argumenta que as flutuações na matéria residencial independência/dependência denota as instabilidades da transição para a vida adulta na maioria das sociedades desenvolvidas. Na Europa, quando os jovens adultos alcançam sua independência residencial, na maioria das vezes ainda beneficiam de algum apoio económico dos seus pais. Mais uma vez permanecem em estado de "semi-autonomia" (Cavalli, 1997). Para concluir, a maioria dos estudos parecem revelar que, pelo menos para um grande grupo de estudantes universitários, a autonomia não é facilmente alcançada. A fim de preservar a qualidade dos seus padrões de vida, alguns abraçam o paradoxo da dependência/independência, o que leva, de acordo com Cavalli (Cavalli, 1997) a considerar que nestes casos a juventude toma a decisão racional de ficar em casa dos pais mas esta compromete as oportunidades de ter experiências de vida que promovam o desenvolvimento da autonomia. Na verdade, os efeitos potenciais de períodos de co-residência prolongados sobre o desenvolvimento de competências de autonomia dos filhos adultos não têm sido alvo de muitos estudos. Um estudo comparativo realizado na Europa revelou que os jovens não estão apenas satisfeitos com a sua situação (co-residência com os pais) como

também pretendem continuar a considerar os pais como a principal fonte de apoio emocional e financeiro (Chisholm; Hurrelman, 1995; Chisholm, 1997; Cordon, 1997; Gecas; Seff, 1990). Na mesma linha, Vasconcelos (Vasconcelos, 1997) e Guerreiro e Abrantes (Guerreiro; Abrantes, 2004) encontraram resultados que apontam para o facto da juventude portuguesa assumir que a família é a principal fonte de apoio, não só sob o ponto de vista instrumental, mas também em relação ao apoio profissional, educacional e pessoal. Tendo em conta todos estes aspetos, pode-se esperar que a co-residência prolongada entre pais e filhos adultos poderá influenciar não só a autonomia, mas também a maneira como estes jovens fazem as suas escolhas, sobre a sua vida futura (Aquilino, 2006). Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, algumas mudanças são descritas pelos estudos. Por um lado, os marcadores sociais da vida adulta (como o desenvolvimento das competências pessoais que caracterizam a autonomia psicológica e a maturidade) parecem ter sido reformulados no sentido de que não são tão úteis na vida diária destes jovens. Por outro lado, a recusa de desenvolvimento de autonomia completa pode levá-los a sentir que "nunca estão preparados para a vida adulta" (Andrade, 2010; Mendonça; Andrade; Fontaine, 2009). Deste modo, assumimos que passar um semestre a estudar noutro país, durante o ensino superior, pode ter um impacto importante na capacidade dos estudantes para desenvolverem os seus níveis de autonomia. Com base no que foi anteriormente referido, a experiência de estudar noutro país poderá ser um dos primeiros momentos em que os estudantes têm de lidar com o "desconhecimento", tais como: uma língua estrangeira, diferentes padrões de vida e diferentes instituições e colegas. Quando um estudante faz a sua formação académica e estuda noutro país, a instabilidade das emoções experienciadas pode levar ao que poderia ser conhecido como "choque cultural", o que pode promover a necessidade dos estudantes desenvolverem a sua capacidade de autonomia.

O objetivo deste estudo é, assim, perceber em que medida a experiência de passar um semestre no estrangeiro pode afetar a percepção de autonomia dos estudantes de licenciatura.

2. 1. Estudar no estrangeiro e desenvolvimento da autonomia

Para além do seu carácter inovador em termos estruturais, os programas de intercâmbio e principalmente o programa ERASMUS permitiu a um grande número de estudantes uma

experiência enriquecedora a vários níveis: social, cultural pessoal, etc. Segundo Vanessa Debais-Sainton (Debais-Sainton, 2012)¹¹, é nítido que o país receptor “deixa marcas”, assim como a experiência internacional, que contribui para o desenvolvimento de competências nos indivíduos. Para a responsável pelo programa Erasmus, os estudantes em mobilidade são mais pró-ativos, mais abertos à diversidade cultural e conseqüentemente mais autónomos do que aqueles que optam por ficar no país de origem. Da mesma opinião corroboram vários autores que estudam o fenómeno da mobilidade. Para Silva, “a mobilidade de estudantes universitários torna-se um meio fulcral para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas, técnicas e pedagógicas. Para além disso é também um modo de formar, corrigir ou ampliar a consciência que os participantes têm dos modos de vida, de educação e trabalho característicos de outros países” (Silva, 1996). Pinho, por sua vez, afirma que a mobilidade “proporciona o contacto com um leque muito vasto de situações específicas e problemas concretos, que impelem os indivíduos para a tomada de decisões rápidas e eficazes. Tomar este tipo de decisões, no contexto específico da mobilidade transnacional, implica a mobilização de competências do foro pessoal e relacional e parece poder contribuir para o seu desenvolvimento” (Pinho, 2002: 7).

Ao irem estudar para o estrangeiro, os estudantes são confrontados com a necessidade de se conseguirem impor numa realidade académica, cultural e científica externa, permitindo-lhes desenvolver autonomia e confiança, tão necessárias para a sua vida futura. De facto, dos muitos estudantes que se lançaram nessa aventura, muitos são aqueles que consideram que estudar no estrangeiro foi um desafio às próprias capacidades, como sendo a flexibilidade, a auto-confiança, a adaptação e a autonomia. No que se refere ao desenvolvimento pessoal, alguns estudos apontam a capacidade “autonomia” como um dos elementos mais referidos pelos estudantes em mobilidade (Dalcin, 2011). No entanto são ainda poucos os estudos que se centram apenas nessa dimensão. Neste contexto é interessante perceber em que medida a experiência de mobilidade pode afectar a percepção de autonomia desses estudantes.

3. Metodologia

3.1. Participantes

Este estudo baseia-se em entrevistas exploratórias semi-estruturadas. Foi efetuado com oito estudantes de licenciatura que passaram um semestre numa instituição de ensino superior estrangeira no âmbito do Programa Erasmus. A adequação dos entrevistados para a participação foi determinada pelos seguintes critérios: terem estudado no estrangeiro sozinhos (não em conjunto com um colega ou amigo), não estarem familiarizados com o idioma local e passarem pelo menos quatro meses na instituição/país de destino. A amostra de participantes foi gerada através de uma amostra de conveniência (com recurso a amostragem “bola de neve”). A idade dos estudantes variou entre 21 e 28 anos, três do sexo masculino e cinco do sexo feminino. As instituições de ensino superior frequentadas situaram-se na Polónia, Espanha, Itália, Bélgica, Holanda e Roménia.

4. Recolha e Análise de dados

A entrevista exploratória foi a técnica de recolha de dados escolhida. O conteúdo das entrevistas foi posteriormente analisado tendo como base um sistema de categorias identificadas *a priori* (sistema construído a partir das questões do guião de entrevista) e parcialmente emergentes do texto produzido com base na transcrição das entrevistas. A entrevista versou vários temas. Contudo, para o presente estudo vamos apenas focar a atenção em duas categorias relacionadas com a construção do sentido de autonomia, respetivamente, “desenvolvimento geral da autonomia” e “desenvolvimento do sentido de autonomia em relação aos pais”.

5. Resultados e discussão

5.1. Desenvolvimento geral da autonomia

Os resultados deste estudo indicam que para os estudantes grande parte da responsabilidade de cuidar de si passou a ser completamente dependente deles próprios logo depois de deixarem seu país de origem. Os comentários a seguir retratam atitudes comuns expressas nas entrevistas:

"Eu nunca estive em um país estrangeiro por minha conta própria - a minha primeira prioridade era encontrar uma casa. Fui para o campus da universidade e procurei o sítio onde estavam os

alugueres. Comecei a fazer alguns telefonemas e, finalmente, marquei um encontro para ver um apartamento. Nunca fiz isso antes. Depois de ver o apartamento pensei que não tinha certeza se seria capaz de viver naquele lugar durante os próximos 3 meses".

Outro estudante refere:

"Nunca tinha sido confrontado com o facto de que estava lá, sozinho. Estava completamente sozinho, para o bem e para o mal."

Ainda um outro estudante reportando-se ao modo como as suas emoções emergiram perante um contexto social diferente, afirma:

"Foi uma sensação estranha. Por um lado senti que era capaz de resolver os meus próprios problemas, sem ajuda. Por outro senti que estava sozinha: não era possível estar sempre a telefonar para pedir opiniões. As decisões eram da minha inteira responsabilidade. Isto foi novo para mim."

A maioria dos estudantes também expressa uma profunda sensação de "sentir-se como um adulto". Como refere um dos estudantes:

"Agora sim, sei que vou ter que me aguentar, já não sou um adolescente "crescido" com os pais sempre por perto. Agora tenho crescer por mim".

Outro estudante que devido à indisponibilidade de quartos individuais na residência de estudantes teve de escolher entre um quarto ou um apartamento partilhado refere que, quando confrontado com o dilema sentiu que tinha de "agir de forma adulta", sendo esta a chave para a sua decisão.

"Não havia nada mais importante para mim do que ter o meu próprio quarto quando estava em casa. Também gostava de estar com os colegas de casa em jantares, festas, etc. Quando fui confrontada com a opção de ficar na residência de estudantes, no campus, pensei que não seria capaz de me adaptar. Mas depois pensei: tenho que crescer. Ficar no campus permite estar mais perto da biblioteca e posso aproveitar para fazer os trabalhos. Não estou em casa: é hora de levar os estudos mais a sério e ter tudo feito a horas. Também tenho que ser mais responsável e ir mais cedo para casa depois das aulas".

Outro dos entrevistados também destacou questões críticas associadas à necessidade de "agir como um adulto", ao nível psicológico. Por exemplo, relatou que costumava conversar com a sua mãe ao telefone todos os dias. Devido aos custos teve de mudar esta rotina.

"Eu costumava falar com a minha mãe todos os dias. Tal deixou de ser possível. A minha mãe não usa o computador e telefonar de todos os dias era muito caro. Se me sentir em baixo tenho que lidar com isso sozinha. Faz parte da vida e sinto que agora posso fazer isso sem problemas. Fez-me crescer".

5.2. Desenvolvimento do sentido de autonomia em relação aos pais

Todos os estudantes assumiram a responsabilidade para com os seus estudos no país de destino. Re-avaliaram os seus valores e objetivos em relação ao compromisso pessoal para serem bem sucedidos ao nível académico, mostrando-se determinados em investir tempo e energia em si próprios, sem a supervisão dos pais.

"Tomei a decisão que tenho que voltar com muito boas notas. Morava com meus pais e eles estavam sempre a dizer-me para estudar mais. Agora estou por minha conta. Eu agora tenho que lhes provar que eu posso ser um bom aluno, mesmo que eles estejam longe."

Outro entrevistado refere:

"Os meus pais estavam sempre lá quando eu não tinha boas notas ou quando reprovava. Quero ter certeza de que o esforço financeiro que eles estão a fazer para que eu passe o semestre em Erasmus seja devolvido com boas notas."

Para além destes aspetos, os estudantes relataram que, não tendo o apoio dos pais nas proximidades têm que ser mais cuidadosos consigo mesmos. O excerto seguinte retrata bem este aspeto:

"Os meus pais estão longe. Tenho que tomar boas decisões sobre o que fazer com o dinheiro que tenho da minha bolsa de estudos. A vida é muito cara na Holanda. Mesmo para um estudante. Facilmente se precisa de dinheiro extra, por exemplo, se ficar doente ou se eu quiser viajar. Definitivamente acho que tenho que fazer um bom uso do dinheiro".

Considerações Finais

A Internacionalização das Instituições de Ensino Superior faz parte da agenda da atualidade do ensino superior português, sendo uma das suas maiores apostas do ensino nas últimas décadas. Consequentemente é também uma das maiores preocupações do ensino superior. Sendo a mobilidade o fator com maior relevância na internacionalização, este torna-se uma prioridade nos seios das I.E.S., sobretudo a mobilidade de

estudantes no espaço europeu, no âmbito do Programa ERASMUS. Constatámos, ao longo do presente artigo, que este programa promove, entre muitas outras áreas, o desenvolvimento pessoal, onde está englobada a autonomia (objeto de estudo deste artigo). Os resultados do estudo parecem indicar que a experiência de passar um semestre no estrangeiro tem um impacto sobre suas perceções de autonomia dos estudantes do ensino superior. Considerando que estudar no estrangeiro se torna uma componente cada vez mais valorizada do percurso académico dos estudantes, é importante perceber em que medida esta experiência tem, também, um impacto positivo nos níveis de autonomia destes jovens. Como destacam alguns autores, a “estrada para a idade adulta” é cada vez mais longa e a tarefa de “ser adulto”, do ponto de vista psicológico e social, aparece como sendo mais exigente na atualidade, passando muitas vezes por ser adiada em termos temporais (Andrade, 2010; Arnett, 2000; Arnett, 2001). Os estudantes do ensino superior são, pelas contingências inerentes à sua permanência no sistema de ensino, os que mais “adiam” este processo de transição para a idade adulta (Andrade, 2010; Arnett, 2000; Arnett, 2001). Deste modo, a experiência académica num país diferente do seu país de origem poderá ser um motor para o desenvolvimento de competências psicológicas e sociais determinantes na transição para a idade adulta. Os ajustamentos necessários para que uma experiência académica internacional seja bem sucedida são uma questão importante a ter em conta quando os ganhos na autonomia são analisados especialmente em culturas onde as relações entre pais e filhos adultos que frequentam o ensino superior permanecem muito próximas. Não esquecendo que o desenvolvimento ao longo do ciclo vital é um contínuo e que cada fase de desenvolvimento tem a sua importância, a transição para a vida adulta aparece como uma das etapas em que as mudanças ao nível individual podem trazer mudanças importantes ao nível da aquisição da autonomia. Assim, parece que a possibilidade de desenvolver a autonomia na ausência das figuras parentais pode ser uma tarefa fundamental para a promoção da autonomia dos jovens universitários. Como foi evidenciado, na verdade, o processo de transição para a vida adulta em algumas culturas em que a instituição familiar fornece apoio afetivo e instrumental durante os anos de frequência do ensino superior, pode ter algumas implicações na demora da forma como os estudantes alcançam sua autonomia (Andrade, 2010; Coimbra; Andrade; Fontaine, 2002). Estudar no estrangeiro pode promover o

desenvolvimento da autonomia onde a separação psicológica das figuras parentais está incluída, num processo que favorece uma melhor adaptação dos jovens para as futuras exigências no desempenho do papel adulto. A construção da autonomia vai de forma integrada envolver recursos relacionados com as experiências pessoais decorrentes de ambientes socioculturais diversificados, proporcionando um significado mais profundo para os caminhos que escolhem para alcançar os seus objetivos de vida e suas opções futuras em relação à vida adulta.

De acordo com estas premissas, entendemos que, sempre que possível, os estudantes devem participar nestas experiências de mobilidade. Tendo em conta que o ainda recente e “ambicioso” programa de mobilidade, Erasmus+, está aberto a toda a comunidade académica e não só (pretendendo alcançar 100 mil jovens portugueses de todas as condições sociais e de todo o país) e que o seu objectivo é “facilitar a transição para o mundo do trabalho, através da integração do formando no emprego”, como afirma o atual coordenador europeu do programa, António Silva Mendes¹², parece-nos ser uma oportunidade excelente para os estudantes experienciarem estudar no estrangeiro e assim contribuírem para a internacionalização do Ensino Superior.

Referências/ Bibliografia

Andrade, C. (2010). Transição para a Idade Adulta: das Condições Sociais às Implicações Psicológicas. *Análise Psicológica*, XXVIII, 2 (2010) 255-267.

Andrade, C. (2012). Tal Mãe, tal Filha: Semelhanças geracionais e transmissão intergeracional de estratégias de conciliação família-trabalho. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol XVI, 1 (2012) 167-189.

Aquilino, W. (2006). Family relationships and support systems in emerging adulthood. In J. J. Arnett; J. L. Tanner (Org.), *Emerging adults in America: Coming of the Age in the 21st Century*, 193-217. Washington: American Psychological Association.

Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (2000) 469-480.

Arnett, J. J.; Ramos, K. D.; Jensen, A. (2001). Ideological views in emerging adulthood: Balancing autonomy and community. *Journal of Adult Development*, 8 (2001) 69-79.

Boa-Ventura, A. C. (2012). *O Impacto da Comissão Europeia nas Dinâmicas de Mudança no Ensino Superior da UE*. Dissertação de Mestrado. Consultado em 20 de Outubro de 2013. Disponível em:

<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/698/1/Tese-%20Impacto%20da%20CE%20nas%20din%C3%A2micas%20de%20muda>

n%C3%A7a%20do%20ensino%20superior.pdf

Cavalli, A. (1997). The delayed entry into adulthood: is it good or bad for society? *Actas do Congresso Internacional growing up between center and periphery*, 25-25. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Chisholm, L.; Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe: pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence*, 18 (1995) 129-158.

Chisholm, L. (1997) *Jovens em Mudança. Actas do Congresso Internacional Growing up between Center and Periphery*, 11-15. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Coimbra, S.; Andrade, C.; Fontaine, A. M. (2002). *Balancing family and work roles: expectations of Portuguese university students*. Consultado em 25 de Janeiro de 2014. Disponível em: <http://aifref.uquam.ca>.

União Europeia/ Comissão Europeia (2000). *RELATÓRIO DA COMISSÃO inquérito sobre a situação socioeconómica dos estudantes ERASMUS*. Consultado em 7 de Fevereiro de 2014. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000011764/>

Comunidade Europeia (1973). *Declaration on European Identity. Bulletin of the European Communities* (1973) 118-122. Consultado em 7 de Fevereiro de 2014. Disponível em: http://www.cvce.eu/content/publication/1999/1/1/02798dc9-9c69-4b7d-b2c9-f03a8db7da32/publishable_en.pdf

Comunidade Europeia (2003). *É a nossa Europa: Viver, aprender e trabalhar em qualquer país da UE*. Consultado em 7 de Fevereiro de 2014. Disponível em: http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/europa_viver_estudar.pdf

Cordon, J. (1997). Youth residential independence and autonomy: A comparative study. *Journal of Family Issues*, 18 (1997) 576-607.

Dalcin, V. L. (2011). *A mobilidade dos estudantes universitários: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade*. Dissertação de Mestrado. Consultado em 8 de Fevereiro de 2014. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6069/1/ulfpie039923_tm.pdf

De Wit, H. (2010). *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Netherlands: NVAO.

Elejabeitia, C. (1997). El desafío de la modernidad. In *Actas do Congresso Internacional Growing up between Center and Periphery*, páginas, 27-38. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Gecas, V.; Seff, M. A. (1990). Families and Adolescents: A review of the 1980s. *Journal of Marriage & Family*, 52 (1990) 941-958.

Guerreiro, M. D.; Abrantes, P. (2004). Moving into adulthood in southern European country: transitions in Portugal. *Portuguese Journal of Social Sciences*, 3, 3 (2004) 191-209.

Kälvermark, T.; Van der Wende (1997). *National Policies for Internationalization of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education.

Leão, M. T. (2007). *Ensino Superior Politécnico em Portugal – Um Paradigma de Formação Alternativo* (Vol. 25). Porto: Ed. Afrontamento.

Louro, L. (2007). *A Mobilidade de Estudantes no Espaço de Ensino Superior Europeu como Forma de Construção de uma Identidade Europeia - Estudo de Caso da Universidade de Lisboa*. Dissertação de Mestrado. Consultado em 9 de Fevereiro de 2014. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/643/1/LC379.pdf>

Magalhães, A. M. (2004). *A Identidade do Ensino Superior – Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mendonça, M.; Andrade, C.; Fontaine, A. M. (2009). Transição para a idade adulta e adultez emergente: Adaptação do Questionário de Marcadores da Adultez junto de jovens Portugueses. *Psychologica*, 51 (2009) 147-168.

Pinho, M. (2002). *Mobilidade transnacional e competências profissionais: um estudo de caso com alunos envolvidos no Programa Erasmus*. Dissertação de Mestrado. Consultado em 8 de Fevereiro de 2014. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/299>

Silva, S. (1996). A mobilidade académica nos programas comunitários de apoio ao Ensino Superior. Consultado em 8 de Fevereiro de 2014. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/esf2_mob.htm

Taylor, J. (2010). *Internationalisation of European Higher Education Handbook*. Stuttgart & Berlin: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH (Eds).

Vasconcelos, P. (1998). Práticas e discursos de conjugalidade e de sexualidade dos jovens portugueses. In M. V. Cabral; J. M. Pais (Coord.). *Jovens Portugueses de Hoje*, 215-305. Oeiras: Celta Editora.

¹ Internationalization of higher education institutions: premises and impacts on undergraduate students

² Doutora.

Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

E-mail: mcandrade@esec.pt

³ Licenciada.

Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

E-mail: laradiascosta@gmail.com

⁴ Conjunto dos sistemas educativos dos países da União Europeia

⁵ *European Action Scheme for the Mobility of University Students*

⁶ Arrançou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.

⁷ In <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/EnsinoSuperior/Sistema de Ensino Superior Português>

⁸ Estudantes de intercâmbio não integrados em programas da mobilidade da C.E.. Este tipo de mobilidade destinava-se maioritariamente para a realização de um curso universitário completo.

⁹ Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos

¹⁰ *In* Conferência D.G.E.S. [Direção Geral do Ensino Superior]: Internacionalização do Ensino Superior, Teatro Thalia, Lisboa, 14 de novembro de 2013

¹¹ Responsável pelo programa Erasmus, Unit C1- DG Education and Culture. Conferência Eracon 19/04/2012- Cluj Napoca- Roménia.

¹² <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/erasmus--e-um-programa-de-mobilidade-ambicioso-que-vai-estabelecer-25-mil-pareceria-estrategicas-1623633>

Artigos/ Artículos
Articles

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON LA MÚSICA. UN ACERCAMIENTO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS MEDIA¹

Amparo Porta²

Abstract: One of the great achievements of education in the XX century has been to bring into sharp focus the presence of the subject and its relationship with the context. From this perspective we have developed great educational theories such as post-structuralism, those derived from cognitive psychology, cultural studies and critical pedagogy. Simultaneously, communication studies, with a similar aim, have been interested in complex contexts through discourse analysis, foundation theory and others which have in common the explanation of differential aspects and their relations with meaning and significance (Ballon; Campodónico, 1990)). The text is placed at this intersection studying qualitative analysis through which music contents are affecting the social construction of the child's consciousness (Hargreaves and North, 1999; Vygotsky, 1995). The paper reviews the music of film and television and its relationship with the listener, indicators and methodological approach. The findings may be of interest to give visibility to music education in the context of the social sciences, education, heritage defence and identity. All of which are considered a construction currently mediated by major mass media.

Keywords: identity; methodology; qualitative analysis; sound environment; education; music

Resumen: La educación en el S. XX ha tenido entre sus grandes logros destacar de forma nítida la presencia del sujeto y su relación con el contexto. Desde esta perspectiva se han desarrollado las grandes aportaciones y teorías educativas como las post estructuralistas, las derivadas de la psicología cognitiva, los estudios interculturales y la pedagogía crítica. De forma paralela, los estudios sobre la comunicación, con una intención similar, se han interesado por los contextos complejos a través del análisis del discurso, la teoría fundamentada y otros que tienen en común explicar aspectos diferenciales y sus relaciones con el sentido y el significado (Ballon y Campodónico, 1990). El texto se sitúa en esta intersección, estudiando por medio del análisis cualitativo cuales son los contenidos musicales que afectan a la construcción social de la conciencia del niño (Hargreaves; North, 1999; Vigotsky, 1995). Para ello revisa la música del cine y la televisión y su relación con la escucha, sus indicadores y acercamiento metodológico. Las conclusiones pueden ser de interés para dar visibilidad a la educación musical en el contexto de las ciencias sociales,

Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los MEDIA. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 5 (2014) março, 61-76

la educación, la defensa del patrimonio y la identidad. Todos ellos considerados como una construcción mediada actualmente por la oferta de los grandes medios de comunicación de masas.

Palabras Clave: identidad; metodología; análisis cualitativo; entorno sonoro; educación; música

1. La identidad

La pregunta más importante que se hace el ser humano como ser social y cultural es, quién soy yo. Pero para encontrar su respuesta se requiere de toda la vida porque se construye con los elementos que proporciona la cultura al sujeto, articulándose en su trayecto de forma particular y podríamos decir que única. Esta dualidad, Davies la define como *identidad continua y diversidad personal discontinua* (Davies; Harré, 2007). Cuando releemos a Bourdieu y su manera de abordar lo cultural desde una mirada antropológica, utiliza la noción de *"habitus"*, entendidos, dice, como aquellos que caracterizan a una clase o grupo social a la cual corresponde un estilo de vida, que es la expresión simbólica de las condiciones de su existencia (Bourdieu, 1977). Este artículo trata sobre la identidad del niño y su relación con la educación musical. La identidad ha sido uno de los elementos destacados en la educación del S. XX, su concepto es dinámico y en su definición intervienen elementos sociales, culturales, educativos y discursivos que han ido configurándose junto al avance de las ciencias sociales. Cultura e identidad son dos conceptos muy relacionados pero no coincidentes. La cultura implica inmersión y absorción, y es por lo tanto, poco elegida, mientras la identidad hace referencia a la diferencia, es consciente y, por lo tanto, implica inclusión y exclusión (nosotros y ellos) y diferenciación cultural (Cuche, 1999: 3). Las formas, y de manera especial las manifestaciones sobre las que se construye la identidad a través de la música, son el objeto último de este trabajo, nuestro tema de interés es la música que escuchan los niños en los entornos cotidianos. Desde posiciones post-estructuralistas, toma cada vez más presencia el discurso como elemento no solo narrador, sino constructivo de la identidad. Bauman dice que la identidad, lejos de ser una representación interna, coherente y estable del sí mismo, es un producto narrativo, que a su vez se articula y sitúa en escenarios cambiantes e inestables propios de la modernidad tardía, por ello implica una posición activa, porque se construye en las actuaciones con herramientas culturales (Bauman, 2005: 189). Para González la identidad es aquello que el sujeto dice o cuenta, es aquello que se

hace discursivamente (González, 2010: 188). Esta concepción múltiple y dialógica es cercana a la desarrollada por psicólogos actuales como Bruner, Hermans, Davies o Harré. Así considerada, la identidad son partes importantes de la vida social en las cuales las personas expresan sus experiencias de vida (González, 2010: 200). Su construcción se produce mediante signos, a través de las cuales vincula los procesos sociales, culturales y psicológicos a los que da lugar. El discurso narrativo crea las identidades al organizar las experiencias vitales, las relaciones sociales, las interpretaciones del pasado y los planes para el futuro (González, 2010: 200). Así, pues, destacamos, la conformación semiótica de la conciencia, y la emergencia de la persona desde los procesos de comunicación e interacción social (González, 2010: 200). Cultura, identidad y discurso constituyen entonces el sendero que durante toda la vida recorre el ser humano para contestar a "quién soy yo". Y la sociedad y la escuela no están ajenas ni a la pregunta ni a la respuesta, porque ambas forman parte del lugar donde se vive y experimenta, pero, sobretodo, se dice. En este espacio compartido un individuo emerge de los procesos de interacción social no como un producto final relativamente completo, sino como uno que se constituye y reconstituye a través de las variadas prácticas discursivas en las cuales participa, teniendo "el discurso" un rol similar al "esquema conceptual (Davies; Harré, 2007: 244). El desarrollo de nuestro propio ser y de cómo el mundo se interpreta desde la perspectiva de nuestra identidad implica los procesos siguientes: 1. El aprendizaje de las categorías que incluyen a algunas personas y excluyen a otras, 2. La participación en prácticas discursivas diferentes a través de las cuales los significados se asignan a esas categorías, 3. El posicionamiento de la identidad en términos de categorías y argumentos, 4. El reconocimiento de uno mismo como portador de las características que lo ubican como miembro de varias subclases de categorías dicotómicas y no de otras (Davies; Harré, 2007: 245). Y en todo ello es, precisamente, el hecho de experimentarse a sí mismo como contradictorio, dice Haug, lo que provee la dinámica para el entendimiento (Haug, 1987). Los discursos narrativos abarcan una parte importante del desarrollo científico y cultural porque sus realidades se cuentan, se escriben, se publican y difunden. Por ello, una de las transformaciones más profundas que puede experimentar una sociedad es aquella que afecta a los modos de circulación del saber (Martín Barbero, 2002). Estos se hacen más claramente visibles entre los más jóvenes y sus relaciones con las

tecnologías, siendo nativos en un sistema donde el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano tienen otros parámetros de percepción y medida. Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin lo llamó, un *sensorium* nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos (Carey, 1987).

¿Cuál es el lugar de la educación en el proceso de construcción de la identidad? El elemento central de la educación desde el punto de vista del individuo es focalizar y optimizar aquellos aspectos dinámicos del desarrollo personal y social. En este proceso, la construcción de la identidad es central ya que aúna el ser, el deseo y la cultura, creando un sendero conocido por el sujeto, por el que transita sintiéndose en casa. El principio de alteridad le invita a alejarse, y es, en este alejamiento, donde descubre al otro y su espacio como una forma de enriquecimiento que le permitirá acceder a otros lugares desde la fortaleza de lo propio y reconocido. El espacio de uno integrará el del otro porque, tal como dice González, el mecanismo del conocimiento de uno mismo (autoconciencia) y del otro es el mismo (González, 2010: 192). La identidad del ser proporcionará la flexibilidad del hacer, buscando su lugar, que le ayudará a encontrar el espacio y diferencias que definen al otro, abriéndose el diálogo.

Concluimos esta revisión sobre la construcción de la identidad con Vigotsky, Bakhtin y Mead quienes relacionan la conformación genética y semiótica del sujeto y la conformación de la identidad en términos discursivos. Así, pues, se necesita generar una explicación de las mediaciones que introduce el lenguaje, los objetos simbólicos y los otros en la conformación del sujeto humano (González, 2010: 187). Vigotsky consideró que los productos culturales como el lenguaje, los sistemas de notación y otros productos más elaborados como la literatura, los cuentos, o las obras de arte y expresión, median en la conformación de los procesos psicológicos superiores como el pensamiento, la formación de conceptos, la atención, etcétera. Teniendo “el discurso” un rol similar al “esquema conceptual” (Davies, 2007: 244). En esta multiplicidad de discursos el etnólogo francés considera determinante los discursos de los *MEDIA* y dice que los estudios de la comunicación de masas no pueden limitarse a analizar discursos e imágenes, y nosotros añadimos músicas, sino que, también, deben preocuparse de cómo los consumidores se apropian de lo

que consumen y lo reinterpretan según sus propias lógicas (Cuche, 1999: 3). En este estado de la cuestión y con la sobreexposición de los *MEDIA* de forma indiscriminada a que están sometidos los niños del mundo occidental, cobra importancia estratégica hoy una escuela capaz de un uso creativo y crítico de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas. Pero ello solo será posible en una escuela que transforme su modelo y su praxis (Martín Barbero, 2002). Esta diversificación y difusión del saber por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo (Martín Barbero, 2002). "La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente" (Martín Barbero, 2002: 9). Así las cosas, la historia escolar se encuentra en una creciente contradicción, que resulta de cómo atender a sus objetivos explícitos instructivos de carácter racional e ilustrado, y al mismo tiempo a sus objetivos implícitos de carácter identitario, de innegables raíces afectivas y románticas (Carretero, 2007). Los primeros pretenden que los futuros ciudadanos comprendan el presente y el pasado de una manera objetivada y disciplinar, mientras que los segundos aseguran la adhesión emocional e identitaria al proyecto nacional, dice el autor. Entre los diferentes dispositivos que configuran la memoria colectiva, la historia escolar posee un lugar de privilegio, ya que está presente en todas las sociedades y siembra sus contenidos justamente durante la infancia y adolescencia, que son períodos críticos en los que la semilla identitaria toma un "arraigo imperecedero" (Carretero, 2007). Los diferentes personajes y héroes históricos escolares, los rituales patrióticos y los libros de texto, se constituyen en auténticos "documentos de identidad" producidos por las naciones mismas, con el fin de trazar la línea divisoria entre "nosotros" y "otros", así como la justificación de más y mejores características idiosincráticas y derechos para los primeros (Carretero, 2007).

2. Música, educación musical y desarrollo de la identidad

Y nosotros nos preguntamos ¿Cuál es el lugar de la música en todo ello? La música desde el punto de vista social y cultural encuentra su sentido en el diálogo con la escucha. Sus usos, muchas veces, tienen carácter mediador y comunicativo siendo, en ocasiones, más potentes y certeros que las palabras (Porta, 2007).

Entre muchos aspectos, la música se utiliza para comunicar emociones, pensamientos, declaraciones políticas, relaciones sociales y expresiones físicas (Hargreaves, 2003). Y, todo ello, tiene una profunda influencia en el desarrollo de nuestro sentido de identidad, nuestros valores y nuestras creencias, ya sea de música rock, música clásica o jazz (MacDonald *et alii*, 2002). Porque, finalmente, tal como dice Langer (1942: 195) "... la música es algo más que una forma simbólica, es un símbolo consumado. La articulación es su vida. Nuestro interés es conocer el peso específico que ocupa la música en el hábitat, en la casa. Por ello seguimos de nuevo a Hargreaves, quien nos orienta cuando habla de las funciones psicológicas de la música en la vida cotidiana en términos de dominios cognitivos, emocionales y sociales. (Hargreaves, 1999). Y propone una nueva agenda para la psicología de la música que considere la dimensión social y ponga en el centro el contexto interdisciplinario, los efectos de la "democratización" de la música, el papel de la teoría y su relación con la práctica, así como las implicaciones para la metodología de la investigación., desarrollando diferentes investigaciones que lo abordan (Barrett, 2000; Hargreaves 2003).

Así, pues, una vez conocido el estado de la cuestión nuestra intención educativa nos impulsa a conocer los modos de escucha que determinan sus gramáticas. El lenguaje y el discurso son sus dos grandes elementos constructivos y a la vez mediadores de la identidad. En torno a ello McDonald dice que al igual que el lenguaje puede mediar en la construcción y negociación de identidades en desarrollo, la música también puede ser un medio de comunicación a través del cual los aspectos de la identidad de las personas se construye (MacDonald *et alii*, 2002). Aun así, queda pendiente conocer dónde se encuentra (medios y soportes) y cómo se produce la escucha (modos y gramáticas) (Porta, 2014). El significado de cualquier tipo de música es inseparable de las condiciones bajo las cuales se genera y experimenta. La comprensión de la "música escolar" requiere entender los contextos que influyen en qué y cómo enseñan los maestros, determinando mensajes explícitos e implícitos, y valores. Por ello dice Bresler que además del contexto institucional, sus estructuras y fines, es importante conocer las intenciones, experiencias y los valores de la cultura y de la sociedad, y todo ello requiere, según este autor, una exploración a través de las teorías sociológicas de la modernidad y las teorías del aprendizaje sociocultural (Bresler, 2004).

3. Buscando el método

Según Taylor & Bogdan (Taylor; Bogdan, 1987) el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan de supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva. En las ciencias sociales han prevalecido dos grandes paradigmas. El primero, el positivismo, que reconoce su origen en el campo de las ciencias sociales en los grandes teóricos del siglo XIX y primeras décadas del XX, especialmente August Comte y Emile Durkheim. Los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Durkheim afirma que el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales como "cosas" que ejercen una influencia externa sobre las personas. La segunda perspectiva teórica principal es el paradigma interpretativo, posee una larga historia en la filosofía y la sociología. Desde este ángulo se quieren entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, examinando el modo en que se experimenta el mundo. Se trata de los enfoques fenomenológicos, etnometodológicos y el interaccionismo simbólico, la utilización de métodos mixtos y finalmente el post-positivismo, el postmodernismo y el postestructuralismo teoría de la complejidad.

3.1. Los enfoques cualitativos

El empleo de métodos cualitativos se divulgó primero en los estudios de la "Escuela de Chicago" en el período que va aproximadamente de 1910 a 1940. Esta escuela propicia el desarrollo de una metodología interpretativa basada en el interaccionismo simbólico, y cuenta con una multitud de paradigmas interpretativos (Álvarez-Gayou, 2004). El término "metodología cualitativa" se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Es un modo de encarar el mundo empírico en el que podemos encontrar una serie de características generales. Según Álvarez-Gayou (Álvarez-Gayou, 2004), la investigación cualitativa es inductiva, y en ella el investigador ve los escenarios, grupos y personas no reducidos a variables, sino considerados como un todo. Son

sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas objeto de su estudio y tratan de comprenderlos dentro del marco de referencia de ellas mismas. Aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, por ello todas las perspectivas son valiosas, sus métodos son cualitativos e incluyen conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigadores.

3.2. El análisis sistemático

Buscando una forma de sistematización Álvarez y Del Río (Álvarez; Del Río, 2006) hablan de mediaciones instrumentales y las clasifican en cinco grandes familias: los marcos o escenarios culturales; los artefactos culturales y medios de comunicación, los sistemas simbólicos, las estructuras formales de representación y los contenidos. Nuestro centro de interés es el hábitat sonoro, por lo tanto hablamos de lo cotidiano. Y, sin duda, lo que tiene más peso en la música de la cotidianidad es la que procede de los *MEDIA*, particularmente la televisión, el cine e internet. Así, pues, en nuestro caso, comenzamos por establecer no sólo el método y el criterio utilizado para construirlo sino también la teoría en que se basó.

Se tomó como referencia el análisis cualitativo y de forma específica el análisis de contenido. Fueron utilizados como referencia los planteamientos básicos del interaccionismo simbólico, las corrientes culturales y de la pedagogía crítica, con autores de referencia como Vigotsky y Heargraves. Vigotsky plantea que la explicación de la naturaleza humana debe buscarse en su carácter histórico-cultural, y entenderse al ser humano no solo como producto de las interacciones sociales, sino como su fundador y activo creador. El autor ruso otorgó una enorme importancia a la comunicación en la formación de dicho carácter, no solo en el desarrollo del ser humano como individuo, sino también en la transformación histórica de la humanidad (Frutos Esteban, 2008). La música masiva, utilizada por los grandes medios de comunicación como el cine, la televisión e internet, aparece como generadora del discurso y sus efectos sobre la población, es decir sobre la educación. Por ello requieren de sistemas que la expliquen y en alguna medida sean capaces de medir sus efectos. Pero los efectos actúan desde la individualidad y la privacidad, en primer lugar, por las características del oído y la organización cognitiva, teniendo a su vez una naturaleza y conciencia social tal como establecía Vigotsky.

Por todo ello, la creación de instrumentos observacionales de la música en los medios es de enorme interés. Estudiarlo desde la perspectiva del interaccionismo simbólico y las técnicas del análisis cualitativo, especialmente el análisis de contenido, significan comprender el concepto de mediación. En música, particularmente el interés será desde el lado de la escucha, sus modos y gramáticas, necesarios para conocer sus efectos. Por lo tanto tendremos que utilizar un método a través del cual observar, analizar y sistematizar.

4. El Método y el análisis de contenido

4.1. Elección del método

El método elegido parte del interaccionismo simbólico y toma como referencia los principios constructivos y post-estructuralistas. Nuestro objeto de estudio es la música del entorno cotidiano y, dentro de él, nos interesamos por la música de difusión masiva en la infancia y la adolescencia.

Su metodología ha de tener en cuenta todo aquello que se escucha en la banda sonora, que abarca desde la producción del sonido dentro del audiovisual hasta la música en si y las audiencias. De ahí obtendremos todos los datos que tienen rangos diferentes, los datos encontrados, los datos seleccionados y los datos investigados, así como sus diferentes representaciones y soportes, como clips, textos o números.

Cuando vemos un audiovisual y escuchamos su banda sonora, nada de lo que oímos es neutral. Toda la música existe por algún motivo y a su vez puede ser interpretada de diferentes formas, de igual modo que nuestra escucha contiene a su vez una parte de nuestra biografía, valores y comprensión musical. La música no existe nunca fuera del contexto social, cultural y personal, y con todo ello produce efectos variados y no siempre previstos. La música de los *mass media* es producto de varias tecnologías, cuenta con formas de composición adaptadas al medio y está creada para ciertos contextos sociales. La música del cine y la televisión se produce de forma altamente selectiva con determinados elementos musicales y la ausencia de otros. Utiliza posiciones en el campo o fuera del campo, dietéticas y no dietéticas, así como músicas preexistentes o bien creadas para la propia película o programa. Por todo ello el método de análisis ha de contemplar el fenómeno musical de los *media* como un discurso complejo que el análisis quiere desentrañar. El material de que disponemos es la banda

sonora de la película o el programa en el audiovisual, con sus imágenes y su historia, por lo tanto con múltiples significados. Y contando con todo ello seleccionaremos las muestras musicales, a las que aplicaremos el diseño de análisis elegido.

4.2. El análisis de contenido

La materia de estudio son los contenidos musicales del cine y la televisión infantil. El desarrollo de técnicas de análisis sistemático de mensajes mediáticos es uno de los desafíos metodológicos que el área de comunicación debe abordar en las próximas décadas. El análisis de contenido como método que permite investigar con detalle y en profundidad cualquier material de la comunicación humana, puede ser una herramienta esencial en la descripción ordenada de repertorios comunicativos y culturales. Un método de arranque en la constitución de una ecología cultural basada en la investigación de la comunicación social.

En este trabajo se aplica a las bandas sonoras, uno de los binomios del audiovisual consistente en una unidad de música, voces y ruidos, sincronizada con la imagen y utilizada desde comienzos del S. XX con una significativa trascendencia cultural a partir de su tercera década. El análisis de contenido es un método que permite investigar con detalle y profundidad cualquier material de la comunicación humana. Nuestra tarea consistirá en resumir y aportar datos escritos sobre los principales contenidos y mensajes de la banda sonora. El análisis de contenido es el medio analítico de que disponemos. Seguimos a Cohen *et alii* (Cohen *et alii*, 2011), que dicen que se trata de un conjunto regido por reglas, rigurosas y sistemáticas, el examen y la verificación del contenido de los datos. Por ello reduce e interroga el texto en forma de resumen mediante el uso de las categorías y temas emergentes con el fin de generar o probar una teoría. Los elementos a extraer responderán en principio a nuestros objetivos, por ello tenemos que tener claras nuestras intenciones sobre lo que queremos estudiar: la música o la interpretación de los participantes.

Así, pues, el análisis de contenido será más eficiente si se detalla el objetivo de la investigación de manera explícita. Nuestro interés se centra en conocer la interpretación y efectos en la audiencia, es decir, en la escucha. Por ello los temas a estudiar son las músicas que se escuchan, las acciones que la acompañan, las personas que aparecen en escena y los lugares de la película en relación a sus músicas.

¿Cuáles son las características de la música en el audiovisual?: la banda sonora, desde el punto de vista discursivo permite hacer un seguimiento de ciertas evoluciones e interacciones, ver el material de forma repetida y capturar situaciones sociales, de ficción, eventos basados en la realidad o bien responder a encargos. Una vez disponemos de nuestra muestra o clip, las preguntas que debemos hacernos son: ¿Dónde, como, por qué, para quien, cómo y bajo que condiciones se produjo la música? ¿Qué interpretaciones hacen determinados grupos? ¿Qué influencias han tenido los diferentes grupos para realizar esas interpretaciones? (Cohen *et alii*, 2011). Y una pregunta cuya respuesta es vital para el desarrollo de la investigación desde el punto de vista metodológico ¿Cómo analizar la música en el contexto audiovisual partiendo de la sobrecarga de datos complejos?

De igual modo cuando se trata de datos en los que intervienen observadores externos debemos tener en cuenta las cuestiones de acceso tales como son los permisos o el derecho a la intimidad. La dificultad del análisis reside mucho más en la interpretación que en la obtención de la muestra, por tratarse de productos cotidianos y por lo tanto de fácil acceso. El producto audiovisual es multisensorial y su interpretación es multimodal, por ello debemos abordarlo desde los diferentes lenguajes: la historia, la imagen y la música, y encontrar sus modos específicos de escucha.

Una vez seleccionadas nuestras músicas para el análisis, tenemos que considerar el propósito de toda la producción y su ubicación: dónde y cuando se ve el programa o película. *Datos de la producción*. ¿Cuál es su propósito? *El anunciado y el real*. Dónde se ha hecho público desde que se creó, quienes y cuantos lo han visto y de qué edades. Qué valor tiene para el observador que lo escucha.

Las aproximaciones sistemáticas son múltiples, como lo son los modos de escucha. Se pueden comparar diferentes grupos al mismo tiempo o escuchando la misma banda sonora, estudiar las respuestas coincidentes obtenidas en entrevistas posteriores al visionado, o bien crear montajes con los datos suficientes como montajes en bruto para el análisis de contenido. El primer paso es disponer de un contenido al que aplicar el análisis, es decir, haber seleccionado un programa, película, secuencia o escena para estudiar la banda sonora que constituirá la muestra. Partimos de una

idea inicial, por ello hemos elegido el programa, película o clip, y la elección de las muestras ya es, en sí misma, un indicador incipiente.

El siguiente paso será la clasificación. Etimológicamente hablando, la palabra taxonomía procede de los términos griegos *taxis* (ordenación) y *nomos* (norma), y en la actualidad designa a la ciencia de la ordenación o de la clasificación. Cualquier taxonomía se basa en el desarrollo de esquemas o sistemas de ordenación de entidades según similitudes, diferencias o/y relaciones con respecto a sus atributos fundamentales (Frutos Esteban, 2008). De esta manera, dice el autor, clasificar no es sino reducir los atributos considerados irrelevantes, respecto a ciertos rasgos considerados fundamentales y específicos. A partir de todo ello desarrollaremos el libro de códigos para garantizar la consistencia de nuestra clasificación en la investigación, aplicando una prueba de validez de contenido mediante un panel de expertos. Este documento agrupa las categorías utilizadas en la investigación y aporta instrucciones claras, precisas y sin ambigüedades. En él consigna para cada categoría el nombre completo del indicador o categoría, el nombre abreviado, una definición breve u operacional de cada indicador y cada categoría, sus códigos. En general, tal como dice Frutos Esteban (Frutos Esteban, 2008), puede analizarse cualquier código, sea lingüístico musical, oral, icónico o gestual, sea cual sea el número de personas implicadas en la comunicación, pudiendo emplear cualquier instrumento de organización de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, libros, anuncios, entrevistas, programas de radio o televisión.

Si nuestra opción es *el análisis de contenido numérico*, los pasos serían: 1) Definir las unidades de análisis (frases musicales y canciones, motivos), 2) Definir las categorías, 3) Contar y registrar los códigos y categorías, 4) Aplicar análisis estadístico y métodos cuantitativos e interpretar resultados.

Si por el contrario nuestra opción es *el análisis de contenido no numérico*, entonces las tareas serían: 1) Codificar y clasificar músicas, escenas, programas y películas, 2) Comparar categorías y establecer vínculos entre ellos y 3) Sacar conclusiones teóricas del texto.

En nuestro caso, aplicado al estudio de la música en los sistemas masivos de la comunicación audiovisual, nos hemos basado en la clasificación que proporcionan Cohen *et alii* (2011) sobre el análisis de contenido.

A partir de ella hemos creado *nuestro propio protocolo*:

- 1) Definir las preguntas de investigación que se abordarán en el análisis de contenido musical.
- 2) Definir la población de la cual las unidades de texto son objeto de muestreo. A quien va dirigido.
- 3) Definir las películas o programas a analizar y sus bandas sonoras en el análisis de contenido. Seleccionar las muestras o documentos.
- 4) Definir los datos del contexto audiovisual y en su caso también cultural y educativo. Datos de producción y audiencia.
- 5) Definir las unidades de análisis.
- 6) Crear el libro de códigos del análisis musical y contextual.
- 7) Construir las categorías para el análisis.
- 8) Llevar a cabo la codificación y la categorización de los datos.
- 9) Llevar a cabo el análisis de datos.
- 10) Resumir y mostrar resultados.
- 11) Hacer inferencias, extraer conclusiones de los resultados obtenidos, relaciones y efectos.

En resumen, para analizar la música del cine y la televisión como vehículo constructivo de la identidad, proponemos el siguiente itinerario investigador: En primer lugar tenemos que ver el programa o la película para tener una visión de conjunto. Posteriormente realizaremos un cronograma de toda la muestra en el que se incluyan las músicas, escenas y personajes principales y sinopsis. Seguidamente procederemos a su codificación por categorías musicales que aplicaremos a programas, secuencias, escenas, canciones, frases y motivos para conocer de manera objetiva cual es la música con la que se ha construido la banda sonora (Porta, Ferrández, 2009; Porta; Morant, 2013). Y, con todo ello, realizaremos el análisis de contenido detallado siguiendo los pasos indicados anteriormente. Así, llegaremos, finalmente, a nuestro objetivo: conocer la presencia de la música del cine y la televisión en la infancia como factor constructivo de la identidad. Llegados a este punto, tenemos que establecer las relaciones entre las categorías y su codificación, los resultados y su relación con la identidad, respondiendo a nuestras preguntas de investigación que son las que han guiado todo nuestro trabajo. Para el estudio de programas televisivos y películas remitimos a Porta (1998, 2007, 2013).

A modo de conclusión

La construcción de la identidad sigue un proceso parejo al de la conciencia, teniendo, al igual que esta, una base social. La identidad en relación a la música se produce por inmersión pero su desarrollo tiene carácter cultural, lingüístico y discursivo. Se produce durante la infancia por medio de los elementos sonoros que proporciona el entorno, sus canciones, formas musicales, instrumentos y voces referidos al grupo de pertenencia. La música forma parte de ellos al igual que lo hace el paisaje, los cuentos, la ciudad o la escuela. Por medio de todas ellas, el niño puede sentirse perteneciente a un grupo o cultura, y también a través de ellas puede reconocer al otro encontrando el valor de la diferencia.

La banda sonora personal se compone de muchos elementos de procedencias variadas, pero la percepción de la identidad los integra, colaborando a construir la imagen de uno mismo y también de los otros. El desdibujado y pérdida de la frontera habla de un registro sonoro tendente a la uniformidad donde la diferencia, corre cada vez más el riesgo de ser considerada como el valor del extranjero, el intruso o lo exótico, haciendo cada vez menos importante el espacio de la identidad.

El análisis de contenido realizado hasta la fecha indica una reducción considerable de los elementos musicales que escucha la infancia y que afectan tanto a las cualidades sonoras y musicales como a la construcción temporal de la música, sentido de unidad de la obra y referencias al original. Así como a sus referentes patrimoniales y culturales que aparecen cada vez más fraccionados y, muchas veces, sujetos a estereotipos, modificando con su presencia el significado y sentido de los escenarios y valores culturales e identitarios.

Referencias/ Bibliografía

Allan, D. (2008). A content analysis of music placement in prime-time television advertising. *Journal of Advertising Research*, 48, 3 (2008) 404.

Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.

Avery, R. J.; Ferraro, R. (2000). Verisimilitude or advertising? Brand appearances on prime-time television. *Journal of Consumer Affairs*, 34, 2 (2000) 217-244.

Barrett, M. S. (2000). Windows, mirrors and reflections: A case study of adult constructions of children's musical thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143 (2000) 43-61.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica* (Vol. 1). Madrid: Morata.

Boal-Palheiros, G. M.; Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 2 (2001) 103-118.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press.

Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 1 (2004) 1-14.

Burnard, P.; Dillon, S.; Rusinek, G.; Sæther, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26, 2 (2008) 109-126.

Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford: University Press.

Carey, J. W. (1987). Walter Benjamin, Marshall McLuhan, and the emergence of visual society. *Prospects: An Annual of American Cultural Studies*, 12 (1987) 29-38.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Florence, Kentucky (USA): Routledge.

Cuche, D.; Mahler, P. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Davies, B.; Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital-Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12 (2007) 242-259.

Frutos Esteban, F. J. (2008). El análisis de contenido y la organización de repertorios culturales: El caso de las placas de linterna mágica. *Revista Latina de Comunicación Social*. 63 (2008). Consultado en 4 de marzo de 2014. Disponible en: http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/21_30_Salamanca/Francisco_Javier_Frutos.html

González, M. F. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. Can the classics say something new about identity? A review of Bakhtin, Vygotsky and Mead's ideas in times of liquid identity. *Estudios de Psicología*, 31, 2 (2010) 187-203.

Hargreaves, D. J.; North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 1 (1999) 71-83.

Haug, F. (Ed.). (1987). *Self-narration, Autobiography and Identity Construction*. Florence, Kentucky (USA): Routledge.

Hormigos, J.; Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4 (2004) 259-270.

MacDonald, R. A.; Hargreaves, D. J.; Miell, D.; Davidson, J. W.; North, A. C. (2002). *Musical identities* (Vol. 13). Oxford: University Press Oxford.

Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: Comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, 3 (2002). Consultado en 4 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

Morley, D. (2004). *Television, audiences and cultural studies*. Florence, Kentucky (USA): Routledge.

North, A. C.; Hargreaves, D. J.; O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 2 (2000) 255-272.

Partti, H.; Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research*, 12, 4 (2010) 369-382. doi:10.1080/14613808.2010.519381

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

Porta, A.; Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *Relieve*, 15, 2 (2009). Consultado en 25 de julio de 2013. Disponible en:

http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_6.htm.

Sloboda, J. A.; O'Neill, S. A.; Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the experience sampling method. *Musicae Scientiae*, 5, 1 (2001) 9-32.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

¹ ***The construction of identity in childhood and its relation to music. An approach through qualitative analysis of the MEDIA***

² Doctora.

Universitat Jaume I (España).

E-mail: porta@edu.uji.es

EL DESPLAZAMIENTO DE LA IDENTIDAD EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES: EL CASO DE LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO¹

Martín Muñoz Mancilla²

Abstract: The purpose of this work is to analyze how cultural identity in training processes for basic education in the Normal schools of Mexico has been slowly becoming displaced.

We start from analyzing the prevailing conditions for the establishment of educational training institutions, their importance for the identity and integration of the national culture, their evolutionary development from their creation in the national state up to the continuous criticisms, loss of importance and weakening in the global era.

Keywords: cultural identity; educational training; Normal Schools

Resumen: El propósito de este trabajo es analizar cómo se ha ido desplazando la identidad cultural en los procesos de formación de docentes para la educación básica que se desarrollan en las escuelas normales de México.

Se parte de analizar las condiciones prevalecientes para el establecimiento de las instituciones formadoras de docentes, su importancia para la formación de una identidad e integración de la cultura nacional, desde su desarrollo evolutivo partiendo de su creación en el estado nacional hasta las constantes críticas, pérdida de importancia y debilitamiento en la era global.

Palabras Clave: identidad cultural; formación docente; Escuelas Normales

Introducción

¿Cómo se organizó el Sistema educativo mexicano para poder inculcar la identidad de los mexicanos? ¿Cuáles han sido las condiciones por las que ha evolucionado el sistema educativo y de qué manera se ha ido transformando la formación de la identidad de los mexicanos? O dicho de otra manera y con otras palabras, ¿por qué se dice que en los últimos años mediante los procesos de globalización con rasgos neoliberales gradualmente se ha desplazado una identidad nacional por una identidad global, tal y como se ha sido en el caso de los procesos de formación de docentes para la educación básica que se desarrollan en las Escuelas Normales de México?

Estas son las principales interrogantes que se desarrollan en el presente trabajo y mediante las cuales se tiene el propósito de

analizar el proceso histórico mediante el cual se ha desplazado la identidad nacional a través de las diferentes etapas evolutivas por lo que han pasado los procesos de formación de docentes para la educación básica que se han desarrollado en las Escuelas Normales de México.

Para poder plantear el supuesto se retoman las condiciones actuales que permean el mundo actual, quedando finalmente de la siguiente manera: *“la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC’s), han influido para desplazar gradualmente la identidad nacional en los procesos de formación de docentes para la educación básica que se desarrollan en las Escuelas Normales”*.

Para poder sustentar el cuerpo del trabajo primeramente se abordan los constructos referentes al concepto de identidad, el cual es caracterizado como un concepto polémico, polisémico y multifactorial. Primero, porque al enunciarlo convoca discusión sobre su significado, segundo, porque se comprende con una diversidad de significados de acuerdo desde donde se le esté viendo y tercero, porque al poseer múltiples relaciones se le puede estudiar desde diferente ángulos y ciencias.

Etimológicamente proviene del latín *identitas*, que se refiere a la cualidad de lo idéntico, por tanto desde las etimologías su significado posee estrecha relación con la cualidad de ser siempre el mismo. De acuerdo con Zanata (Zanata, 2012), la noción de identidad holística del proceso de constitución del sujeto y que las otras nociones particularizan al ser, o bien, son estructuras complejas que aun cuando se relacionan con dicho proceso tienen funciones globales para el funcionamiento y adaptación del ser humano. Freud (Freud, 1923), comprende la identidad como la constitución del ser, considerando que es un elemento estructurante de la personalidad o proceso que se constituye al sujeto, en su relación con sí mismo, con los otros y la vida. Considera que la identificación, es el elemento central que coadyuva al proceso de constitución del sujeto, permitiendo que el ser humano se reconozca en sus semejantes.

Por tanto, se puede sustentar que la identidad posee significados relativos a pertenencia, identificación y apropiación de: valores, ideales, ideologías de un grupo, institución o profesión; procesos implícitos en la identidad de grupos, por lo que permite incorporar principios y fundamentos de grupo. Por tanto, mediante la construcción de la identidad se configura un proceso de similitud y

empatía con referencia al yo y a los otros. De ahí la importancia de las Escuelas Normales para formar formadores de las nuevas generaciones.

Fue hasta el surgimiento de los estados nacionales cuando se pretendió que sus habitantes formaran una identidad nacional mediante procesos de educación que tenían como base algunos programas educativos y la internacionalización de saberes, creencias, prácticas, valores, normas y roles entre otros. Zygmunt Bauman (Bauman, 2007), sustenta que la idea de identidad nació de la crisis de pertenencia y del esfuerzo que desencadenó por salvar el abismo entre el “debería ser” y el “es”, para elevar la realidad de los modelos establecidos que la idea establecía, para rehacer la realidad de imagen y semejanza de la idea. Por identidad nacional reconoce que era desde el principio, y siguió siendo durante mucho tiempo, una noción agonista y un grito de guerra. Una comunidad nacional con cohesión, que coincide con el conjunto de súbditos del Estado, estaba destinada no sólo a permanecer inconclusa a perpetuidad, sino también precaria para siempre. Un proyecto que exige vigilancia continua, un esfuerzo gigantesco y la aplicación de mucha fuerza para asegurarse de que se escucha y obedece.

Con base a la importancia que posee de la identidad en las naciones y para poder exponer de manera lógica y congruente el tema se ha dividido en las siguientes temáticas: El surgimiento de identidad con la Revolución francesa y las Escuelas Normales; El pensamiento liberal promotor de la identidad nacional; La revolución mexicana promotora de derechos e identidades; El socialismo en México una nueva identidad denominada Cardenismo; El desarrollo industrial y el prototipo urbano; La renovación como base para la globalización con rasgos neoliberales; La formación por competencias como promotora de una identidad global.

El surgimiento de identidad con la Revolución francesa y las Escuelas Normales

Es ampliamente reconocido que la Revolución francesa es un partaguas en la historia de la humanidad, ya que hubo un antes y un después. Previo a su desarrollo la religión ocupaba un lugar central en la vida de la población, por tanto, la iglesia poseía una gran importancia para la formación de la identidad entre sus feligreses. Por tanto, los derechos divinos, la herencia de sangre y las monarquías perpetuaron por siglos promoviendo con ello, una gran desigualdad entre pobres y ricos.

Sin embargo, surgieron autores a los que se les conoce como los de la ilustración, por vivir en una época y en un movimiento cultural desarrollado en Europa desde finales del siglo XVII a lo que se le ha denominado el siglo de las luces, dado que se cuestionó el mundo imperante en ese entonces y propusieron al uso de la razón como un medio para la emancipación del pueblo y lograr una mayor igualdad.

Las ideas para el desarrollo de la ilustración se empezaron a gestar desde siglos antes, ya que las ideas de autores, tales como: Pascal, Leibniz, Galilei, Newton, Spinoza, Descartes, Locke, Bacon, Hobbes, quienes desarrollaron grandes reflexiones que cuestionaron la realidad existente y vislumbraron un mundo totalmente diferente. Sus pensamientos fueron socializados mediante grandes obras las cuales fueron leídas, analizadas y debatidas entre miembros de la población quienes gradualmente empiezan a organizarse y manifestar inconformidad.

Gradualmente la población empezó a cuestionar la realidad imperante y a realizar una gran crítica a los derechos divinos, herencia de sangre, los privilegios en contradicción con la mayoría del pueblo quienes vivían en la ignorancia, en la miseria y en condiciones miserables, por tanto, es ampliamente reconocido que fue el pueblo francés quien se levantó en armas en demanda de una mayor igualdad.

Ante esa desigualdad, uno de los máximos logros alcanzados por la Revolución francesa fue el derecho a la educación, mediante el cual se pretendía lograr una mayor igualdad e integración social, y transformar así las condiciones de la nueva sociedad en todos los aspectos; en lo que se refiere a lo educativo y cultural se buscaba superar el analfabetismo, el fanatismo, la ignorancia y acercar a los ciudadanos con el conocimiento y la razón. Por lo que para lograrlo, y ante la carencia de instituciones educativas donde se formaran las nuevas profesiones, fueron creados las Escuelas Normales y los Institutos Politécnicos.

De allí que se reconozca que estas instituciones surgieron como respuesta a las demandas del pueblo y con el fin de brindar: una educación pública masiva, una nueva cultura, un acercamiento a las teorías y una mayor integración nacional. A partir de esta coyuntura, se empezó a otorgar también mayor importancia a la formación académica y los títulos pasaron de ser nobiliarios a profesionales (Debbese, 1982; Mialariet, 1982; De Ibarrola, 1998).

Mediante la creación de estas instituciones educativas en la naciente sociedad moderna, los ciudadanos obtienen la oportunidad, la necesidad y la obligación de ingresar en el sistema educativo para adquirir conocimientos, comportamientos, actitudes y aptitudes; es decir, adquirir una formación y una identidad nacional que les permitiera adaptarse, integrarse y desarrollarse de acuerdo con las condiciones de los nuevos tiempos, y apropiarse de la nueva cultura.

Una de las instituciones educativas con más trascendencia en la formación de la nueva sociedad fueron las Escuelas Normales, las cuales oficialmente aparecen el 17 de noviembre de 1794, con la Ley Lakanal, en la que se estipula la creación jurídica de este tipo de escuelas (Larroyo, 1984). Francia fue el primer país donde la escuela se reconoció con un carácter de institución pública, laica y obligatoria, lo que permitió la regulación del Estado en los asuntos de la educación; por lo que desde sus orígenes fue este quien históricamente asumió la determinación de las políticas educativas de las Escuelas Normales, a las que desde ese tiempo se les asignó el propósito de formar para la docencia mediante la organización de los conocimientos básicos y de las áreas relacionadas para su desarrollo (Rentería, 2004).

Al mismo tiempo, desde la apertura y puesta en marcha de los planes y programas de estudio, se trató de homogeneizar la ideología, la identidad y la cultura nacional (Meneses, 1988a; Mercado, 1997). En este sentido, el significado original de las Escuelas Normales es la norma, la regla, el modelo, de acuerdo con el informe de Lakanal de 1794: estas Escuelas merecen ser llamadas *Normales* ya que deben ser, en efecto, el modelo y la pauta de las demás (Mialaret, 1982). En dicho sentido, se retoma el significado etimológico al que debe ajustarse, de allí que desde sus orígenes en las Escuelas Normales se forma, norma y educa al maestro (De Ibarrola, 1998; Oria, 2003a; Gómez, 2003).

A partir de su origen, se ha llegado a reconocer que las Escuelas Normales tienen una orientación normativa establecida, desde la cual se va a guiar a sus egresados principalmente al saber práctico, al cómo enseñar, dejando a los universitarios el desarrollo de conocimientos teóricos (Oikión, 2008). Así, desde su origen, las Escuelas Normales tienen el propósito de preparar a quienes irían a enseñar en la escuela pública, pero no enseñar de cualquier modo, sino enseñar en nombre del Estado, como lo señaló Guizot al inaugurar los cursos de 1836 (Gómez, 2003). Por ello es importante destacar que, desde ese tiempo, las Escuelas Normales poseen la

tradicción *normalizadora-disciplinadora*, debido a que se orientaron más a la disciplina de la conducta y a la homogeneización ideológica que a la formación de habilidades o de conocimientos (Davini, 2001).

El pensamiento liberal promotor de la identidad nacional

En México, las Escuelas Normales retoman los principios anteriores, pero con algunos agregados: promover una identidad nacional, uniformar la enseñanza y fomentar el nacionalismo, es decir, promover que los individuos se sintieran mexicanos. Joaquín Baranda, quien tuvo un papel relevante en el establecimiento de dichas instituciones educativas en nuestro país, declaraba respecto a estas: “El nombre como índice del propósito de la institución: servir de norma y de regla a que debe ajustarse la enseñanza. Es la escuela matriz o central de la cual se derivan las demás. Allí se forma y educa al maestro con el perfeccionamiento de sus conocimientos y el arte de transmitirlos” (Meneses, 1998a: 400).

En este sentido, las Escuelas Normales surgen con varios objetivos, entre los que destaca el derivado de la Escuela Normal francesa: preparar a quienes irían a enseñar en la escuela pública, donde se enseñará lectura, escritura y aritmética como fundamentos de la razón, pero sobre todo, una nueva ideología, ya sea la democracia (Gómez, 2003: 9) o fomentando el nacionalismo, como en el caso de México; ya sea disciplinando la conducta o homogeneizando los contenidos; todo ello con el propósito de brindar una formación sustentada en un saber práctico que les permita a sus egresados el ejercicio de la docencia.

Si bien es ampliamente reconocido que los orígenes del sistema educativo se encuentran en Francia, su esplendor como formación académica con los más elevados contenidos teóricos de: Pedagogía, Filosofía, Sociología y Psicología, así como el estudio de los autores más representativos de diversas áreas del conocimiento, se dio en Alemania (Harwood, 2006).

Ante tal reconocimiento, en nuestro país, hubo el propósito de traer un destacado personaje para que con su formación y experiencia aportara elementos para la configuración del sistema educativo y fundara la primera institución donde se formarían los nuevos docentes. El fundador y primer director fue el prestigiado maestro suizo Enrique C. Rébsamen, con formación y experiencia laboral en escuelas alemanas (Corro, 1964; Hermida, 1986).

Con la influencia del pensamiento liberal y por las características de la época, la educación, los docentes, las Escuelas Normales desempeñaron un papel relevante en la transformación social. A decir de Emilio Tenti (Tenti, 1999), ante la resistencia por parte de la Iglesia al desarrollo de una cultura laica, a la escuela se le comprende como institución inculcadora y al maestro se le encomienda educar y moralizar a las clases bajas de la población. De ahí que la misión de este modelo de docente sea *quasi* sacerdotal, la profesión docente fuera una conjunción material y espiritual, y se vieran a sí mismos como “seres con un don especial para ser maestros”, además de que asumieran la tendencia de considerar “la labor como un apostolado”, en el sentido de que otorgan una gran valoración a la labor que realizan.

En esta coyuntura, algunos pensadores liberales defendían la instauración de una república federal democrática y laica con instituciones representativas, por lo que este modelo se desarrolló principalmente en el periodo que va del México independiente a la Revolución mexicana, que fue cuando se multiplicaron las Escuelas Normales, las cuales pusieron énfasis en materias pedagógicas y, por tanto, en cómo enseñar (Arnaut, 1998a). Algunos elementos del maestro apóstol de la educación han perdurado a través del tiempo, como la *consagración* a la labor educativa del maestro, cuando se le pide que se entregue en cuerpo y alma al trabajo docente (Reyes, 1994b).

En su origen, las *Normales*, según Jiménez (Jiménez, 1998), como rectoras de la educación nacional promovieron la difusión de los avances pedagógicos, la ciencia, la cultura y las actividades que constituían la recreación y la formación de profesores. La creación de la segunda Escuela Normal se dio en 1987, cuando el secretario Baranda encargó a Ignacio Manuel Altamirano abrir una Escuela Normal en la capital de la República mexicana, con carácter federal y nacional, acorde con los propósitos del plan de gobierno: fortalecer la unidad nacional y uniformar la educación.

La revolución mexicana promotora de derechos e identidades

De manera similar a Francia, en México se daba una gran desigualdad entre ricos y pobres solo que dicha brecha entre ricos y pobres se prolongó hasta 1910; es decir, más de doscientos años de retraso en la lucha de los derechos y deberes para alcanzar una mayor equidad en los aspectos sociales, económicos y culturales.

Pese a que México es considerado el cuerno de la abundancia por la forma de su geografía y por la riqueza de los recursos naturales.

La Revolución Mexicana vino a desplazar a los hacendados que era dueños de grandes haciendas y explotaban con largas horas de trabajo en el campo a los peones o trabajadores del campo, a quienes les pagaban bajos salarios en lo que se denominaba tiendas de raya, donde además se les ofrecían los productos básicos a altos precios a fin de endeudar a los trabajadores mediante el otorgamiento de créditos a un alto porcentaje. En esta situación vivían millones de mexicanos quienes se levantaron en armas en búsqueda de una mayor equidad social.

Gracias al levantamiento en armas del pueblo o revolucionarios como se les denominó, se puso fin al Porfiriato, como se llamó a un tiempo de treinta años de dictadura del General Porfirio Díaz y a los hacendados quienes controlaban todas y cada una de las regiones.

A fin de promover una identidad con la cultura del pueblo y por las nuevas condiciones en la época posrevolucionaria, se requería del nuevo docente la entrega en tiempo, cuerpo y alma a la misión que se le encomendaba. En este sentido, una de las principales características del *maestro misionero* era la mística de servicio, debido a que muchos de ellos tenían que ir a trabajar en las comunidades más pobres y más alejadas.

En este modelo, una de las características de los docentes era que nunca decían que no a la plaza laboral, por muy alejada que estuviera o por muy marginada que fuera la comunidad, hasta allá se trasladaban a vivir, a enseñar y a integrarse con la población. En este sentido, los *maestros misioneros* se desempeñaban en condiciones muy difíciles (Fell, 2000).

Para formar en los estudiantes este perfil de egreso, se incluyeron en el plan de estudios algunas materias como: Prácticas Agrícolas, Civismo, Artes y Oficios, y las Aplicaciones a la vida diaria de Física y Química, mediante las cuales se daba cuenta de que el docente que se pretendía formar poseía conocimientos para impulsar el desarrollo de las comunidades a donde iba a desempeñar su labor; es decir, a diferencia de los planes de estudios anteriores, se pretendía priorizar un perfil de docente comprometido con el pueblo.

Este modelo de formación docente se desarrolló en los primeros años del México posrevolucionario, que fue el periodo en el que el trabajo magisterial y la formación de docentes entraron en un

proceso de organización y normalización bajo la directriz de la Secretaría de Educación Pública, razón por lo que se empiezan a incorporar algunos criterios de regulación y unificación a nivel nacional, dejando atrás el carácter municipal y estatal para dar paso a la federalización (Arnaut, 1998a; Meneses, 1998b).

A diferencia de los planes de estudio anteriores, uno de los nuevos requisitos que demandaba este nuevo plan era que las Escuelas Normales deberían contar con: talleres, granjas y parcela escolar, mediante los cuales los estudiantes se involucrarían con el trabajo en el campo, dado que para esa época predominaba la vida rural y los nuevos docentes, en su mayoría, expresarían su compromiso en ese medio.

Según Rosales (2008), los veinte años de gobierno revolucionario constituyeron un periodo de cambios alucinantes en la educación mexicana, y dejaron tan profunda huella en la ideología y en la identidad del magisterio nacional que aún en la actualidad persiste en forma de identidades míticas. Así, pues, la formación de docentes en los años subsecuentes a la Revolución mexicana, priorizó sobre todo la mística profesional a fin de que los docentes fueran agentes de transformación social, cultural y económica, y que su compromiso fuera con los menos favorecidos.

En la época posrevolucionaria, la difusión cultural y la identidad acorde con los principios de la Revolución Mexicana adquirieron mucha importancia, gracias a los esfuerzos de Vasconcelos, quien con el propósito de que los docentes y los normalistas tuvieran un mayor contacto con el pensamiento de los —desde esos tiempos— denominados autores clásicos, mandó imprimir e hizo llegar a las instituciones educativas diversas obras de ese tipo, no sólo en forma de libros, sino también como folletos y panfletos.

El socialismo en México una nueva identidad denominada Cardenismo

En el periodo que va de 1934 a 1940, cuando fue presidente de la República Mexicana el general Lázaro Cárdenas, se realizaron reformas sin precedentes, tales como: el reparto de tierras que fue uno de los lemas del Revolucionario Mexicano Emiliano Zapata con su lema: “Tierra y libertad”, se retomaron principios socialistas y se adaptaron a las condiciones del pueblo mexicanos con la finalidad de lograr una mayor equidad social.

En lo que concierne a la formación de maestros, se consideró al docente de vital importancia, es decir, como responsable de la orientación social y educativa en el desarrollo del proyecto político promovido en este tiempo. Así, el perfil de maestro de la educación socialista fue la de un líder social, consejero, orientador, con la tarea no sólo de enseñar a leer y a escribir, sino también de mostrar y concientizar sobre la manera de vivir y convivir mejor, de crear una conciencia más humana y justa; por lo que el docente del modelo socialista tuvo un carácter predominantemente social y político y quedaba como tarea secundaria el enseñar a leer, escribir y contar, de ahí que una de sus tareas prioritarias era incorporar a los campesinos e indígenas a la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar su forma de vida (Meneses, 1998b; Arnaut, 1998a). De ahí que el trabajo docente rebasara las cuatro aulas de la escuela.

Por otro lado, dicho sexenio se caracterizó por favorecer el establecimiento de escuelas en las diversas poblaciones, por lo que muchos maestros comenzaron a trabajar en lugares a los que nunca antes había llegado el servicio educativo. La formación en el modelo del maestro socialista pretendía, entre otros fines, el laicismo, la atención a campesinos, la enseñanza tecnológica con el objetivo de preparar a los alumnos para la producción y el fomento al trabajo como un deber social. Aunado al papel de líder social, luchador por las clases menos favorecidas, líder que organiza y ayuda a enfrentar no solo las injusticias, sino también los cacicazgos prevaletientes. De manera que en la educación socialista se adaptó la filosofía y el método del materialismo dialéctico para explicar la evolución social y la lucha de clases y así, pues, mediante su estudio poder combatir: la ignorancia, el fanatismo religioso, la explotación, el caciquismo, la desigualdad y sobre todo, crear conciencia de clase con el propósito de emancipar a las clases explotadas de las condiciones prevaletientes.

Mediante la educación socialista, se pretendía mejorar las condiciones de vida de los pobres (proletariado), desarrollar su inteligencia, reconocer sus pensamientos, sentimientos y necesidades; a través de ella se pretendió mejorar el antagonismo existente. Por tanto, en este modelo de docente, el maestro no podía encerrarse a desarrollar las actividades en el aula, sino tenía que estar en constante contacto con la sociedad (Meneses, 1998c).

Las Escuelas Normales, al adaptar el ideario de la educación socialista, combatieron el fanatismo religioso y

reconocieron la importancia de la formación del hombre sobre el desarrollo histórico de las sociedades y la lucha de clases, por lo que postulaban la igualdad, la conciencia de clase y la identidad con la ideología de la Revolución.

La formación docente y la difusión de la nueva identidad estuvo muy vinculada en este sexenio, ya que se publicaron cientos de folletos, panfletos y libros con la finalidad de que dicho pensamiento filosófico llegara a la mayor parte de la población, también la radio y la prensa nacionales tuvieron esa gran difusión. En ese sentido, puedo sostener que los medios de comunicación empezaron a adquirir importancia en la difusión de la cultura.

El desarrollo industrial y la identidad del prototipo urbano

Después de la Segunda Guerra Mundial, gradualmente las políticas nacionales empezaron a ser influidas por las políticas de los países vencedores, en particular por las de Estados Unidos, que de forma estratégica propuso las bases de un nuevo orden mundial, que poco a poco fue extendiéndose en todos los ámbitos de las políticas nacionales de los países dependientes, hasta llegar a las políticas educativas orientadas hacia las Escuelas Normales e incidir en la identidad y la formación de los nuevos modelos de docentes; se promovieron desde estas instituciones en la formación de los maestros lo que las nuevas condiciones y contexto social demandaban.

En la década de los años cuarenta, con la industrialización acelerada del país y las emigraciones masivas del campo a la ciudad, se modificaron de manera radical la dinámica poblacional, que empezó a ser predominantemente urbana; ello generó una mayor demanda en los diferentes servicios, entre ellos el de la escuela, lo que a su vez requirió de un mayor número de instituciones formadoras de docentes, de manera que si bien antaño su crecimiento había sido relativamente lento, durante las dos décadas siguientes se dio un incremento de manera anárquica (Arnaut, 1998a; Meneses, 1998c; Gómez, 2003).

Sin duda alguna, la transformación gradual de un país rural a uno urbano provocó ciertos cambios en la formación docente, y el nuevo rol social que se les encomendó a los maestros fue pedirles que “dejaran atrás las actividades sociales” y “centraran su formación y desempeño en el trabajo del aula”, lo que demandaba poner mayor atención en su preparación profesional, dando origen a la etapa profesionalizante en que se caracterizó al maestro urbano

como prototipo del educador que reclamaba la nueva sociedad que en ese entonces se constituía en el país (Reyes, 1988).

Arnaut (Arnaut, 1998a) denomina a esta etapa de “Unidad Nacional y el Crecimiento Estabilizador del Magisterio” (1943-1970), debido a que la SEP, por distintos medios, reorientó el trabajo de los maestros, al sustituir el acento sociopolítico que se había dado a la educación hacia la segunda mitad de los treinta, con Cárdenas, por un mayor énfasis en los contenidos clásicos de la educación, como la lecto-escritura, el cálculo y la historia cívica.

Los maestros rurales experimentaron un cambio radical en su trabajo, al transformar su tarea de luchadores sociales por la de profesionales que se dedican a la docencia, con lo que se perdió parte de la historia que los docentes habían alcanzado como promotores de la equidad social; dicho viraje de 180 grados en la política nacional se vio reflejado también en el cambio de las asignaturas del plan de estudios de la carrera de Profesor y, por ende, una nueva identidad.

El nuevo plan de estudios, a diferencia de los anteriores, promovió la formación para la docencia, dejando a un lado temáticas que promovían el combate a la desigualdad, la defensa y organización de los menos favorecidos, la formación del liderazgo, entre otros, para en su lugar tratar de formar un nuevo docente, un profesional de la enseñanza (Reyes, 1988; Curiel, 1999).

Por las características de la época, también evolucionó la formación de la identidad nacional. Además de la prensa y de la radio, la televisión empezó a adquirir gran importancia, por lo que fueron aumentando gradualmente sus espectadores, de manera semejante a como ocurrió en Estados Unidos, donde además empezó a consumirse más el cine y el teatro, gracias al fordismo y a una mejora económica y de tiempo libre, tal y como se expone en el siguiente apartado.

Después de los movimientos sociales de los sesenta, se realizó una reforma educativa que inició con una reforma administrativa en el sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y continuó en el periodo del Lic. José López Portillo (1976-1982); en el primer sexenio, los estudios para la carrera de profesor se ampliaron primero de tres a cuatro años, y después de cuatro a cinco, contemplando en los dos primeros años las materias propias del bachillerato, dejando los últimos para la formación profesional de los futuros docentes.

La Reforma de la Educación Normal fue consecuencia inmediata de la Educación Primaria, donde se dio el cambio de asignaturas por áreas de conocimiento. De acuerdo con Vera (Vera, 1979), ante tal reforma, se presentaron una serie de problemáticas, entre las más destacadas están que en las Escuelas Normales no se disponía de personal docente acorde con un nuevo perfil demandante; no había maestros que, por ejemplo, dominaran de manera integral el campo de las Ciencias Naturales, constituido por Física, Química, Biología, Astronomía y Ciencias de la Tierra; que además conocieran la didáctica de ese campo para cada año en la escuela primaria.

En ese tiempo estaba en su apogeo la Tecnología Educativa y el conductismo con las aportaciones de Pavlov, Thorndike, Watson y Skinner, por lo que se pretendía que el nuevo docente fuera formado bajo tal fundamentación teórica. De allí que el plan de estudios propusiera un nuevo concepto de maestro; un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones (Meneses, 1998d). Por ello, uno de sus principales objetivos fue el fomento y orientación de la actividad científica y tecnológica que respondiera a las necesidades del desarrollo nacional.

La renovación como base para la globalización con rasgos neoliberales

Este modelo surgió en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid al tiempo que se sentaban las bases de la nueva economía liberal, lo que implicó un cambio radical en las políticas educativas del Estado mexicano. En relación con la formación de docentes, se propuso una reforma que tenía como propósito el reconocimiento social del maestro, semejante al de otros profesionales; para ello, el 23 de marzo de 1984, se firmó el acuerdo presidencial mediante el cual los estudios de la carrera de profesor fueron elevados de manera oficial al nivel de licenciatura, desde entonces, las Escuelas Normales son reconocidas por las autoridades como instituciones de Educación Superior, asignándoles las tres funciones que competen a dicho nivel educativo: docencia, investigación educativa y extensión académica.

Derivado del nuevo acuerdo, además de establecer el Bachillerato Pedagógico como requisito para la licenciatura en Educación, se dio a conocer el nuevo plan de estudios, organizado

en dos grandes áreas de formación: la común a todas las licenciaturas en Educación, llamado tronco común, y la orientada a la formación específica o especialización; de igual forma, el plan se dividió en cuatro grandes áreas o líneas de formación: Pedagógica, Social, Psicológica e Instrumental.

En el área Pedagógica se ubicaba el Laboratorio de Docencia, considerado como el eje rector de licenciatura; su importancia radicaba en que en este se proporcionaban las condiciones para que los practicantes utilizaran los contenidos analizados en las aulas de la Escuela Normal. La línea Social, por otra parte, aportaba elementos para la formación social y del conocimiento de los hechos y fenómenos de la sociedad, mediante el conocimiento de la situación económica, política y social del país. La línea Psicológica tenía como propósito la reflexión y el trabajo sobre aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y hacía hincapié en la atención a la problemática educativa del docente. Por último, el área Instrumental se ocupaba de contribuir en la formación del futuro docente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de manera oral y escrita, así como en el empleo del lenguaje y la aplicación de las matemáticas.

También es importante destacar que en este plan de estudios la Teoría Educativa y las Ciencias de la Educación cobran una gran importancia, a diferencia de los planes de estudio anteriores, por lo que mediante este plan de estudios, se pretendió establecer un nuevo rumbo en la formación académica de los docentes. Los principales medios para transformar la práctica son el consumo cultural, la formación académica y la identidad de un docente comprometido, de ahí la importancia que se le otorga en este Plan con el propósito de comprender la realidad social, económica y cultural en que se desarrolla la sociedad contemporánea. Para esto, la Teoría Educativa, la Filosofía y la Investigación Educativa son el medio toral para lograr transformar la práctica docente y fomentar una mejor actitud hacia las innovaciones educativas.

La puesta en marcha del modelo enfrentó varios problemas provenientes de la dificultad de hacer coincidir las demandas de formación derivadas del nuevo plan de estudios con las condiciones y dinámica institucional de las Escuelas Normales, al tiempo que empezaron a surgir diversas críticas por parte de algunos investigadores. Margarita Noriega (1990) decía que era muy difícil lograr el modelo docente investigador como tal, dado que la

Investigación Educativa no era una tarea fácil que pudiera surgir mágicamente de la noche a la mañana, ni por decreto presidencial. El proceso de la investigación exigía un recorrido y un proceso de creación, formación, consolidación y búsqueda que dependían en buena parte de los recursos humanos y de la infraestructura material e institucional que apoya y sustenta el trabajo académico, y con la cual las Escuelas Normales no contaban.

Entre los cambios que considero más importantes está el acercamiento tanto a la lectura de fuentes primarias y de teóricos representativos de escuela, así como su análisis y discusión, contenidos y formas de trabajo, que si bien en anteriores reformas se habían promovido, en esta pasaron a formar parte del trabajo cotidiano de las Escuelas Normales. En esta coyuntura, en la década de los noventa habían empezado a darse varias reformas educativas, una de ellas, la Reforma a la Educación Primaria en 1993, integrada con nuevos enfoques que no correspondían a lo que se enseñaba en las Escuelas Normales desde 1984; es decir, las Normales a nivel federal tenían 13 años y a nivel estatal 12 años trabajando con el mismo plan, por lo que era prioritario que el plan de estudios se adaptara a los nuevos requerimientos.

Con el propósito de crear las condiciones que permitieran desarrollar esta reforma educativa a la educación Normal, y bajo el supuesto de que algunas veces las reformas solo cambiaron de nombre, surgió la necesidad de implementar, a la par, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFMAEN), el cual contempló en un inicio: 1. La transformación curricular, que implicaba a la vez la elaboración de planes y programas de estudio, así como la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje. 2. La actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales, lo que demandaba un programa de actualización antes de la aplicación del nuevo plan de estudios, con el propósito de que los profesores se informaran sobre los fundamentos y las principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas.

De manera paralela, el programa contemplaba: 3. La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, lo que implicaba promover nuevos mecanismos para la gestión de las Normales, así como la transparencia en los procesos y el uso de los recursos. 4. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas

Normales, para lo cual se canalizaron como en ninguna otra época en la historia del *Normalismo* recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y ampliación de los planteles *normalistas*, dotando a las instalaciones, además, de acervos bibliográficos tanto nacionales como internacionales, creando los centros de cómputo y de idiomas, e instalando la Red Edusat dentro de dichas escuelas.

La formación por competencias empezó a ser parte de los rasgos deseables del nuevo maestro, tal como se presentó en el plan de estudios: Las competencias que se definieron en el perfil de egreso se agruparon en cinco grandes campos: habilidades intelectuales, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1997b).

Los aspectos centrales del perfil de egreso del Plan de Estudios de 1997 son los siguientes:

a) Habilidades intelectuales específicas: poseen estrecha relación con la lectura, la expresión oral y escrita, así como la búsqueda de información en la solución de problemas, por lo que se pretende desarrollar estas en los alumnos mediante hábitos de lectura y comprensión lectora, capacidad de comunicación y búsqueda de información.

b) Dominio de los contenidos de enseñanza: tiene que ver con la apropiación y manejo de los propósitos, de los contenidos y de los enfoques de la educación primaria, por lo que se pretende que el alumno los domine y maneje, que relacione los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica y que establezca correspondencia entre los contenidos educativos que imparte y el nivel de desarrollo de los estudiantes.

c) Competencias didácticas: se refieren principalmente a la capacidad de promover el aprendizaje de conocimientos, actitudes y valores a través de diversas estrategias que tomen el grado de desarrollo de los alumnos. El docente en formación debe lograr estas competencias en el diseño, organización e implementación de estrategias didácticas en el grado y grupo que atiende. También se destaca que debe conocer el uso de materiales de enseñanza y recursos didácticos disponibles.

d) Identidad profesional y ética: tiene que ver con el docente para que asuma como principios de su acción y de sus relaciones con alumnos, padres de familia y sus colegas, valores como: el

aprecio y la dignidad humana, justicia, igualdad, libertad, etc. Los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia; respeta y aprecia la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, tolerancia y apego a la verdad. Reconoce los valores y el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de estos y la sociedad. Se identifica con el carácter público de la educación y asume su profesión como carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos a su alcance para mejoramiento de su capacidad profesional.

e) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de su entorno: se refiere a acercar la formación a la realidad de la escuela, a la comprensión de la diversidad regional, también se pretende que impulse la solidaridad y el apoyo de la comunidad, está dispuesto a participar en la solución de problemas. Por lo que aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, valora la función de la familia y procura que participa en la formación de los alumnos (SEP. 1997b).

Es necesario destacar que todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente, y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica (SEP, 1997b). El mapa curricular del Plan 97 está integrado por 45 espacios agrupados en tres áreas de actividades de formación diferentes por su naturaleza, que se desarrollan en estrecha relación durante los ocho semestres, a saber: 1. Área de actividades principalmente escolarizadas, 2. Área de actividades de acercamiento a la práctica escolar, y 3. Área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

El nuevo contexto promotor de una identidad global

Para culminar el presente trabajo se pretende destacar que a partir del arribo al poder del Lic. Carlos Salinas de Gortari se empezaron a crear las condiciones para retomar las políticas neoliberales. De acuerdo con Laval (2004), se han implementado estrategias neoliberales impuestas desde el FMI, el BM, la OCDE y otros organismos internacionales. Dichas políticas han favorecido más a los que tienen más y han creado desventajas para los que menos tienen, o como diría Bauman (2004), han creado una mayor desigualdad dentro de la desigualdad ya existente.

Por tanto, la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico que caracterizan el nuevo orden social, son

los elementos que inciden en la internacionalización de políticas educativas donde se promueve el modelo de formación por competencias, la calidad y la rendición de cuentas. Por tanto, la certificación y acreditación son dos nuevos procesos que han empezado a regular la dinámica institucional de las escuelas.

Con base en el análisis realizado, sustento que vivimos en una época de constantes cambios, modificaciones y transformaciones de todos los aspectos que integran la vida en general. En este sentido, partí de reflexionar que en los últimos años se vive en un mundo de pluralidades, por lo que se reconocen diferentes puntos de vista, así como los enfoques y perspectivas. Sin embargo, no podemos perder de vista la lógica de la globalización con rasgos neoliberales que incide en la competitividad, la certificación y la calidad de la educación.

Bajo esta lógica, en el presente trabajo se tuvo el propósito de aportar evidencias para sustentar que en los orígenes de los sistemas educativos, las Escuelas Normales y los docentes fueron percibidos como los pilares de la construcción de la identidad nacional y llegaron a tener un gran prestigio social gracias a que fueron los principales medios o sujetos que promovieron la educación; sin embargo, gracias a la Revolución industrial empezaron a inventarse diferentes medios de comunicación que permitieron compartir una mayor cantidad de información. Fue hasta la época del fordismo, con la producción en cadena, como se pudo acceder a una mayor información.

Esta tendencia se empezó a dar en nuestro país a partir del arribo de los neoliberales al poder en México, en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, y se va consolidando en los siguientes sexenios en este contexto de búsqueda de la calidad, de la eficiencia y de la eficacia priorizando lo administrativo e instrumental sobre lo académico y formativo, por lo que la identidad tiene una mayor tendencia hacia lo global.

Referencias/ Bibliografía

- Alanís, A. (2003). *El sistema de formación de maestros en México*. México: Trillas.
- Arnaut, A. (1998a). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Arnaut, A. (1998b). Los maestros de educación primaria en el siglo XX. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México, 195-227*. México: FCE.

- Baricco, A. (2004). *Next. Sobre la globalización y el mundo que viene*. Barcelona (España): Anagrama.
- Bassís, H. (1978). *Maestros. ¿Formar o transformar?* Barcelona (España): Gedisa.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona (España): Paidós Studio.
- Bauman, Z. (2004). *Vidas despreciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona (España): Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *En busca de lo Político*. Buenos Aires (Argentina): FCE.
- Bauman, Z. (2006). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE
- Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Buenos Aires (Argentina): Losada.
- Bauman, Z. (2008). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. México: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. México: Paidós.
- Bixio, C. (2010). *Maestros del siglo XXI: el oficio de educar: homenaje a Paulo Freire*. Rosario – Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens.
- Bolaños, V. H. (1996). *Desarrollo histórico de la formación del maestro mexicano*. México: Conalte.
- Bravo, D. M. (1987). *Los grandes momentos del normalismo en México*. México, SEP.
- Castells, M. (1996). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Charle, Ch. (2006). *Redes Transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. México: Pomares.
- Chehaybar E. (2001). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio comparativo y prospectivo*. México: PyV.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. México: Gobierno de Veracruz.
- Curiel, M. (1999). La educación normal. *Historia de la Educación Pública en México*, 426-469. México: FCE.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Mendoza (Argentina): Niño y Diario editores.
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.
- De Ibarrola, M. (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C.
- De Ibarrola, M. (1998). Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC. *Formación docente, modernización educativa y globalización*. T. 1, 73-86. México: UPN.
- De Ibarrola, M. (1999). La formación de profesores de educación básica. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México*. 230-271. México: FCE.

- De la Torre, G. M. (2004). *Del humanismo a la competitividad*. México: UNAM.
- Debesse, M. (1982). *La función docente*. Barcelona (España): Oikos-tau.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona (España): Gedisa.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. México: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Fell, C. (2000). *José Vasconcelos, los años águila (1920-1925)*. México: UNAM.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires (Argentina): Novedades educativas.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la formación docente*. Barcelona (España): Gedisa.
- Giddens, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid (España): Alianza Universidad.
- Giddens, A. (2008). *Un mundo desbocado*. México: Taurus.
- Gómez, J. (2003). Qué pasa en las Normales. *Revista Mexicana de Educación* 2001, 102, Noviembre (2003) 54-60.
- Harwood, J. (2006). Diferencias nacionales en la cultura académica: ciencia en Alemania y Estados Unidos entre las dos guerras mundiales. *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, 46-71. Barcelona (España): Pomares.
- Hermida R., A. J. (1986). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- Jíménez, A. C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Larroyo, F. (1984). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1986). *Historia general de la pedagogía*. México: Trillas.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México II*. México: FCE.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: SEP.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona (España): Paidós.
- Lawn, M. (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. México: Pomares.
- Lerner, B. (2009). *Banco Mundial: modelo de desarrollo y propuesta educativa*. México: Bonilla Artigas.
- Meneses, M. E. (1998a). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: CEE-UAIA.

- Meneses, M. E. (1998b). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. México: CEE-UIA.
- Meneses, M. E. (1998c). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE-UIA.
- Meneses, M. E. (1998d). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: CEE-UIA.
- Meneses, M. E. (1998e). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: CEE-UIA.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México: SEP.
- Mialaret, G. (1978). "Reflexiones sobre la formación de educadores". *La formación de los maestros en México y otros países*. México: UAG.
- Mialaret, G. (1982). "Perfil del educador enseñante". En Debesse, M. *La función docente*. Barcelona: Aikos-tau.
- Millet, D. (2002). *50 Preguntas / 50 Respuestas sobre la deuda, el FMI y el Banco Mundial*. Barcelona (España): Icaria.
- Moreno, (1982). El porfiriato primera etapa (1876-1910). En F. Solana, *Historia de la educación*, 41-81. México: FCE.
- Noriega Chávez, M. (1990). *El magisterio de educación básica en la globalización: ¿profesión en transición?* México: Colección Pedagógica Universitaria.
- Oikión, S. G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Reyes Esparza, (1994a). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Rosales, M. M. A. (2008). *La formación profesional del docente de primaria*. México: PyV.
- Rosas, C. L. (2003). *Aprender a ser maestro rural, un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: SNTE.
- Salinas, S. (1984). *Maestros y Estado* (Tomo II). México: Línea.
- SEP (1984). *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria*. México: Talleres de Litografía.
- Solana, F. (1999). *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. Colombia: EPM.
- Tenti, E. (2001). *La escuela desde afuera: sujetos, escuela y sociedad*. México: Luciernaga Diogenis.
- Tenti, E. (2007). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires (Argentina): Siglo XXI.

¹ ***Displacement of identity in training processes of the new generations of teachers: The case of the Normal Schools in Mexico.***

² Doctor.

Escuela Normal de Coatepec Harinas (México).

E-mail: martinmum_m@yahoo.com.mx

LA IDENTIDAD EN EL ARTE NEGROAFRICANO A TRAVÉS DEL VÍNCULO CON LA REALIDAD¹

Alfonso Revilla Carrasco²

Abstract: This article defines the concepts as well as the functioning of certain Black African objects which develop the identity of some Black cultures through their artistic productions. The link between art and reality (in production or adoption) is what enables us to identify the terms of identity, as well as to re-define it, to the extent of the needs of geographical or historical modification or alteration. This article is divided into three parts which refer to the representation of the human body as a priority space in Black African art, to the mask which bestows a new identity on the wearer and finally, to different objects which determine personal and social identities.

Keywords: identity; African Black art; mask; object; culture

Resumen: El artículo define tanto los conceptos como el funcionamiento de ciertos objetos negroafricanos, que desarrollan la identidad de algunas de las cultura negras a través de sus producciones artísticas. El vínculo del arte con la realidad propia (de producción o de adopción) es el que permite identificar los términos de la identidad, así como ir redefiniendo la misma, en la medida de las necesidades de modificación o alteración, geográficas o históricas. El artículo está dividido en tres partes que hacen referencia a: la representación del cuerpo como espacio prioritario del arte negroafricano, la máscara como elemento que define una nueva identidad para el portador y, por último, diferentes objetos que determinan identidades personales y sociales.

Palabras Clave: identidad; arte negroafricano; máscara; objeto; cultura

Introducción

El objetivo del artículo es identificar los objetos de carácter artísticos que definen la identidad de algunos pueblos negroafricanos (principalmente de la zona occidental, con algunos ejemplos del África central), así como saber la manera en la que actúan siendo capaces de dotar a los sujetos de un perfil identitario.

Para ello nos centramos en dos elementos básicos de gran parte de las culturas tradicionales negroafricanas, la representación del cuerpo y las máscaras. Una tercera parte del artículo centra su contenido en múltiples objetos culturales como son los accesorios personales o rituales.

El método de trabajo tiene en cuenta la organización de los contenidos de las artes visuales, y las ciencias que estudian

analizan y explican las imágenes, los objetos y las obras de arte; estas son: la historia del arte, la estética y la teoría del arte.

El enfoque artístico determina un tipo de conocimiento específico, basado en el pensamiento visual y creativo (Arnheim, 1976; Eisner, 1995; Gardner, 1982), con una intencionalidad estética y con una función de conocimiento básicamente imaginativa y creativa (Read, 1969; Lowenfeld, 1961). La metodología es necesariamente diversa basada en métodos experimentales, cuasi-experimentales, de descripción cuantitativa, cualitativa y abiertamente especulativos.

1. El cuerpo y su representación como definidores de identidad

“Los cuerpos cuentan historias, las cicatrices son las leyendas de esos mapas personales. La historia del grupo se transmite en los relatos y las canciones, pero es en los cuerpos donde se escriben las historias de cada uno” (García, 2010: 56).

En la representación del cuerpo se gestionan todas las inquietudes, deseos, creencias, esperanzas o temores de cada uno de los pueblos negroafricanos, con los seres del conjunto de sus realidades.

“En África occidental, el antropomorfismo es uno de los modos de representación habituales de las divinidades y de los espíritus de la naturaleza. [...] Tales representaciones recuperan a menudo los criterios propios de una figuración humana idealizada y proceden de un embellecimiento del cuerpo mediante la exaltación de sus cualidades positivas” (Costa; Bouttiaux; Mack *et al.*, 2004: 13).

El cuerpo evoluciona cuantitativamente, manteniendo una constante, mientras que en su evolución cualitativa implica un cambio de status, un cambio de identidad, casi una metamorfosis completa. La muestra de este cambio de identidad se representa plásticamente.

“Los hombres de las tribus borana, mursi o bume lucen en su cuerpo escarificaciones, cicatrices en la piel, que indican el número de hombres que han matado en la batalla o de animales peligrosos que han cazado” (García, 2010: 56).

La representación de la sexualidad, como elemento cambiante que modifica el ser de la persona, está referida a la identidad sexual del sujeto más que a la propia genitalidad, aún siendo ésta la que se manifiesta. Así, la representación no muestra la genitalidad doble en un mismo individuo, sino como atribución a las personas de un alma doble. Ambas se separan como en la representación senufó de los antepasados primordiales, quedando

diferenciadas en masculino y femenino, ambas con sus atributos sexuales identificativos.

El alma femenina muestra a menudo la fecundidad por medio de pechos generosos, en formas contundentes. Este alma cuando se refiere a un espíritu suele perder la potencia de la representación sexual como en el caso de los baulé y sus *Blolo bla* o *Blolo bian*, donde sin perderse los atributos sexuales se contienen, en una representación más espiritual.

En conjunto la representación espiritual puede perder parte de los atributos de la persona viva, bien por sus nuevas características, bien por la falta de utilidad de las anteriores como el atrofiamiento que muestra los brazos de los *Blolo* o las piernas del *nommo acuático* dogón.

En ocasiones podemos generar un nuevo concepto de identidad o estado de lo representado y por lo tanto de la representación; es el caso del ancestro fang, donde la talla muestra al mismo tiempo el estado de niño y anciano, generando un estado ambiguo en su definición formal, pero completo en su concepto, donde vincula el estado del niño indefinido en identidad, pero cerca de los antepasados de donde proviene con el de anciano, completo en su perfil identitario y a punto de pasar al estado de antepasado (Fernández, 1971).

El cuerpo puede ser representado o utilizado como soporte de representación, en cuyo caso su función va unida a su status, sometido al perfil identitario inmutable que viene conferido de nacimiento, o bien el status adquirido con el paso de tiempo en función de los ritos específicos.

“En la mayor parte de los casos, todas estas marcas se asocian con el ritual en sus manifestaciones de mayor importancia. Pero también funcionan como signos de adscripción o identidad, a linajes de parentesco, clases de edad, sociedades secretas, o guerreras, etc.” (Ramírez, 1996: 63).

El *cuerpo como soporte* es un término occidental que en la mentalidad negroafricana adaptaríamos al *cuerpo como identidad*. En este sentido tanto pinturas como escarificaciones marcan una diferenciación cultural que mantiene elementos comunicativos, simbólicos y estéticos.

En el cuerpo todo se plantea en términos de identidad, con un mayor o menor grado de simbolismo, incluso en el gesto, como podemos ver en la talla dogón que se cubre el rostro con ambas manos, cuyo significado puede provenir del incesto cometido por el

primer hijo del dios supremo, introduciendo así el desorden en la creación de Amma (Costa *et al.*, 2004: 65).

2. Máscara y nueva identidad

El rostro es el factor básico de la identidad personal y el instrumento de reconocimiento social. El rostro no es casual, refleja en gran medida las características que conforman nuestra naturaleza. Las alteraciones sufridas en el rostro o en parte de él crean un conflicto en el propio reconocimiento, dificultando no sólo el conocimiento personal sino también la propia proyección social.

La identidad de la máscara es fundamentalmente social.

“La función de las máscaras es reafirmar, a intervalos regulares, la verdad y la presencia de los mitos en la vida cotidiana. Tiene también como fin asegurar la vida colectiva en todas sus actividades y complejidad. Entre los dogón se exhiben máscaras de extranjeros (peul, bambara, europeos) que con sus características, manifiestan la diversidad del mundo. Estas ceremonias son cosmogonías en acto que regeneran el tiempo y el espacio: intentando por este medio sustraer al hombre y a los valores de los que es depositario de la degradación que sufre cada cosa en el tiempo histórico. Pero también son verdaderos espectáculos catárticos en el curso de los cuales el hombre adquiere conciencia de su puesto en el universo” (Laude, 1968: 142).

La utilización de máscaras conlleva una suplencia de nuestra propia naturaleza que se sustituye por la suplantada. La imagen de la máscara en su aspecto formal debe contener esta nueva identidad (tanto la máscara como el conjunto utilizado por el portador, incluidos sus gestos y movimientos).

“La máscara transforma el cuerpo del bailarín que conserva su individualidad y, sirviéndose de él como de un soporte vivo y animado, encarna a otro ser: genio, animal mítico o fabuloso que es representado así momentáneamente” (Laude, 1968: 144).

El rostro es el lugar básico del reconocimiento personal y social. Al mismo tiempo constituye, por las similitudes con el de los padres, principalmente, un reconocimiento de la identidad temporal en una línea parental. Portar una máscara conlleva

“un proceso de desdoblamiento: el portador de las máscara representa, cuando la lleva, un personaje distinto del que es cuando no la lleva” (Ramírez, 1996: 67).

Ese proceso de transformación está vinculado a un proceso de cambio en la realidad, bien de un individuo o de un suceso, lo

cual implica de por sí un desequilibrio que requiere la presencia de la máscara, que actúa en modo de desdoblamiento de la realidad.

“Una máscara no es exactamente un disfraz —en todo caso, en el contexto de las culturas mágicas en las que florece, un disfraz no es meramente un disfraz: la frontera entre el ser y el aparecer no ha establecido aún sus prestigios, por lo que endosar una máscara no pertenece al dominio de la apariencia y la simulación, sino de la transformación y la metamorfosis” (Morey, 1995: 18).

Aunque con fines similares a las de las figuras,

“la máscara, sea cual sea, se distingue profundamente de la estatuilla esculpida. Incluso si un artista trabaja en ambos campos al mismo tiempo, los estilos son completamente diferentes [...]. Al contrario que las estatuillas, la máscara suele unir lo humano y lo animal creando un ser híbrido que incorpora a lo humano, no sólo la forma del animal, sino sobre todo la fuerza vital en la que participa” (Meyer, 2001a: 74).

La máscara conforma, tanto el nacimiento como la muerte, para equilibrar el tránsito de cada una de ellas.

“Pero también tiene que ver con la muerte: máscaras fúnebres y mascarillas mortuorias cumplen desde siempre con respecto a ella la doble función de proteger la imagen (el alma) del muerto y mantenerlo aún presente (representarlo) en los funerales” (Morey, 1995: 18).

Dentro de la función social, las máscaras pueden referirse a ritos de fertilidad (Máscara *Nimba* de los *baga*, máscara *Do* de los *bwa*, las máscaras casco *Ty Wara* de los *bamana*, la máscara *Ma´Bu* de la sociedad secreta *Nwarog* de Camerún), a los ritos de iniciación (la máscara *Cikunza* y la *Kalelwa* de los *tshokwe*, la máscara *yaka* de iniciación, la máscara *Nkaki* de los *Iwalwa* del Zaire, la máscara de los *salampasu* y de los *mbagani*) o, a fundamentos de la vida social, como la legitimación de autoridad (máscara de latón tipo *aron arabai* de los *temne*), o la máscara de guerra de los *grebo*.

La categoría máscaras responde a la concepción de identidad y de relación de las diferentes realidades del ser humano. Las máscaras están asociadas en su mayor parte a ritos agrarios, funerarios, de iniciación, o de magia. En general, para los ritos de paso (recordamos que los ritos de paso son esencialmente un cambio de identidad), como para los ritos agrarios, las máscaras tienen como fin:

“recordar los acontecimientos notables que se han producido en los orígenes y que han dado como resultado la organización del mundo y de la sociedad. Recordarlos ciertamente, pero también repetirlos, manifestar su permanente actualidad y reactivar, en cierto modo, la realidad presente trasladándola a esos tiempos fabulosos en los que el dios la concibió ayudado por los genios” (Laude, 1968: 141).

La función de las máscaras de iniciación es ayudar a dar un salto cualitativo en la identidad del individuo, bien a la vida adulta, bien a la vida mortal. En conjunto la representación de máscaras es de nuevo el baile entre lo visible y lo invisible, entre el pasado y el presente entre la identidad y la diferencia.

3. Objetos de identidad

Prácticamente casi todos los objetos son objetos de identidad, bien por identificación bien por diferencia. Dentro de los objetos negroafricanos hay una preponderancia por las realizaciones antropomorfas, que son obviamente el principal objeto de identidad a través de la proyección. No obstante nos vamos a referir en este apartado u otro tipo de objetos plásticos negroafricanos que definen la identidad de diferentes culturas.

Junto con las formas antropomorfas aparecen formas zoomorfas, junto con instrumentos musicales, adornos corporales, accesorios de tipo arquitectónico, ritual, o personal, etcétera. Al igual que el trono define e identifica a la cultura ashanti, un instrumento musical puede aglutinar la identidad de un grupo, así:

“el etnólogo Gabriel Seligmann relataba a propósito de piezas semejantes, que un tambor con forma de rumiante, de tamaño natural, con grandes cuernos, había sido capturado como resultado de una campaña militar de 1905. Pertenecía al sultán zande Yambio de Avungara, cuyo poder se derrumbó con la pérdida de este instrumento venerado por el pueblo” (Meyer, 2001b: 150).

El estado de sueño o reposo es un estado de debilidad, frente al entorno y frente a los espíritus. De forma simbólica el reposacabezas, además de mantener la columna alineada o proteger el peinado (*Karamajong*), es indispensable para proteger al individuo.

“Entre los dogón, la cabeza del jefe espiritual del poblado no debía tocar jamás el suelo, bajo pena de catástrofes” (Meyer, 2001b: 20).

Dentro de la posición de identidad de un individuo en un grupo, el taburete juega un papel importante hasta el punto de que,

al igual que los reposacabezas, no son prestados en ninguna circunstancia por su poseedor. Para un zairés como cita Meyer (2001b: 27), sin mencionar la fuente “un hombre sin taburete, es un hombre sin dignidad”.

Destacan los taburetes ashanti, anyi, bamileke, kota o yohoare, entre otros. Junto a ellos se realizan tanto reposaespaldas como sillas articuladas o sillas comunes. Los magbetu se presentan cubiertos con hilos de latón y son utilizados por los jefes. Las sillas articuladas las encontramos más frecuentemente en Costa de Marfil, junto con otras sillas más convencionales de estilo europeo, con cuatro soportes para el apoyo con respaldo.

“Se trata de sillas bajas de respaldo recto, adornadas o esculpidas, reservadas a los iniciados de una sociedad secreta, los poro. Estas sillas les eran ofrecidas por su mujer o un pariente al final de su iniciación. La rigidez vertical y austera de estos símbolos debe confirmar el nuevo papel y la dignidad de estos hombres” (Meyer, 2001b: 27).

Los asientos de gran prestigio son principalmente los de carácter real como los *Afoa-Kom* de los fon, o los tronos perlados bamun (rey Njola). En estos casos podemos encontrar representaciones zoomorfas o antropomorfas, sobre las que se asienta el poder del soberano. En todos ellos aparecen referencias a los antepasados, fundamentos del poder, y recuerdo simbólico de la omnipresencia del soberano. Este tipo de referencias se encuentran en los asientos de prestigio kwele, luba, bamileke, duala, igbo o gurunsi.

Todos los accesorios personales tienen sentido dentro del concepto de identidad personal y por ende social. No obstante los bastones son uno de los objetos de referencia a la hora de establecer una identidad social diferenciada, principalmente como vínculo de los reinados.

“Estos bastones han sido siempre la insignia de los reyes africanos. En algunos casos, jugaron sin duda el papel de símbolos fálicos que evocan las nociones de fuerza y de fecundidad asociadas a la realeza” (Meyer, 2001b: 174).

Se han encontrado cetros (partes de ellos) del siglo IX o X, como los de igbo-ukwu del Museo Nacional de Lagos. En muchos casos estaban coronados por antepasados del pueblo, como los dan, tshokwe, pende, lunda, luba y songye. El sentido amplio en que se comprende el individuo y sus diferentes proyecciones hace posible que “incluso cuando no era portado por el soberano, se le

testimoniaba el respeto como al propio jefe” (Meyer, 2001b: 174). El antepasado está a menudo representado en cetros tschowé en la figura de Tshibinda Ilunga, que representa los antepasados lunda que se impusieron a los tschowé.

El tabaco ha sido asimilado como un elemento simbólico con un papel importante dentro de la vida social. El esquema básico sigue el de la pipa europea, y su uso tiende a ser individual, frente al hecho de mascar tabaco que es de carácter social. Así la segunda jornada en la que Griaule es enseñado por Ogotemméli comienza de la siguiente forma:

“Sentándose en el umbral, Ogotemméli rascó la tabaquera de piel rígida y se puso en la lengua un poco de polvo amarillo: -El tabaco- dijo – da el ánimo adecuado. Y empezó a descomponer el sistema del mundo” (Griaule, 2000: 20).

La traducción publicada por Meyer (2001b: 165) es “Ogotemméli habiéndose sentado sobre su banqueta, raspó su tabaquera de piel rígida y colocó sobre su lengua un polvo amarillo. – El tabaco- dijo- hace al espíritu justo”.

Destacan las pipas de los mumuye, dakakari, bamun, bamileke, zulú o tshowé. Muchas de ellas marcan la diferencia de rango social.

“La ornamentación de las pipas camerunesas estaba regida por un código escrupulosamente respetado: el hombre común sólo tenía derecho a motivos geométricos. Las estatuillas antropomorfas estaban reservadas a los jefes de elevado rango y a los miembros de la familia real, mientras que los dignatarios de las cofradías podían enorgullecerse de las imágenes zoomorfas, sobre todo si tenían relación con su animal totémico” (Meyer, 2001b: 165).

En la pipa bamun que el rey Njola regaló al capitán alemán Gluning como agradecimiento por su apoyo militar en un conflicto tribal (Museo Barbier-Mueller de Ginebra), aparecen unos camaleones que provocan la fecundidad, la justicia y la paz social.

“A propósito de esta pipa, Claude Tardits que la ha estudiado al detalle, recuerda que no sólo se trata de un puro símbolo, la pipa real está ligada al poder; el rey debe fumar durante sus viajes porque es un ritual destinado a favorecer la fertilidad de las tierras y de las mujeres” (Meyer, 2001b: 161).

Aunque no se puedan considerar tejidos de forma estricta, los trabajos en corteza de los pigmeos y mangbetu son una de las expresiones más sorprendentes del África negra y que se limita casi en exclusividad al nordeste de la República Democrática del Congo.

Preparadas por hombres y decoradas por mujeres registran desde las huellas de los dedos (*efe*), marcas similares a las pinturas corporales (*mbuti*), a signos de caza o elementos naturales y vegetales, identificado todos ellos al individuo con el grupo social y este con su entorno natural.

El tejido en sí, suele estar realizado en algodón, aunque se usa la lana (zona de influencia sahariana) y la rafia (África central). En determinadas zonas la tejeduría está unida al conjunto de las técnicas sagradas ofrecidas por los dioses a los humanos, formando parte, por lo tanto, de nuestra identidad sagrada.

“En Mali, entre los bambara, se atribuía a la tejeduría un origen mítico, relacionado con Faro, el dios del sol y del agua, que habría traído a los humanos las técnicas de la forja y la tejeduría” (Meyer, 2001: 68).

En las decoraciones tejidas se suelen utilizar formas geométricas básicas en diferentes combinaciones. Son célebres los trabajos de los yoruba, las telas *asoke* de Oyo, y los paños *kente* de Ghana (los reservados al rey ashanti eran de seda). Cada figura contiene significados precisos acerca de diferentes acontecimientos, dichos, sucesos históricos, etcétera.

Tanto la técnica de las *ligaduras*, como la técnica de *reserva*, se utilizan para la decoración por tinte, donde la tela era sumergida en tintes de índigo, nuez de kola o diferentes pigmentos. Son célebres, producidas por este método, las telas *adire* de los yoruba de la región de Ibadan, así como las realizadas por los bamum. Los denominados por Meyer como *bokolanfini* (*bogolanes*) de los bambara, están también realizados con esta técnica. La misma autora incluye los trabajos de los senufó de la zona de Korogó dentro de esta categoría, no obstante las representaciones son dibujadas. Durante el siglo XIX, en torno a Senegal algunas de estas telas se convirtieron en valor de moda de cambio.

Las cucharas por su forma cóncava como por su uso, tienen referencias con los conceptos de maternidad y hospitalidad. A parte de las cucharas de marfil del siglo XV realizadas en Nigeria y Sierra Leona por los encargos occidentales (principalmente portugueses), destacan las cucharas de los lega, los boni (no figurativas, con tendencia a la geometrización), los baulé, zulú, senufó, dan y wé (de carácter figurativo).

Para una mujer zulú, la posesión de una cuchara, es paralela al primer parto y el consiguiente cuidado de la familia, se le atribuye por tanto cuando cambia su identidad pasando a ser madre.

Destaca la *cuchara ukhezo* de la República de Sudáfrica, (región Kwazulu-Natal) que se encuentra en el Museo Nacional del Louvre (cedida por el Quai Branly).

Entre los senufó su uso está asociado a la iniciación dentro del *poro*. La cuchara *Wakemia* de los dan es símbolo de prestigio y reconocimiento social diferenciado.

Los recipientes son básicamente de cerámica, calabazas o cestería. Los primeros están presentes desde las transiciones a formas de vida sedentarias y normalmente asociados a las mujeres como productoras (casi siempre la mujer del herrero).

El acto de creación está asociado a un proceso de cambio por lo que cuando un individuo va progresando, al adquirir las cualidades de identidad, recibe diferentes tipos de cerámicas.

“Entre los yoruba y los bariba, por ejemplo, las jóvenes reciben al casarse una vasija con mantequilla, para marcar su estatus. Las mujeres kurumba (Burkina Faso), en cambio, obtienen graneros adornados con motivos en relieve al dar a luz a su primer hijo, mientras que, en el país Dowayo (Camerún), las viudas ya sólo emplean singulares vasijas con tres pies para cocinar.” (Serra i Ester; Martínez-Jacquet, 2007: 6).

El bronce y el marfil están reservados al prestigio que sitúa la identidad social del poseedor en el más alto rango social, como las representaciones de concha de igbo-ukwu, del siglo IX y realizadas a la cera perdida. En marfil destacan las realizaciones de recipientes de owo y benin.

Parece obvia la consideración de que el adorno no está desligado del cuerpo, y como tal, responde a las necesidades del mismo, no solamente estéticas sino también rituales, en cuanto tal, se asocia tanto al movimiento como al sonido. El adorno tiene su propio lenguaje siendo en ocasiones un lenguaje en sí mismo.

“En algunos casos, la lingüística ha aportado más que una simple analogía: a partir del análisis de la pintura corporal de los nuba, J. Fari (1972) ha construido una gramática generativa-transformacional que produce diseños bien formados y anula las construcciones no gramaticales” (Price, citado por Bonte; Izard, 2005: 16).

De la separación entre cultura y naturaleza a divisiones fundamentales como macho y hembra, o complejas de pertenencia, desarrollo, estatuto o estado, el adorno insiste en la diferencia como identidad así como de semejanza en la identificación a partir de la exaltación del cuerpo. El adorno es siempre una intervención y por

lo tanto una alteración. Cuando esta alteración es permanente modifica la identidad social del individuo, tanto cualitativa como cuantitativamente.

“La atención al cuerpo constituye el eje de gravedad de la cultura nuba, en la que existe un elaborado vocabulario para distinguir hasta los más pequeños músculos o las variaciones en la piel. Los hombres afeitan parcial o totalmente las distintas partes del cuerpo, incluyendo la barba y el vello púbico, y luego aplican pinturas. Los más jóvenes se distinguen por el uso del rojo y sus estilos de cabello más simples, mientras que los mayores utilizan una gama más amplia de colores y las formas de su pelo son más elaboradas.” (Ramírez, 1996: 66).

Las perforaciones se encuentran próximas a los orificios nasales, auditivos o la boca:

“dichos ornamentos, colocados en los órganos de los que emanan el soplo vital y la palabra, resultan ya indisociables de los demás rasgos faciales; la apariencia de la persona se ve profundamente alterada. El ejemplo de las mujeres kichepo, surma y mursi de Etiopía, con sus enormes platos labiales, es particularmente elocuente” (Serra i Ester; Martínez Jacquet, 2006: 5).

Entre los adornos corporales encontramos los collares de latón de los dan, de los bamum, los fang (más sólidos y de carácter permanente) y los teke, así como brazaletes y pulseras de los kota, fang (incómodas para ser portadas y más usadas como monedas de cambio), baulé, senufó, mossi, numan, bobo y wé, que dados sus conocimientos técnicos sobre la cera perdida, elaboran objetos más ligeros para ser portados. Entre poblaciones orientales los adornos corporales hacen referencia a su posición social,

“así entre los turkana y los pokot, los brazaletes de los hombres indicaban, además de su edad, su lugar en las incursiones de captura de ganado” (Meyer, 2001: 92).

Conclusiones

En el ámbito occidental se procura vincular la identidad a las manifestaciones (totalmente diferente a vincular las manifestaciones a la identidad), con el consiguiente peligro que tiene la primera de banalizar el sentido identitario.

Muchas culturas negroafricanas nos muestran que la identidad individual es una identidad social; es prácticamente imposible saber quien se es sin saber lo que somos.

Mientras la sociedad occidental ha generado nociones de individualismo, tanto en modelos de conducta como de reconocimiento, donde las preguntas de lo que somos, pasa necesariamente por las respuestas de lo que tenemos o de lo que hacemos, las culturas negroafricanas reconocen que el acto es parte de la identidad, pero no lo es la posesión, en la consideración de lo que es nuestro, así vinculan los objetos artísticos a funciones (muchas de ellas rituales).

La individualidad es indefinible en el muntu (ser humano) en función de que ésta, aún siendo singular es una palabra plural y múltiple, es por ello la gran diversidad de objetos que nutren el concepto identitario.

Referencias/ Bibliografía

Bonte, P.; Izard, M. (2005). *Diccionario Akal de Antropología*. Madrid: Akal.

Costa, A.; Bouttiaux, A. M. ; Mack, J. ; Wastiau B. (2004). *La figura imaginada*. Barcelona: Fundación la Caixa.

Einstein, C. (2002). *La escultura negra y otros escritos*. Barcelona: Gustavo Gili.

García, J. (2010, 3 de enero). *El origen de Adán y Eva*. *El Semanal*, 35.

Laude, J. (1968). *Las artes del África negra*, Barcelona: Nueva Colección Labor.

Meyer, L. (2001a). *África negra; máscaras, esculturas, joyas*. Italia: Lisma.

Meyer, L. (2001b). *Objetos africanos. Vida cotidiana, ritos, artes palaciegas*. Barcelona: Lisma.

Morey, M. (1995). Conjeturas sobre la máscara. *Lápiz*, 117, 12 (1995) 16-26.

Serra i Ester, D.; Martínez-Jacquet, E. (2006). *Joyas del África Oriental*. Barcelona: Kumbi Saleh.

Serra i Ester, D.; Martínez-Jacquet, E. (2007). *Arte y barro; cerámicas del África negra*. Barcelona: Kumbi Saleh.

¹ *The identity of Black African Art through its link with reality*

² Doctor.

Universidad de Zaragoza (España).

E-mail: alfonso@unizar.es

LA ESCOLANÍA DE LLUC, ENTRE LA TRADICIÓN MUSICAL Y LA MODERNIDAD ARTÍSTICA Y PEDAGÓGICA¹

Llorenç Gelabert²

Abstract: The *Escolanía de Lluc* nowadays represents a perfect balance between tradition and modernity, as one of the longest-lived vocal groups in Europe in its category. In spite of its cultural and musical legacy, with more than five centuries of history, we must mention and analyze the process of adaptation by the institution to the times. The first documented appearance of the primitive *sis minyons* (six children) that integrate the choir dates from 1539. Since then, the institution of Lluc assumed as a priority, but not exclusively, the task of educating their singers. Also, the balance and hold to the natural, religious and social environment, has converted the choir into a powerful cultural identity element of the Majorcan society, reaffirmed during the Franco period, with the interpretation of new and complex repertoires, the study of history, culture and language of the Balearic Islands, and the weight that takes the humanistic formation of children. This structural and educational evolution, and pedagogical approach, has achieved, during 2012-2013, a management model unique in Mallorca: the *Escolanía de Lluc* as a music school integrated to the academic development of students, where the music is part of daily life from a comprehensive, accurate, enriching and inescapably practical linked to personal growth.

Keywords: history of music; music groups; music education; *Escolania de Lluc*

Resumen: Siendo una de las agrupaciones vocales más longevas de Europa en su categoría, la Escolanía de Lluc representa, hoy por hoy, un equilibrado ensamblaje entre tradición y modernidad. Al incalculable valor archivístico y museístico de su legado cultural y musical, con más de cinco siglos de historia, resulta de obligada mención y análisis el proceso de adaptación por parte de la institución a los nuevos tiempos. La primera aparición documentada de los primigenios *sis minyons* (seis niños) que conforman la escolanía data del año 1539. Desde entonces, la institución lucana asume como prioritaria, aunque no exclusiva, la tarea de formar musicalmente a sus niños cantores. Asimismo, el equilibrio y arraigo con el entorno natural, religioso y social, han convertido a la Escolanía en un potente elemento de identidad cultural de la sociedad mallorquina; reafirmandose una vez concluido el periodo franquista, con la interpretación de nuevos y complejos repertorios, el estudio de la historia, cultura y lengua propia de las Islas Baleares, y el peso que asume la formación humanística de los niños. Esta evolución estructural, educativa y de enfoque pedagógico, ha alcanzado, en el curso 2012-2013 un modelo de gestión único en Mallorca: el centro educativo Escolanía de Lluc como escuela de música

integrada en todo el desarrollo académico de los alumnos, donde la música forma parte de la cotidianidad a partir de una práctica exhaustiva, precisa, enriquecedora y ligada ineludiblemente al crecimiento personal.

Palabras clave: historia de la música; agrupaciones musicales; pedagogía musical; *Escolanía de Lluc*

Introducción

Después de cinco siglos de presencia ininterrumpida en el Santuario de Nuestra Señora de Lluc, podemos considerar a la Escolanía de Lluc como una de las instituciones con más renombre y prestigio en la isla de Mallorca. Esta atribución se debe a la capacidad de adaptación exhibida por la agrupación a lo largo del tiempo y en diferentes contextos y vicisitudes históricas. Si bien aparecen episodios de cierta opacidad y decadencia, en buena medida provocados por luchas de poder entre las propias jerarquías eclesiásticas o procesos posteriores y de fuerte calado histórico, como el de desamortización de los bienes de la iglesia llevado a cabo en España a finales del siglo XVIII, la presencia de niños en el monasterio nunca se vio truncada.

La formación musical, dirigida básicamente al acompañamiento de la actividad litúrgica a través del canto, y la religiosa, han sido las dos materias de aprendizaje básicas a lo largo de la historia escolar lucana. Esta última, por la naturaleza de la institución, encaminaba a los jóvenes escolanos a proseguir en el camino de la doctrina y fe católicas con el fin de fomentar e impulsar futuras vocaciones. No obstante, la popular y notoria presencia de cantos y cantores en el Santuario constituía ya en los siglos XVII y XVIII un potente elemento de identificación y cohesión de la sociedad mallorquina y así ha perdurado hasta nuestros días.

En el ámbito estrictamente pedagógico la institución se sumará a nuevos enfoques educativos a principios del siglo XX. Los parámetros de acción formativa se verán ampliados y abarcarán nuevas materias y conceptos, más allá de la música y la formación religiosa. Sin disminuir su peso lectivo se empezará a hablar entonces de formación integral de los pupilos a partir de nuevas y vanguardistas concepciones pedagógicas. Este nuevo proceso de formación integral y humanística, compatible a su vez con una rigurosa formación musical, abren un nuevo horizonte educativo en la institución y marcarán el rumbo a seguir de cara al futuro. Esta nueva concepción irá evolucionando y se consolidará en fondo y forma. El resultado de todo este proceso de cambio es un modelo pionero de escuela integrada de música a día de hoy, reconocida

por los estamentos educativos de la comunidad autónoma de las Islas Baleares.

De los originarios «sis minyons» al esplendor de los siglos XVII y XVIII

La primera referencia que documenta la existencia de niños cantores en el Santuario de Lluc y residentes en el monasterio data de principios del siglo XVI. En un documento del año 1539, consta la presencia de «sis minyons» (seis niños) que acompañan los rezos matinales que se llevan a cabo diariamente en el monasterio (ACL, Pr. 1, 1539³). Aparecen además algunas referencias a la apertura de sus cantos e interpretaciones a solicitudes de personas particulares o entidades externas al monasterio. A cambio de dichas actuaciones la institución lucana obtenía una gratificación económica, que se destinaba a la manutención de los propios escolares. Este hecho coincidió con el priorato del P. Vaquer, quien redactó unos nuevos estatutos en las postrimerías de la década de los años treinta del siglo XVI. Esta nueva reglamentación, aprobada con el beneplácito del Papa Clemente VII en el año 1531, restablecía el Colegio de Nuestra Señora de Lluc y explicitaba los criterios de cara a la selección de nuevos canónigos y la tarea que debían desarrollar en el monasterio. Siguiendo el modelo del monasterio de Montserrat (Barcelona), los canónigos debían ser autóctonos de procedencia, residir permanentemente en el monasterio y recibir formación en gramática, canto y Sagradas Escrituras. Asimismo debían rezar y cantar en el coro durante la misa. Esta nueva reglamentación contemplaba además la presencia de los seis niños cantores mencionados en la celebración matinal en honor a la Virgen. Este hecho nos indica el afán, siguiendo el modelo también de la institución benedictina catalana, de incluir la presencia de niños en la vida del monasterio. Precisamente, en un acta colegial del 22 abril del año 1573 se establecen por vez primera unos criterios de selección de cara a la aceptación e introducción de nuevas voces a la agrupación lucana (ACL, Cn.⁴ 4, 1573). Este documento hace referencia al requerimiento de una voz apta para el canto a las nuevas incorporaciones. Una vez aceptados, estos niños recibirán formación en letras y doctrina cristiana (Munar, 1976).

Los cantos matinales se basaban en antífonas dedicadas a la virgen. Destacan entre ellas los *Goigs de nostra dona de Lluc* o la *Salve Regina*. La formación musical de cara a una correcta interpretación de estos cantos abarcaba entonces dos campos de

acción: el canto llano y el estudio del órgano (ACL, Va.⁵ 3, 1586). Si bien el canto ha sido, y sigue siendo a día de hoy, el aspecto musical más trabajado en la escolanía, la formación instrumental siempre ha estado presente.

A finales del siglo XVI se crean en muchas poblaciones mallorquinas un gran número de cofradías en honor a la Virgen de Lluc. Ello provocará una fuerte devoción y arraigo a su imagen, y un auge de peregrinaciones al monasterio desde todos los rincones de la isla. Al mismo tiempo se registra un notable aumento en el número de solicitudes de ingreso en la Escolanía. En esta época de apogeo, la agrupación se abre al estudio de nuevos instrumentos y a la interpretación de nuevos repertorios. Todo ello sin dejar de lado la formación espiritual de los pupilos, encaminándolos al ejercicio del sacerdocio o al ingreso en distintas órdenes religiosas (ACL, Va. 3, f. 45, 1586).

El nivel musical de la escolanía aumenta considerablemente en los siglos XVII y XVIII. Este hecho se debe, eminentemente, a la mayor competencia y capacitación del nuevo profesorado y a la introducción del estudio de nuevos instrumentos como el oboe, violín, viola, flauta, trompa, arpa, guitarra o gaita. A pesar de estas nuevas aportaciones, la polifonía clásica renacentista continúa formando parte del repertorio habitual de la escolanía. El hecho de que se adquieran entonces obras de grandes maestros y que se fomente a la vez la creación de composiciones dentro de la misma institución por parte de sus miembros, tanto maestros de capilla como alumnos avanzados, son prueba evidente del notable nivel vocal que alcanza la escolanía en esos tiempos. Además de las obras de los grandes autores de la polifonía clásica destacan interpretaciones vocales e instrumentales de autores españoles de la época como José de Nebra, organista de la capilla del Palacio Real de Madrid, Antón Jordi, compositor y músico catalán, o José Durán, maestro de capilla de la catedral de Barcelona (ACL. Pr.⁶ 32, 1604). Es de obligada mención el afloramiento de compositores, cantantes e instrumentistas (organistas en su mayoría) provenientes de Lluc. Ello se debe, sin lugar a dudas, al prestigio y nivel musical de los profesores que trabajan por y para la escolanía a lo largo de este periodo.

Si bien, a finales del siglo XVIII, el nivel musical de la Escolanía se hallaba a gran altura, el nivel en formación religiosa en cambio había descendido. La formación humanística permanecía también entonces en el olvido. El cultivo de la música absorbía

sobremana el de las letras. Por ello, y coincidiendo con una visita del obispo Nadal al monasterio en el año 1798, se dispuso una orden de obligado cumplimiento referente a formación diaria de los niños en gramática y doctrina católica (ACL, Va. 4, 1798).

Fueron maestros de capilla, entre los años 1609 y 1792, los reverendos: Rafel Rosselló, Bartomeu Bordoy, Pedro Cifre, Juan Vilar, Jaume Sanxo, Joan Vives⁷, Antoni Simó, Pere Cerdà, Joan Cladera, Llorenç Jaume, Mateu Gelabert, Francesc Caimari, Sebastià Bertràn, Andreu Reynés, Antoni Company y Antoni Riera.

Desamortización y decadencia

A lo largo del siglo XIX la Escolanía vive una época de marcada decadencia. El Concordato de 1753 firmado por Fernando VI de España y el sumo pontífice Benedicto XIV, que establece el aumento de la autoridad real sobre los estamentos eclesiásticos, y el proceso de desamortización de los bienes propiedad de la iglesia que se lleva a cabo en España por Mendizábal a finales del siglo XVIII, dan pie a una progresiva desaparición tanto del priorato como del colegio de canónigos de Lluç. No obstante, la Escolanía de los *blauets* («Niños azules») es la denominación que recibían los niños cantores de Lluç en libros y documentos de la época. Si bien, durante los primeros siglos de existencia de la escolanía eran conocidos como *minyons* o *al-lots blaus* por el color azul de su sotana, posteriormente pasaron a ser conocidos popularmente como *blauets*, hipocóristico derivado del término anterior por el que son conocidos actualmente) seguirá presente en el monasterio, a pesar de la merma en el número de solicitudes de ingreso.

Entre los maestros de capilla que desfilan por la Escolanía a lo largo del siglo XIX aparecen desde colegiales y franciscanos hasta antiguos monaguillos y seglares. Constan: Antoni Escales, Miquel Ripoll, Antoni Pons, Pere Antoni Oliver, Guillem Amengual, Joan Deià, Joan Vives⁸, Pau Canals, Jaume Sastre, Lluís Rocafort, Joan Ferrer, Bartomeu Vich, Maties Cardell, Pere Amengual i Joan Pons.

Además de la interpretación de las obras de los grandes compositores de la literatura musical universal, muchos de los maestros de capilla de Lluç se dedicarán también a crear composiciones adaptadas a las características y posibilidades interpretativas de la Escolanía. El estilo italianizante de estas creaciones, con floreos e inflexiones para el lucimiento de los cantantes y el deleite de los oyentes, es fruto de las tendencias

compositivas de la época y en la mayoría de casos poco adaptado a la liturgia. Destacamos, entre otras, las obras del maestro Antoni Escales, entre las cuales destaca un *Stabat Mater* para solistas, coro y grupo de violines; del maestro Pere Antoni Oliver, con su *Misa para cuatro voces y grupo de violines*, *Nunc dimittis* a cuatro voces, *Resucito* para tres voces y grupo de violines y dos *Salve Regina*, o las misas a tres voces de Joan Deyà. Todas estas y muchas obras más permanecen a día de hoy en el Archivo del Colegio de Lluc y constituyen un patrimonio musical de gran valor todavía por descubrir y analizar.

Entonces, la formación musical representaba la ocupación principal de los miembros de la Escolanía, sin apenas espacio lectivo para la formación en otros aspectos del saber. Así lo reconoce Joaquín Sastre Vanrell, ex integrante de la Escolanía de Lluc en un boletín de la Asociación de Antiguos Blauets: «Salí del Colegio sin oficio ni beneficio, sin cultura ni formación escolar; sólo sabía leer música a primera vista y cantar» (Sastre, 1954). Asimismo, Monserrat Mascaró, antiguo miembro también de la agrupación, afirmaba que tanto la educación como la manutención de los menores dejaban mucho que desear en la institución lucana (Mascaró, 1939). La formación espiritual, en cambio, se hacía presente de manera transversal a lo largo de toda la jornada, tanto por el hecho de residir en una institución eclesiástica como por el fuerte arraigo cristiano de la mayoría de familias de los niños.

El testimonio de los antiguos escolanos Bartolomé Llabrés Horrach y José Llull Castañer, hace referencia al horario que rige la jornada diaria de la Escolanía a finales del siglo XIX (Llabrés; Llull, 1942). Entre los dos cantos matinales (*Salve* a las siete y misa a la nueve) los niños desayunaban. Después de la misa asistían a la clase de gramática hasta las doce, hora del almuerzo. Después de un espacio de dos horas dedicado al recreo, los niños asistían a las clases de solfeo. Seguidamente disfrutaban de un paseo alrededor del monasterio. La merienda tenía lugar a las seis de la tarde, y después se rezaba el rosario. Finalmente cena y estudio hasta las nueve de la noche, hora en que los estudiantes se retiraban a descansar.



Fotografía de la Escolanía con autoridades eclesiásticas y civiles, 1929. Fondo fotográfico del Archivo del Colegio de Lluc

La llegada de los MSSCC⁹ y la renovación educativa

En el año 1892 la Congregación de Misioneros de los Sagrados Corazones, fundada dos años antes por el P. Joaquim Rosselló, toma las riendas de la administración y restauración del Santuario de Lluc. El mismo P. Rosselló es nombrado prior del monasterio por parte del obispo de Mallorca. Desde entonces el monasterio asume nuevos retos y define unas líneas de acción muy definidas. Estas acciones irán dirigidas, eminentemente, al ámbito religioso y especialmente al pedagógico y musical. Dichas reformas se hacen patentes con la creación de un seminario menor de la misma congregación, la reconstrucción y modernización de la escuela, la introducción de la enseñanza secundaria o el reciente reconocimiento del centro como conservatorio elemental de música. Estos cambios han sido los más evidentes, si cabe, a lo largo de la historia musical en la isla de Mallorca, y se ha llevado a cabo en una de las instituciones más antiguas que sustenta la agrupación coral más longeva de las Islas Baleares y una de las más antiguas de Europa (Reynés, 1984; Amengual, 2009).

El avance más significativo en la estructura educativa se fundamentó en una evolución del modelo de escolanía dirigida y organizada por clérigos, que tenían como premisa principal el hecho de encaminar a los alumnos hacia el seminario que existía en el mismo Santuario y ser así escuela de base de futuros congregantes de la orden de los Misioneros de los Sagrados Corazones de Jesús y María. La drástica disminución a principios de la década de los setenta del siglo XX del número de religiosos en la congregación, propició un replanteamiento del rumbo que debía tomar la institución. Por este motivo, se incorporaron progresivamente a la

plantilla docente profesores laicos y con un destacado sentido pedagógico de la educación general y musical. No debemos olvidar que en el Santuario de Lluc había, y hay todavía, una escuela y una residencia con la única finalidad de hacer posible el desarrollo de una escolanía en actividad constante. Es decir, la Escolanía de Lluc no es la coral de una escuela o de un conservatorio, sino que tiene identidad propia y, para dar un servicio completo a sus alumnos y alumnas, se asegura el funcionamiento de una escuela de régimen general y de una residencia que, dada la separación geográfica del lugar respecto a núcleos importantes de población, haga factible la vida académica y musical. Los chicos que llegan a Lluc desde entonces lo harán seducidos por una idea de escuela de calidad que integra la presencia de la formación musical de forma sustancial.

En los años setenta y ochenta en la Escolanía de Lluc se formaban una media de ciento cuarenta niños al año, aunque solo treinta o cuarenta de ellos formaban parte del coro. Este elevado número de alumnos permitía llevar a cabo una selección de las mejores voces por parte del maestro de capilla. De entre estos alumnos escogidos algunos recibían también formación instrumental en piano y en órgano. El resto de alumnos no escogidos recibían la formación predispuesta por la Educación General Básica y el bachiller en el caso de los mayores.

En la década de los setenta desaparece también el seminario menor de la Congregación y con ello la presencia de voces graves en la agrupación. Desde entonces la Escolanía se convierte en un conjunto de voces blancas exclusivamente. A lo largo de estos años, la agrupación adquirió la consideración de la coral más emblemática de Mallorca y con unas raíces de pasado que la hicieron signo e identidad de un pueblo, una historia, una cultura y una lengua.

Debido a la proliferación de escuelas municipales de música en la mayoría de pueblos de Mallorca, el número de alumnos de la Escolanía empezó a disminuir a partir de la década de los ochenta. La Escolanía de Lluc dejaba de ser un modelo de formación musical único (en toda la isla sólo existían hasta entonces el Conservatorio Profesional de Música y Danza de las Islas Baleares y la Escolanía de Lluc como escuelas de música), y decide encaminar y su futuro a partir de criterios basados en la modernización e innovación educativas. El ideario pedagógico de la institución se adhiere a las nuevas tendencias metodológicas y se abre a nuevos retos. El modelo del catalán Ireneu Segarra será entonces el referente

principal por su aplicación en contextos musicales similares. Aportará por ello nuevas ideas y recursos, y una organización estructurada que huye de las tradicionales y a veces arbitrarias decisiones de los maestros de capilla. Renace así una escolanía con un método pedagógico consolidado, consensuado, motivador y funcional.

A lo largo de la década de los noventa todavía existía la dualidad de estudiantes que formaban parte del coro y estudiantes que no. La formación musical quedaba reservada a los mejores cantores y el resto contribuía en ofrecer una sólida estructura escolar. Las materias de formación musical se centraban en la enseñanza de lenguaje musical, la formación instrumental, con una ampliada oferta formativa (violín, flauta travesera, violonchelo, piano, etc.) y en el omnipresente canto coral. En el año 1995 el Ministerio de Educación otorga el reconocimiento como conservatorio elemental de música a la escuela de Lluc, con la finalidad de garantizar la continuidad de la institución musical más antigua de Mallorca y de potenciar a la vez su enriquecimiento pedagógico.



Fotografía de la Escolanía actual cantando durante la liturgia, 2013. Fondo fotográfico del Archivo del Colegio de Lluc

Un modelo pionero de escuela integrada de música en la actualidad

En estos últimos años se ha llevado a cabo, en el seno de la Escolanía de Lluc, un profundo debate sobre el modelo de regímenes (alumnos cantores y alumnos no cantores). La experiencia acumulada con el paso de los cursos no ha hecho más que afianzar la opinión de la dirección docente sobre la conveniencia de eliminar progresivamente el modelo dual. Ello permitirá establecer una nueva línea de trabajo en la cual niños y niñas

La Escolanía de Lluc, entre la tradición musical y la modernidad artística y pedagógica

trabajen por y para un objetivo común, un elemento cohesionador al cual se encaminen todos los esfuerzos de forma convergente. En el caso de Lluç el canto común se convierte en el elemento básico de expresión artística y núcleo para el desarrollo de las máximas potencialidades del aprendizaje, tanto en música como en el resto de materias.

En el año 2006 se aprobó una triple revisión de la agrupación: la admisión de niñas en el coro, la admisión únicamente de alumnos y alumnas con capacidades vocales suficientes y adecuadas para cantar en la Escolanía, y la eliminación del régimen de internado obligatorio, con el consecuente replanteamiento de horarios y calendario de clases y cantos de los escolares.

Las consecuencias de esta triple acción fueron las siguientes:

A. La escuela, abierta desde su creación únicamente a niños, abre sus puertas también a niñas. Este hecho evidencia un notable aumento del número de solicitudes de ingreso. En el año 2006, primer curso en que se aplica esta nueva normativa, entran a formar parte de la Escolanía tres nuevas alumnas. En cambio, en el mes de septiembre de 2013 el número total de niñas es ya de veinticuatro. Este proceso se lleva a cabo dentro de la más absoluta naturalidad y con un valor añadido en la estructura de la coral en cuanto a las características vocales de las niñas, que a diferencia de los niños no presentan la problemática de cambio de voz.

B. La admisión únicamente de niños y niñas con buenas capacidades vocales elimina el doble régimen y potencia el sentimiento de grupo sin discriminación alguna. Este valor fue y sigue siendo un elemento destacable a favor de alcanzar la calidad artística pretendida y para profundizar en la formación musical integral e integrada en todo el arco de materias académicas.

C. La eliminación del internado obligatorio sirvió para abrir la Escolanía a aquellas familias que percibían la lejanía geográfica como un elemento perjudicial de cara a las relaciones con sus hijos, y acercar y buscar vínculos de colaboración con los padres y madres, tan necesarios en la educación de los alumnos. A lo largo del curso 2012-2013, un grupo de ocho alumnos y alumnas dormían a diario en sus casas, otro grupo de seis alumnos regresaban a sus hogares tres días a la semana y el resto de cantores residía en el Santuario de Lluç de lunes a viernes.

Final

Desde el día uno de septiembre de 2012 la Escolanía de Lluc es un centro escolar integrado de música gracias a la buena acogida que supuso la aplicación de esta nueva normativa. Este nuevo estatus convierte la formación musical en una materia completa y transversalmente integrada al desarrollo académico de todos los alumnos y alumnas. La Escuela de Música de Lluc desaparece como ente separado de la escuela de primaria integrándose a esta. El centro acoge los seis cursos de enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria. Desde el momento en que se lleva a cabo esta fusión la música recibe la misma consideración pedagógica de otras materias como las matemáticas o el inglés. El nuevo marco implica, de hecho, una ampliación curricular de la estructura académica en la cual el lenguaje musical, el estudio de un instrumento (violín, viola, violonchelo, flauta travesera, piano o órgano), la música de cámara y el canto coral, se evalúan al mismo nivel que el resto de materias, con la opción incluso de finalizar en Lluc los estudios oficiales de grado elemental de música, como si de un conservatorio se tratara. Este modelo de Escuela Concertada Integrada de Música es único y pionero en toda la isla de Mallorca y pretende garantizar una formación sólida y competente en el grado elemental de música, especialmente en el campo del canto individual y colectivo, además de añadir valor a la enseñanza desde una óptica pluridisciplinar e interdisciplinar.

El servicio musical de plegaria y loanza a la Virgen de Lluc ha condicionado y sigue condicionando hoy el día a día de la Escolanía. Siguen siendo los *blauets* un signo vivo de identidad cultural del pueblo mallorquín y Lluc un paraje natural de belleza incomparable. Desde el siglo XVI y de manera ininterrumpida son decenas de miles las personas procedentes de todo el mundo que cada año se desplazan al Santuario con la intención de conocer de cerca a una agrupación que con su música, y desde una profunda raíz cristiana, constituye un modelo de formación integral y de expresión y fomento de una cultura y una lengua propias.

Referencias

Amengual Batle, J. (2009). *Meditación sobre el sentido de la fundación de los Misioneros de los Sagrados Corazones de Jesús y María*. Mallorca: Publicaciones de los Misioneros de los Sagrados Corazones.

Llabrés, B.; Llull, J. (1942). Entrevistas exalumnos. *Boletín Antiguos Blauets*, 12 (1942) 3.

Mascaró, M. (1939). Entrevista exalumno. *Revista Lluch*, 232 (1939) 279.

Munar Oliver, G. (1976). *Breve Historia del Santuario y Colegio de Nuestra Señora de Lluc*. Palma de Mallorca: Imprenta Homar.

Reynés Matas, J. (1984). *El fuego de Dios*. Santo Domingo: Publicaciones de los Misioneros de los Sagrados Corazones.

Sastre Vanrell J. (1954). Entrevista exalumno. *Boletín Antiguos Blauets*, 40 (1954) 5.

Archivo del Colegio de Lluc

ACL. *Archivo Copias y notas* 4, 1573.

ACL. *Archivo Prioratos* 1, folio 74, *Apéndice II*, 1539.

ACL. *Archivo Prioratos* 32, folio 53, 1604.

ACL. *Archivo Varios* 3, folio 11, *ords. 35 i 36*, 1586.

ACL. *Archivo Varios* 3, folio 45, 1586.

ACL. *Archivo Varios* 4, folio 22 v., 1798.

¹ ***The Escolanía de Lluc, between Musical Tradition and artistic and pedagogical modernity***

² Doctor.

Universitat de les Illes Balears (España).

E-mail: llorens.gelabert@gmail.com

³ Archivo del Colegio de Lluc.

⁴ Archivo Copias y notas.

⁵ Archivo Varios.

⁶ Archivo Prioratos.

⁷ El reverendo Joan Vives fue maestro de capilla en Lluc en el siglo XVII, concretamente entre los años 1637-39.

⁸ En este caso -Joan Vives- se trata de un seglar natural de la localidad de Deià (cercana a Lluc) que estuvo al frente de la agrupación entre los años 1850 y 1852.

⁹ Congregación de Misioneros de los Sagrados Corazones.

JAPANESE PERFORMING ARTS KNOWN BY MISSIONARY PRIESTS WITHIN THE INTERCULTURAL MILIEU OF THE 16TH CENTURY: DID FRÓIS ENCOUNTER CHRISTIAN NOH?¹

Sachi Amano²

Abstract: In 1549 Francisco de Xavier, a Catholic missionary, went to Japan, and from then on missionaries continued to arrive there throughout the 16th century. Notably Luís Fróis, who arrived from Portugal in 1563, lived in Japan for more than 30 years, and wrote “Historia de Japam” and other works comparing the cultures of Japan and Europe, considered invaluable historical materials for understanding the Japanese culture of that period: for example, pronunciation, music and theatre. In addition, European religious music was taken to Japan by missionaries. They founded theological schools called Seminarios or Correggios where Japanese boys were taught vocal and instrumental music. Later, a commission of four boys was dispatched to Rome, and they came back with some musical instruments and typographic machines.

This paper focuses on the description by the missionaries of Japanese music and plays of that time in this intercultural setting, which enabled them to become acquainted with those concrete images.

Keywords: Luis Fróis; Catholic missionaries; the 16th century; intercultural encounter; music; plays; Japanese culture; European; Noh

Resumen: En 1549, empezando por Francisco de Javier, misioneros católicos llegaron a Japón. Luís Fróis llegó en 1563, pasó tres décadas en Japón y escribió “Historia de Japam” y libros sobre comparación cultural entre Japón y Europa, considerados como material invaluable para entender la cultura japonesa de aquel entonces. Por ejemplo, habla sobre la pronunciación del japonés de esos días, la música, el teatro, etc. Además se especula que hay espectáculos de Noh basados en la Biblia.

Así mismo, los misioneros trajeron música religiosa europea y fundaron escuelas teológicas llamadas: “Seminario” o “Colegio”. Allí jóvenes japoneses aprendieron música vocal e instrumental como materia. Posteriormente hasta enviaron una misión de cuatro jóvenes a Europa, quienes volvieron con instrumentos y máquinas tipográficas. Este trabajo se concentra en las declaraciones de los misioneros sobre los espectáculos musicales japoneses de aquellos días mediante el intercambio cultural para conocer una imagen concreta.

Palabras clave: Luis Fróis; misioneros católicos; siglo XVI; encuentro intercultural; música; artes escénicas; cultura japonesa; europeo; Noh

1. Japanese performing arts in “Historia de Japam”

Luís Fróis (1532-1597) came to Japan in 1563, missioned for years in Kyoto as well as elsewhere, and was requested by the Jesuit minister in 1583 to write the history of Jesuit activity in Japan for the reference of missionaries coming to Japan. He continued to write this for more than 10 years.

The Japan, in which Fróis stayed, had seen the end of the 240 year Muromachi shogunate and was well into the Warring States Period. While Nobunaga Oda (1534-1582) stood out as the initiator of the unification of Japan, it was his successor Hideyoshi Toyotomi (1537-1598) who became the first to unify the country. Fróis met both of these men. At first, both were favorable to Christianity, however in 1587, an edict expelling Jesuit missionaries was issued by Hideyoshi, and in 1596 he started the first persecution of Christians in Japan.

Let's look at the performing arts of that time from the perspective of Fróis. In those days such were popular as vocal music with a focus on songs that tell a story; Heikyoku³, Joruri⁴, as well as Kowakamai; dance and song combined, Hitoyogiri which was a form of Shakuhachi and the Noh in which feudal lords absorbed. Some of what Fróis witnessed follows.

The text is the translation into Japanese. The work was done directly from the handwriting copy⁵ (of Fróis' original which had been lost) (Matsuda; Kawasaki, 2012). The references are from this Japanese book, attaching the volume and the chapter of the Fróis' copy corresponding to it.

1. 1. Festivals

- Gion-maturi: 1562 (the year of writing)

The Gion-matsuri is a festival which began for quelling the plague, associated with the Yasaka shrine (Gionsha) in Kyoto, and has continued from the 9th century until the present. The tradition is seasonally timed for summer, and its parade of decorated floats is the highlight.

Fróis wrote: «A few days before the festival, craftsmen, as well as each participating towns are assigned their respective roles. Everyone advances in the long line of the parade. Fifteen or more units with raised floats proceed along the road. These floats are decorated with silk cloth, and a long pole or halberd is set up in the middle. In the second or the third level of the float, there are many

boys who are children of citizens of the capital, wearing expensive silk clothes. They perform on musical instruments and sing loudly.

Following each car, are the craftsmen who parade with the mark of their profession, along with warriors who advance with spears, bows and arrows, and long swords...» (1-pp. 146-148) (I-36). This is very close to what we can observe nowadays. Fróis further said that the number of the floats was around 15, but this has changed over the ages, and today we see 33 floats.

- Sumiyosi-matsuri: 1562

Also, Fróis mentions the Sumiyoshi shrine festival of Sumiyoshi shrine, which is one of the oldest holy places (1-p. 149) (I-36).

- The Sakamoto festival: 1569

«Nobunaga put to the flame a temple called “Sanno” which had seven brilliant and carefully crafted large portable shrines. Once a year these were used for a festival whereupon all of the monks of the Hiei temple complex leave armed and forming a large group, board ships on the lake... It was all reduced to ashes» (2-p. 111) (I-83). Even now the Sanno-matsuri is still held, however Fróis’ description is of the old style in which the monks took almost all the roles in the festival.

1. 2. Tea ceremony: 1565

Fróis referred to the tea ceremony frequently. This ceremony was popular with the Sengoku Daimyō (territorial lords of the Warring Period), and these lords gathered tea sets, paying huge sums of money. Fróis was horrified to find that the price of a bowl, which did not appear to be expensive to him, was comparable to that of a precious jewel (1-p. 253) (I-59).

1. 3. Miko (Medium): 1565

Fróis visited Kofukuji Temple in Nara and went to Kasuga-Taisha shrine. He talked about the Miko: «These women perform like a great sorceress. If someone desires health, property, an easy delivery, victory over foes, or the regaining of their lost article, he goes to the Miko and has her perform a Kagura. Men from the shrine bring drums and other instruments and Miko also bring other instruments as well. One of the Miko dances with a wooden wand, decorated with zigzagging paper streamers (called Gohei) in front of

the kami (god) statue. She dances fiercely to the sharp, rapid music, which at the same time sounds like a cry, a yell, and the roar of hell itself. Finally the Miko falls in a trance, which people liken to having the spirit of the god enter her, to the ground. She then raises herself and answers to what people have asked of her» (1-pp. 272-273) (I-36). Kagura are still performed in shrines, however such shamanistic performances are no longer seen.

1. 4. Nobunaga: music and performances

- Music: 1569

When Nobunaga invited Fróis to the capital, Fróis relates that, «Nobunaga was in a secluded part of his residence, listening to music» (2-p. 138) (I-85). This is an interesting depiction for Japanese, especially as to exactly what kind of music Nobunaga was listening to, due to the fact that Nobunaga is seen as rather quick tempered and somewhat peculiar. It has been supposed that the music was Kowaka, or a Noh song. It is known that Nobunaga performed singing and dancing Kowaka-mai “Atsumori” before taking the field, and also 70 titles of Kowaka-mai can be seen in the “Nippo-jisho (Vocabulário da Língua do Japão)” (1603-4): the dictionary of Japanese explained in Portuguese, in the explanatory notes.



Fig.1 - Kowakamai

- Gifu castle: 1569

At this time, when Fróis went to see Nobunaga, «after listening to his favorite music, he went out to see his new palace in constructing. ...and seemed pleased that Fróis had come to meet him» (2-p. 205) (I-89).

Nobunaga was accompanied by two lords, three nobles, a Buddhist priest, two musicians from the capital and Irmão Lorenzo.

Fróis wrote about the architecture of the castle and the garden in detail. «In the first garden, there is a structure made of a wonderful wood which similar to a theatre for plays or holding festivals» (2-p. 205) (I-89). The musician could have been a Gagaku-shi or Noh Player, and the construction would have been in the style of a Noh theatre.

On the third floor of the palace, Fróis and Lorenzo were shown valuable tea set in the tea ceremony room. Returning to the first floor, «Nobunaga brought forth a tiny man wearing a gorgeous costume from a palanquin and had him dance and sing, which was a very entertaining for all the people there» (2-p. 208) (I-89). It is not clear what type of performance the man did, but in all likelihood it also was probably a Noh or Kyōgen song, Kouta, or Kowaka-mai.

- Uma-zoroe: 1581

Uma-zoroe is literally a 'horse parade'. «Nobunaga summoned his generals to put on full regalia and with their horses also finely dressed, to parade. While, he told Valignano and all the priests and monks to attend at the event. ... On this day Nobunaga sat in a luxurious chair made of velvet with gold sculpture, which had been a gift from Valignano» (3-p. 109) (II-31). This description is intended to show Nobunaga's power to his people.

1. 5. Biwahōshi

- The role of Biwahōshi: 1587

In general terms Fróis explained the Biwahōshi as follows: «Those days, among the feudal lords, there was a custom to have a young blind person serve in the residence. The first reason is for amusement purposes; this is an appreciation of his skill on the Biwa as he sings of the olden-times of Japan. The second reason was for sending a message. The Biwahōshi are thoughtful, and skillful in matters of negotiation. After they became Christians, in our church also, we utilized the services of such blind youths. However our purposes were different; that is we had them go around the country, teaching and preaching the doctrine of the Christian to pagans and new converts, and telling about the legend of saints and Deus to Christians» (4-p. 157) (II-88).



Fig.2 - Biwahoshi

- Lorenzo: 1551

Lorenzo of Yamaguchi became a Christian, and was baptized by Xavier. «He, as per Japanese general custom, made his living by way of the biwa, playing and singing in the residence of a nobleman, displaying banter and wit, and singing the old stories» (6-p. 54) (I-5). Fróis showed his appreciation of Lorenzo: «As he showed surpassed lively brilliance, great judgment, understanding and memory, he was loved by people» (6-p. 54) (I-5). Further: «He became one of the most important preachers in the Society of Jesuits in Japan» (6-p. 56) (I-5). Lorenzo often appears in this work.

- Tobias: 1587, 1590

Also concerning the Biwahōshi, Tobias, Fróis wrote no small amount. Tobias was requested to take his missionary and baptism work around the country (4-pp. 158-161) (II-88). And «he got a high title for the blind musician (Kengyo) to make it easy to go between the people» (3-p. 271) (II-9).

1. 6. Noh Play: 1592-3

Fróis met many great Japanese and was able to describe their characters. Of course he wrote favourably about the Christian feudal lords, and he especially appreciated Ukon Takayama. He was devoted to tea ceremony, and invited the warring lords including Ieyasu Tokugawa (later became the first Shogun of the Edo period). Fróis wrote in conjunction with a Noh play that Ukon was invited to: «Hideyoshi held a Noh Play in the residence of Terasawa Shimanokami, and he himself performed Noh» (5-p. 286) (III-56).

It is known that Hideyoshi was very taken with Noh. He requested a Noh play be made and performed in which he himself was the hero. Ukon also greatly appreciated Noh. It is shown in this chapter that the Sengoku Daimyō were likewise enamored of Noh. In “Nippo-Jisho”, we are able to find many words concerning Noh Plays: Nō (Noh), Qiōguen (Kyogen), etc., containing derivative words, phrase examples and sources, and other words.

Japanese performing arts known by missionary priests within the intercultural milieu of the 16th century

1. 7. The subjects for boys & Ashikaga-gakko: 1577

A noble warrior Chikakata Tawara of the country of Bungo adopted a son of nobility from the capital. The boy, Katsushiro « in learning the subjects required of him by Chikakata, showed progress over the course of a short period. These subjects comprised calligraphy, the study of elaborate books, the performance of various musical instruments, horse riding, fencing, archery, etiquette, the way of ceremonies, and various traditions related to administrative office» (7-p. 86) (I-113).

The subjects written here are different from that of Ashikaga-gakko, which was the only high educational institution for the children of noble warriors. These subjects on the other hand were: the science of divination, Chinese classics, the study of ancient Japanese thought and culture, medicine, military science, and Buddhist learning. The former was taught to Katsushiro as he had come from courtly society even though adopted by the warrior Chikakata.

Concerning the latter Ashikaga-gakko (estudos), this name was introduced abroad by way of missionaries, and Fróis himself wrote on this. The above mentioned «Biwahōshi Tobias, went to the country of Ecchu, where he met a noble youth who had been adopted by the brother of feudal lord Toshiie Maeda. The youth was the son of a Zen priest who converted to Christianity» (1-p. 160) (II-88). The story goes that he had gone to Ashikaga-gakko in Bando district to study Zen, but when he heard Tobias' sermon he became interested in Christianity. He then went to the capital and after discussion with Irmão Vicente over five or six days converted to Christianity under Organtino.

1. 8. Yamabushi and Koyahijiri: 1578

Fróis also referenced relatively minor performers on the stage of that time. «The legitimate son of the Lord of Bungo, in accordance with the old customs, made contributions to Kumano-gongen shrine every year, and a Yamabushi came to receive it» (7-p. 149) (II-4).

A Yamabushi is a Buddhist monk who walks throughout the mountainous areas in earnest training. Travelling on foot through the sacred mountains, the Yamabushi performs ascetic practices such as confession, standing under a waterfall, walking over fire, and meditation, etc. in order to access the spiritual power of nature. In

order to communicate with each other they carry an instrument made of the shell of a conch.

Then Fróis extended to the Koya-hijiri: «A type of Buddhist monk, roamed the country like vagrants, selling their services to ward off evil!» (7-p. 153) (II-4). Koya-hijiri refers to wandering monks of the Middle Ages who belonged to Mt. Koya. They went to various districts of Japan, receiving contributions for their temple, advocating sutra, and performing funeral ritual such as the interring of bones in graves, etc.

The aforementioned legitimate son declared his worry over the prospect of people killing them as shamans and not being held accountable for it. He wanted to convert to Christianity, and tied to distance himself from these religions.

1. 9. Odori: 1578

When a chief retainer had a Jesuit priest as his guest, he entertained him with two teams of dancers; «one, a dance of village youths, and the other by noble boys of Ariie, that I (Dias) have never seen. They wear the clothes similar to Buddhist priests, and have very long swords. One of the boys danced very skillfully and lightly. (From the letter of Alvaro Dias from Ariie)» (11-p. 118) (II-104).

The dance mentioned may be Furyuodori by decorated young men or Nenbutsuodori (dance with singing sutra); dances which are distinguished by their inclusion of dancing with long swords. We can see such dancing in the pictures from the period.



Fig. 3 - Odori (painted by Naganobu Kano)

2. The music and plays that missionary brought

Along with the coming of the missions came the music of religious ritual, and hymns that were accompanied by instruments were taught in the seminaries founded in some districts of Japan.

Japanese performing arts known by missionary priests within the intercultural milieu of the 16th century

2. 1. Sacred songs and musical instruments

The cravo, the viola de arco, and the organ were the instruments brought to Japan. Below I summarize the articles of earlier days (1152~1562) and that Fróis wrote about in "Historia de Japam" (1563~).

The chronological summary is as follows: 1 = place; 2 = occasion; 3 = song; 4 = instrument.

- 1552. 1.Yamaguchi. 2. Mass. 3. Mass song by Torres & Gago.
- 1553. 1.Yamaguchi. 3. Mass book in Japanese was edited.
- 1555. 3. Mass song by Japanese.
- 1562. 1. Funai. 2. Seminario founded, songs and instruments taught.
- 1563. 1. Ikitsuki. 2. The Cross built by Armeda. 3. Litany, Laudate Dominum by Torres, Fernandes, a thousand Christians (9-p. 20) (I-42).
- 1563. 1. Yokoseura. 2. Mass; 3. Catechismus by children, Lord Sumitada Omura was in attendance (7-p. 17) (I-47).
- 1563. 1. Yokoseura. 2. Feast of the Assumption of the Virgin Mary. 3. Vesperas by boys, Oratio by Luis Fróis; 4. Viola de arco was taught to Japanese & Chinese boys by Sanches (9-p. 88) (I-48).
- 1564. 1.Funai. 2. Easter by Joan Baptista. 3. Hymn of Deus by boys displaying a cross on the chest, a garland on their heads, and carrying a candle in their hands. 5. Viola played skillfully by boys who were raised in the priest's house (7-p. 27) (I-53).
- 1564. 1.Takushima. 2. When Fróis & Fernandes stayed at the island, boys were reciting. 3. Dochirina, Pater Noster, Ave Maria, Credo, Salve Regina, Law of the Ten Commandments and the Church of Deus, The prayer series of Saints, Psalm, Hymn of the Sacraments of Eucharist and the Holy Spirit, Summary of the Mysteries of the Mass, the Passion (9-pp. 157-158) (I-52).
- 1565. 1.Hirado. 2. Holiday of no original sin. 3. Fernandes taught children Catechismus, reciting in Latin, Pater Noster, Ave Maria, Credo, Salve Regina. 2. Burial of the dead. 3. Miserere, Veni Creator Spiritus (9-pp. 181-182) (I-63).
- 1565. 1.Capital. 2. Funeral of Saemonnojo Yuki. 3. Catechismus by Japanese in Latin (1-p. 312) (I-66).
- 1570. 1.Kuchinotsu. 2. Seeing Luis de Almeida off on the boat. 3. Psalm by boys (7-p. 32) (I-93).
- 1578. Hirado. 2. Arriving of Antonino Bredistino. 3. Psalm, Benedictus by Japanese Christians (10-p. 113) (I-116).

- 1580. 1. Usuki. 2. Holy day of St. Francisco. 4. Valignano came and had mass, playing the organ for Sorin Otomo, the Lord of Bungo (7-pp. 301-302) (II-22).
- 1581. 1. Takatsuki. 2. Valignano performed a ceremony of the Holyweek for Lord Ukon Takayama. 3. Sacred songs. 4. Playing the organ (3-p. 102) (II-30).
- 1587. 2. Funeral of Lord Sorin Otomo. 3. Responsorium (8-pp. 249-250) (II-95).
- 1588. 1. Oyanojima. 3. Laudate Dominum, Pater Noster, Ave Maria, Credo by children on the road (letter of Gregorio Fulvio) (11-p. 189) (II-113).
- 1588. 1. Goto. 2. Seeing the priest off on the sea. 3. Sacred songs in Japanese once taught by Irmão Paulo Ubukata (11-p. 236) (II-118).

Here we see an abundance of examples in Fróis, and more are likely to be found in other missionary reports. That the Japanese are 'naturally' inquisitive about the newly come, as well as love of ritual, contributed to the success that this music achieved. Thus it was that children were able to familiarize themselves with Latin, as well as the songs and instruments.

As for the mission side, Organtino said in his letter to the Jesuit minister, «There is no doubt, if the organ and other instruments are established along with the choir, within a year all of Kyoto and Sakai will become Christian» (Valignano; Matsuda, 1973: 297). Therefore Valignano, the inspector of Jesuit missions came to Japan having brought organs.

2. 2. Sacred plays

Fróis also described the sacred plays that were held. The chronological summary is as follows: 1 = place; 2 = occasion; 3 = the contents of the play.

- 1563. 1. Ikitsuki. 2. Epiphany. 3. Adam, Shepherd, Angel, Sibylla, The Judgment, Visit of the Three Kings from the East, The talk of Virgin Mary, An incident between Herod and a Sage, by Christians (9-pp. 21-22) (I-42).
- 1563. 1. Yokoseura. 2. Christmas. 3. The Story of the Bible, by Paulo (translator of Almeida) and Christians, through night (9-p. 23) (I-42).
- 1565. 1. Kuchinotsu. 2. Easter. 3. Sacred plays (9-p. 198) (I-68).

- 1576. 1. Arima. 2. Holy day of St. Andre. 3. Drama and performance, through night, for Don Andre (Lord Arima) by Cabral (10-p. 49) (I-109).

As for the last article, it is not clear whether it is a Japanese play or a sacred play.

3. Intercultural situation

We have seen above that Japan and Europe encountered, and naturally there were examples of the cultures of both intermingling.

3. 1. Examples

- 1565. Japanese dance and music were performed for a Jesuit priest beside a church during a Japanese Buddhist festival (9-pp. 172-173) (I-62).

- 1570. On the baptism of Don Bartholomew (Lord Sumitada Omura) by Francisco Cabral, there was held a sumptuous banquet, around which there was dance, round dance, and music. These would have been Japanese performances (9-p. 309) (I-92).

- 1588. At Christmas, Japanese entertainment was enjoyed. In Shimabara and Mie, Japanese Christians changed the Buddhist festival or Shinto festival centering on a god, and which included singing and dancing in homage to Deus (11-p. 194) (II-114).

- 1593. The dance of Kafr. When Capitan mole, Gaspar Pint da Rocha visited Hideyoshi in Nagoya (in Kyushu), he brought Kafr people (from Egypt) who carried golden spears for his personal guard. These people wore red clothes and brought with them drums and flutes. Hideyoshi requested that they dance with an accompaniment of the music of the drums and flutes. As Kafr people naturally enjoy dancing, the dance was entertaining to the point that the spectators were said to have held their sides with laughter. Additionally, two Chinese officials made an appearance riding white horses, accompanied by 70 attendants who played flutes and cymbals (3-p. 317) (III-41).

3. 2. Tensho⁶ Ken-o Shonen Shisetsu

As far as intercultural events go, perhaps the most important was Tensho Ken-o Shonen Shisetsu in which a mission of four boys and others were dispatched to Rome in 1582 (Fig. 4). This mission, acting for the Christian feudal lords, Yoshishige Otmo, Sumitada Omura, and Harunobu Arima, had an audience with Fellepe II (1584)

and Pope Gregorius XIII (1585), and returned to Japan in 1590. Fróis, of course, wrote about this return in detail. I would like to introduce his writing concerning music and performance.

- 1590. «The company played various instruments and sang, everybody was very pleased, and surprised at the consonance as well as the suitability of the many instruments» (11-p. 333) (III-1).



Fig. 4 - The Tenshō embassy⁷

- 1590. «When the four noble youths came home to Arima, Don Protajio (Lord Harunobu Arima) treated them with great honour. As in such a case, in accordance with the custom in Japan, he ordered people to prepare plays and dances, and he himself attended the party in masquerade costume» (11-p. 336) (III-1). «On the occasion of the four noble youths returning, the church of Arima held a solemn mass presided over by Valignano, and monks of the seminario performed ritual accompanied by the organ and other instruments» (12-p. 63) (III-20).

- 1591-2. When Valignano stayed in Muro, some feudal lords witnessed the four noble youths playing instruments elegantly (5-p. 64) (III-13).

- 1591-2. Fróis wrote in detail about the day when Valignano and the four youths were invited to Hideyoshi's luxurious palace. There was a gorgeous ritual with a banquet, and in the presence of Hideyoshi, the four played the instruments: Cravo, Alpa, Laude, Lavechina, song, Viola de arco, and alegio (5-pp. 105-106) (III-15).

Recent research, suggests that one of the pieces they played might have been “La Cancion del Emperador (Mille regretz)” (Wakakuwa, 2008: 343).

4. Comparison of music and plays between Europe and Japan

In “Tratado em que se contem muito sucinta abreviadamente algumas contradições e diferencas de costumes antre a gente de

Europa e esta provincial de Japao” (1585), Fróis wrote about the difference between the two throughout its 14 chapters. Among these chapters, the 13th chapter, “Japanese Plays, Comedy, Dance, Song and Instrument”, is remarkable. I summarized the contents of Fróis’ viewpoint separately in music, dances, and plays.

4. 1. Music

Key: 1 = European music; 2 = Japanese music

- Impression of sound: 1. Beautiful, comfortable; 2. Simple, noisy, horrible.
- Vocalization: 1. Trembling voice; 2. Not trembling.
- Sound of instruments: 1. Cravo, viola, organ, dosein, pleasant melodies (for Japanese, unpleasant).
- Chords: 1. Chords and harmony is important (for Japanese, chords are noisy, unpleasant); 2. No chords.
- Music of nobleman: 1. More beautiful than that of lower class; 2. Hard to listen to, sailor’s music is pleasant.
- Pitch: 1. Boys sing in an octave higher than adults; 2. All in one scale, roaring, no soprano.

Fróis says, for European people, Japanese music is, besides simplistic and noisy, horrible. This however may be an impression gained from listening to Noh music. Fróis further pointed out that Japanese music does not utilize chords.

4. 2. Dances

Should we put a Key: 1 = European dance; 2 = Japanese dance

- With song: 1. With drum, no song; 2. With drum, singing.
- Holding item: 1. Bell; 2. Fan.
- Motion: 1. Advance straight; 2. Like searching for a lost thing on the ground.
- Using legs: 1. Move frequently, jumping, striking a tambourine (for Japanese, it is extremely strange); 2. Chiefly using hands.
- Time: 1. In the daytime; 2. At night.

Historically speaking Japanese dancers don’t jump. Dance is called “mai”, however, dance which does include jumping, is called “odori”. Even so the so-called ‘jumping’ is not as vigorous as in European dancing and is merely the taking of rhythm by way of one’s foot. Further Fróis talks about the bell of European, but Japanese also hold a bell when dancing in an old shamanistic Noh play called “Okina”. The bell is used to still the evil spirit of the earth.

4. 3.Plays

Should we put a Key: 1 = European plays; 2 = Japanese plays

- Time: 1. At night; 2. Day and night.
- Characters appearing: 1. A man with a mask, solemnly; 2. 2~3 persons, lightly, acting chicken-like (Kyogen: writer note).
- Contents: 1. Always new number; 2. Unchangeable.
- Words: 1. Verse; 2. Prose.
- Scene: 1. One; 2. Two or three.
- Appearing place: 1. A house unseen; 2. Back of a curtain on the stage.
- Performing construction: 1. Dialogue; 2. Singing & dancing.
- Audience: 1. Making noise is unwelcome, criticizing; 2. Shouting is praising.
- Mask: 1. Covering all the face; 2. Very small, beard (of man) is seen even if playing the role of a woman.
- Music: 1. Elegant music accompanying comedy or tragedy; 2. Glass-like drum, drum with two sticks, bamboo flute.
- Attitude of audience: 1. Not drinking or eating; 2. Always with sake and side dish.

As for the Japanese instruments mentioned here, they are for Noh-play music and are found also in “Nippojicho (Vocabulário da Língua do Japão)” (1603-4). Also nowadays four instruments, the hue, tsuzumi, okawa (big tsuzumi), and taiko, are used in Noh plays, but “hue” equals fuye; the pronunciation was not “f” but “h” today.

Nippojisho	Nippo-jiho (Portuguese)	Fróis
Fuye	Flauta	Flute: pífaro
Tçuzzumi	Tabaquinho, ou Tamboril	Little drum for hands: Atabaringno
Taico	Vôquina Tçuzzumi, Tambor	Drum with two sticks: Atabare

Table1. Instruments of Noh

As to the general attitude related to enjoying the theater, Valignano also said in his “Il Cerimoniale per i Missionari del Giappone” that the fifth evil of the Japanese is «indulgence in drinking, festivals, and banquets» (Vallignano; Matsuda, 1973: 19).

Conclusion

Thanks to Fróis, we can gauge the lively mood of the age when the two worlds encountered each other. As we know, at the

beginning of the 17th century, Christianity was prohibited in Japan, and the root of Christian culture was effectively cut. The musical instruments that Valignano and Organtino brought with much effort to Japan, as well as the music itself died out. However, we might say that the intercultural encounter survived deep down in the 'groundwater': Examples include the Oratio of the Edo period clandestine Christians, which remains with us today. The "Sakaramenta-teiyo" (sacrament epitome), the score of which we still have. According to recent study, we know that "Rokudan", a Koto (Japanese stringed instrument) piece composed in the 17th century, was influenced by Gregorian chant (Minagawa, 2006). And, aside from a still undiscovered part, we are able to read today the complete Japanese translation of "Historia de Japam".

Finally, I would like to mention my initial interest in reading this long work. I wanted to investigate the claim that there existed Noh with a Christian theme based on the Bible, which is thought to have disappeared due to the ban on Christianity. This would be impossible to investigate merely from the Japanese historical material because of the same reason. I imagined that Fróis' descriptions, being particular and specific would include such observations if he had witnessed them; that is, if he saw such a Bible influence Noh play he would have had to write about it. In "Historia de Japao", we find the articles on plays based on the Bible; the sacred plays of Jesuit drama. There are no indications that they were Noh plays. However as the plays of chapter IV have the characteristics of Noh and Kyogen, we are sure that Fróis saw Noh Plays. The question remains why did he not write about Noh in detail as he did on other topics? The reason was probably the music of Noh. He had said that the simplistic 'noise' of the flute (Nohkan) was horrible. Therefore his appreciation of Noh was probably not in comfort. I surmise though that if there had been a direct relationship to the Bible he would have written about Noh.

That is to say, there were no Christian Noh plays. If however we are to say that there were intercultural plays born of the encounter of Europe and Japan, they would have to be in terms of Jesuit Drama, the well-known Ukon Takayama (and other lords) 'Japanese Christian as Hero' plays held in Europe in the 17th century.

References/ Bibliography

Desprez, M; Okami, S. (Trans.) (2008). The Origin and the Uniqueness of the Jesuits' Drama. *Sophia*, 57, 4 (2008) pp. 429-449.

Japanese performing arts known by missionary priests within the intercultural milieu of the 16th century

Fróis, L.; Matsuda, K.; Kawasaki, M. (Trans.) (2000). *Kanyaku Fróis Nihonshi (Hitoria de Japao)*. Vol.1-12. Tokyo: Chuokoronsha.

Fróis, L.; Okada, A. (Trans.) (2012). *Europa Bunka to Nihon Bunka (Tratado em que se contem muito sucinta abreviadamente algumas contradições e diferencas de costumes antre a gente de Europa e esta provincial de Japao)* (1585). Tokyo: Iwanamisshoten.

Furuse, T. (2000). Aspects of Japonism – with Special Reference to Jesuit Drama of Theme of Japan. *Journal of Kansai University of Social Welfare*, 2 (2000) pp.189-219.

Minagawa, T. (2006). *Yogakutoraiko*. CD&DVD ban. Tokyo: Nihon Christkyodan Shuppankyoku.

Minagawa, T. (1994). *European chant prayers and hidden Christians (Horatio)*. *Bulletin of Kawanami Sogo Kenkyusho*, 2 (1994) pp. 242-255.

Takei, S. (1982). A study of Musical Education of Japan in the Medieval and Modern Ages and its Significance of Educational History (II). *Bulletin of Oita Prefectural College of Arts and Culture*, 20 (1982) pp. 67-76.

Valignano, A.; Matsuda, K. (Trans.) (1973). *Nihonjunsatsuki (II Cerimoniale per i Missionari del Giappone)*. Tokyo: Heibonsha.

Wakakuwa, M. (2008). *Quatro Ragazzi*. 2 vols..Tokyo: Shueisha.

¹ ***Los espectáculos musicales japoneses y el intercambio cultural que vieron los misioneros en el siglo XVI –¿Vió Fróis el Noh Cristiano?***

² Society of Asiatic Music (Japan).

Email: sachia@mac.com

³ The playing style and melody of "Heike Monogatari" (the13th century) sung by Biwahoshi. The story of the rise and fall of Heike clan.

⁴ Its origin is in the late Middle Ages, telling the story of Princess Joruri. Now it means puppet plays accompanied with the shamisen and singing.

⁵ The volume and the chapter of Fróis' copy; Vol.1 - Ajeda library book: Cód. 49-IV-54, Vol. 2 & 3- Portugal Overseas History Archives: Cód. 1659, and Lisbon National Library: Cód. 11098 (Macau Diocese Sourcebook), edited by Matsuda.

⁶ Tensho is the name of an era of Japan: 1573-1592.

⁷ Top, from left to right: Julião Nakaura, Father Mesquita, Mancio Itô. Bottom, from left to right: Martinho Hara, Miguel Chijiwa (German newspaper: 1586; possessed by Kyoto University Library).

PRECONCEITO E DIVERSIDADE CULTURAL: O QUE REVELAM PESQUISAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO?¹

Renata de Almeida Vieira²

Abstract: Prejudice has currently become a noticeable issue and has been approached from several different perspectives. As well as being an object of study, this topic represents a social phenomenon occurring in unequal relationships that exist among human beings. Under such conditions, it is also present in several areas of human coexistence, such as at school. We observe that schools have been placed at the forefront of the challenge to deal with human diversity as well as with processes of inclusion and overcoming prejudice. Surely this issue needs to be discussed by teachers and education researchers, combining experiences and problems of the school context with theoretical studies in order to trigger a successful analysis with results in school practice. These results aim primarily to contribute to overcoming barriers that hinder building relationships while striving towards cultural diversity and democratic citizenship. In this paper, we present the results of a survey about prejudice carried out in the area of Education in two Post Graduate Programmes in Education in Southern Brazil.

Keywords: prejudice; education; researches in education

Resumo: Na atualidade, o tema preconceito tem adquirido notoriedade, bem como tem sido abordado sob diferentes perspectivas. Para além de um objeto de estudo, tal tema constitui-se em um fenômeno social, produzido no interior das relações desiguais estabelecidas entre os seres humanos. Nessa condição, o mesmo se faz presente nos diversos espaços de convivência humana, entre eles a escola. Observa-se que à instituição escolar tem sido colocado o desafio de lidar com a diversidade humana, bem como com os processos de inclusão e de superação do preconceito. Por certo, trata-se de uma temática que precisa ser discutida por professores e pesquisadores em educação, aliando vivências e problemáticas do contexto escolar aos estudos teóricos, a fim de se desencadear uma análise frutuosa com desdobramentos na prática escolar. Esses desdobramentos têm em vista, sobretudo, contribuir para a superação de barreiras que dificultam a construção de relações que primam pela diversidade cultural e pela cidadania democrática. Nesta oportunidade, propõe-se apresentar os resultados de uma investigação acerca de pesquisas da área da Educação desenvolvidas em dois Programas de Pós-Graduação em Educação localizados na região sul do Brasil, acerca do tema preconceito.

Palavras-chave: preconceito; educação; pesquisas em educação

Introdução

Na atualidade, o preconceito tem adquirido uma variedade de formas e conotações. Em sua condição de fenômeno social (Vieira, 2007; 2008; 2011; 2012) o mesmo se faz presente nos diversos espaços de convivência humana, entre eles, na instituição escolar. A esta instituição tem sido colocado o desafio de lidar com a diversidade que constitui os seres humanos, assim como lidar com os processos de preconceito e exclusão vivenciados ante a dificuldade da comunidade, seja a escolar ou a comunidade em geral, com novos contextos e demandas.

Problemas e desafios presentes no contexto escolar tem sido, há muito, foco de interesse e investigação de pesquisadores, sobretudo os que se situam no âmbito da Educação. Nesse sentido, acreditamos em profícuo diálogo que pode ser estabelecido entre comunidade escolar e pesquisadores em Educação, diante de temas urgentes e desafiadores, tal como é o tema preconceito.

O preconceito é uma temática, entre tantas outras, que consideramos que precisa ser discutida por professores, profissionais e pesquisadores em Educação, aliando vivências e problemáticas do contexto escolar aos estudos teóricos, a fim de se desencadear uma análise proveitosa, com desdobramentos na prática escolar, tal como aponta Amaral (Amaral, 1998); Bianchetti (Bianchetti, 1998); Borniotto (Borniotto; 2002); Schiff (Schiff, 1993); Tessaro (Tessaro, 2004); Vieira (2007; 2008; 2011; 2012), entre outros. Esse desdobramento tem em vista, sobretudo, superar barreiras que dificultam a construção de relações que primam pela diversidade humana. Avanços pela diversidade e pela desabilitação de preconceitos põem-se como objetivo a todos, em particular aos que trabalham no campo educacional.

Com essa expectativa, buscamos investigar o que revelam pesquisas brasileiras em Educação acerca do tema preconceito. Para a realização da investigação que ora apresentamos, a qual se vincula a um projeto de pesquisa³ mais amplo, escolhemos as produções acadêmicas originadas das dissertações de mestrados e teses de doutorado de dois Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) localizados na região sul do Brasil, precisamente na capital do Estado do Paraná. São eles: o PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e o da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O presente artigo é um recorte da referida investigação. Nesta oportunidade, temos como objetivo apresentar de modo

panorâmico o estudo exploratório de caráter bibliográfico que realizamos juntos às bibliotecas digitais dos dois PPGE, a fim de detectar se o preconceito tem sido objeto de investigação nas dissertações e teses defendidas pelos discentes dos programas. Apresentamos, a seguir, o resultado de nosso estudo.

Do acesso às bibliotecas digitais e aos resumos

Inicialmente, para o acesso às bibliotecas digitais dos dois PPGE, bem como aos resumos das dissertações e teses nelas arquivadas, fizemos uma busca para localizar o endereço de cada biblioteca digital. Localizado o endereço e acessado a biblioteca, buscamos localizar dentro de cada uma delas o local de arquivo das dissertações e teses defendidas pelos discentes. Feito isso, procedemos à busca pelas produções a respeito do preconceito.

Como indicadores para tal busca, elegemos: a apresentação do termo preconceito no título do trabalho, ou, nas palavras-chave do resumo, ou, ainda, no próprio resumo.

Durante a etapa do levantamento, foi possível observar, entre outras coisas, que não há padronização entre as duas bibliotecas, o que dificultou um pouco o nosso trabalho. Prevíamos encontrar uma listagem, ano a ano, de todas as dissertações e teses defendidas, bem como os títulos dos trabalhos, nome do autor e *links* de acesso ao resumo e ao texto completo. No entanto, nem sempre encontramos essa organização, sendo que em alguns casos ao menos havia o *link* para acesso direto ao resumo ou ao texto completo.

Embora tenham existido dificuldades durante a busca pelas produções, conseguimos acessar os arquivos que correspondiam aos critérios que estabelecemos. Apresentamos, a seguir, o resultado do levantamento.

Levantamento no PPGE da PUC-PR

Para apresentação do levantamento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR elaboramos quadros para melhor visualização do resultado. O primeiro quadro indica a quantidade de dissertações defendidas desde o ano de 1995 até 2012, bem como o número de trabalhos que tratam do preconceito.

Ano de defesa	Número de dissertações defendidas	Número de dissertações que tratam do tema preconceito
1995	6	0
1996	10	0
1997	7	0
1998	14	0
1999	5	0
2000	4	0
2001	9	0
2002	27	0
2003	32	0
2004	24	0
2005	29	0
2006	97	0
2007	50	1
2008	59	0
2009	31	1
2010	37	1
2011	34	1
2012	7	0

Quadro 1 - Quantidade de resumos de dissertações no período de 1995-2012.

Fonte: Biblioteca Digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR [Dissertações] - 2013.

Conforme demonstrado no quadro 1, localizamos quatro dissertações que se referem ao tema preconceito segundo os critérios estabelecidos para seleção, as quais foram defendidas entre os anos de 2007 e 2011.

Para o resultado obtido junto às teses de doutorado, apresentamos o quadro a seguir:

Ano de defesa	Número de teses defendidas	Número de teses que tratam do tema preconceito
2010	6	0
2011	4	0
2012	4	0

Quadro 2 - Quantidade de resumos de teses no período de 2010-2012.

Fonte: Biblioteca Digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR [Teses] - 2013.

Conforme podemos visualizar no quadro 2, não localizamos trabalhos de doutorado a respeito do tema.

Já o quadro 1 apresenta quatro trabalhos de mestrado. Acerca desses trabalhos, destacamos que o primeiro foi defendido em 2007 por Marcelo Batista Maia, sob o título **Políticas de acesso**

Preconceito e diversidade cultural: o que revelam pesquisas Brasileiras em educação?

a educação superior: o sistema de cotas para negros (Maia, 2007). O segundo é do ano de 2009, defendido por Maria Cecília Martins Nascimento Giovanella e intitulado **O multiculturalismo: a sala de aula e a formação docente** (Giovanella, 2009). A terceira dissertação, por sua vez, foi defendida no ano de 2010 por Lídia Kadlubitski sob o título **Diversidade cultural na formação do pedagogo** (Kadlubitski, 2010). Por fim, a quarta dissertação foi defendida por Inácio José Heineck no ano de 2011 sob o título **Diversidade histórica cultural e saberes aplicados para a formação de professores (1988-2006)** (Heineck, 2011).

Observamos que o número de trabalhos que se voltam para o tema preconceito é ainda pequeno, sobretudo se situamos os mesmos em um universo de 482 trabalhos de mestrado e 14 de doutorado, localizados e consultados durante o levantamento que realizamos.

Acerca dos enfoques dos trabalhos localizados, destacamos, de modo sintético, que Maia (Maia, 2007) aproxima-se do tema preconceito ao se referir ao sistema de cotas como meio de acesso à educação superior para alunos negros. Por seu turno, Giovanella (Giovanella, 2009) aproxima-se da questão ao voltar-se para a discussão do multiculturalismo como concepção que pode despertar nos educadores uma postura crítica que lhes possibilite a desconstrução de mistificações e preconceitos existentes no contexto escolar.

Na dissertação de Kadlubitski (Kadlubitski, 2010) identificamos menção ao preconceito na defesa que a autora faz acerca de uma formação do pedagogo voltada para a diversidade cultural, apontando, para tanto, a superação de práticas de discriminação e de preconceito, com vistas à valorização da diversidade e construção de uma sociedade mais solidária e justa. Já em Heineck (Heineck, 2011), a questão do preconceito se faz presente na medida em que o autor trata do tema diversidade cultural e formação de professores, enfatizando ações que se orientam para o combate ao preconceito, racismo e discriminação manifestos na escola.

Levantamento no PPGE da UFPR

A partir do levantamento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR também apresentamos dois quadros organizados cronologicamente, os quais indicam as dissertações e teses defendidas em tal PPGE e os trabalhos que se referem à nossa temática de pesquisa.

Preconceito e diversidade cultural: o que revelam pesquisas Brasileiras em educação?

Ano de defesa	Número de dissertações defendidas	Número de dissertações que tratam do tema preconceito
2000	1	0
2001	1	0
2002	1	0
2003	1	0
2004	4	0
2005	5	0
2006	64	0
2007	70	0
2008	63	1
2009	69	0
2010	55	0
2011	56	0
2012	52	0

Quadro 3 - Quantidade de resumos de dissertações no período de 2000-2012.
 Fonte: Biblioteca Digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR [Dissertações] - 2013.

De acordo com o quadro 3, o qual apresenta as dissertações defendidas no período de 2000 a 2012, apenas um trabalho trata sobre o tema pesquisado. O mesmo foi defendido no ano de 2008 pela pós-graduanda Tania Aparecida Lopes e intitulado **Professoras Negras e o Combate ao Racismo na Escola: um estudo sobre auto-percepção de professoras negras da rede pública de Educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola** (Lopes, 2008). Tal trabalho refere-se ao tema pesquisado de forma direta.

O resultado do levantamento para os trabalhos de doutorado no referido PPGE, está assim constituído:

Ano de defesa	Número de teses defendidas	Número de teses que tratam a respeito do tema preconceito
2006	10	0
2007	11	0
2008	16	0
2009	32	0
2010	12	1
2011	19	1
2012	2	0

Quadro 4 - Quantidade de resumos de teses no período de 2006-2012.
 Fonte: Biblioteca Digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR [Teses] - 2013.

Preconceito e diversidade cultural: o que revelam pesquisas Brasileiras em educação?

Com base no quadro 4, em que constam as teses defendidas no período de 2006 a 2012, localizamos dois trabalhos referentes ao preconceito. O primeiro, intitulado **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista** (Santana, 2010), foi apresentado pelo pós-graduando Jair Santana, no ano de 2010. Já o segundo trabalho foi apresentado no ano de 2011 pela pós-graduanda Sílvia Adreis Witkoski, sob o título **Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque** (Witkoski, 2011).

Notamos, com base no resultado apresentado por meio dos quadros 3 e 4, que o número de três trabalhos relacionados à temática preconceito é pequeno diante das 441 dissertações e 115 teses de doutorado localizadas e consultadas durante o desenvolvimento de nossa pesquisa.

No tocante ao enfoque dos trabalhos relacionados ao tema, observamos que na dissertação de Lopes (2008) o preconceito é tratado de modo mais direto, tanto que tal termo está evidenciado não somente no resumo do trabalho como também no título e nas palavras-chave. Notamos que a questão do preconceito, em tal trabalho, é trazida para um primeiro plano de discussão haja vista que a autora trata do tema racismo na escola pública, autopercepção de professores negras e suas práticas de combate ao preconceito e à discriminação racial na escola.

Santana (Santana, 2010), em sua tese de doutorado, aproxima-se do tema preconceito ao tratar do ensino de Artes nas séries iniciais do Ensino Fundamental com base na Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola. Defende a tese de que a implementação que hoje se dá na disciplina de Artes para as séries iniciais pode ser caracterizada como uma "folclorização racista", cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao negro ao invés de seu combate, que seria o objetivo maior das políticas afirmativas em vigência.

Na tese de Witkoski (Witkoski, 2011), a questão do preconceito é abordada na discussão que a autora faz acerca da educação de surdos. No estudo realizado, a autora conclui que a escola continua produzindo e reproduzindo práticas que induzem alunos surdos à condição de iletrados funcionais. Aponta o preconceito contra os alunos surdos como um dos fatores que conduzem a tal resultado, uma vez que são estigmatizados como

deficientes e sem condições efetivas de desenvolvimento semelhante aos ouvintes.

Feita a apresentação dos resultados do levantamento realizado nos PPGE da PUC-PR e UFPR, seguimos para as considerações finais do trabalho.

Considerações finais

Nossa suposição inicial de pesquisa era de que, possivelmente, muitos pesquisadores em Educação estariam se debruçando sobre o fenômeno preconceito, já que constituído de múltiplas facetas o mesmo se apresenta como um empecilho à instalação de uma sociedade que positivada a diversidade. Mediados por essa suposição e na intenção de averiguar tal hipótese de trabalho, levamos a termo o estudo aqui apresentado, o qual buscou responder à seguinte questão: o que revelam as pesquisas dos discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR e da UFPR?

Em primeiro lugar, revelam a existência de sete trabalhos que se referem ao tema preconceito. Revelam, ainda, que deste montante, três trabalhos abordam o tema e alinham-se à perspectiva da diversidade cultural.

Mediante o constatado, consideramos que se trata de um número reduzido de trabalhos, sobretudo diante do total de 1.052 resumos (entre teses e dissertações dos dois PPGE) localizados e consultados durante a investigação.

Embora a quantidade de estudos seja reduzida, observamos que os temas tratados pelos trabalhos (educação de surdos e preconceito; ensino de Artes, Lei 10.639/2003 e preconceito ao negro; professoras negras e práticas de combate ao racismo na escola; sistema de cotas para negros no ensino superior e preconceito; multiculturalismo e desconstrução de preconceitos; diversidade cultural e formação de professores e pedagogos para o combate ao preconceito na escola) são de grande importância e contribuição para lidarmos com problemas e desafios presentes no contexto escolar.

Para nós, tratar de temas como o preconceito é somar à defesa de que a educação deva ser uma só para todos os indivíduos e que, para isso, a escola precisa lidar de outro modo com a diversidade de individualidades que se encontra em seu interior.

Nesse sentido, consideramos que estudos de temas relacionados ao preconceito precisam ganhar mais ênfase nas

pesquisas educacionais, isto porque se trata de um fenômeno complexo, o qual não se descola de ditames ideológicos que são veiculados massivamente em nosso cotidiano (Crochik, 1995; Schiff, 1993).

Por isso mesmo consideramos que tratar do referido tema requer, entre outras coisas, reconhecer que o preconceito não só faz parte das relações sociais que temos estabelecidas, como também se origina e se nutre delas, daí se constituir em um assunto que envolve a todos (Vieira, 2007; 2008; 2011; 2012).

Em nosso entendimento, ao se discutir sobre o preconceito em pesquisas de mestrado e doutorado está se dando um passo a mais em direção à valorização do tema e, desse modo, contribuindo para uma maior mobilização da comunidade acadêmica e escolar para o seu enfrentamento.

Por último, consideramos que conhecer o produzido a respeito de tal tema, assim como as dimensões mais abordadas nas pesquisas, pode contribuir tanto para vislumbrarmos os rumos tomados como rumos a tomar na pesquisa em Educação, bem como nos desdobramentos desta na prática escolar, infestada de preconceitos, mas também dotada de potencial para lidar com a diversidade humana rumo à construção de uma cidadania democrática.

Referências

Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. En J. G. Aquino (Coord.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*, 11-30. São Paulo: Summus.

Bianchetti, L. (1998). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. En L. Bianchetti; I. M. Freire (Coords.), *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*, 21-51. Campinas, SP: Papirus.

Borniotto, M. L. da S. (2002). *A aparência física e estética dos alunos como determinantes para a exclusão: um novo olhar preconceituoso do professor no meio escolar?* 212 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Crochik, J. L. (1995). *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe.

Giovanella, M. C. M. N. (2009). *O multiculturalismo: a sala de aula e a formação docente*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Heineck, I. J. (2011). *Diversidade histórica cultural e saberes aplicados para a formação de professores (1988-2006)*. Dissertação

(Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Kadlubitski, L. (2010). *Diversidade cultural na formação do pedagogo*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Lopes, T. A. (2008). *Professoras Negras e o Combate ao Racismo na Escola: um estudo sobre auto-percepção de professoras negras da rede pública de Educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Maia, M. B. (2007). *Políticas de acesso a educação superior: o sistema de cotas para negros*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Santana, J. (2010). *A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Schiff, M. (1993). *A inteligência desperdiçada*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tessaro, A. (2004). *Estigma e preconceito como expressão da exclusão escolar: uma questão na formação de professores?* 152f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Vieira, R. A. (2012). *A produção social do preconceito: subsídios para formação de professores*. Maringá: EDUEM.

Vieira, R. A. (2011). *Contribuições do pensamento pedagógico de Georges Snyders para a abordagem do antipreconceito*. 255f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Vieira, R. A. (2007). *Investigações sobre o preconceito constante no banco de teses CAPES: presença da abordagem histórico-cultural nos resumos em educação?* 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teoria Histórico-Cultural)–Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Vieira, R. A. (2008). *O preconceito como objetivação humana*. 121f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Wiltkoski, S. A. (2011). *Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque*. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

¹ ***Prejudice and cultural diversity: what do brazilian researches in education reveal?***

² Doctora.

Universidade Estadual de Maringá (Brasil).

E-mail: realvieira@gmail.com

³ Informamos que se trata do projeto de pesquisa institucional intitulado "Mapeamento das pesquisas desenvolvidas sobre o fenômeno preconceito nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Paraná – Fase II", o qual fomenta um dos eixos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Preconceito e Formação de Professores (GEPEPF), abrigado pela Universidade Estadual de Maringá, sob nossa coordenação. Informamos, ademais, que no período de agosto de 2012 a junho de 2013 foi desenvolvido, sob nossa orientação, um projeto de iniciação científica vinculado à pesquisa em referência, o qual contou com a participação das acadêmicas Aline Fernanda Mantovani e Karine Luciane Inácio Biduti no levantamento de dados.

POIESIS Y TOPOS. HUERTOPOEMA, LA IDENTIDAD POÉTICA¹

Holga Méndez Fernández²

Abstract: We cannot reflect on our own cultural context without knowing another one. We need to stand aside from our own context in order to understand the difference. *Huertopoema* condenses this vision of poetic identity, of the space of the crop and the poem, in search of balance in the use of *topos*, such as the garden and as a form of artistic life; farm labour; sowing and harvesting are synonyms of *poiesis*. Its fundamental principle is based on an elementary spatial order and rational arrangements, as well as a comparative grammar that encrypts its interpretation and its knowledge not only in aesthetics, but through intuition. Like a sculpture, like a musical score, like a painting, a poem made into a garden; just as words are laid out on the page, the furniture in the space of the room, a *huertopoema* functions as a complete work: earth, water, air, day, night, fruit, vegetables, animals and people live together, coexist, make the *huertopoema*. There is a direct reference to "concrete poetry", to concrete music; to take a case in point, the references to works by Erik Satie, John Cage, Vicente Huidobro, Ian Hamilton Finlay, Joan Brossa, Marcel Duchamp... Visual poetry. Object poems.

Keywords: art; farming; ecology; ecopoetics; modes of existence

Resumen: No se puede reflejar el contexto cultural propio si no se conoce otro. Uno necesita extraerse de su propio contexto a fin de comprender la diferencia. *Huertopoema* condensa esta visión de la identidad poética, del espacio de cultivo y el poema; en búsqueda del equilibrio en el uso del *topos* como huerto y como forma de vida artística; las labores del campo: labranza y cosecha, son sinónimas de *poiesis*. Su principio fundamental se apoya en un orden espacial elemental y en disposiciones racionales, así como en una gramática comparada que cifra su interpretación y su saber no ya en la estética, sino a través de la intuición. Como una escultura, como una partitura, como una pintura, un poema hecho huerto; al igual que se disponen las palabras en la página, las piezas en el espacio de la sala, un huertopoema funciona como una obra total: tierra, agua, aire, día, noche, frutales, vegetales, animales y personas conviven, viven, hacen el huertopoema. Hay una referencia directa a la "poesía concreta", a la música concreta; sin ir muy lejos las referencias a las obras de Erik Satie, John Cage, Vicente Huidobro, Ian Hamilton Finlay, Joan Brossa, Marcel Duchamp... La poesía visual. Los poemas objeto.

Palabras clave: arte; agricultura; ecología; ecopoética; modos de existencia

Descripción de la idea

Se trata de un proyecto de intervención *ecopoética*³ donde los *modos de existencia* artísticos y cotidianos conversan entre *arte* y *agricultura* siendo el triple pensamiento *ecológico* (mental, social y ambiental) el motor para un posicionamiento y afirmación del *medio rural*.

La propuesta de trabajo va encaminada a la realización de un parque ecológico polivalente, hacia una convivencia de la producción ecológica y la producción artística. Elaborar y poner en obra un proyecto de intervención de modo permanente en un terreno de más de 3000 m². En búsqueda del equilibrio en el uso del espacio como haza, huerto y como forma de vida artística; una forma de vida que conjuga las labores agrícolas y las de la creación artística (escultura, videocreación, performance, etc.)

La palabra *huertopoema* condensa esta visión de la tierra, del espacio del cultivo y la hoja de papel, el espacio blanco de la creación multidisciplinar contemporánea. *Huertopoema* es un huerto, un lugar (topos) para la creación (poética).

TOPOS
HUERTO
POEMA

Topoemas de Octavio Paz

Poesía espacial, por oposición a la poesía temporal, discursiva. Como recurso contra el discurso. La voz griega *topos* significa en la acepción aquí trabajada: “lugar”, “posición”. El título aspira a expandir el programa poético que subyace a los poemas. Un *huertopoema* es, por lo tanto, un poema, en el cual “el lugar”, “la posición” de las materias vitales adquiere un valor semántico. Con esto nos remitimos a la distribución sintáctica complementaria de los grafemas en un plano tipográfico dado. Esta distribución que incluso puede tener fines icónicos, resulta ser semántica y se constituye en significado por el acto de lectura y/o percepción visual del lector/observador del poema.

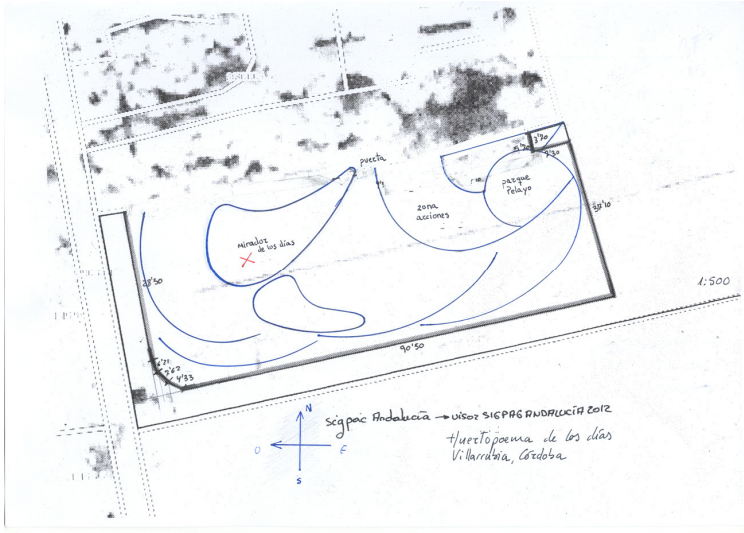


Imagen 1

Este *huertopoema* lleva por título: *de los días*; ha sido dado por la orientación del terreno sobre el que hemos dibujado el *huertopoema*; mirando al sur, con Sierra Morena y la casa a nuestra espalda, de izquierda a derecha se dibuja el arco del día. Nos hemos dejado llevar por el sol, el aire, los días. Las líneas de frutales, seres vivos dibujando coordenadas espaciotemporales, la relación entre poema y vida o, como sería más exacto decir, entre naturaleza sensible y naturaleza de sentido. Significante y significado confluyen en una idea, el tiempo. Es el tiempo que en el huertopoema se intenta dilatar, espaciar, sensiblemente por el uso correspondiente de los grafemas manejados poéticamente en una aproximación a los procedimientos de la poesía concreta, y en el plano visual por el empleo icónico de líneas y formas.

a del inicio · movimientos del pensamiento (10.12.2012)

palabras, más que palabras, hitos

tierra · campo · hoja de papel · espacio en blanco · muro · pared · lugar de trabajo
dibujos · imágenes en la tierra · formas en el haza

Caligrama

Topoemas (Octavio Paz)

-topia

(topos)

eco

ecografía

Ecopoema

topografía, cartografía, orografía, geografía

geología, ecología, topología, etimología

Topónimos

Haza · Arar · Azar

Biografía

(entropía)

topos y ecos

ecotopía · huertopía · huertopoema

(Azar el haza)

Imagen 2

Desde el punto de vista de la temática, la exaltación de lo femenino, de la creación, de la siembra y la cosecha, del nacer y del morir; la oposición entre el movimiento y la fijeza o el tiempo rectilíneo y el tiempo circular. El interés en el ser así (So-Sein) del poema hecho huerto; el procedimiento de enunciar no solo la circularidad temporal, sino también de simbolizarla; las posibilidades de significación que ofrece el plano de la página en blanco, como el terreno de cultivo preparado para el laboreo. Los signos gráficos y vitales no solo se ponen en movimiento gracias a la mirada, el tacto, olfato, gusto y oído, sino también en un girar instintivo de los unos sobre los otros.

«La identidad se construye poniendo a prueba la alteridad»
(Augé, 2001:62)

Poetológicamente, el *huertopoema* se sitúa entre *Un lance de dados* de Mallarmé, *Blanco* y los *Topoemas* de Octavio Paz, y *Littel Sparta* de Ian Hamilton Finlay. Recurre a la tradición del pictograma. Al mismo tiempo acusa un acercamiento más explícito a los principios de la poesía concreta.

Otra relación intertextual se establece entre el *huertopoema* y la escritura ideográfica y la poética de la reducción verbal en la tradición de la poesía china. La apropiación de la tradición del pictograma por José Juan Tablada en el contexto de los movimientos de vanguardia de la segunda década del siglo XX, nos lleva al uso de la poética del haikú y sus vínculos con el budismo Zen. En el haikú se aspira a expresar la suspensión del enfrentamiento entre el sujeto y el objeto, inherente al acto perceptivo. Esta suspensión resultaría gracias a una fusión del significado verbal (representación verbal en forma lingüística) con el contenido de una percepción sin sujeto, la cual ya no distingue entre representación mental y realidad. El haikú solo dice lo que dice y al decirlo es capaz de expresar el contenido de la percepción sin sujeto y de suspender la diferencia entre representación mental y realidad. Con la poesía concreta, el haikú comparte el uso lingüístico antidiscursivo (consiste en tres versos de 5 – 7 – 5 sílabas). Asimismo no aspira a la comunicación de un significado complementario del verbalmente enunciado. Coincide con la poesía visual en dar preferencia a las posibilidades icónicas del lenguaje y la escritura, lo cual también es característico de la poesía concreta.

Me interesa abrir aquí un paréntesis para explicar un pequeño matiz entre la “poesía concreta” y la “poesía visual”. La expresión “poesía concreta” se refiere al uso lingüístico en el marco discursivo literario, por el cual se intenta hacer palpable el lenguaje mismo como tal o, más exactamente, su capacidad de constituirse en significado. Este uso lingüístico, que se sirve de varios procedimientos, apoyándose, antes que nada, en la representación gráfica de los vocablos y las posibilidades de su distribución en un plano tipográfico dado (la página en blanco), se define como “concreto”. Acusa un carácter también visual, en tanto que el orden de los vocablos empleados en el texto no solo está determinado (o en el caso extremo no está determinado en absoluto) por las reglas sintácticas del ideograma usado, sino (también) por un recurso complementario de constitución de sentido gracias a una distribución tipotáctica independiente de los vocablos sobre el plano material dado. Con ello es decisivo, que esta constitución de sentido no resulta de por sí, sino que debe producirse por parte del lector/observador en el acto de lectura y/o apropiación visual.

Mientras en este sentido la “poesía concreta” muestra junto al aspecto acústico, presente sobre todo en su vertiente brasileña, un aspecto visual —la semántica del orden tipotático se fundamenta

(entre otras) en razones derivadas de códigos visuales— no cualquier texto poético que aspira a una constitución de sentido por medios visuales, es “concreto”. En particular, no es concreto el llamado “pictograma” en la tradición de la *technopaignia* (de las voces griegas ‘arte’, y ‘juego’, ‘broma’). En esta tradición, renovada en la poesía moderna por Apollinaire y otros a principios del siglo XX, se trata de un procedimiento mediante el cual el significado lingüístico de un texto, su contenido verbal, vuelve a repetirse visualmente (en parte o por completo) gracias al uso pictórico “reduplicador” de las letras empleadas según un código de representación “realista”. Históricamente esta técnica, igual que el uso futurista de las “parole in libertà”, es anterior al surgimiento de la “poesía concreta”. A diferencia de este último, sin embargo, que se considera como uno de los puntos de partida de la “poesía concreta”, el pictograma ha sido criticado repetidas veces por los representantes del concretismo a causa de su carácter tautológico y convencional.

Por lo tanto, la “poesía concreta” se apoya en una determinada concepción del lenguaje y su uso correspondiente en el marco del discurso literario, en el cual se nota también un empleo de medios visuales. La “poesía visual”, en cambio, está caracterizada por el hecho de que en ella el lenguaje y la imagen se constituyen en partes equivalentes de una misma unidad textual; es decir, que se basan en un uso simultáneo y a derecho igual de elementos verbales y visuales (Seh-Text). La actual “poesía visual” se vale de las experiencias de la poesía concreta. La supera, sin embargo, en la medida en la que acoge como materiales significantes tanto elementos plásticos y audiovisuales (colores, formas, dibujos fotografías, sonidos, etc.) como elementos lingüísticos “tradicionales”.

Este huertopoema —y los por hacer—, son una recreación y un homenaje a mis maestros de poesía: Stéphane Mallarmé, Octavio Paz, Vicente Huidobro, Erik Satie, Marcel Duchamp, John Cage, Lothar Baumgarten, (...); con sus partituras, palabras, pensamientos y deseos aprendí a crecer, extender y entender la obra de arte vital y total, su transposición a la vida.

Pensamiento contextual

El contexto designa el conjunto de circunstancias en las cuales se inserta un hecho, circunstancias que están ellas mismas en situación de interacción. El “contexto” etimológicamente es “la fusión”, del latín vulgar *contextus*, de *contextere*, y que significa “tejer con”. El hombre teje relaciones con el mundo con la ayuda de signos, objetos, formas, gestos ordenados según las reglas de una

economía de la existencia motivada por una visión de la vida y del arte.

La búsqueda de una existencia justa en relación a las circunstancias inventa y trabaja con modos de pensamiento y estilos de vida en los que se dan una nueva relación con el mundo. La vida es el escenario de trabajo. Crear es vivir: el tiempo vivido y el tiempo de la creación se superponen.

Las tensiones entre el interior y el exterior son solo equiparables a las que se dan entre pasado y presente, y entre «yo» y los «otros». Son esferas con un mismo centro: determinan que el espacio y el tiempo den cabida a los hechos y que estos sean reconocibles en una determinada geometría del entendimiento.

Mesura y proporción son los instrumentos del pensamiento para considerar el peso y el equilibrio de las cosas; una gramática que refleja relaciones espaciales elementales y un sentido racional del transcurso del tiempo son fundamentales para la práctica artística.

Este es un arte que no ignora el contexto arquitectónico que halla y que, gracias a su modo de adaptarse, concibe la estructura dada y profana del lugar como un todo, y de esta manera encaja los distintos elementos de un canon (en el sentido musical) *in situ*. Su principio fundamental se apoya en un orden espacial elemental y en disposiciones racionales, así como en una gramática comparada que cifra su interpretación y su saber no ya en la estética, sino a través de la intuición.

La intuición domina la idea misma de la vida cotidiana. La relación entre unos y otros en un espacio determinado. El movimiento inicial por el que se perpetúa, se reproduce o se reinventa la relación entre uno y otro. El exterior y el interior, el ahí y el aquí, el otro y el mismo se conjugan a través de las miradas y de las experiencias particulares para negociar con uno mismo y con el otro.

Proyecciones del yo hacia el corazón de la alteridad que, como recompensa, nos permiten construir nuestra identidad. La persona se construye una "identidad formal" a partir de la lengua que hereda y del estilo que denota su historia personal. El espacio es investido de sentido social; la persona se define como un conjunto de relaciones; y es gracias al objeto mediador, garante del sentido, que se dan las relaciones.

Árboles frutales del *huertopoema de los días*
(plantados en la primavera del 2013)

- 33 Naranjos **sanguinos**. *Citrus sinensis*, var. *sanguinelli*
 7 Prunos. *Prunus spinosa*
 6 Granados. *Punica Granatum*
- 10 Manzanos. *Malus domestica*
 2 **Santiago** (se recoge a finales de julio).
 2 **Reina de reinetes** (madura a partir de finales de agosto hasta octubre),
 variedad antigua de origen centroeuropeo.
 2 **Camuesa** (madura desde finales de septiembre a principios de octubre).
 2 **Reineta de los Carmelitas** (se recoge hacia octubre-noviembre y se conserva
 hasta febrero/marzo), variedad tradicional de origen francés.
 2 **Calvilla blanca de invierno** (madura desde mediados de noviembre hasta
 diciembre), variedad muy antigua de origen incierto.
- 3 Perales. *Pyrus communis*
 1 **Castells o Pera de San Juan** (se recoge los últimos 10 días de junio).
 1 **Flor de invierno** (su recolección va de finales de septiembre-primer
 a mitad de octubre).
 1 **Decana de invierno** (madura en invierno, a partir de diciembre).
- 1 Albaricoque canino. *Prunus armeniaca*
 (se recoge a mediados de junio), variedad de origen español.

Imagen 3

Cada trabajo refleja unas disposiciones fisiológicas y pequeñas decisiones existenciales que expresan un compendio de elecciones, hábitos y gestos que se especializan en acciones u objetos. Estos modos de hacer dibujan un comportamiento que se inscribe en una economía general de la existencia. La forma no es un fin en sí mismo, sino la puesta en marcha de un proceso que apunta a la abolición, por todos los medios posibles, de la distancia que separa el arte de la vida.

Plantas medicinales para Magda,

Aloe vera barbadensis
Caléndula officinalis
Echinacea angustifolia/purpurea
Kalanchoe daigremontiana
Lavandula angustifolia
Malva sylvestris
Matricaria chamomilla recutita
Mentha spicata
Rosmarinus officinalis
Salvia officinalis
Thymus vulgaris
Urtica dioica

Imagen 4

Hoy en día todo se mueve, tanto en el plano del sentido como en el del espacio. Los movimientos de población, el desarrollo de las comunicaciones, la globalización afectan a la simbolización de las relaciones inscritas en el espacio. El sentido social se debilita en el mismo momento en que los espacios de la comunicación, de la circulación y del consumo se hacen más anónimos.

Si el vínculo entre arte y realidad se rompe, no es tanto por el hecho de que el arte deje de ser mimético, figurativo o realista, sino porque la realidad se elude: la historia, el espacio y la alteridad no se captan más que a través de las imágenes. Detrás de la imagen no hay nada más que imagen; y la imagen ni se imita ni se representa, se multiplica idénticamente sin la ayuda del arte. Lo genérico elimina a la vez lo local y lo universal.

Pensando en lo útil, se trata de reconciliar la creación, el trabajo y la existencia cotidiana. En este sentido el arte inventa puntos de contacto inéditos, revela relaciones todavía desapercibidas, genera vidas increíbles y usos nuevos: para intensificar nuestra relación con el mundo y resistir a la hegemonía de la economía espectacular. Crear una obra de arte es tomar posición, se quiera o no, en relación a la división del trabajo y la estandarización de los comportamientos. Comprometerse con la obra, no para saber de qué está hablando, sino para reflexionar qué es lo que ocurre.

No se trata de generar sentido con ayuda de signos representados, sino de producir relaciones con el mundo en la vida coti-

diana. La obra crea modelos de valor, propone economías de existencia, las «posibilidades de vida» evocadas por Nietzsche. Como el término *ecosofía*, propuesto por Felix Guattari, para enseñarnos a «pensar transversalmente» un mundo en que el intercambio es imposible y las producciones están estandarizadas. Contra esta estandarización debemos inventar territorios, cultivar inquietudes, producir nuestra existencia.



Imagen 4

Contexto local

El huertopoema de los días se sitúa en la localidad de Villarrubia, Valle del Guadalquivir, Córdoba

Villarrubia es una barriada periférica de Córdoba situada en la margen derecha de río Guadalquivir, a 12 kilómetros del centro urbano. Supera los 5.000 habitantes.

En el Siglo XV ya existía el Cortijo El Rubio Bajo, luego Cortijo de Villarrubia, en torno al que se organizó a principios del S. XX la actual población. La puesta en riego de la Zona del Guadalmellato en 1932, seguida de la instalación de una Azucarera y, una década después, una Pimentera y una factoría de levadura, atrajo a gentes de pueblos de Córdoba, de Jaén y de Granada. Antes de que se pudieran llevar a cabo los planes del Instituto Nacional de Colonización para crear un pueblo, los vecinos construyeron sus chozos y casas en los márgenes de la Real Cañada Soriana y de la vía del ferrocarril.

En los años 50 estaba configurado el asentamiento de Villarrubia, dedicándose su población a la agricultura de regadío y a la actividad agroindustrial. El declive agrario comenzó en los años 70

con las primeras divisiones de fincas y en los años 90 desapareció la agroindustria. La cercanía a Córdoba convirtió a Villarrubia en un área demográfica cada vez más asociada a los aprovechamientos residenciales, expandiéndose en parcelaciones que ocupan el terreno cultivable. Ejemplo del avance de lo urbano sobre lo rural en los últimos años, persiste su raíz agraria en la idiosincrasia de sus mayores y en algunas costumbres y fiestas.

Modus vitae

Culturhaza es un proyecto creativo a cargo de Protasia Cancho y Agripino Terrón donde vida, pensamiento y obra se dan en la naturalidad de los días en la espera de que la tierra y la palabra den su fruto. Es justo ahí en esa conjunción de lo “fértil” donde la posibilidad del pensamiento creador genera y articula las diferentes acciones que darán paso a las diversas manifestaciones artísticas de las que el colectivo Culturhaza es productor (happening, performance, videocreación, poesía, música, etc.), todas ellas bajo el denominador común de “Agrolandart”.

Y naturalmente, la poética de la tierra se recrea y regenera en Culturhaza desde el propio hacer agrícola como modo de existencia y resistencia vital, que encuentra su fundamento expresivo en los orígenes del Land Art europeo ejemplo de convivencia entre arte y naturaleza. En la extratemporalidad del arte cohabitan tradición y contemporaneidad para ofrecernos el extrañamiento de lo cotidiano en un haza donde las labores del campo se transforman en islas, veredas, *haicus*, dudas y pensamientos devanados en ovillos, a través de los mecanismos y procesos propios del agricultor. El poeta cultiva la palabra, el pensamiento siembra, el lenguaje cosecha, la tierra es cultura.

Índice de imágenes:

Imagen 1. Boceto nº 5 del *huertopoema de los días*, sobre una imagen del SIGPAC Andalucía.

Imagen 2. Primera entrada del abecedario-diario del *Huertopoema de los días*.

Imagen 3. Listado de los árboles frutales que dibujan el *huertopoema de los días*.

Imagen 4. Lista de plantas medicinales que de modo natural o por cultivo están en el *huertopoema de los días*.

Imagen 5. *Era* de piedra situada en la esquina sur-este del huertopoema, con el mirador de los días al fondo. Realizada en septiembre 2013.

Bibliografía

- Arosemena, G. (2012). *Agricultura urbana. Espacios de cultivo para una ciudad sostenible*. Barcelona: GG.
- Baumgarten, L. (2008). *Autofocus retina*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona: MACBA Editor.
- Beardsley, J. (1998). *Earthworks and beyond* (3rd ed.). Hong Kong: Nancy Grubb Editor.
- Bourriaud, N. (2009). *Formas de vida. El arte moderno y la invención de sí*. Murcia: CENDEAC.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: GG.
- Claramonte Arrufat, J. (2011). *Arte de contexto*. Madrid: Editorial Nerea.
- Clément, G. (2004). *Manifiesto del Tercer paisaje*. Barcelona: GG.
- Clément, G. (2012). *El jardín en movimiento*. Barcelona: GG.
- Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo en *El retorno de lo real*. Madrid: Akal.
- Gali-Izard, T. (2006). *Los mismos paisajes. Ideas e interpretaciones*. Barcelona: GG.
- Galofaro, L. (2003). *Artsapes. El arte como aproximación al paisaje contemporáneo*. Barcelona: GG.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Hutchison, E. (2012). *El dibujo en el proyecto del paisaje*. Barcelona: GG.
- Jourda, F. H. (2012). *Pequeño manual del proyecto sostenible*. Barcelona: GG.
- Kessler, M. (1999). *El paisaje y su sombra*. Barcelona: Idea Books.
- Marot, S. (2006). *Suburbanismo y el arte de la memoria*. Barcelona: GG.
- Pardo, J. L. (1991). *Sobre los espacios: pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Ed. del Serbal.
- Paz, O. (1967). *Blanco*. México: Casa Editorial Joaquín Mortiz.
- Perec, G. (1999). *Especies de espacios*. Barcelona: Montesinos.
- Mallarmé, S. (2002). Un golpe de dados en *Antología* (6ª Edición). Madrid: Visor Libros.
- Raquejo, T. (1998). *Land art*. Madrid: Editorial Nerea.
- VVAA. (2000). *Naturalezas. Una travesía por el arte contemporáneo*. Barcelona: MACBA Editor.

¹ **Poiesis & topos. Huertopoema, the poetic identity**

² Doctora.

Universidad de Zaragoza (España).

E-mail: holgamf@unizar.es

³ Arte, el hacer artístico, bajo cualquier forma que promueva los valores ecológicos: naturaleza, preservación del medio ambiente, relación con la Tierra y todos sus habitantes, solidaridad, pacifismo, igualdad, multiculturalismo, anti-consumismo...

ESPAÑOLISMO Y SEÑAS DE IDENTIDAD EN LA MÚSICA POP DE LOS AÑOS 60¹

Paloma Otaola González²

Abstract: Economic development during the sixties and the opening up to western countries thanks to tourism fostered the arrival of pop music in Spain. North American, English, French and Italian music stars gained popularity in the Iberian Peninsula and soon Spanish singers began to adopt the style of their foreign counterparts. French "ye-ye" music spread rapidly across the Pyrenees, and the great success of The Beatles led to the birth of pop groups throughout Spain. At first, singers and groups such as *El Duo Dinámico*, *Los Sirex*, *Los Mustang*, *Los Brincos* and *Los Bravos* faithfully imitated foreign pop-stars. However, after gradually gaining a loyal following of fans, these Spanish pop groups began to exhibit their own Spanish flavour. At the same time, music magazines such as "Fonorama" and "Fans" (Spanish versions of the popular French magazine "Salut les copains") provided a local platform for Spanish artists to show off their Hispanic roots, which became a mark of identity.

The purpose of this article is to portray the development of modern Spanish music during this period and to describe how Spanish pop music integrated foreign music styles, infusing at the same time their own cultural identity.

Keywords: pop music; sixties; cultural identity; music magazines

Resumen: El desarrollo económico de los años 60 y la apertura a los países occidentales a través del turismo, favoreció sin duda la irrupción de la música pop en España. Los modelos extranjeros, norteamericanos, ingleses, franceses e italianos se impusieron sin dificultad en el suelo ibérico y rápidamente surgieron cantantes nacionales que adoptaban el estilo de los cantantes foráneos. La música ye-ye francesa tuvo un rápido eco allende los Pirineos, mientras que el rotundo éxito de los Beatles entre los jóvenes provocó el nacimiento de los conjuntos. Cantantes y grupos como el Dúo Dinámico, Los Sirex, los Mustang, los Brincos, los Bravos..., si bien al principio siguen fielmente los modelos extranjeros, a medida que afianzan su audiencia entre los jóvenes van afirmando su carácter hispánico que se convierte en un signo de identidad. Al mismo tiempo, las revistas musicales como *Fonorama* y *Fans*, versión española de *Salut les copains*, serán la plataforma desde la que se afirma la hispanidad de nuestros cantantes frente a los modelos extranjeros.

El propósito de este trabajo es el de mostrar la modernidad de la música joven de los años 60 que consiguió integrar el estilo de la música extranjera, aportando al mismo tiempo señas y signos de identidad y de cultura hispánica.

Palabras clave: música pop; años 60; identidad cultural; revistas musicales

Introducción

La situación periférica de España y la pérdida de hegemonía política y cultural a partir del siglo XVIII han sido factores que sin duda contribuyeron al atraso económico y cultural con respecto a Europa hasta finales del siglo XX. La conciencia de este “retraso”, del diferente estilo de vida en referencia a otros países desarrollados, ha dado lugar a un cierto complejo de inferioridad que secularmente se ha manifestado en una actitud ambivalente: por un lado, el deseo de integrar la modernidad nos ha conducido a imitar su estilo de vida, la moda, la música, etc. Por otro, la conciencia más o menos vaga de nuestro patrimonio natural, histórico y cultural tiende a afirmar la propia idiosincrasia, manifestándose en un cierto sentimiento de orgullo nacional, desprovisto en general de connotaciones políticas. Esta actitud ambivalente de imitación de los modelos extranjeros y de afirmación de lo nacional es particularmente observable en la música pop de los años 60.

La década de los 60 supuso en punto de inflexión en la España franquista. El extraordinario desarrollo económico, conocido como el “milagro español”, favoreció la apertura a los países occidentales, tanto a través de los turistas que cada verano llegaban en masa a las playas mediterráneas, como de los españoles que salían al extranjero, fundamentalmente al Reino Unido y Francia, pero también a los EEUU.

Los jóvenes fueron protagonistas de estos cambios a través de la música pop. Abandonaron el bolero y la canción romántica de la generación anterior, adoptando las formas y los ritmos americanos y europeos: rock, twist, madison, etc. (Otaola, 2012: 2). La radio tuvo un papel esencial en la difusión de la música extranjera joven. Programas como “Caravana Musical” y “Vuelo 605” difundían música americana antes de que los discos llegaran a suelo hispánico. El éxito de estos programas incitó a otras cadenas a crear emisiones similares para dar a conocer los ídolos nacionales³. La industria discográfica también se benefició del entusiasmo de los jóvenes por la música moderna, contribuyendo así a la difusión de la música pop.

Ahora bien, si la eclosión de la música pop muestra que los jóvenes españoles miraban hacia Europa y hacia el mundo occidental en general, esto no era obstáculo para afirmar al mismo tiempo “los iconos nacionales consagrados por la cultura popular” (Alonso, 2010: 223). Aunque se podrían presentar numerosos ejemplos en los que se observa la tendencia a asimilar las modas

extranjerías, afirmando al mismo tiempo la identidad española a través de la música, de los temas o de la vestimenta, por falta de espacio en este trabajo nos limitaremos a dos de los ídolos de la juventud española de la primera mitad de los 60: El Dúo Dinámico y Los Brincos y a su repercusión en la prensa musical destinada a los jóvenes⁴.

El Dúo Dinámico

El Dúo Dinámico fueron los primeros representantes de la música moderna y rápidamente se convirtieron en los ídolos de la juventud española (Irlés, 1997: 19-21). Sus componentes eran dos chicos jóvenes, colegas de trabajo⁵. Su intención era la de situarse en la estela de los cantantes norteamericanos, por lo que eligieron un nombre artístico en inglés: los *Dynamic Boys* (Toro, 2001:58). Sin embargo, en su presentación en el programa de radio "La comarca nos visita" (Radio Barcelona, 1958), el locutor, Enrique Fernández, les dijo que no sabía inglés y los anunció como el *Dúo Dinámico*. Su actuación fue un gran éxito por lo que siguieron con este nombre. Su estilo inicial era el de la música joven americana country-rock y se les ha comparado frecuentemente con los Everly Brothers, dúo americano que se encontraba en la cresta de la ola.

Grabaron su primer disco en 1959 con cuatro canciones de otros autores y a partir de aquí se sucedieron los éxitos, llegando a grabar hasta cuatro ep (*extended play*) cada año⁶. Progresivamente fueron introduciendo títulos propios que lograron situarse en los primeros puestos de las listas de éxitos hasta 1966. Su presentación con jersey rojo en pico y pantalón blanco también marcó una ruptura con el smoking de los cantantes melódicos de la generación precedente⁷. El jersey en pico, con mangas o sin ellas, de diferentes colores constituyó una de las señas de identidad de los primeros años.

Introdujeron todos los ritmos de moda entre la gente joven: el rock (*Baby Rock; Ala Hula Rock; Rock and Roll de la Alegría;*), el Twist (*Bailando el Twist, Me Gusta el Twist, Lolita Twist, Baby Twist*), el madison (*Madison de la Ruta, Vamos a bailar madison*), el slow rock (*Perdóname*); el swing, la balada y la canción melódica (*Oh Carol*), el country, canciones bailables... adaptándolos a sus voces y a su estilo personal. Indudablemente, el hecho de cantar en castellano favoreció su popularidad entre los jóvenes españoles de cualquier ámbito cultural y social⁸.

Su primer disco tenía un estilo marcadamente americano de jazz band con *du dua* y *shubi shubi du* lo que les daba un aire definitivamente moderno. Entre las versiones de éxitos americanos podemos mencionar *Oh, Carol* de Neil Sedaka, *Adán y Eva* de Paul Anka, *Hello Mary Lou* de Gene Pitney, *Bye Bye love* de los Everly Brothers⁹.

Su versión española de *Bye Bye Love* (1959) conserva el título en inglés y su repetición al inicio del estribillo. También la manera de articular recuerda a la versión original de los Everly Brothers aunque tiene el sonido inconfundible del Dúo Dinámico y la orquestación y los arreglos son distintos. También tuvo mucho éxito *Hello Mary Lou* de Gene Pitney, popularizada por Ricky Nelson, con un aire country bastante logrado.

Su primera composición propia fue *Linda muñeca*, que apareció en su segundo ep grabado en 1959. La canción tiene un ritmo de Twist con acompañamiento de trompeta, guitarra eléctrica y algunas armonías modernas de blues. En 1960 grabaron una de las canciones que se convirtió en uno de sus grandes éxitos como compositores: *Quince años tiene mi amor*. A partir de 1961 se sucedieron los éxitos, siendo sobre todo sus propias composiciones las que han quedado para el recuerdo: *Quisiera ser, Mari Carmen; Perdóname; Balada gitana; Lolita Twist; Somos jóvenes; Bailando el Twist; Dime por qué; Esos ojitos negros; Yo busco una muchacha como tú; Amor amargo* y *Como ayer*¹⁰.

Con El Dúo Dinámico apareció también el fenómeno de las fans. Según Ordovás, cuando salían a escena el “clamor continuo y entusiasta hasta el paroxismo hacia retemblar el Palacio Municipal de Deportes de Barcelona” (Ordovás, 1987: 13). Fueron el grupo más popular, omnipresentes en las emisiones de radio y festivales, actuando casi a diario en ciudades y pueblos, objeto de innumerables artículos, reportajes y entrevistas en la prensa escrita hasta 1966 (Toro, 2001: 98).

La revista *Fans* les dedicó un reportaje en 1965 (año de aparición de la revista) que ocupó cuatro números (24-28), titulado *La fulgurante vida del Dúo Dinámico*. A pesar de su gran popularidad, fueron desbancados por la moda de los conjuntos (Pardo, 1975:7).

En 1967 abandonaron el nombre artístico de Dúo Dinámico, grabando un disco con el nombre de Manolo y Ramón que no obtuvo el éxito esperado; En 1968 se retiraron del mundo de la canción, continuando su trayectoria profesional como productores

musicales para grandes compañías discográficas hasta que en 1978 reaparecieron como El Dúo Dinámico, manteniéndose en la brecha hasta hoy.

Si en general, sus canciones respondían a los ritmos que estaban de moda como ya hemos mencionado, algunos títulos tienen referencias evidentes a lo “español”. Nos referimos a *Balada gitana* (1962), *Esos ojitos negros* (1965), *Lo español* (1964), *Islas Canarias* (1964, pasodoble), así como los nombres femeninos de dos de sus grandes éxitos: *Mari Carmen* (1961) y *María del Pilar* (1966).

Balada gitana (1962) incorpora algunos rasgos característicos del flamenco en una versión *light* y moderna. La canción comienza con la expresión de ¡Ay, ay, ay! en re menor. La armonía ejecuta el tetracordo¹¹ descendente re-do-sib-la, con el semitono al final, característico de la llamada gama andaluza, retomado también en la línea melódica de introducción de los ¡Ay, ay, ay! En el estribillo se pasa a la tonalidad mayor que introduce una melodía alegre y luminosa con los adornos típicos de la música española como el floreo en fin de frase. La combinación de la gama andaluza y un centro tonal en modo mayor es también característico de la música española (Alonso, 210: 209). Al mismo tiempo hay encadenamientos armónicos modernos y disonancias que crean un efecto sonoro nuevo, concretamente en el acorde final. El ritmo de pasodoble es bastante animado, modernizado con el acompañamiento de guitarra eléctrica. En ocasiones se corta como ocurre también en el flamenco. En cuanto a la letra es una clara referencia a la Andalucía gitana, su música (la guitarra y las castañuelas), sus gentes, el amor y la belleza de la mujer gitana y andaluza.

En 1965 conseguirán otro gran triunfo con *Esos ojitos negros*. La canción fue compuesta para el festival de Eurovisión de ese año. En España se había organizado un concurso nacional para seleccionar la canción que nos representaría en el famoso festival. Lo curioso es que varios de los candidatos presentaron canciones con evocaciones folklóricas calificadas de “Olé, olé” y “typical spanish” (*Fonorama* 12:2-1965, 8)¹². La canción del Dúo quedó segunda ya que fue elegida *Qué bueno, qué bueno*, interpretada por Conchita Bautista.

En *Esos ojitos negros* vuelven a introducir en su música connotaciones folklóricas hispánicas. La letra es la típica de una canción de amor desgraciado, por lo que las referencias se hacen

exclusivamente a través de la música, apreciables sobre todo en la estrofa con la que comienza la canción.

Como en *Balada gitana* se repite el esquema armónico de la cuarta descendente en tono menor, con el semitono al final. Desde el punto de vista melódico se repite también la fórmula de floreo en final de frase: fa-mi-fa. El tema melódico de un ámbito bastante restringido se repite como un *ostinato*. El ritmo, con una combinación de compás binario y subdivisión ternaria (sobre una base de tres corcheas en cada pulsación) evoca claramente los ritmos flamencos con acompañamiento de palmas. Tanto en la melodía como en el acompañamiento armónico hay frecuentes fluctuaciones de semitono. El estribillo contrasta sobre todo por la bella melodía, mucho más diatónica, en la que la tensión del ritmo se relaja para dar paso a la línea vocal. Al mismo tiempo los encadenamientos armónicos modernos y novedosos son de una gran belleza. La notación del público en la revista *Fans* n° 6 es de notable, situándose inmediatamente detrás de *Kansas city* de los Beatles con sobresaliente.

El españolismo es aún más evidente en sus últimas películas como *Escala en Tenerife* y *Una chica para dos*, pero quizá más por cuestiones comerciales que estéticas. De la película *Una chica para dos* podemos mencionar *Dime morena quien eres tú*, en cuya interpretación ambos cantantes comienzan con gestos y poses de bailar flamenco que fuera de contexto resultan un poco ridículos. En la canción se repite “Ole con ole y olé”. En *Escala en Tenerife*, el Dúo interpreta con ritmo moderno el famoso pasodoble *Islas Canarias* y otra canción propia *Lo español*. En ella se encuentran reunidos todos los tópicos hispánicos: la mujer con mantilla, la guitarra, la corrida y la nostalgia de España del que está fuera. Comienza con un solo de guitarra en un ritmo ternario característico de la música popular andaluza. La primera parte de la canción está acompañada de castañuelas y guitarra española. Algunos pasajes de ritmo sincopado acentúan el carácter hispánico. En el estribillo cambia el estilo de la música, dando paso a una melodía dulzona y nostálgica a ritmo de vals. Hay que decir que estas dos últimas canciones no figuran entre las mejores de su repertorio.

Es difícil determinar cuáles fueron las motivaciones del Dúo Dinámico para escribir canciones con un marcado carácter español, pues su fama entre la gente joven se debía sobre todo al estilo moderno americano adaptado al suelo hispánico. El caso es que

estos temas también tuvieron aceptación entre las fans, lo que permite suponer que respondían a una cierta sensibilidad del público. *Balada gitana* fue número 1 en 1962 y *Esos ojitos negros* en 1965, coincidiendo con el gran éxito de los Brincos, *Flamenco*, del que hablaremos a continuación.

Los Brincos

Existe un cierto consenso en considerar a Los Brincos como el mejor conjunto español de música *beat* hasta la aparición de los Bravos. El grupo se creó en 1964, en pleno apogeo de los Beatles, alcanzando rápidamente un gran éxito, ya que casi todos sus discos fueron número uno. Estaba formado por cuatro componentes: Fernando Arbex, Juan Pardo, Manuel González y Antonio Morales (Junior). Fernando procedía de Los Estudiantes, uno de los primeros grupos de rock hispano; Juan Pardo y Junior de los Pekenikes.

Los Brincos aparecieron como el grupo español que podía ocupar el espacio entre los jóvenes españoles que los Beatles habían alcanzado a nivel internacional. Así podemos constatar varias analogías entre el conjunto británico y el español. Ambos están formados por cuatro componentes con roles semejantes: 1 batería y tres guitarras. El talento de compositores de Fernando Arbex y Juan Pardo se podría comparar al de John Lennon y Paul McCartney. Además introdujeron en su estilo nuevas armonías vocales -“I can't make it” o “Cry”- y el encadenamiento de acordes novedosos que sorprendían el oído de los oyentes, pero que entraron sin dificultad en el lenguaje musical de los conjuntos. Según Gerardo Irlés, el nombre de Brincos sería una evocación de la manera de bailar de los jóvenes tras la implantación del rock. En el primer ep de los Beatles, *Twist and Shout*, aparecían en la portada brincando (Irlés, 1997: 29). Hay que destacar que desde el principio fueron los autores de sus propias canciones, incluso de las cantadas en inglés.

Consiguieron ponerse en contacto con la firma discográfica Zafiro y con Marín Callejo que se convirtió en su manager, productor y arreglista¹³. Zafiro había creado recientemente el sello Novola (contracción de Nueva Ola) dedicado al lanzamiento de nuevos grupos españoles y dirigido a un público joven (Alonso, 2010: 221).

Su primera grabación tuvo lugar en 1964, un single con una canción en inglés y otra en español: *Dance the pulga/Bye Bye chiquilla*. Posteriormente lanzarían *Dance the pulga* en castellano. Este mismo año sacaron otro single *Cry/Flamenco*, dos ep y un LP

con 12 canciones, siete títulos en inglés y cinco en español, lo que manifiesta abiertamente su intención de posicionarse en la ola del *beat* británico y llegar a un público internacional. El éxito alcanzado entre la juventud española hará que se decanten por los temas en español.

En 1965 sacaron tres singles y dos ep. Su segundo LP fue grabado en los estudios Saar de Milán en 1966, buscando mejorar la calidad sonora de la grabación. Se compone de doce canciones de gran calidad. Algunas de ellas ya habían aparecido en singles con gran éxito: *Borracho*, *Tú me dijiste adiós*, *Mejor...*. En este LP solo hay dos títulos en inglés, *I try to find* y *Walking alone* y otro título en italiano *Piccole cose*. Ese año grabaron también un ep con uno de sus grandes éxitos, *Un sorbito de champán* que nunca fue incluido en un LP. En todos sus temas se observa su rasgo más característico: la calidad vocal y un gran sentido de la melodía pop como en *Mejor* o *Tú me dijiste adiós*.

La proyección de Los Brincos fuera de nuestras fronteras en Francia, Italia y Sudamérica demostró que también los conjuntos nacionales podían ser internacionales. De hecho sacaron un buen número de singles en Italia con la firma discográfica Jolly. Esto dio lugar a una cierta euforia nacional reflejada en la prensa musical.

Sin embargo, a pesar del éxito de sus canciones y de su popularidad, el grupo se separó en 1966. Juan y Junior formaron un dúo y Los Brincos siguieron adelante con otros dos nuevos componentes: Ricky Morales (hermano de Junior) y Vicente Martínez. Ambas formaciones conseguirán mantenerse en buena posición de las listas de éxitos hasta finales de los 60.

Vamos a detenernos ahora en los elementos característicos de identidad española en el grupo inicial o los primeros Brincos. Uno de sus grandes éxitos con marcadas resonancias hispanas fue *Flamenco*, cara B de uno de sus primeros singles (1964)¹⁴. Era la primera vez que un grupo pop combinaba el estilo *beat* con el sonido popular español. Frente a lo que podía haber sido considerado como una “españolada”, su éxito rotundo contribuyó a que afirmaran sin complejos su identidad de grupo español. La canción fue calificada por *Fonorama* de “*Spanish sound* con ritmo modernísimo y hasta con gotas de humor” (*Fonorama* 11, 1-1965: 34).

Desde el punto de vista musical se produce un cierto mestizaje, ya que se introducen elementos de carácter flamenco o andaluz en una canción moderna de estilo *beat*, marcado por el ritmo de la batería y el acompañamiento de las guitarras eléctricas¹⁵.

Los elementos aflamencados se encuentran principalmente en la introducción instrumental: un rasgueo y una serie de gamas de guitarra sobre el esquema armónico característico de la gama andaluza que ya habíamos observado en las canciones del Dúo Dinámico: el tetracordo menor descendente con el semitono al final: re-do-sib-la. Este mismo esquema armónico se repite en el estribillo. Desde el punto de vista melódico, el estribillo es un largo vocalismo de “Ah.....” de tres versos que se termina con el grito entrecortado de “Hey” repetido cuatro veces. Las figuras ornamentales melódicas de floreo son abundantemente utilizadas en la introducción y al final de cada estrofa. El ámbito melódico es bastante restringido como ya habíamos observado en la estrofa de *Esos ojitos negros* del Dúo Dinámico.

La voz solista también es forzosamente ronca en alusión a la voz y a la ejecución del cante flamenco. Además en lugar de introducir los clásicos *yeah, yeah* de los Beatles, intercalan las populares expresiones de “ele ahí”, “ole”, “tacatá”, “claro que sí”, etc.

El ritmo es interrumpido en varias ocasiones con cortes bruscos como en la música flamenca.

Es difícil determinar a qué obedece el título de la canción *Flamenco*, si a las características musicales o al protagonista de la canción o probablemente a ambos a la vez. La voz cantante, el protagonista, aparece caracterizado por un cierto desarraigo y una actitud que podríamos considerar contestataria de los convencionalismos sociales, ya que ni el origen, ni el porvenir del protagonista parecen seguros. Al mismo tiempo se afirma la importancia del amor y las cualidades personales para lograr la felicidad, a pesar de que el futuro sea incierto. Todo ello, con una cierta dosis de humor, expresada en el “ele ahí”, los gritos y aullidos que intercalan en varios momentos, ya que no se trata de una canción seria sino ligera.

El éxito de *Flamenco* propició toda una corriente de flamenco-pop entre otros grupos españoles: *Válgame la Macarena* de los Cheyennes, Los Gatos Negros etc. (Irles, 1997: 31).

A mí con esas es una canción que apareció en un single de 1966 y que no fue recopilado en ningún otro disco de este año (ep o LP). Intentaron la misma fórmula que en *Flamenco*, pero tuvo mucho menos impacto, quizá porque poco tiempo después el grupo se separó. También la calidad musical es más mediocre aunque en algunos pasajes hay bonitas armonías vocales como en todas sus canciones.

La canción comienza con una introducción de acordes de guitarra rasgueados en alternancia de semitono y acompañamiento de la gama menor andaluza en sentido ascendente y descendente. Tras los dos compases de introducción, la batería marca un ritmo rápido e inconfundiblemente moderno.

Los dos primeros versos ejecutan el mismo patrón melódico de ámbito restringido, voluntariamente monótono, pero cuya armonía se enriquece progresivamente en los siguientes versos de la estrofa. En el estribillo se produce un cambio melódico con una rica armonía de voces.

Otros elementos hispánicos son la mezcla de voces habladas con la canción como suele ser habitual en el flamenco y también en las canciones de la tuna: “Ele, ele”, “Ole, ole, alegría juvenil y que no se diga”, “Como tú”, “a mí con esas”, “venga ya”, “otra vez a mí con esas”, “que vuelas, que vuelas nena”. Las voces son articuladas de manera un poco “achulada” y gamberra como en el último “se ha acabado” que pone fin a la canción. El título *A mí con esas* es una frase castiza difícilmente traducible a otros idiomas por lo que ya de entrada se afirma el carácter español de la canción. Por ejemplo, la expresión italiana *Certe cose non dirmele* no tiene las resonancias populares de *A mí con esas*.

Como el Dúo Dinámico también dieron importancia a la vestimenta adoptando las capas españolas, en una operación de marketing que dio resultado, ya que halagaba el sentimiento nacionalista español. Según la descripción de Gerardo Irlés, “eran unas capas negras [...] con el forro color sangre de toro como las que llevaban los bohemios de principios del siglo XX. Completaba el vestuario unos zapatos con hebilla o cascabeles en el empeine. Todo muy a la española. Con esta indumentaria eran como una tuna española yé-yé que habían sustituido las bandurrias por la guitarra eléctrica” (Irlés, 1997: 35). Con las famosas capas aparecían en la funda del ep de Borracho, interpretaron *Flamenco* en la Televisión y se pasearon por Milán en 1966. En la portada del número 52 de *Fans* aparecen fotografiados con las famosas capas delante del Duomo de Milán. Estaba claro que sus promotores querían vender la imagen de un grupo español frente a las modas extranjeras (Gámez, 1997: 77).

En el número 10 de *Fonorama* una breve crónica hace el elogio de la capa española que tuvo su impacto entre la gente joven. Además tenía la ventaja de agradar también a los mayores por su carácter tradicional español. El autor habla de “un conjunto nuevo”,

sin nombrarlos, como los iniciadores de la moda *española* que se puede exportar (*Fonorama* 10, 12-1964: 50).

Se ha hablado mucho de la promoción de los Brincos por parte de los medios de comunicación, con el apoyo de su casa discográfica atribuyendo, a estos medios, su rápida popularidad. La revista *Discóbolo* anticipó el lanzamiento de los discos en 1964 poniendo de relieve las características de Los Brincos: “aire español y ritmo marcado”. La salida de su primer LP también tuvo una buena promoción en TVE con el reportaje “Así se forma un conjunto”. En cuanto a *Fonorama* puso a Los Brincos como ejemplo de lanzamiento por parte de Novola, lo que facilitó que ocuparan el n° 1 de las listas de éxitos en España con *Flamenco*. En cada número de *Fonorama* había un anuncio que cubría toda una columna de la página de cada nuevo disco de los Brincos. Sin embargo, hay que constatar que la promoción no lo es todo y que la popularidad se debía sobre todo a su éxito entre el público joven¹⁶. En cualquier caso, era el grupo que podía llevar a Europa música española moderna, joven, con personalidad, en lugar de copiar del extranjero.

En este sentido es muy interesante el comentario a pie de foto de la primera aparición de los Brincos en la revista *Fans*, en el que se insiste en la fama alcanzada por *Flamenco*:

“Un conjunto con categoría: Los Brincos:

Nacidos fruto del estudio y la preparación. Los Brincos se han convertido en un tiempo record en uno de los conjuntos españoles más importantes. Sus discos han tenido impacto entre el público joven y han cruzado, incluso, nuestras fronteras. Su canción *Flamenco*, creación suya, se encuentra entre las más destacadas interpretaciones del año” (*Fans* 11, 1965).

Fonorama, en las páginas dedicadas a la crítica de discos, también hizo un elogio del conjunto español por su calidad de “creación, instrumentación, voces, arreglo y... *vista*” (*Fonorama* 11, 1-1965: 34).

La prensa musical

La necesidad de promocionar una música moderna española, aunque no necesariamente a través de la reproducción de pautas musicales folklóricas, también aparece reflejada en las revistas dedicadas a la música joven de estos años, concretamente *Fonorama* y *Fans*. Es decir que se espera vivamente que los nuevos cantantes y grupos sean capaces de crear temas propios que no sean una mera imitación de la música extranjera. En este sentido el

editorial de *Fonorama* titulado “Barcelona y la música moderna” es muy elocuente. Miguel Ángel Nieto hace un llamamiento a los protagonistas de la nueva ola musical declarando:

“Debemos [...] levantar las fronteras de los Pirineos y lanzar a través de ellas nuestra personalidad, calidad y manera de ser, sin imitar a nadie, sin copiarles... No más inglés, no más francés; Twist, pero en español y a la española, sin gamberreo, sin excentricidades. España ha enseñado, pese a quien pese, muchas cosas al mundo entero... (*Fonorama* 6, 4-1964: 1).

Ese mismo año, en la primera página del número especial de Navidad (n° 10) bajo el título “Noticias y varios” hay un epígrafe que reza: “Ha nacido el *spanish sound*”. Este acontecimiento se celebra como una gran noticia “porque ya era hora de que hiciéramos algo original en música moderna”. El artículo hace referencia a *Los cuatro muleros* y *El Vito* de los Pekenikes y otros temas salidos recientemente: *Guadalajara* de los Tonys, *Zorongo gitano* de los Jets, *Campanilleros* de los Sonor. Lo que es más importante, *Fonorama* felicita a los grupos que introducen este *spanish sound* y promete dar publicidad a las nuevas creaciones que respondan a esta categoría (*Fonorama* 10, 12-1964: 1)¹⁷. De hecho *Fonorama* se presenta como la revista creada para promocionar la música española moderna, esto es creada e interpretada por españoles y cantada en español y se lamenta que en España no se apoye la música joven nacional a diferencia de lo que ocurre en Francia y en Inglaterra.

Para terminar también es significativa la oleada de protestas que desencadenó la carta de una lectora de *Fans* que ensalzaba a los Beatles y criticaba a los Brincos (*Fans* 13, 1965).

En esta misma revista otra lectora reclamaba más atención a los cantantes españoles: “Más españolismo”:

¿Qué pasa con los cantantes españoles? Hay excelentes conjuntos y buenos compositores, pero no nos detenemos a escucharles. No salimos de los Beatles, a los que tenemos hasta en la sopa. Ya es hora de salir de esto. Merece la pena saber que en España tenemos a los Sirex, Raphael, Los Brincos, José Guardiola, etc., que, aparte de que cantan formidablemente, son compatriotas nuestros” (*Fans* 15, 1965).

Hay que señalar que *Fans* se dirigía a un público principalmente femenino y quinceañero que se identificaba a sí mismo como ye-ye, lo que en los primeros sesenta era sinónimo de modernidad (Otaola, 2012: 3).

Conclusión

En los dos casos que hemos analizado, el Dúo Dinámico y Los Brincos, hemos observado la mezcla de la música moderna de estilo importado con elementos inconfundibles de música española más o menos aflamencados. En el caso del Dúo Dinámico estas señas de identidad hispánica aparecen cuando se encuentran en la cresta de la ola y su popularidad reina entre los jóvenes. Se podría pensar, por tanto, que el éxito de las canciones no se debe tanto a la “fórmula mágica” sino al éxito del Dúo ya consolidado. Sin embargo, en el caso de Los Brincos, la situación es inversa. Apenas se habían dado a conocer con su primer single de estilo completamente *beat*, que la canción *Flamenco* los lanzó a la cima de la popularidad de los grupos españoles. Es cierto que hubo toda una operación de marketing de lanzamiento a través de la prensa y de la televisión, pero la promoción no basta para que una canción sea un éxito. *Flamenco* gustó a los jóvenes por su modernidad. Jóvenes que, al parecer, no tenían ningún inconveniente en asumir sus raíces culturales y musicales de origen popular que podemos aglutinar en el concepto genérico de “lo español”.

Esto nos lleva a interrogarnos sobre el “españolismo” o el “sentimiento nacional” español. En épocas recientes se suele atribuir este tipo de orgullo nacional a la peculiar situación de nuestro país bajo el franquismo. Es indudable que el régimen de Franco favoreció el sentimiento nacionalista, la visión de una España unida y centralizada frente a los nacionalismos periféricos. Sin embargo, la realidad es más compleja. El sentimiento nacional español tiene raíces culturales más profundas y no siempre obedece a motivaciones políticas.

Volviendo a la música moderna de los 60, el éxito de estas canciones muestra que, si bien no había una demanda precisa de introducir elementos folklóricos en los ritmos modernos, sí había una buena aceptación, motivada por la necesidad de afirmar la identidad nacional frente a lo extranjero y, sobre todo, frente a la indiferencia secular de nuestros vecinos más cercanos: Francia, Inglaterra e Italia. El hecho de que también el público joven y sus cantantes manifiesten en un momento dado de su carrera estas señas de identidad habla a favor de un “nacionalismo español” que impregnaba la sociedad española en su conjunto en los años 60.

Referencias/ Bibliografía

Alonso C. (2005). El beat español: entre la frivolidad, la modernidad y la subversión. *Cuadernos de música iberoamericana*, 10 (2005) 225-254.

Alonso, C. (2010). Símbolos y estereotipos nacionales en la música popular española de los años sesenta. En C. Alonso *et alii*, *Creación musical, cultura popular y construcción nacional en la España contemporánea*, 205-231. Madrid: ICCMU.

Campoy, C. (2006). *Érase una vez los Brincos y Juan & Junior*. Barcelona: Midons.

Fans, la revista de la canción, 1-31 (1965).

Fonorama, n° 1-14 (1964-1965).

Gámez, C. (1997). *Cuando todo era yé-yé, la música era pop y tú cantabas Bang-bang*. Valencia: Midons.

Iñigo, J. M. (2004). *Cuando éramos jóvenes. España años 60: recuerdos de una década apasionante*. Madrid: La esfera de los libros.

Irlés, G. (1997). *Solo para Fans: La música ye-ye y pop española de los años 60*. Madrid: Alianza Editorial.

Ordovás, J. (1987). *Historia de la música pop española*. Madrid: Alianza Editorial.

Otaola, P. (2012). La música pop en la España franquista: rock, beat y moda ye-ye en la primera mitad de los años 60. *ILCEA* [on line], 16|2012, mis en ligne le 04 juillet 2012. Disponible en: <http://ilcea.revues.org>. Consultado en 21/5/2012.

Pardo, J. R. (1975). *Historia del pop español*. Madrid: Guía del Ocio.

Pedrero Esteban, L. M. (2000). *La radio musical en España. Historia y análisis*. Madrid: IORTV.

Quillien, C. (2009). *Nos années Salut les copains (1959-1976)*. Préface de Jean-Marie Périer. París: Flammarion.

Toro, C. (2001). *Dúo dinámico: en la brecha. Memorias*. Madrid: La Esfera de los libros.

<http://www.duodinamico.com/Adelante.htm>

http://www.popthing.com/zona_pop/pop_espanol_de_los_60_brinco_s_marini_callejo.php

¹ **Spanish identity in pop music during the sixties**

² Doctora.

Université Jean Moulin Lyon 3 (Francia).

E-mail: paloma.otaola@univ-lyon3.fr

³ Entre los primeros programas musicales dedicados a la música joven podemos citar *Discomanía* (1960) en la cadena SER, dirigido por Raúl Matas. A este programa siguieron otros como *Nosotros los jóvenes* (1960) con Miguel Ángel Nieto y *Caravana musical* (1960), dirigido por Ángel Álvarez en La Voz de Madrid. En Valencia comenzó a emitirse *Discomoder* (1961) con Enrique Ginés dedicado a la música moderna. El programa favorito de los oyentes, según la votación realizada en 1963 por los lectores de *El Correo de la Radio* era *La vuelta al mundo en 80 discos* de José Antequera. José M^a Pallardó presentaba *La hora de los conjuntos*, en Radio Juventud, programa diario en directo desde el San Carlos Club de Barcelona. La cadena SER creó en 1963 *El Gran Musical*, dirigido por Tomas Martín Blanco, que se convirtió muy pronto en una de las referencias musicales básicas con un fuerte impacto en la industria discográfica.

⁴ Los Pekenikes, el grupo instrumental pop más famoso en la década de los 60, también incorporaron temas tradicionales hispánicos como la adaptación de *Madrid, Madrid* de Agustín Lara (1959), una versión de la conocida habanera *La Paloma* de Sebastian Iradier y uno de sus mayores éxitos, la canción popular *Los cuatro muleros* (1964). También habría que mencionar a Los Relámpagos, otro conjunto pop que realizó versiones instrumentales de temas españoles como *Dos cruces*, *La leyenda del beso*, *Noches de Andalucía*, etc. y a Los Bravos quienes aparecían en la película *Dame un poco de amor* vestidos de toreros.

⁵ Ramón Arcusa (1936) y Manuel de la Calva (1937) trabajaban juntos como delineantes en el Departamento Técnico de diseño de fabricación de motores de aviación de Elizalde S.A., empresa de Barcelona.

⁶ La firma que tenía la exclusiva de los discos del Dúo Dinámico era Emi-Odeon a través del sello La voz de su amo.

⁷ Ellos mismos eligieron el jersey rojo en pico para la portada del primer disco y después lo adoptaron como signo distintivo durante unos años.

⁸ Nos referimos a una amplia clase media urbana, principalmente estudiantes. La música americana en versión original tenía sus adeptos entre los seguidores de Caravana musical y Vuelo 605.

⁹ N° 2 en EEUU en 1957.

¹⁰ Canción ganadora en el Festival del Mediterráneo.

¹¹ Conjunto de cuatro notas consecutivas compuesto de dos tonos y un semitono cuyo carácter musical depende de la posición del semitono.

¹² Fonorama n° 12, febrero de 1965, 8.

¹³

http://www.popthing.com/zona_pop/pop_espanol_de_los_60_bricos_marini_callejo.php

¹⁴ N° 1 durante varios meses en 1965 según el Hit parade de *Fonorama*.

¹⁵ Breve comentario en Alonso, 2010: 221-222.

¹⁶ Daniel Filipacchi, director de *Salut les copains*, programa de radio y revista homónima, comenta que intentaban promocionar cantantes franceses de música ye-ye, pero que a veces no funcionaba. Adamo, sin embargo, que representaba el tipo de canción melódica tradicional, nada ye-ye y que no gustaba a los directores del programa, consiguió ser número uno y desbancar durante varios años a Johnny Hallyday (Quillien, 2009: 18 y 143).

¹⁷ Ver también la reflexión sobre el “sonido español” en Alonso, 2010: 207-208.

RESPUESTAS PSICOFISIOLÓGICAS ANTE LA ESCUCHA DE DIFERENTES GÉNEROS MUSICALES DE CONTENIDO RELIGIOSO-CRISTIANO¹

Nelson Javier Berrio Grandas²
Lucía Herrera Torres³

Abstract: This research aims to measure the effect of music on different types of psychophysiological response by listening to a sequence of musical styles with Christian religious content. To carry out the study, 35 students from Colombia Adventist University participated. Different measurements were taken over time of three different psychophysiological responses: Galvanic Skin Response (GSR), *Alpha* brain wave, and Heart Rate (HR). These measures were registered while listening to a musical sequence formed by melodies belonging to eight different musical styles: Classical Music, Merengue, not Christian Rock, Christian Rock, Ballad, Reggaeton, Vallenato, and Martial Hymn. In addition, reliability and validity of the various measures were calculated. Among other results, different patterns in psychophysiological responses of the subjects to listen to the different music styles were revealed. Furthermore, different lines for future research based on the results found and discussion are proposed.

Keywords: galvanic skin response; alpha wave; heart rate; Christian music

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo principal medir el efecto de la música en diferentes tipos de respuesta psicofisiológica, mediante la audición de una secuencia de estilos musicales de contenido religioso-cristiano. Para ello, participaron 35 estudiantes de la Universidad Adventista de Colombia. Se tomaron registros correspondientes a la Respuesta Galvánica de la Piel (RGP), Onda cerebral *Alfa* y Frecuencia Cardíaca (FC). Dichas medidas se registraron durante la escucha de una secuencia musical formada por: Música Clásica, Merengue, Rock no Cristiano, Rock Cristiano, Balada, Reggaetón, Vallenato e Himno Marcial. Se encontraron diferencias significativas en las respuestas psicofisiológicas de los sujetos ante la escucha de los distintos estilos musicales y se plantean diferentes líneas futuras de investigación en función de los resultados hallados.

Palabras clave: respuesta galvánica de la piel; onda alfa; frecuencia cardíaca; música cristiana

Introducción

En las últimas décadas el estudio del procesamiento de la música ha llegado a ser un área de investigación sistemática e intensa, tal y como se recoge en diferentes publicaciones sobre neurociencia cognitiva de la música, entre las que se hallan los

Berrio Grandas, N. J.; Herrera Torres, L. (2014). Respuestas psicofisiológicas ante la escucha de diferentes géneros musicales de contenido religioso-cristiano. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 5 (2014) março, 179-196

números 930 y 999 del *Annals of the New York Academy of Sciences* publicados en 2001 y 2003, así como el número 6 de *Nature Neuroscience* en 2003 (Peretz; Zatorre, 2005). De igual manera, el análisis de los mecanismos por los cuales la experiencia sensorial puede evocar cambios emocionales ha sido un tema de creciente interés (Allen; Coan, 2007; Cacioppo; Tassinary; Berntson, 2007; Dalgleish, 2004; Feldman-Barrett; Niedenthal; Winkielman, 2005), con el objetivo principal de obtener nuevos detalles acerca de los diferentes componentes de la emoción y su implementación en el cerebro (Johnsen; Tranel; Lutgendorf; Adolphs, 2009). Otras investigaciones han permitido establecer la influencia de la música en aspectos tales como la reducción de la ansiedad (Elliott; Polman; McGregor, 2011; Grocke; Wigram, 2007), la variabilidad de la frecuencia cardíaca (Riganello; Candelieri; Quintieri; Dolce, 2010), la reducción del estrés psicológico (Lee; Chung; Chan; Chan, 2005), en la actividad cerebral relacionada con fenómenos emocionales (Blood; Zatorre, 2001; Coutinho; Cangelosi, 2011) y en las respuestas fisiológicas (Dellacherie; Ehrlé; Samson, 2008).

A continuación se describirán, brevemente, las tres respuestas psicofisiológicas objeto del presente trabajo y su relación con la escucha musical. Posteriormente, se hará lo mismo respecto a la Música Cristiana, dado que en este estudio se emplearon melodías, pertenecientes a diferentes géneros musicales, de contenido religioso-cristiano.

Respuesta Galvánica de la Piel (RGP)

Los cambios en las propiedades eléctricas de la piel producidas por diferentes estímulos emocionales ya fueron identificados por Féré (Féré, 1888). En la actualidad, existe un amplio consenso entre los investigadores al reconocer que los cambios que se producen en la respuesta galvánica de la piel reflejan cambios en los niveles de activación generados durante un episodio emocional (Dawson *et al.*, 2007; Sequeira Hot; Silvert; Delplanque, 2009). Según Boucsein (Boucsein, 2012), son tres subsistemas del sistema nervioso central los que controlan la respuesta galvánica de la piel: las estructuras límbicas, implicadas en las respuestas emocionales y la termorregulación; la corteza motora y los ganglios basales, implicados en la locomoción; y la formación reticular, involucrada en el control del nivel de excitación.

Krumhansl (Krumhansl, 1997) llevó a cabo un estudio centrado en la medición de respuestas psicofisiológicas en

estudiantes universitarios, mediante la audición de fragmentos musicales clasificados emocionalmente en los rangos de tristeza, alegría, miedo y tensión. Los resultados mostraron que algunas variables fisiológicas cambiaron con las diferentes respuestas emocionales, pero específicamente observó cambios significativos en los niveles de conductancia de la piel, los cuales disminuyeron cuando los participantes escucharon fragmentos musicales tristes. Asimismo, Gómez & Danuser (Gómez; Danuser, 2004) realizaron una investigación en la que se estudió la relación entre los juicios afectivos y la excitación producida por las respuestas fisiológicas a los estímulos acústicos. Para ello, emplearon 16 ruidos ambientales y 16 fragmentos musicales de 30 segundos de duración mientras se registraron la respiración, la RGP y la frecuencia cardíaca. Se concluyó que los fragmentos musicales de alta excitación incrementaban la RGP en mayor medida que los fragmentos musicales de baja excitación. Otros estudios revelaron una alta diversidad en las respuestas de los sujetos en la RGP de acuerdo con los diferentes tipos de música empleados, sin embargo el efecto de la música en la RGP resultó ser evidente (Dellacherie *et al.*, 2008; Grewe; Nagel; Kopiez; Altenmüller, 2007; Sokhadze, 2007). Por otra parte, Khalfa, Peretz, Blondin & Robert (Khalfa; Peretz; Blondin; Robert, 2002) encontraron un mayor incremento en la RGP asociada a la escucha de los fragmentos musicales que representaban el miedo y la alegría que en aquellos relacionados con la tristeza y la tranquilidad.

La RGP se considera como el mejor predictor emocional, ya que al no estar bajo el control voluntario es muy sensible a los cambios del sistema nervioso autónomo, por lo cual es frecuentemente utilizado por investigadores que estudian las relaciones entre música y emoción (Khalfa; Roy; Rainville; Dalla Bella; Peretz, 2008).

Onda Alfa

La concepción de que el cerebro genera ritmos de manera ininterrumpida, y que fruto de la interacción de estos ritmos con las neuronas se establece un lenguaje para el procesamiento de la información, es un asunto que en la actualidad continúa revolucionando tanto las teorías neurocientíficas como las aplicaciones clínicas y tecnológicas. De acuerdo con Thibodeau & Patton (Thibodeau; Patton, 2007), la intensidad de las ondas cerebrales obtenidas en la superficie del cuero cabelludo varía de 0

a 200 microvoltios, y su frecuencia oscila desde una vez cada varios segundos hasta 50 o más por segundo. El carácter de las ondas depende del grado de actividad en las porciones respectivas de la corteza cerebral, con sensibles variaciones entre los estados de vigilia, de sueño y coma. La frecuencia, o número de ciclos de onda por segundo, suele expresarse en hertzios. La mayoría de las ondas del registro electroencefalográfico (EEG) pueden clasificarse como ondas *delta*, *tetha*, *alfa* y *betha*.

La relación entre los estados emocionales y las ondas *alfa* es muy estrecha (Tan; Charles; Dennis; Richard, 2012). Los cambios en el cuerpo humano asociados a una respuesta de relajación incluyen el descenso en la frecuencia cardíaca y respiratoria, en la presión sanguínea, en el metabolismo y un incremento en la actividad cerebral de la onda *alfa* (Dusek; Benson, 2009).

Wagner (Wagner, 1975) investigó el ritmo *alfa* en músicos y no músicos y halló que los músicos, cuando escuchaban música, producían más onda *alfa* que quienes no lo eran. Por su parte, Steinberg, Günther, Stiltz & Rondot (Steinberg; Günther; Stiltz; Rondot, 1992) registraron que la onda *alfa* se estimulaba cuando la música estaba asociada a la relajación y disminuía en episodios asociados a los procesos cognitivos. La percepción de Música Clásica y ligera incrementó el estado *alfa* principalmente en la región fronto-temporal izquierda. Igualmente, Sokhadze (Sokhadze, 2007) realizó una investigación en la que se observó que un grupo de participantes estimulados con imágenes visuales estresantes evocaron un incremento en la onda cerebral *theta* y una disminución de *alfa*, mientras que la música agradable llevó a la restauración del estrés y a la estabilización de los niveles de onda correspondientes.

De forma más reciente, Tan *et al.* (Tan *et al.*, 2012) analizaron tres estudios adelantados por 14 terapeutas, quienes recomendaron 30 selecciones de música en base a doce propiedades psicofísicas de la música como las causantes de provocar estados de relajación. Estas propiedades definidas por diferentes investigadores incluyen principalmente el tempo, las dinámicas, el ritmo, la estructura melódica, rítmica y armónica, el contorno melódico, el timbre, y el modo. A su vez, asocian la música relajante a líneas melódicas sostenidas y tranquilas, sin percusión, con ritmos sencillos y con mucha repetición. Además, coincidieron al relacionar el incremento de la onda *alfa* con el estado de relajación.

Frecuencia Cardíaca (FC)

Entre los conocimientos emergentes que orientan el avance tecnológico, se halla el de la función del corazón humano como una glándula endocrina, un establecedor talámico del ritmo, y su compleja interacción con el sistema nervioso central y el sistema nervioso autónomo (Armour, 2003). La eficacia de la función del corazón está controlada por los nervios simpáticos y parasimpáticos, que inervan de forma abundante el corazón. Cuando el impulso cardíaco atraviesa el corazón, la corriente eléctrica también se propaga desde el corazón hacia los tejidos adyacentes que lo rodean. Una pequeña parte de la corriente se propaga hacia la superficie corporal. Si se colocan electrodos en la piel, en los lados opuestos del corazón, se pueden registrar los potenciales eléctricos que se generan por la corriente; el registro se conoce como *electrocardiograma* (Dvorkin, 2010).

Entre los múltiples factores que pueden hacer que el sistema nervioso simpático excite el corazón, se encuentran diferentes regiones que han sido destacadas como componentes especialmente importantes de la emoción: el hipotálamo, el sistema límbico, la amígdala, el neocórtex, el tálamo y la corteza prefrontal. La región del cerebro del córtex prefrontal es importante no sólo en la activación de respuestas emocionales, sino también en procesos como, la frecuencia cardíaca, la presión arterial, la respiración, la dilatación de la pupila y la respuesta galvánica de la piel (Johnsen *et al.*, 2009).

La experiencia musical está íntimamente relacionada con las emociones. De hecho, es ampliamente conocida la capacidad que tiene la música instrumental para provocar fuertes reacciones emocionales (Bloo; Zatorre, 2001; Peretz; Zatorre, 2005). Basados en esta relación, Etzel *et al.* (Etzel *et al.*, 2006) encontraron que los patrones cardiovasculares y respiratorios podían discriminar emociones inducidas por la vía del estímulo musical. Knight & Rickard (Knight; Rickard, 2001), por su parte, registraron una disminución del estrés inducido, mediante la escucha de música relajante, y un descenso en la frecuencia cardíaca. Igualmente, Dong, Wamg & Ma (Dong; Wamg; Ma, 2011) mostraron que la música relajante activó el sistema nervioso parasimpático, ejerciendo un impacto importante sobre la variabilidad de la frecuencia cardíaca.

Diferentes investigaciones han mostrado que la audición de música es un medio efectivo en la reducción de estados de ansiedad

(Evans, 2002; Nilsson, 2008). Otros estudios revelan que diferentes tipos de música tienen diferentes efectos. Por ejemplo, la Música Clásica y la música preferencial de las personas parecen provocar una reducción en la excitación y el estrés, mientras que música como el *Hard Rock* o música excitante suele incrementar o prevenir la reducción de la excitación y el estrés. Sin embargo, se observan inconsistencias en la literatura disponible, que pueden ser atribuibles a diferencias metodológicas. Así, por ejemplo, el estudio realizado por Burns; Labbé, Williams & McCall (Burns; Labbé; Williams; McCall, 1999) concluyeron que las medidas psicofisiológicas de los participantes, como la temperatura de la piel, tensión muscular y frecuencia cardíaca, antes, durante y después de escuchar diferentes tipos de música, no fueron significativamente diferentes. Sin embargo, en el estudio realizado por Iwanaga, Kobayashi & Kawasaki (Iwanaga; Kobayashi; Kawasaki, 2005), sugieren que la escucha de música excitante disminuye la activación del sistema nervioso parasimpático.

Música Cristiana

A través de los tiempos, la Música religiosa ha formado parte de la existencia del hombre y, si bien su función ha estado directamente relacionada con la expresión de sus creencias, también se ha centrado en actividades litúrgicas cargadas de alabanza y reconocimiento del poder de sus dioses (Adolphson, 2009; Krone, 2011). Aunque la mayoría de investigaciones ha empleado Música culta, algunas se han enfocado hacia la Música popular, destacándose las orientadas a los efectos del Rock y Pop (Grewe *et al.*, 2007), Heavy metal (Becknell *et al.*, 2008), Heavy metal y Rap (Ballard; Coates, 1995), diferentes géneros que incluyen música Tecno, Hard Rock y Heavy metal (Labbé; Booth; Jimmerson; Kauamura, 2004), y que coinciden en establecer que la Música clásica produce niveles más altos de relajación y una mayor reducción de la respuesta de excitación de la frecuencia respiratoria que el Hard Rock y el Heavy metal. Por su parte, Fobes (Fobes, 2008) coincidió con los resultados de investigaciones previas en el sentido de que diferentes géneros o estilos musicales pueden tener un efecto sobre el componente cognitivo de respuesta al estrés, aunque no encontró diferencias significativas de tipo fisiológico. Sin embargo, poco se conoce sobre los efectos de la Música cristiana en particular.

Objetivos e Hipótesis

El objetivo principal de este estudio es medir el efecto de la música en diferentes tipos de respuesta psicofisiológica, mediante la audición de una secuencia de géneros musicales de contenido religioso-cristiano, en una población de estudiantes universitarios de la Universidad Adventista de Colombia.

Como hipótesis previa formulada, tal y como se encuentra en diferentes trabajos (Elliott *et al.*, 2011; Khalfa *et al.*, 2002; 2008; Knight; Rickard, 2001; Krumhansl, 1997; Tan *et al.*, 2012), se esperan encontrar respuestas psicofisiológicas distintas dependiendo del género musical que se escuche, especialmente entre la Música Clásica y los demás géneros musicales.

Método

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se contó con una muestra invitada formada por diferentes estudiantes de Pregrado de la Universidad Adventista de Colombia, quienes fueron informados acerca del propósito de la investigación y del procedimiento que involucraba. Los estudiantes que participaron en el estudio fueron inicialmente 52, aunque el número de sujetos válidos con el que finalmente se contó fue de 35, de este modo se ha seguido una técnica de muestreo no probabilístico.

La edad mínima de los participantes fue de 17 y la máxima de 28 años, con una edad media de 21.08 años ($DT = 2.66$). En función del sexo, 26 eran hombres (74.3%) y 9 mujeres (25.7%).

Los estudiantes que formaron parte del estudio se hallaban cursando 8 programas de Pregrado: Administración ($n = 1$, 2.9%), Atención Pre-hospitalaria ($n = 2$, 5.7%), Contaduría ($n = 7$, 20.0%), Enfermería ($n = 1$, 2.9%), Música ($n = 13$, 37.1%), Preescolar ($n = 2$, 5.7%), Sistemas ($n = 2$, 5.7%) y Teología ($n = 7$, 20.0%). La agrupación de dichas titulaciones de Pregrado en función de su área de conocimiento fue la siguiente: Ciencias Empresariales ($n = 10$, 28.6%), Ciencias de la Salud ($n = 3$, 8.6%), y Ciencias de la Educación ($n = 22$, 62.9%).

Instrumentos

A cada participante se le facilitaron dos documentos o instrumentos con la intención de obtener información relativa a: *Historia clínica*, esto es, edad, sexo, estudios y estado de salud; y *Consentimiento informado para la investigación* o autorización del procedimiento de investigación. Por otra parte, durante la medición

de las respuestas psicofisiológicas ante la escucha de diferentes géneros musicales se empleó una *Hoja de registro* para la recolección de los datos de cada variable.

Los datos de cada respuesta psicofisiológica o variable se registraron manualmente mientras se realizó la audición de la secuencia musical. Se registraron entre 8-12 datos por respuesta psicofisiológica. Concretamente de la Respuesta Galvánica de la Piel se tomaron 8 medidas, de la Onda cerebral *alfa* 12 y de la Frecuencia Cardíaca 8.

La música se reprodujo desde un reproductor de CD y consistió en una secuencia de ocho géneros de música con letras de contenido religioso-cristiano (Música Cristiana) exceptuando la tercera pieza que no era de contenido cristiano. La secuencia estaba conformada por los siguientes géneros: Música Clásica (Barroco), Merengue, Rock no cristiano, Rock cristiano (Hard Rock), Balada, Reggaetón, Vallenato e Himno marcial. El orden de las piezas musicales se organizó de modo que presentara contrastes en cuanto a la instrumentación, al estilo de interpretación y al tempo, de la siguiente manera:

- Pieza Musical 1. *For unto us a child is born*: G. F. Haendel (Música Clásica, Barroco)
- Pieza Musical 2. *Las avispas*: Juan Luis Guerra (Merengue)
- Pieza Musical 3. *Painkiller*: Judas Priest (Rock no cristiano)
- Pieza Musical 4. *Luz en mi vida*: Pablo Olivares (Rock cristiano, Hard Rock)
- Pieza Musical 5. *Mi Jesús mi amado*: Jesús Adrián Romero (Balada)
- Pieza Musical 6. *El amor de un padre*: Bengie (Reggaetón)
- Pieza Musical 7. *Tengo un Dios que todo lo puede*: Los hijos del Rey (Vallenato)
- Pieza Musical 8. *La Redención*: Heraldos del Rey (Himno marcial)

Cada pieza tuvo una duración de dos minutos, con espacios de 10 segundos entre una y otra. El sonido se estandarizó en el número 7 (la consola tiene una escala de 0-15) para todos los participantes. El equipo utilizado para medir las variables fue un *WaveRider 2cx Biofeedback System*, conectado a un ordenador *Acer Aspire One 722*, donde se grabaron y guardaron los datos obtenidos. Las variables a medir fueron, como se ha indicado previamente, la Respuesta Galvánica de la Piel (RGP), la Onda cerebral *Alfa* y la Frecuencia Cardíaca (FC).

Con la finalidad de valorar la fiabilidad y validez de los datos obtenidos en esta investigación se aplicaron diferentes pruebas estadísticas, de modo que se garantizaran los requisitos psicométricos de la investigación. De este modo, se aplicó el estadístico *Alfa* de *Cronbach* para establecer la consistencia interna o fiabilidad de los datos para cada una de las respuestas psicofisiológicas medidas. Para la RGP, tomada en su conjunto, se obtuvo un valor para $\alpha = .998$, en la Onda cerebral *alfa* fue de $\alpha = .992$, y en la Frecuencia Cardíaca de $\alpha = .992$, mostrando un alto índice de fiabilidad.

Asimismo, en cuanto a la validez de constructo, se realizó un análisis factorial, mediante el método de extracción de componentes principales y el método de rotación *Varimax*, que permitió obtener tres factores que explicaban el 74.042% de la varianza total. Los tres factores hallados integraban perfectamente las tres respuestas psicofisiológicas medidas. Así, el primer factor estaba compuesto por las ocho medidas que para la RGP se habían tomado para cada uno de los ocho géneros musicales escuchados por los participantes (26.205% de la varianza); el segundo factor, que explicaba el 25.907% de la varianza total, estuvo formado por las doce medidas de la Onda cerebral *alfa* en cada género musical; y, por último, el tercer factor estaba integrado por las ocho medidas de la FC de todos los géneros musicales (21.930% de la varianza).

Procedimiento

Se organizaron grupos de 5 participantes con un horario concertado, de modo que no se interrumpieran sus compromisos académicos. La investigación se llevó a cabo en una sala con aislamiento acústico equipada con una unidad de aire acondicionado con un promedio de 23° C, un equipo de sonido de alta fidelidad y una silla confortable.

Los instrumentos correspondientes a la información de los participantes fueron cumplimentados antes de dar comienzo el registro de las respuestas psicofisiológicas ante la escucha de la secuencia musical (*Historia clínica* y *Consentimiento informado para la investigación*). Se le explicó a cada participante cómo contestar a cada aspecto planteado y se le facilitaron un bolígrafo, una silla y una mesa. Los participantes requirieron entre 15 y 20 minutos para responder las preguntas y firmar la autorización para la investigación.

El registro de las medidas psicofisiológicas a cada sujeto se efectuó a través de electrodos de plata conectados a transductores sensibles a las micro señales biológicas del cuerpo humano, de tal manera que para tomar la medición de la FC, se conectaron 3 transductores, uno a nivel del pliegue antecubital como referencia y otros dos en la región torácica, a nivel del 5° espacio intercostal derecho e izquierdo, quedando ambos electrodos a nivel de la línea medio-clavicular. Los transductores de la medición de las ondas *alfa* se colocaron en ambas orejas y a nivel prefrontal, supraglabeal, siendo el transductor de la oreja izquierda el referente y los de medición los otros dos. Para la medición de la RGP se utilizaron dos transductores, uno en el dedo corazón de la mano dominante y el otro en el pulgar ipsilateral, en contacto con la superficie palmar que es la zona que permite medir mejor la conductancia de la piel y la respuesta electrodérmica.

El equipo fue programado de modo que registrara la sesión a una velocidad de ocho segundos por registro para la onda cerebral *alfa* y la FC y de cuatro segundos por registro para la RGP, mostrando en la pantalla del ordenador las gráficas de cada una de las variables mientras se desarrolló la experiencia. Se verificó que las señales de recepción estuviesen en óptimas condiciones y el participante se encontrara en las condiciones fisiológicas basales. Este paso duró una media de 15 minutos.

Una vez iniciada la secuencia se procedió al registro manual, empleando la *Hoja de registro de las respuestas psicofisiológicas* diseñada para tal finalidad, de los valores de las tres respuestas psicofisiológicas de forma periódica e ininterrumpida hasta el final de la secuencia musical. Al concluir la secuencia se mantuvo el proceso de registro unos segundos y se configuraron las gráficas de dicho registro con el nombre de cada participante. Las gráficas obtenidas fueron grabadas, impresas y anexadas al informe de cada estudiante. Este paso tomó unos 20 minutos. En total, cada sesión con cada sujeto implicó un tiempo promedio de 50-60 minutos y entre cada participante se mantuvo un intervalo de 10 minutos. Los datos fueron tomados a diferentes horas del día con un promedio de cinco participantes diarios. Se tomaron medidas a los 52 participantes pero se desestimaron 7 por mostrar inconsistencias en la RGP, que, tras analizar el historial clínico, se asociaron a fracturas en miembros superiores e inferiores. Igualmente, 4 se invalidaron por errores en el registro de las medidas psicofisiológicas y 6 por inconsistencias en los datos tomados manualmente.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el programa estadístico *PASW Statistics* versión 18. Para una mejor descripción de los datos se emplearon estadísticos descriptivos (Media, Desviación típica) y se llevaron a cabo diferentes análisis estadísticos: prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, para determinar la distribución de los datos; y análisis de varianza, con la finalidad de establecer si existían diferencias estadísticamente significativas en las tres medidas psicofisiológicas tomadas en función del género musical escuchado.

Resultados

En primer lugar se aplicó la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* con el objetivo de comprobar si los datos obtenidos en cada una de las variables seguían una distribución normal o *gaussiana*, obteniendo un nivel de significación $> .05$, por lo que se justifica el empleo de pruebas paramétricas de análisis estadístico. Así, la tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos para la medida de la RGP ante la escucha de los ocho géneros musicales presentados y los resultados de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*.

Género musical	Respuesta Galvánica de la Piel			
	M	DT	Z	p
Clásica	160.664	39.242	.583	.885
Merengue	151.946	42.761	.418	.995
Rock NC	149.646	44.413	.381	.999
Rock C	144.571	48.060	.747	.632
Balada	140.050	49.415	.673	.756
Reggaetón	137.607	50.651	.383	.999
Vallenato	139.017	52.855	.485	.973
Himno	138.217	51.967	.580	.890

Rock NC = Rock no cristiano; Rock C = Rock cristiano; M= Media; DT= Desviación típica

Tabla 1: Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para la RGP en cada uno de los géneros musicales escuchados

En la tabla 2 se presentan los resultados hallados para la Onda Alfa.

Género musical	Onda Alfa			
	M	DT	Z	P
Clásica	28.790	7.942	.987	.058
Merengue	27.233	7.580	.937	.344
Rock NC	26.173	6.721	.911	.378
Rock C	27.057	7.270	.793	.555
Balada	28.995	7.753	1.063	.209
Reggaetón	25.442	6.325	1.034	.235
Vallenato	25.435	5.794	1.242	.091
Himno	27.024	6.218	.696	.717

Tabla 2: Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para la Onda Alfa por género musical

Respuestas psicofisiológicas ante la escucha de diferentes géneros musicales de contenido religioso-cristiano

En cuanto a la Frecuencia Cardíaca, los resultados encontrados se muestran en la tabla 3.

Género musical	Frecuencia Cardíaca			
	M	DT	Z	p
Clásica	73.714	9.490	.547	.926
Merengue	74.800	9.218	.560	.913
Rock NC	76.042	10.753	.772	.591
Rock C	75.800	10.874	.709	.695
Balada	75.864	14.370	.851	.464
Reggaetón	75.196	9.883	.828	.500
Vallenato	75.600	10.196	.609	.852
Himno	75.646	9.495	.563	.909

Tabla 3: Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Frecuencia Cardíaca según el género musical

Con el propósito de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en la medida de la RGP en función del género musical escuchado en cada momento, se llevó a cabo un Análisis de Varianza con medidas repetidas, en el que como variable intra-sujetos se introdujo la media de la RGP para cada uno de los géneros musicales escuchados (Música Clásica, Merengue, Rock no Cristiano, Rock Cristiano, Balada, Reggaetón, Vallenato, Himno Marcial) y como variable inter-sujetos el sexo de los participantes (hombre, mujer). El motivo de introducir el sexo en dicho análisis es debido a que diferentes estudios muestran diferencias en las respuestas psicofisiológicas de los sujetos en función del sexo (Tan *et al.*, 2012).

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas para el factor principal *género musical* escuchado durante la medida de la RGP [$F_{(7, 27)} = 5.712, p = .000, \eta^2 = .597$] pero no para el factor *sexo* [$F_{(1, 33)} = 1.133, p = .295, \eta^2 = .033$]. Las comparaciones post-hoc, mediante el estadístico *Bonferroni*, indicaron diferencias en el registro de la RGP en la escucha del género musical de Música Clásica frente al resto de géneros musicales (ver tabla 4) así como entre el género musical de Merengue y Balada, Reggaetón, Vallenato e Himno; la escucha de Rock no Cristiano y Balada, Reggaetón, Vallenato e Himno; así como Rock Cristiano y Reggaetón.

Género musical	Respuesta Galvánica de la Piel						
	Merengue	Rock NC	Rock C	Balada	Reggaetón	Vallenato	Himno
Clásica	$t = 9.223$	$t = 13.251$	$t = 19.777$	$t = 25.867$	$t = 30.512$	$t = 30.248$	$t = 31.273$

Respuestas psicofisiológicas ante la escucha de diferentes géneros musicales de contenido religioso-cristiano

	$p =$.010	$p =$.042	$p =$.017	$p =$.001	$p =$.000	$p =$.002	$p =$.002
Merengue				$t =$ 16.643	$t =$ 21.289	$t =$ 21.025	$t =$ 22.049
				$p =$.003	$p =$.002	$p =$.013	$p =$.022
Rock NC				$t =$ 12.616	$t =$ 17.262	$t =$ 16.998	$t =$ 18.022
				$p =$.003	$p =$.002	$p =$.019	$p =$.035
Rock C					$t =$ 10.736		
					$p =$.025		
Balada							
Reggaetón							
Vallenato							

Tabla 4: Resultados estadísticamente significativos en las comparaciones post-hoc relativos a la medida de la RGP en cada uno de los géneros musicales escuchados

El mismo tipo de análisis se llevó a cabo pero, en este caso, para la Onda Alfa. El factor principal *género musical* fue significativo [$F_{(7, 27)} = 2.517, p = .041, \text{Eta}^2 = .404$], no siéndolo el factor *sexo* [$F_{(1, 33)} = .718, p = .403, \text{Eta}^2 = .022$].

Las comparaciones post-hoc arrojaron diferencias estadísticamente significativas únicamente en el género musical Balada frente a los géneros Rock no Cristiano ($t = 3.008, p = .019$) y Reggaetón ($t = 3.535, p = .013$).

En el último análisis de varianza, relativo a la Frecuencia Cardíaca, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas para el factor *género musical* [$F_{(7, 27)} = 1.763, p = .136, \text{Eta}^2 = .314$] ni para el factor *sexo* [$F_{(1, 33)} = 1.867, p = .181, \text{Eta}^2 = .054$].

Discusión y conclusiones

Los hallazgos significativos en la RGP de los sujetos ante la escucha de los distintos géneros musicales son consistentes con estudios previos (Guhn *et al.*, 2007; Krumhansl, 1997; Labbé *et al.*, 2007), mostrando que las medias de la RGP difieren en función del género musical. Dentro de la secuencia musical escuchada en este estudio por parte de los sujetos, el género musical que más diferencias estadísticamente significativas presenta en comparación con los demás es el género de Música Clásica, hallándose un patrón diferencial respecto al resto de géneros musicales empleados (Merengue, Rock no Cristiano, Rock Cristiano, Balada, Reggaetón, Vallenato e Himno).

En este contexto, la configuración musical de la pieza Clásica de Haendel destaca por disponer de un tono alegre y ligero

y una instrumentación sinfónica (instrumentos de cuerda, viento, percusión y coro) con una estructura mayoritariamente polifónica. Está integrada por una variedad de dinámicas que mantienen el interés y desarrollan cada melodía hasta llegar a un clímax en sus diferentes secciones. Dichas características corresponden con las propiedades musicales expuestas por Tan *et al.* (Tan *et al.*, 2012), las cuales explican el estado de relajación que provoca dicha configuración.

En cuanto a la medida de la Onda *Alfa*, los resultados mostraron diferencias significativas entre los géneros musicales, particularmente entre la Balada, el Rock NC y el Reggaetón. Dichos resultados se relacionan con los hallados por Steinberg *et al.* (Steinberg *et al.*, 1992), quienes hallaron que la música relajante incrementa el estado *Alfa*, ya que la Balada fundamenta su estructura en un tempo lento, una línea melódica sencilla y repetitiva, progresión armónica en tonalidad mayor y una estructura básica, características que coinciden con las propiedades de la música relajante de acuerdo con Tan *et al.* (Tan *et al.*, 2012), y que permiten el incremento del estado *alfa* principalmente en la región fronto-temporal izquierda.

Por otra parte, las características de la Balada contrastan notablemente con el Rock y el Reggaetón que, aunque también corresponden a un estilo popular con una instrumentación similar, utilizan excesivamente instrumentos de percusión y emplean niveles de amplificación muy altos, generando cierto tipo de activación o estrés, tal como se evidencia en estudios previos (Evans, 2002; Nilsson, 2008; Pelletier, 2004), por lo cual no favorecen la producción de Onda *Alfa*.

Los resultados correspondientes a la Frecuencia Cardíaca, donde no se obtuvieron diferencias significativas en función del género musical escuchado, no son convergentes con otros estudios (Etzet *et al.*, 2006; Iwanaga *et al.*, 2005), los cuales encontraron que la variabilidad de la FC se incrementa durante las sesiones de música relajante y música excitante, ya que la música excitante disminuye la activación del sistema nervioso parasimpático determinando los cambios de variabilidad en la FC. Estos resultados pueden ser debidos a que en los estudios anteriormente mencionados, en los que se encontraron cambios en la variabilidad de la FC, las piezas musicales fueron escuchadas de manera separada y no en una secuencia musical ininterrumpida, tal y como se empleó para este estudio. También resulta importante considerar

que la primera pieza de la secuencia musical empleada en este estudio correspondió a la Música Clásica, que clasificada como música relajante, provocó la menor frecuencia cardíaca en los participantes (73.71 latidos/min.) y cuya inercia pudo afectar a la respuesta de la FC en las piezas sucesivas, dado el corto tiempo de duración de cada una.

En consecuencia, de acuerdo con la hipótesis formulada para este estudio, y acorde con los hallazgos encontrados en diferentes investigaciones (Elliott *et al.*, 2011; Khalifa *et al.*, 2002, 2008; Knight; Rickard, 2001; Krumhansl, 1997; Tan *et al.*, 2012), dicha hipótesis se confirma parcialmente en cuanto a los resultados obtenidos en la RGP y en la Onda Alfa, debido a que se pusieron de manifiesto diferencias estadísticamente significativas en dichas respuestas psicofisiológicas ante la escucha de diferentes géneros musicales. De igual manera, no se confirma, en cuanto a los hallazgos en la FC ni en las respuestas psicofisiológicas en función del sexo.

Finalmente, los géneros de Música Clásica y Balada fueron los que, en la medida de las respuestas psicofisiológicas RGP y Onda Alfa de los sujetos, mostraron más diferencias significativas dentro de la secuencia musical empleada, los cuales favorecieron el estado de relajación de los sujetos.

Referencias

- Adolphson, J. V. (2009). *Holy rock and rollers: a fantasy theme analysis of American evangelicalism in christian heavy metal*. Illinois: Northern Illinois University.
- Allen, J.; Coan, J. (2007). *Handbook of Emotion Elicitation and Assessment*. New York, NY: Oxford University Press.
- Armour, J. A. (2003). *Neurocardiology: Anatomical and functional principles*. Boulder Creek, CA: HeartMath Research Center.
- Ballard, M. E.; Coates, S. (1995). The immediate effects of homicidal suicidal and non violent heavy metal and rap songs on the moods of college students. *Youth and Society*, 27, 2 (1995) 148-168. doi: 10.1177/0044118X95027002003
- Becknell, M. E.; Firmin, M. W.; Hwang, C.; Fleetwood, D. M.; Tate, K. L.; Schwab, E. D. (2008). Effects of listening to heavy metal music on college women: a pilot. *College Student Journal*, 42, 1 (2008) 24-35.
- Blood, A. J.; Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98, 20 (2001) 11818-11823. doi: 10.1073/pnas.191355898

- Boucsein, W. (2012). *Electrodermal activity*. New York, NY: Springer.
- Burns, J.; Labbé, E.; Williams, J.; McCall, J. (1999). Perceived and physiological indicators of relaxation: as different as Mozart and Alice and chains. *Applied Psychology and Biofeedback*, 24, 3 (1999) 197-202. doi: 10.1023/A:1023488614364
- Cacioppo, J. T.; Tassinary, L. G.; Berntson, G. G. (2007). *Handbook of Psychophysiology* (3rd edition). Cambridge, UK: University Press.
- Coutinho, E.; Cangelosi, A. (2011). Musical emotions: Predicting second-by-second subjective feelings of emotion from low-level psychoacoustic features and physiological measurements. *Emotion*, 11, 4 (2011) 921-937. doi: 10.1037/a0024700
- Dalgleish, T. (2004). The emotional brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 7 (2004) 582-589. doi: 10.1038/nrn1432
- Dawson, M. E.; Schell, A. M.; Filion, D. L.; Cacioppo, J. G.; Tassinary, L. G.; & Berntson, G. (2007). *The Handbook of Psychophysiology*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Dellacherie, D.; Ehrle, N.; Samson, S. (2008). Is the neutral condition relevant to study musical emotion in patients? *Musical Perception*, 25, 4 (2008) 285-294. doi: 10.1525/mp.2008.25.4.285
- Dong, X.; Wang, Z.; Ma, S. (2011). Effect of music therapy on heart rate variability. *Yiliao Weisheng Zhuangbeil/Chinese Medical Equipment Journal*, 32, 10 (2011) 7-9.
- Dusek, J. A.; Benson, H. (2009). Mind-body medicine: A model of the comparative clinical impact of the acute stress and relaxation responses. *Minnesota Medicine*, 92, 5 (2009) 47-50.
- Elliott, D.; Polman, R.; McGregor, R. (2011). Relaxing music for anxiety control. *Journal of Music Therapy*, 48, 3 (2011) 264-88.
- Etzel, J. A.; Johnsen, E. L.; Dickerson, J.; Tranel, D.; Adolphs, R.; Tranel, D. (2006). Cardiovascular and respiratory responses during musical mood induction. *International Journal of Psychophysiology*, 61, 1 (2006) 57-69. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2005.10.025
- Evans, D. (2002). The effectiveness of music as an intervention for hospital patients: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 37, 1 (2002) 8-18. doi: 10.1046/j.1365-2648.2002.02052.x
- Feldman-Barrett, L.; Niedenthal, P. M.; Winkielman, P. (2005). *Emotion and Consciousness*. New York, NY: Guilford Press.
- Féré, C. (1888). Note sur les modifications de la résistance électrique sous l'influence des excitations sensorielles et des émotions. *Comptes rendus des Séances de la Société de Biologie*, 5 (1888) 217-219.
- Fobes, A. (2008). *The effects of different types of music on perceived and physiological measures of stress in an at risk youth population*. University of South Alabama. ProQuest Dissertations and Theses, 45.

Gómez, P.; Danuser, B. (2004). Affective and physiological responses to environmental noises and music. *International Journal of Psychophysiology*, 53, 2 (2004) 91-103. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2004.02.002

Grewe, O.; Nagel, F.; Kopiez, R.; Altenmüller, E. (2007). Emotions over time: Synchronicity and development of subjective. Physiological and facial affective reactions to music. *Emotion*, 7, 4 (2007) 774-788. doi: 10.1037/1528-3542.7.4.774

Grocke, D. E.; Wigram, T. (2007). *Receptive methods in music therapy: Techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. London, UK: Jessica Kingsley.

Iwanaga, M.; Kobayashi, A.; Kawasaki, C. (2005). Heart rate variability with repetitive exposure to music. *Biological Psychology*, 70, 1 (2005) 61-66. doi: 10.1016/j.biopsycho.2004.11.015

Johnsen, E. L.; Tranel, D.; Lutgendorf, S.; Adolphs, R. (2009). A neuroanatomical dissociation for emotion induced by music. *International Journal of Psychophysiology*, 72 (2009) 24-33. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2008.03.011

Khalfa, S.; Peretz, I.; Blondin, J.; Robert, M. (2002). Event-related skin conductance responses to musical emotions in humans. *Neuroscience Letters*, 328, 2 (2002) 145-149. doi: 10.1016/S0304-3940(02)00462-7

Khalfa, S.; Roy, M.; Rainville, P.; Dalla Bella, S.; Peretz, I. (2008). Role of tempo entrainment in psychophysiological differentiation of happy and sad music? *International Journal of Psychophysiology*, 68, 1 (2008) 17-26. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2007.12.001

Knight, W. E. J.; Rickard, N. S. (2001). Relaxing music prevents stress-induced increases in subjective anxiety, systolic blood pressure, and heart rate in healthy males and females. *Journal of Music Therapy*, 38, 4 (2001) 254-272.

Krone, A. M. (2011). *Pop music with a purpose: The organization of contemporary religious music in the United States*. Duke University. ProQuest Dissertations and Theses, 62.

Krumhansl, C. L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 4 (1997) 336-352. doi: 10.1177/0305735604046096

Labbé, E.; Booth, K.; Jimmerson, M.; Kauamura, N. (2004). The sound of music: evaluating responses to different music genres. Presented at the *Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association*. Atlanta, GA.

Lee, O.; Chung, Y.; Chan, M.; Chan, W. (2005). Music and its effect on the physiological responses and anxiety levels of patients receiving mechanical ventilation: a pilot study. *Journal of Clinical Nursing*, 14, 5 (2005) 609-620. doi: 10.1111/j.1365-2702.2004.01103.x

Nilsson, U. (2008). The anxiety- and pain-reducing effects of music interventions: A systematic review. *AORN Journal*, 87, 4 (2008) 780-807. doi: 10.1016/j.aorn.2007.09.013

Pelletier, C. L. (2004). The effect of music on decreasing arousal due to stress: A meta-analysis. *Journal of Music Therapy*, 41, 3 (2004) 192-214.

Peretz, I.; Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, 56 (2005) 89-114. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070225

Riganello, F.; Candelieri, A.; Quinteri, M.; Doce, G. (2010). Heart rate variability, emotions and music. *Journal of Psychophysiology*, 24, 2 (2010) 112-119. doi: 10.1027/0269-8803/a000021

Sequeira, H.; Hot, P.; Silvert, L.; Delplanque, S. (2009). Electrical autonomic correlates of emotion. *International Journal of Psychophysiology*, 71, 1 (2009) 50-66. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2008.07.009

Steinberg, R.; Günther, W.; Stiltz, I.; Rondot, P. (1992). EEG-mapping during music stimulation. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 11, 2 (1992) 157-170. doi: 10.1037/h0094123

Sokhadze, E. M. (2007). Effects of music on the recovery of autonomic and electrocortical activity after stress induced by aversive visual stimuli. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 32, 1 (2007) 31-50. doi: 10.1007/s10484-007-9033-y

Tan, X.; Charles, J. Y.; Dennis, M. S.; Richard, B. F. (2012). The interplay of preference, familiarity and psychophysical properties in defining relaxation music. *Journal of Music Therapy*, 49, 2 (2012) 150-179.

Thibodeau, G. A.; Patton, K. T. (2007). *Anatomía y fisiología* (Sexta edición). Barcelona: Elsevier.

Wagner, M. J. (1975). Effect of music and biofeedback on alpha brainwave rhythms and attentiveness. *Journal of Research in Music Education*, 23, 1 (1975) 3-13. doi: 10.2307/3345198

¹ ***Psychophysiological responses to different musical styles listening with christian religious content***

Artículo derivado de la investigación titulada "Efectos psicofisiológicos de la escucha de diferentes géneros musicales asociados a letras de contenido religioso-cristiano (música cristiana)", financiada por la Universidad Adventista de Colombia.

² Doctorando.

Universidad Adventista, Medellín (Colombia).

E-mail: neberrio@unac.edu.co

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: luciaht@ugr.es

IDENTIDAD CULTURAL DE LOS JÓVENES MAGREBÍES A TRAVÉS DE LA MÚSICA RAÏ¹

Roberto Cremades Andreu²

Abstract: This paper examines the relationships in the binomial musical style-youth, as well as the importance of Raï music amongst young Maghrebis. Originally from Argelia, with over a century of existence, Raï has been adapting to the continuous changes of Algerian society. At first, it was a traditional music style, a form of song that gave expression to the miseries of life while at the same time questioning the social values rooted in the city of Oran in the early twentieth century. Later, it crossed the Algerian border to become the signature sound of young people from all the states that make up the Maghreb, as well as among those who were forced to migrate to other countries. The message of the song lyrics and their constant adaptation and fusion with more current urban styles, such as pop or rock, among others, have placed Raï music as a sign of identity around which many generations of Magreb youth have gathered to listen to music mixed with more up-to-date rhythms while maintaining the roots of its tradition intact.

Keywords: musical style; youth; cultural identity; Raï music

Resumen: Este texto examina las relaciones existentes en el binomio estilo musical-juventud, así como la importancia que tiene la música Raï entre los jóvenes magrebíes. Originario de Argelia y con más de un siglo de existencia, el Raï se ha ido adaptando a los cambios constantes de la sociedad argelina. En sus inicios fue un estilo de música tradicional, una forma de canción que daba voz a las adversidades y los placeres de la vida, cuestionando al mismo tiempo los valores sociales arraigados en la ciudad de Orán a principios del siglo XX. Posteriormente, traspasó la frontera del país argelino para convertirse en el sonido característico entre los jóvenes de todos los estados que conforman el Magreb, así como entre aquellos que tuvieron que emigrar a otros países. El mensaje de las letras de sus canciones, su constante adaptación y fusión con estilos más actuales de corte popular urbano como el Pop o el Rock, entre otros, han situado al Raï como una seña de identidad en torno a la que se unen varias generaciones de jóvenes magrebíes que escuchan una música mezclada con los ritmos más actuales, pero que mantiene intacta las raíces de su tradición.

Palabras clave: estilo musical; juventud; identidad cultural; música Raï

Introducción

Antes de profundizar en los contenidos que se desarrollarán en este texto, hay que señalar que los estados que tradicionalmente han sido reconocidos como Magreb (del árabe, *lugar por donde se*

pone el sol), han sido Argelia, Túnez y Marruecos, países situados en la costa norte de África, que comparten unas características comunes centradas en la influencia que ejerce la religión en el contexto social y político de dichas naciones (Filali-Ansary, 2010).

Así, el desarrollo de sus respectivas sociedades ha estado marcado por las decisiones tanto religiosas como políticas que generaron, entre otras, una persecución a los intérpretes de la música Raï que tuvieron que emigrar a otros países para poder continuar con la difusión de su música. Este hecho, junto con el incremento de los movimientos migratorios de muchos magrebíes que buscaban un futuro mejor, facilitó la difusión a nivel mundial de su cultura y su música (Virolle, 1989).

En este sentido, la influencia del Raï desde un punto de vista sociológico, fue tan importante que en la Francia de los años 80, con una alta tasa de inmigrantes argelinos, marroquíes y tunecinos, se creó la primera cadena de radio dedicada a divulgar este estilo musical, una iniciativa que se convirtió en un medio de expresión para una minoría de extranjeros que pretendía no perder su identidad cultural, al mismo tiempo que aspiraba a integrarse en su nuevo contexto social (Bariki, 1984).

No obstante, esta función de la música como un medio para recordar las tradiciones se fue transformando y se convirtió, para los jóvenes magrebíes, en una forma de oposición a los códigos éticos y sociales establecidos tanto en su país de origen, como en sus países de adopción. Así, el Raï se erigió como un símbolo de resistencia y rebeldía, claramente divergente, que se alejaba del ideal colectivo y del poder dominante, para defender la individualidad, la tolerancia y la libertad del ser humano. Un posicionamiento claramente contrario al sistema, que nació de la tradición para dar voz a la marginalidad y las desigualdades sociales, circunstancias que llevaron a este movimiento musical a ser amenazado y perseguido (Putx, 2001).

La longevidad de esta forma de expresión cultural, radica en su constante evolución pasando de ser un estilo de música folklórica o tradicional, a un estilo de música popular urbana. Una manifestación artística que ha superado sus fronteras temporales y geográficas, y se ha adaptado a las nuevas tendencias musicales del momento. Scarnecchia (1998), en relación con la importancia de la música Raï afirma que:

Es el fenómeno más reciente de urbanización y globalización musical acaecido en el área mediterránea. Su

originalidad deriva del hecho de que no se trate de un “melange” mediterráneo de moda, sino de un fenómeno de reelaboración cultural nacido de las dinámicas culturales internas (Scarnecchia, 1998, p. 105).

1. Música, juventud e identidad cultural

La música está presente de forma consciente o inconsciente en el entorno cotidiano de los jóvenes. Según Stalhammar (Stalhammar, 2003), el valor que posee la experiencia sonora en la juventud se deriva de la relación música-individuo, de forma que se identifican con la música por lo que aporta a sus vidas y la libertad que tienen para poder reunirse en los lugares en los que pueden compartir los estilos musicales que prefieren. Dicho en otras palabras, el valor de la música, su función social y los espacios en los que se divulga son elementos que conforman una parte importante de la identidad juvenil (North; Hargreaves, 2008).

Además, en la juventud se produce un proceso de confirmación de la identidad personal (Flanagan; Bowes; Jonsson; Csapo; Sheblanova, 1998). Esta es una etapa de autoafirmación de la personalidad y de la búsqueda del sentido de sí mismo, lo que desemboca, frecuentemente, en problemas, conflictos, comportamientos inadecuados, etc., debido a la constante preocupación del individuo en su auto-aceptación.

En este sentido, producto de estas y otras investigaciones afines sobre el significado de juventud, diferentes autores (Cowie, 2000; Díaz-Aguado, 2003; Femenia; Muñoz, 2003) señalan que determinadas conductas problemáticas y de riesgo relacionadas con este período, como pueden ser el consumo de tabaco, drogas y alcohol, comportamientos violentos y agresivos, violencia de género, actos vandálicos, delincuencia, comportamientos sexuales de riesgo, etc., guardan una estrecha relación con la compleja interacción entre la personalidad del individuo y el entorno en el que desarrolla su actividad. A estas conductas, hay que añadir el miedo al rechazo social entre el grupo de amigos y compañeros, el miedo al fracaso y la presión que ejerce la familia en diferentes facetas de la vida (Urra, 2003).

Tyson (Tyson, 2002) confirma los anteriores argumentos al señalar que los jóvenes necesitan un periodo de adaptación a la etapa adulta. En este momento se potencia el sentimiento de pertenencia al grupo, al mismo tiempo, el joven otorga un gran valor a la amistad puesto que siente verdadera necesidad de crear

vínculos con sus iguales para compartir y dialogar sobre la creencia en los mismos ideales y valores, con independencia de las diferencias de procedencia geográfica, formación o posición social (Bowker, 2004).

Por su parte, Bennet (Bennet, 2000), afirma que en general, se asocia la imagen del estilo juvenil en términos de apariencia, preferencias musicales, lenguaje y gestualidad, como una forma de resistencia por parte de los jóvenes frente a la cultura dominante. Ser joven es sinónimo de rebeldía, vitalidad, actividad, etc., y equivale a ser solidarios y compartir todo aquello que les hace sentir que pertenecen y son aceptados por un determinado grupo. Este posicionamiento contrario al sistema está asociado al ideal juvenil de la desaparición de las desigualdades sociales, políticas, económicas, religiosas, etc., un símbolo que define lo que debería ser una sociedad moderna y liberada (Muñoz, 2008).

Frente a este posicionamiento, hay que valorar la influencia que ejercen los medios de comunicación puesto que marcan las tendencias culturales dominantes, potenciando el consumo juvenil que se convierte en una forma de identificación de la identidad colectiva de los individuos (Lorenzo, O.; Herrera, L.; Cremades, R., 2011). En este punto, se pierde el ideal colectivo de la desaparición de las diferencias sociales y entra en juego una nueva forma de desigualdad, como consecuencia de las constantes campañas con publicidad engañosa, destinadas a fomentar el consumo entre los jóvenes, influenciando así en el desarrollo de su identidad (Rubio; San Martín, 2012).

No obstante, hay que añadir que en la actualidad, la identidad de los jóvenes no se forma de manera aislada sino que es necesario considerar las interconexiones y fusiones que se producen desde diferentes contextos socio-culturales, por efecto de la emigración y el constante intercambio entre culturas que comparten experiencias, historias y vivencias en los diferentes lugares en los que conviven (Santelli, 2012). Además, estos movimientos de personas, junto con la fuerte irrupción de la cultura virtual, están incrementando la relación existente entre música e identidad, de forma que la mezcla cultural producida entre colectivos locales y extranjeros potencia a su vez, la cultura globalizada como un símbolo positivo de libertad y modernidad (Gilroy, 1997).

Centrados en la música como constructora de la identidad cultural, Fouce (Fouce, 2005) afirma que la aproximación a la música en diferentes niveles, constituye un complejo panorama en el

que no influye tanto su composición o la disposición de sus elementos básicos (ritmo, melodía, armonía...), como la expresión y el significado que tiene para sus oyentes. Según Hargreaves, Miell y MacDonald (Hargreaves; Miell; MacDonald, 2002), los jóvenes atribuyen diferentes funciones a la música que están más relacionadas con aspectos sociales que les sirven para identificarse y diferenciarse según sus afinidades musicales, representan formas de vida, modas, hábitos, al mismo tiempo que es utilizada como una forma de expresión de protesta y oposición contra la cultura de la vida diaria.

Relacionado con lo anterior, hay que señalar que la asociación del estilo de vida y las preferencias estéticas son consideradas importantes indicadores de las formas de interacción entre sujetos dentro de la sociedad, como ponen de manifiesto Knobloch, Vorderer y Zillmann (Knobloch; Vorderer; Zillmann, 2000), quienes exponen que las relaciones personales entre los jóvenes se ve potenciada cuando muestran las mismas preferencias musicales. En este sentido, diferentes estudios se han centrado en descubrir la relación existente entre preferencias musicales-juventud-grupo de iguales, así como, el significado dentro del contexto social que se otorga a la música, puesto que el gusto musical fomenta la agrupación de los individuos en torno a una ideología concreta que se transmite a través del acercamiento a determinados estilos musicales (Cremades; Herrera; Lorenzo, 2010; Herrera; Cremades; Lorenzo, 2010; Mäkelä, 2007; Rentfrow, 2005). Muestra de este interés es el trabajo de Weisskirch y Murphy (Weisskirch; Murphy, 2004), que señala cómo las preferencias del grupo de amigos, en el caso de estilos musicales más cercanos al Rock duro, se asocian con determinadas pautas de comportamiento de los jóvenes, tales como el consumo incontrolado de drogas, alcohol, problemas de conducta escolar, rechazo social, etc., que ven incrementados su efecto junto con los ya citados problemas de conducta propios de la juventud.

Esta situación no es nueva, ya que el binomio música popular-juventud inició su relación sobre mediados del siglo XX, con la aparición de la música Rock y el Pop, de hecho, la afinidad de los oyentes hacia estos estilos musicales es sinónimo de juventud, rebeldía y libertad, una forma de expresión cultural propia del status social de esta etapa (D'Anjou, 2001). También conocida como la cultura de los excesos (Cripps, 2001), ser joven, vestir a la moda y escuchar música Rock se convirtió en el modelo cultural dominante

a principios de los años 60 en Norteamérica, un fenómeno de masas que rápidamente se extendió al resto del mundo y cuyas influencias perduran hoy en día (Boomkens, 2004).

2. Música Raï

Raï, palabra árabe que significa opinión, punto de vista. En su origen, la música Raï fue un género de música folklórica que surgió a principios del siglo XX en la parte occidental de Argelia, cuando los emigrantes rurales buscaban nuevas oportunidades en ciudades emergentes como Oran, ciudad costera bañada por el mar Mediterráneo en la que han convivido en diferentes épocas norteafricanos, franceses, españoles e italianos. De tradición oral, el Raï se remontaba a los tiempos en que el *cheikh* (maestro), poeta de la tradición *Melhoun*, enseñaba su doctrina en forma de poesías cantadas en el lenguaje local (Embajada del Reino de Marruecos, 2010).

No obstante, a partir de los años 30, el Raï abandonó sus melodías rurales y comenzó una fase de evolución que cambiaría para siempre su forma original. Tabernas, burdeles y cabarets fueron los escenarios donde músicos y bailarinas iniciaron cada noche el camino de la transformación dejando atrás el antiguo mensaje de la tradición *Melhoud*, para cantar a las adversidades y los placeres de la vida. Los cantantes del Raï utilizaron las letras de sus canciones para dar voz a los problemas de la sociedad en general (amor, marginación social, migración, consumo de alcohol, conflicto por la liberación nacional de Argelia...), pero sobre todo, para llevar un mensaje de libertad y esperanza de una vida mejor a los jóvenes. Su expansión fue tan evidente que los moralistas islámicos rápidamente lo censuraron y lo prohibieron, puesto que lo veían como una amenaza al sistema de creencias y valores establecido en la sociedad argelina de su tiempo (Virolle, 1995).

De este modo, el Raï desapareció de los espacios públicos pasando prácticamente a la clandestinidad hasta que en 1979, se suavizaron las restricciones moralistas e irrumpió un nuevo estilo totalmente renovado mezclado con música Pop, que recurría a la utilización de técnicas de grabación más modernas e instrumentos musicales electrónicos. Además, para favorecer su difusión entre los jóvenes, se grabaron los trabajos de los cantantes del Raï en formato cassette (Gross; McMurray; Swedenburg, 1994).

La música Raï comenzó así su expansión a otras zonas limítrofes de Argelia, como la ciudad de Oujda, al este de

Marruecos, y ciudades cercanas como Nador, Berkane, Alhucima, Kebdana, circunstancia que se vio favorecida por la proximidad geográfica, sus similitudes socioculturales con Oran y sus continuos intercambios humanos y comerciales (Embajada del Reino de Marruecos, 2010).

Años más tarde, la importancia social que adquirió el Raï llevo al gobierno argelino a reconocerlo como música originaria del país celebrando el primer festival Raï en Orán en 1985. Este hecho provocó nuevamente, un movimiento de persecución a los cantantes de Raï más famosos por parte de fundamentalistas islámicos, que hizo que tuvieran que abandonar el país por las continuas amenazas de muerte que recibieron, llegando incluso a asesinar a uno de ellos. Su nuevo escenario se trasladó a París desde donde los artistas del Raï se ganaron el reconocimiento internacional, llegando incluso a estar presentes en las listas de éxitos musicales norteamericanas (Daoudi, 2000).

Un buen ejemplo del Raï moderno sería las propuestas del cantante Cheb Khaled, su repertorio y la instrumentación de sus canciones se han ido adaptando a cada época, a cada auditorio, de manera que los jóvenes de distintas generaciones y en distintos lugares, se han identificado plenamente con su música. De hecho, el Raï es el género musical más seguido entre los emigrantes magrebíes en Francia (Gross; McMurray; Swedenburg, 1997). Igualmente, el estudio realizado por Cremades (Cremades, 2008) sobre preferencias de estilos musicales en estudiantes de Educación Secundaria en la ciudad de Melilla, con un importante porcentaje de población de origen Bereber, muestra que en décimo lugar en frecuencia de escucha se encontraba la música Raï. Además, los resultados obtenidos indicaron que este tipo de música era la más escuchada por estudiantes de origen Bereber.

Para los jóvenes magrebíes el Raï es percibido como una expresión de la individualidad con la que se puede escapar de la ética moral de la sociedad y de la religión. El ser humano es libre con el Raï puesto que tiene libertad de expresión para defender sus ideas, creencias..., y elegir su forma de vida. De este modo, el entramado poético y musical que se encuentra en la letra de sus canciones ejerce una clara influencia en la ideología y psicología del individuo. Esta circunstancia se asienta en la fusión de la poesía tradicional cantada del antiguo Raï, con los sonidos sintetizados y los géneros de la música urbana como el Pop, el Rock, el Funk o el

Rap, evidenciando la ambivalente dualidad de la identidad juvenil magrebí (Skilbeck, 1995).

Beck (Beck, 1992) siguiendo la línea argumental expuesta señala que la ideología la música Raï surge de la imagen de ver la cultura popular como una forma de desafío a las estructuras del poder dominante, de modo que los jóvenes se unen en torno a los valores simbólicos que representa la música y que les otorga una identidad como colectivo.

En este sentido, Oriol (Oriol, 2000) afirma que la música Raï es un claro ejemplo de la movilización de la identidad colectiva y la cultura para oponerse a la homogeneización de la sociedad y desmarcarse de las normas oficialmente establecidas. El Raï, originario de medios marginales y estigmatizados, es un símbolo no sólo musical, sino también de la resistencia a la dominación religiosa y política. Un género con un siglo de historia que ha superado las barreras territoriales y sociales en las que surgió para darse a conocer a todo el mundo.

Conclusión

La música Raï es un fenómeno musical que se ha extendido por todas partes del mundo donde se han asentado diferentes generaciones de magrebíes. Gracias a su fusión con ritmos y elementos musicales contemporáneos presentes en otras culturas, ha sabido mezclar lo tradicional y rural con lo moderno y urbano, en una evolución constante sin renunciar nunca a su esencia. Su mensaje se ha mantenido intacto y ha servido para unir a jóvenes magrebíes que han encontrado en su música una seña de identidad con la que se identifican. En el Raï converge la sensibilidad cultural de una sociedad que procura seguir un modelo socio-cultural más moderno y progresista, acorde con los ideales de igualdad presentes en el panorama mundial en la actualidad.

Referencias bibliográficas

Bariki, S. E. (1984). Identité religieuse, identité culturelle en situation immigrée. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 23 (1984) 427-445.

Bennet, A. (2000). *Popular Music and Youth Culture: Music, Identity and Place*. Basingstoke: Mcmillan.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Toward a New Modernity*. London: Sage Publications Ltd.

Boomkens, R. (2004). Uncanny identities. High and low and global and local in the music of Elvis Costello. *European Journal of Cultural Studies*, 7, 1 (2004) 59-74.

Bowker, A. (2004). Predicting Friendship Stability During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 2 (2004) 85-112.

Cowie, H. (2000). By standing or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools. *Aggressive Behavior*, 26 (2000) 85-97.

Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Cremades, R.; Herrera, L.; Lorenzo, O. (2010). Musical Tastes of Secondary School Students' with Different Cultural Backgrounds: a Study in the Spanish North African City of Melilla. *Musicae Scientiae*, 14, 1 (2010) 121-141.

Cripps, C. (2001). *La música popular en el siglo XX*. Madrid: Akal.

D'Anjou, L. (2001). Rock-'n-roll. De sociale constructie van een muziekstijl. *Sociologische Gids*, 48, 2 (2001) 122-137.

Daoudi, B. (2000). *Le Rai*. París: Libro Musique.

Díaz-Aguado, M. J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 62 (2003) 21-36.

Embajada del Reino de Marruecos (2010). *Aspectos de cultura marroquí moderna: música y colores*. Chile: Embajada del Reino de Marruecos, Centro Mohamed VI para el Diálogo de Civilizaciones. Consultado en 11/07/2013. Disponible en:

http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros_investigacion/catedra_al_andalus_magreb/publicaciones/Musica_Marroqui.pdf.

Femenia, A. M.; Muñoz, M. T. (2003). Violencia y familia. *Revista de Estudios de Juventud*, 62 (2003) 51-58.

Filali-Ansary, A. (2010). Dinámicas políticas y debates religiosos en el Magreb contemporáneo. *Quaderns de la Mediterrània*, 14, 250-254.

Flanagan, C.; Bowes, J.; Jonsson, B.; Csapo, B.; Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54 (1998) 457-475.

Fouce, H. (2005). *La música pop i rock*. Barcelona: UOC, Colección Vull saber.

Gilroy, P. (1998). Diaspora and the detours of identity. In K. Woodwood (Ed.), *Identity and Difference*, 296-343. London: Sage Publications.

Gross, J.; McMurray, D.; Swedenburg, T. (1994). Arab Noise and Ramadan nights: Rai, Rap, and Franco-Maghrebi Identity. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 3, 1 (1994) 3-39.

Gross, J.; McMurray, D.; Swedenburg, T. (1997). Rai, Rap, and Ramadan nights: Franco-Maghrebi cultural identities. In J. Beinin; J. Stork (Eds.), *Political Islam. Essays from Middle East*, 257-268. California: University of California Press.

Hargreaves, D. J.; Miell, D.; MacDonald, R. A. (2002). What are musical identities, and why are they important. In R. A. MacDonald; D. J.

Hargreaves; D. Miell (Eds.), *Musical identities*, 1-20. Oxford: Oxford University Press.

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.

Knobloch, S., Vorderer, P. & Zillmann, D. (2000). Der Einfluß des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1 (2000) 18-30.

Lorenzo, O.; Herrera, L.; Cremades, R. (2011). Mass media influence on the musical preferences of Spanish adolescents: a sociological analysis. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 42, 1 (2011) 125-144.

Mäkelä, J. (2007). Foreign Issues: The National and International in 1960s Finnish Popular Music Discourse. *Journal of Interdisciplinary Music Studies*, 1, 1 (2007) 51-62.

Muñoz, G. (2008). El consumo juvenil en la sociedad mediática. *Comunicação, mídia e consumo São Paulo*, 12, 5 (2008) 57-75.

North, A. C.; Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

Oriol, M. (2000). La chanson populaire comme création identitaire: le Rebetiko et le Raï. De la transgression locale à la reconnaissance mondiale. *Revue européenne de migrations internationales*, 16, 2 (2000) 131-142. Consultado en 16/03/2013. Disponible en: <http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/savoirs/autres/la-chanson-populaire-comme-creation-identitaire-le-rebetiko-et-le-975456>

Putx, D. (2001). Raï, disidencia "on the rocks". *Quaderns de la Mediterrània = Cuadernos del Mediterráneo*, 2-3 (2001) 215-218.

Rentfrow, P. J.; Gosling, S. D. (2003). The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 6 (2003) 1236-1256.

Santelli, E. (2012). Young Adults of Maghrebi Origin from the French Banlieues: Social Mobility in Action? *Journal of International Migration and Integration* 13, 4 (2012) 541-563.

Scarnecchia, P. (1998). *Música popular y música culta*. Barcelona: Icaria Editorial.

Skilbeck, R. (1995). Mixing Pop and politics: The role of Raï in Algeria political discourse. In *Australasian Middle East Studies Association Conference*. Sydney: Macquarie University. Consultado en 16/03/2013. Disponible en: <http://www.library.cornell.edu/colldev/mideast/rai.htm>

Stalhammar, B. (2003). Music Teaching and Young People's Own Musical Experience. *Journal of Research in Music Education*, 5, 1 (2003) 61-68.

Rubio, A.; San Martín, M. A. (2012). Subculturas juveniles: Identidad, idolatrías y nuevas tendencias. *Revista de Estudios de Juventud*, 96 (2012) 197-214.

Tyson, E. H. (2002). Hip Hop Therapy: An Exploratory Study of a Rap Music Intervention with At-Risk and Delinquent Youth. *Journal of Poetry Therapy*, 15, 3 (2002) 131-144.

Urra, J. (2003). Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades. *Revista de Estudios de Juventud*, 62 (2003) 11-20.

Virolle, M. (1989). Le Raï entre résistance et récupération. *Revue d'études du monde musulman et méditerranéen*, 51 (1989) 51-52.

Virolle, M. (1995). *La chanson raï: De l'Algérie profonde à la scène internationale*. Paris: Karthala Editions.

Weisskirch, R. C.; Murphy, L. C. (2004). Friends, Porn, and Punk: Sensation Seeking in Personal Relationships, Internet Activities, and Music Preference among College Students. *Adolescence*, 39 (2004) 189-201.

¹ **Cultural identity of young maghrebis through Raï Music**

² Doctor.

Universidad Complutense de Madrid (España).

E-mail: rcremades@edu.ucm.es

INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL DE EGRESADOS DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR MUSICAL: UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL¹

Ruth Nayibe Cárdenas Soler²
Oswaldo Lorenzo Quiles³

Abstract: The technological, economic and demographic conditions of modern society, faced with processes of globalization and the strong professional competition existing in the context of a labor market with increasing international projection, makes the socio-professional inclusion of higher education graduates a relevant matter for educational institutions, for students themselves, as well as for the productive sector and the community in general (Jiménez, 2009). In Colombia, graduates of Music Education training programs, referred to as pedagogical degrees in Music, as well as all other pedagogical bachelors, face in their first years of professional service, the challenge of putting into practice their teaching skills and learning to teach in a real educational context. In this sense Grossman & Thompson (2004) indicate that it is necessary to place more attention on novice teachers, proposing policies and strategies that favor their assessment and accompaniment during the early years of professional performance, and opportunities for continued education. Also, Abad (2005) refers to generational discrimination as one of the problems related to access the world of work and the allocation of income for young graduates, constituting this in one of the biggest concerns of professional education.

Keywords: Colombia; socio-professional inclusion; higher education; teacher training; music education

Resumen: Las condiciones tecnológicas, económicas y demográficas de la sociedad moderna, enfrentada a procesos globalizadores y a una fuerte competencia profesional en el marco de un mercado laboral con creciente proyección internacional, hacen de la inserción socio-profesional de los graduados de educación superior una temática relevante para las instituciones educativas, para los propios estudiantes, el sector productivo y la comunidad en general (Jiménez, 2009).

En Colombia, los graduados de programas de educadores musicales denominados licenciaturas en música, al igual que otros profesionales de la educación, se enfrentan, durante sus primeros años de ejercicio laboral, al desafío de poner en práctica sus competencias docentes y aprender a enseñar en un contexto real. En este sentido, Grossman y Thompson (2004) indican que se hace necesario poner mayor atención a los maestros principiantes, planteando políticas y estrategias que favorezcan el acompañamiento durante los primeros años de desempeño profesional y la

Cárdenas Soler, R. N.; Lorenzo Quiles, O. (2014). Inserción socio-profesional de egresados de programas de Educación Superior Musical: una perspectiva internacional. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 5 (2014) março, 209-222

continuidad en la formación. Por su parte, Abad (2005) se refiere a las discriminaciones generacionales como uno de los problemas relacionados con el acceso al mundo del trabajo y a la asignación de ingresos para los jóvenes graduados, constituyéndose este aspecto en una de las mayores preocupaciones de los profesionales de la educación.

Palabras Clave: Colombia; inserción socio-profesional; educación superior; formación del profesorado; educación musical

Generalidades de la inserción socio-profesional

Según González (González, 1993), las demandas y necesidades del sector laboral comienzan a ser analizadas, reflexionadas y revisadas en la educación superior, pues existe una preocupación generalizada por saber cómo se presenta la transición de los graduados al mercado laboral, qué competencias requiere de él dicho mercado y cuáles son las que le ofrece el centro de formación para desempeñarse idóneamente atendiendo a las características de las sociedades del siglo XXI.

La inserción socio-profesional, como estrategia de preparación de los estudiantes para la transición e integración en el sector productivo, nace en Estados Unidos en los años setenta, bajo la idea de la formación para el trabajo (Justiniano, 2006). A partir de estas experiencias norteamericanas, los estudios y el debate sobre inserción se extienden a Europa y ahora a Latinoamérica, respondiendo principalmente a las dinámicas que sugiere la calidad educativa.

Para la universidad en general, como institución educativa que forma el grueso de los profesionales más cualificados de la mayoría de sectores productivos, no es posible permanecer ajena a los problemas sociales y económicos que están enfrentando sus graduados y de los que con seguridad tomarán parte las nuevas generaciones (Ventura, 2005).

A la tarea educativa y formativa que realizan las universidades se debe unir la del Estado en una dirección laboral y social, pues, como afirma Palma (Palma, 1993), una de las misiones de éste es la de crear empleo y desarrollo.

Las características del mercado laboral dependen del desarrollo económico y social de los países (Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES 3527, 2008), donde, de manera particular, el uso de nuevas tecnologías acaba con unos empleos y genera otros, exigiendo una nueva cualificación y aptitudes por parte de los empleados (mano de obra cualificada) y el surgimiento de otras formas de empleabilidad, como el autoempleo

y el emprendedurismo (generación de empresa). Ante estos retos, el sistema educativo debe pensar en la formación como alternativa para fortalecer el crecimiento económico y bienestar social de un país, a partir del flujo de personal cualificado en el mercado de trabajo, aunque la formación para el trabajo no deba ser el único objetivo educacional.

Pérez [Pérez, 2001, citado en Ventura, 2005] presenta una adaptación de lo que debería ser un modelo de inserción laboral (Figura 1), señalando la secuencia de acceso al mercado de trabajo por parte de un profesional recién graduado.

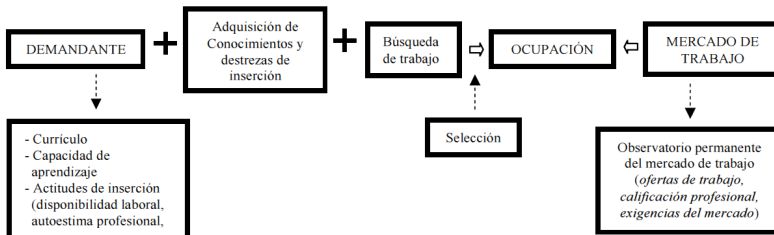


Figura 1. Proceso de inserción laboral (reelaboración hecha por los autores de este trabajo con base en la información disponible en Ventura, 2005).

Como se apunta en la figura anterior, el acceso de los egresados al mercado laboral se afecta por los procesos de inserción, movilidad y cualificación profesional, teniendo en cuenta que las dinámicas de inserción se relacionan con las actividades que realiza el egresado después del grado, que pueden ser inmediatas o no. La movilidad laboral tiene que ver con el análisis sobre la trayectoria entre la universidad, el primer empleo y los sucesivos, y la cualificación profesional (por interés personal o por necesidad laboral), es la capacitación que le permite profundizar al egresado en alguno de los aspectos de su formación básica.

Se han realizado estudios para determinar cuáles son las competencias que se deben desarrollar en los estudiantes de educación superior, de tal forma que sean pertinentes para las necesidades del mercado laboral. Los resultados de estos estudios han determinado que son importantes las aptitudes personales (la solución creativa de problemas), las habilidades interpersonales (motivar a los demás o solucionar conflictos), y las habilidades de grupo (empoderamiento y delegación); es decir, la educación de líderes (González, 1993).

Los profesionales que cuentan con un mayor nivel de

estudios (pregrado o posgrado) tienen mayor facilidad para conseguir empleo (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2005; Nunez; Livanos, 2009) y sus temporadas de desempleo son más cortas. Sin embargo, el Observatorio de la Universidad Colombiana opina que el hecho de contar con más títulos universitarios no posibilita la fácil consecución de un empleo, dadas las condiciones económicas de los empleadores.

Lamentablemente, la aplicación de las competencias dentro de los procesos educativos es reciente, exigiendo de las instituciones educativas mayor formación de sus docentes para afrontar el nuevo reto de la enseñanza por competencias.

Tendencias internacionales en inserción socio-profesional de graduados de educación superior

Los primeros estudios de seguimiento a graduados de educación superior tienen lugar, en los años sesenta, en universidades de Estados Unidos, donde se comenzó a aplicar encuestas a la población de egresados con el fin de demostrar la eficacia y pertinencia de los programas curriculares que éstos habían cursado. Estos estudios atendían a tres niveles de análisis: los logros adquiridos, la implicación y adquisición de habilidades, y las donaciones y contribuciones de los profesionales en relación con su institución formadora, permitiendo a las mismas instituciones autorregularse y facilitar la formación de los estudiantes y su conducción hacia el mundo laboral (Justiniano, 2006).

En Europa, en 1986 la Comisión Europea promulga el Acta Única Europea, que sienta las bases para comenzar a ejecutar acciones en contra del desempleo y el favorecimiento de la inserción profesional de los jóvenes. Más tarde, con el Tratado de Amsterdam, en 1999, se aprueba la “Estrategia Europea para el Empleo”, basada en cuatro puntos centrales: empleabilidad, espíritu empresarial, adaptabilidad e igualdad de oportunidades. Por otra parte, la aparición en el marco europeo de la necesidad de evaluar a las instituciones universitarias y sus programas hace que también aparezca la de evaluar las características de la inserción laboral de los egresados, en la que la estrategia comúnmente utilizada, para la obtención de información, es la aplicación de encuestas (Ventura, 2005).

Algunos programas y estudios europeos que se refieren a esta temática son:

CHEERS - Careers after Higher Education – A European Research Survey: realizado en 1999 y donde se encuestó a más de 36 mil graduados, de 11 países europeos y Japón, aplicando preguntas relacionadas con ocho competencias: participativas, metodológicas, especializadas, organizativas, disciplinarias, físicas, genéricas y socio-emocionales. Dentro de los resultados más destacados de este estudio están los siguientes: los trabajos que requieren de competencias participativas (ambiente de trabajo activo) y metodológicas (soluciones sensatas a problemas laborales) están mejor remunerados salarialmente que los que requieren competencias organizativas (actividades bajo presión), disciplinares (seguir normas y regulaciones del trabajo) y físicas (capacidades y destrezas manuales). Los jóvenes graduados prefieren trabajos exigentes, que se constituyen en un desafío ante sus habilidades, y les desagradan los trabajos regulados y con escasa autonomía.

El proyecto REFLEX: realizado en 14 países europeos y Japón, (MEN, 2005; Ventura, 2005), pretende refinar y ampliar la información recolectada a partir del proyecto CHEERS, centrándose en las competencias que requieren los egresados para enfrentarse favorablemente a la sociedad del conocimiento, el papel de las instituciones de educación superior para ayudar a los estudiantes a desarrollar esas competencias y cómo conducir unilateralmente los intereses individuales de los empleadores, de los estudiantes y de las instituciones universitarias (Ventura, 2005).

El proyecto PROFLEX “El profesional flexible en la sociedad del conocimiento”, una réplica del proyecto REFLEX: perteneciente a los proyectos “Alfa” de la Comisión Europea, fue desarrollado en algunos países latinoamericanos, dentro de los cuales se encuentra Colombia (MEN, 2005).

Otros estudios hechos en Europa demuestran que los países donde hay mayor impacto entre la educación superior y las demandas de empleo son: Finlandia, Bélgica y Reino Unido. En cambio, en otros como Italia, Portugal y Grecia, los graduados presentan problemas a la hora de enfrentarse al mercado laboral, por la insuficiencia de empleos (Nunez; Livanos, 2009).

En el caso latinoamericano, la tendencia a hacer seguimiento a los egresados (su situación laboral, empleabilidad, etc.) ha surgido a partir de la cultura de la Evaluación y Acreditación de instituciones de educación superior y de sus programas, que lo contempla como uno de los factores de análisis y medición durante

el proceso evaluativo.

El debate académico y social en torno al análisis de la experiencia de los jóvenes que ingresan al mundo productivo está en estos momentos en su punto álgido. Los agentes sociales y económicos no habían sido tenidos antes en cuenta en la estructuración de contenidos de formación de las instituciones educativas, lo que ha provocado una desarticulación entre la necesidad del contexto y la enseñanza y formación impartida (Jabonero, 1993), así como una carencia formativa del egresado en competencias y habilidades muy necesarias para desenvolverse adecuadamente en el mercado laboral: aprender a aprender, aprender a trabajar, aprender a encontrar trabajo, aprender a cambiar de trabajo y aprender a emprender. Asimismo, el divorcio existente entre los sectores laboral y académico ha provocado una crisis en la imagen y credibilidad de la escuela como institución que prepara para la vida, como el lugar más importante donde se puede aprender (Stahl, 1998).

Situación socio-profesional de los egresados de educación superior en Colombia

Como antes se ha expuesto, la actual universidad colombiana debe poder tener alguna incidencia sobre el entorno social y profesional del egresado, justificando así parte de su misión principal, y para ello es necesario que ésta conozca las características y necesidades de dicho entorno y del egresado mismo, analizando y ajustando la oferta académica y mejorando los procesos y resultados de las acreditaciones de instituciones y programas formativos. Estos son los referentes que han llevado a Colombia a adoptar políticas de garantía de la calidad en las universidades, que deben ahora implementar programas de seguimiento a egresados, con el fin de retroalimentar y enriquecer a la institución.

Según el CONPES 3527 (CONPES 3527, 2008), las tendencias del mercado laboral son las que deben orientar la política educativa, las decisiones de la comunidad en cuanto a inversión en educación y las decisiones que pueda tomar el sector productivo. No obstante, la universidad no puede atender solo a la productividad, debe asumir el seguimiento a los egresados como una responsabilidad de la educación superior, pero el análisis situacional de la empleabilidad no puede ser el único camino para medir el impacto del programa en el medio, ni de avalar el éxito de

un proyecto educativo.

A pesar de que ya existe el marco normativo, todavía las universidades colombianas adolecen de una política clara de seguimiento de la inserción socio-profesional de sus egresados. Es posible identificar algunos programas específicos, como SEIS y RENACE, que han intentado realizar un seguimiento del desempeño profesional de los graduados, pero ocurre que esta población aún se siente ajena a su institución formadora, e incluso algunas veces manipulada, cuando es convocada a participar en eventos, oferta de posgrados y a los mismos procesos de Evaluación y Acreditación de Alta Calidad de los programas. Además, para cumplir con este requisito de calidad, las universidades tienden a contar sólo con la población más cercana de egresados de los programas, que generalmente son los mismos docentes o administrativos de la propia institución (Cárdenas; Lorenzo, 2013).

El Observatorio Laboral para la Educación -OLE- (2010), que inicia sus actividades en el año 2005, como un proyecto dependiente del Ministerio de Educación de Colombia, ha sido considerado como una de las propuestas más fértiles en el análisis de la inserción de egresados de educación superior. Se trata de una base de datos que suministra información sobre lugar de ubicación de los egresados; la forma en que se ha dado su inserción en el mercado laboral –atendiendo a variables de empleabilidad e ingresos promedio, pertinencia del área de formación frente a la ocupación del graduado, encuesta a empleadores, competencias, etc.-; el tiempo que tarda en conseguir trabajo y su movilidad entre éste y otros empleos. Además, incluye la información proveniente del Servicio Público de Empleo del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– (MEN, 2005).

Para el periodo 2001-2009, en Colombia se registra un consolidado de 1.361.348 graduados, con las siguientes características (OLE, 2010):

- El 55% son mujeres y el 45% hombres. El número de titulaciones adquiridas por parte la población femenina es superior a la masculina en el caso de programas técnicos y tecnológicos, maestrías y doctorados.
- El 45% de los graduados se han titulado en instituciones universitarias ubicadas en la zona centro del país; el 23% en el eje cafetero (Antioquia, Tolima y Huila), mientras que el porcentaje restante proviene de las regiones Atlántica, Pacífica, Orinoquía y

Amazonía y de los departamentos de Santander del Norte y Santander del Sur (32%).

- El 18% de estos graduados pertenecen a programas técnicos y tecnológicos, el 62% al nivel de pregrado y el 20% restante al nivel de posgrado (especialización, maestría y doctorado).

- El mayor porcentaje de graduados se presenta en el área de Economía, Administración, Contaduría y afines (31.3%), siguen los de Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo (24%), y, a continuación, los de Ciencias Sociales y Humanas (18.5%).

Otros datos interesantes provenientes del cruce de información entre el Observatorio, el Ministerio de la Protección social, y el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, para el periodo 2001-2009; son (Observatorio Laboral para la Educación - OLE, 2010):

- El 78.1% de los graduados trabajaba en el sector formal.

- Las profesiones que mayores índices de ocupación registraron son: Medicina, Contaduría Pública, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas, Telemática y afines, Ingeniería Electrónica, Telecomunicaciones y afines, Enfermería, Administración y Economía.

- En cuanto al salario, el promedio en 2009 para el caso de un graduado en 2001 es de \$2.052.025; mientras que para un graduado en el mismo año 2009 es de \$1.539.666, con lo cual se puede observar una relación directamente proporcional con el factor *experiencia*.

- Para todos los casos de los niveles formativos, el salario de las graduadas es un 12.6% menos que el de los graduados.

- Las sugerencias que dan los egresados para los programas en donde estudiaron son: fortalecer los principios éticos, análisis conceptual, capacidad de comunicación oral y escrita e iniciativa y capacidad emprendedora.

- Los aspectos que resaltan de su formación y que les han ayudado en su desempeño profesional son: conocimiento en herramientas básicas y especializadas de informática, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y análisis conceptual y el dominio del inglés.

Para el periodo 2001-2007, el número de graduados ascendía a 881.796, de los cuales 103.403 pertenecen a programas de Ciencias de la Educación y 27.564 a Bellas Artes. El 83% de estos egresados cotizó a la Seguridad Social, es decir, que en estas fechas estaban empleados (Santamaría, 2009).

Por universidades, se enumeran a continuación algunas de

las instituciones de educación superior que han establecido estrategias de seguimiento a egresados, como mecanismo para mejorar la calidad de su servicio educativo:

Universidad de la Sabana: en el periodo comprendido entre el 7 de febrero y el 27 de septiembre de 2008, realizó un diagnóstico sobre la pertinencia de formación en sus programas académicos, con ayuda de los egresados y basándose en la formación por competencias genéricas y específicas. Se encuestó a empleadores (competencia en el graduado, importancia en el trabajo), a egresados (importancia en el trabajo, desarrollo de competencias en la Universidad), a los profesores (grupos focales sobre desarrollo de competencias en la Universidad) y a los directores de programa. Como resultados del ejercicio, se encontró que era necesaria una mayor articulación de la formación por competencias en los diferentes programas, el acercamiento al sector productivo y a los egresados y la valoración de la pertinencia y calidad de los programas ofertados por la institución, entre otros (Universidad de la Sabana, 2008).

Universidad ICESI: realizó un proyecto similar al de la Universidad de la Sabana, encontrando que los conceptos adquiridos por los egresados durante su formación están muy relacionados con el trabajo que desempeñan -afirmación del 74% de los encuestados- y que es muy pertinente el plan de estudios que ofrece la institución frente a las exigencias laborales del medio -afirmación del 62% de los encuestados- (Instituto Colombiano de Educación Superior INCOLDA – ICESI, 2008).

Universidad Autónoma de Bucaramanga: realizó un proceso de seguimiento a egresados, a partir de la aplicación de encuestas a empresarios (análisis, calificación y nivel de importancia de las competencias) y a egresados (situación laboral, satisfacción frente a la formación recibida, nivel de identidad con la institución), que le permitieron plantear las siguientes estrategias: instaurar la Cátedra del Egresado, Feria del Empleo y el Emprendimiento, Fondo Común de Graduados, Revista Graduados UNAB y Primer Congreso de Graduados UNAB (Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB, 2008).

El trabajo de seguimiento a graduados realizado por las universidades permite al Consejo Nacional de Acreditación -CNA- obtener referencias sobre el impacto de los programas formativos, valorando las características asociadas a la población de egresados y el impacto sobre el medio laboral y social.

Situación de los egresados de programas profesionales en educación en Colombia

Los egresados de programas de Licenciatura, orientados al ejercicio profesional de la docencia en Colombia, al tratar de acceder al mercado laboral, deben acomodarse a las vacantes existentes en entidades privadas o en ONG, o estar sujetos a los concursos del sector educativo público. Pese a la gran trayectoria de las Facultades de Educación en el país, y de los programas de Licenciatura en las diferentes áreas de la docencia, no ha existido un proceso de seguimiento a la inserción laboral de los egresados, de tal suerte que se puedan retroalimentar los procesos formativos vigentes (Sánchez; Ortiz; Gaitán, 2007).

En Colombia, la formación de docentes está a cargo de las Escuelas Normales Superiores, que dirigen sus esfuerzos educativos hacia la educación básica primaria, y de las universidades, a través de sus Facultades de Educación y sus programas de Licenciatura (538 en 2008), cuyos egresados se pueden desempeñar tanto en el nivel de básica primaria como en el de básica secundaria y media (SNIES, 2010): Estos licenciados se titulan en diferentes áreas de conocimiento –Preescolar, Educación Básica, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Informática, Educación Física y Deporte, Matemáticas, Música, etc.- (Muñoz; Quintero; Munevar, 2002), y los programas formativos contienen unos módulos denominados “práctica pedagógica”, donde los estudiantes realizan, en alguna de las instituciones aprobadas para ello por la respectiva universidad, actividades docentes en calidad de practicantes, convirtiéndose este espacio en el primer contacto que tiene el alumno con el contexto laboral. Dichas prácticas son verdaderamente necesarias, pues de manera general los profesores principiantes se caracterizan por su inseguridad y falta de confianza en sí mismos y en lo que hacen, debido al choque que se presenta entre los conceptos e ideales que le aportó su formación y la realidad de la escuela (Roulston; Legette; Trotman, 2005).

En el caso de los profesores de música, la situación de la investigación sobre sus características de inserción socio-laboral es todavía poco conocida, pues no son muchos los estudios realizados en este sentido y, por tanto, faltan referencias empíricas que puedan dar soporte a un diagnóstico preliminar (Latorre, 2010). Roulston, Legette y Trotman (Roulston; Legette; Trotman, 2005) realizaron un estudio en

Estados Unidos, con profesores de música en su primer año de labor docente, en el que encontraron que estos maestros principiantes demandaban más herramientas metodológicas para afrontar la enseñanza en el aula, además de más espacios de práctica que les permitieran abordar problemáticas de su espacio profesional con la asesoría de un tutor o experto: número de estudiantes por salón de clase, relación con estudiantes y con colegas docentes, etc.

Particularmente, en el caso de los programas de Licenciatura en Música (educadores musicales), el número total de egresados graduados hasta diciembre de 2010, fue de 3.570, de los que el mayor número corresponde a egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (939 graduados), institución educativa ubicada en la ciudad de Bogotá D. C. y que además tiene la mayor matrícula en esta clase de programas (Cárdenas, 2012).

Los perfiles de formación de estos programas hacen referencia a que el graduado podrá ejercer como docente y además como director o instrumentista de agrupaciones musicales. No obstante, se da una clara contradicción entre estos objetivos de formación del programa y la realidad de los espacios laborales donde este licenciado se puede desempeñar profesionalmente. Si bien existen oportunidades de empleo para estos titulados, las cuales guardan relación con los objetivos del plan de estudios, la situación en el momento de buscar trabajo como docentes de música en centros educativos colombianos establece unos requerimientos profesionales que se distancian del perfil ocupacional proyectado por los programas. Así, en el campo de la docencia, los últimos concursos de profesores para el área de educación artística en el sector educativo público, convocados por el Ministerio de Educación Nacional, demandan un profesional con conocimientos tanto de música como de artes plásticas, teatro y danza, como lo establecen Cuellar y Sol (Cuellar; Sol, 2010) en las "Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media", elementos que no son contemplados en su totalidad en los planes de estudio de las trece Licenciaturas en Música existentes en Colombia.

Referencias bibliográficas

Abad, M. (2005). Políticas de juventud y empleo juvenil: el traje nuevo del rey. *Revista Última década*, 13, 22 (2005) 63-94. Doi: 10.4067/S0718/22362005000100004.

Cárdenas, R. N. (2012). *Evaluación de las titulaciones de*

licenciatura en música en Colombia: análisis exploratorio y opinión del profesorado implicado. Disertación Doctoral, Universidad de Granada). Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/26388>.

Cárdenas, R. N.; Lorenzo, O. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en música en Colombia. *Revista Educación XX1*, 16, 2 (2013) 161-182.

Doi: 10.5944/educxx1.16.2.2638.

Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES 3527 (2008). *Política Nacional de Competitividad y Productividad*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://programa.gobiernoenlinea.gov.co/normatividad.shtml?apc=a1d1--&x=2368>

Cuellar, J.; Sol, M. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional.

Grossman, P.; Thompson, C. (2004). District policy and beginning teachers: a lens on teacher learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 4 (2004) 281-301. Doi: 10.3102/01623737026004281.

Instituto Colombiano de Educación Superior INCOLDA – ICESI (2008, septiembre). Metodología para evaluar programas de pregrado. En *Memorias Electrónicas Encuentro Nacional de Experiencias de Seguimiento a Graduados*, Observatorio Laboral para la educación. Bogotá. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-170808.html>

Jabonero, M. (1993). La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (1993) 1-24.

Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre Universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (2009) 1-8.

Justiniano, M. D. (2006). *La inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación* (Disertación Doctoral, Universidad de Barcelona). Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://www.tesisenred.net/TDX-0524107-125557/index.html>

Latorre, I. S. (2010). *Inserción socio profesional de egresados de bachilleratos y posgrados musicales en instituciones de enseñanza superior en Puerto Rico* (Disertación Doctoral, Universidad de Granada). Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://hera.ugr.es/tesisugr/18936106.pdf>

Ministerio de Educación Nacional – MEN (2005). *La educación superior estrena observatorio laboral*. *Educación Superior* Boletín Informativo No 5, 7-8. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en: http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_05/0002.htm

Muñoz, J.; Quintero, J.; Munévar, R. (2002). Experiencias en

investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1 (2002).

Nunez, I.; Livanos, I. (2009). Higher education and unemployment in Europe: an analysis of the academic subject and national effects. *Humanities, Social Sciences and Law*, 59, 4 (2009) 475-487. Doi: 10.1007/s10734-009-9260-7.

Observatorio Laboral para la Educación – OLE (2010). *Información de graduados por núcleo básico de conocimiento*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://www.graduadoscolombia.edu.co:8080/o3portal/index.jsp>

Palma, D. (1993). Educación, empleo e informalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (1993) 1-16.

Roulston, K.; Legette, R.; Trotman, W. (2005). Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7, 1 (2005) 59-82

Doi: 10.1080/14613800500042141.

Sánchez, I.; Ortiz, A.; Gaitán, M. (2007). *La inserción socio laboral de los egresados de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Costa Caribe colombiana*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.ascofade.com.co/cnt/Proyecto1caribe.pdf>

Santamaría, M. (2009). Capital humano para la innovación y la competitividad. *Centro de Investigación Económica y Social*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1742/articles-197592_fedesarrollo.pdf

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia – SNIES (2010). *Número de programas por área*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://snies.mineducacion.gov.co/men/sniesBasico/consultarProgramasMaximoNivel.jsp?d-49635-p=37>

Stahl, T. (1998). La formación continua en la empresa: tendencias en las empresas europeas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 15 (1998), 31-34.

Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB (2008, septiembre). Informe final Metodología de Control y Seguimiento a graduados Diciembre 2007 – Septiembre 2008. En *Memorias Electrónicas Encuentro Nacional de Experiencias de Seguimiento a Graduados*, Observatorio Laboral para la educación. Bogotá. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-170808.html>

Universidad de la Sabana (2008, septiembre). Proyecto de mejora continua en la formación: ajustes necesarios en los currículos según opinión de los graduados, los profesores y los empleadores. En *Memorias Electrónicas Encuentro Nacional de Experiencias de Seguimiento a Graduados*, Observatorio Laboral para la educación. Bogotá. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.gr>

aduoscolombia.edu.co/html/1732/article-170808.html

Ventura, J. J. (2005). *El Practicum en los Estudios Pedagógicos y la Inserción Laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo* (Disertación Doctoral, Universidad de Barcelona). Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2898/TESIS_JVENTURA.pdf?sequence=1

¹ ***The socio-professional inclusion of Graduates of Bachelor's degrees in Music Teaching: an international perspective***

² Doctora.

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

E-mail: ruthnayibecardenas@gmail.com

³ Doctor.

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada (España).

E-mail: oswaldo@ugr.es

VIOLENCIA DE PAREJA EN JÓVENES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DIFERENTE ORIGEN CULTURAL¹

Laila Mohamed Mohand²
Lucía Herrera Torres³
Sandra Carracedo Cortiñas⁴

Abstract: Recent studies, such as that of Rodríguez-Franc, Antuña, Lopez-Cepero, Rodríguez-Díaz and Bringas (2012), turn attention to a new typology of partner violence which is becoming more and more frequent and which is that of adolescent couples. The present work aims to develop a descriptive study of the frequency of occurrence of certain behaviour and attitudes of partner violence in university students and how they relate to their psychological well-being. Besides, we analyse if differences exist between different cultural groups. To carry out this study, young university students have taken part, specifically from the University of Granada in Melilla. This city being defined in part by the fact that there are people living together from different cultures. The tool used to collect information was an adaptation of the Questionnaire of Partner Violence (CUVINO), designed by Rodríguez-Franc, Antuña, Rodríguez-Díaz, Blacksmith and Snow (2007), and the Scale of Psychological Well-being of Sanchez-Cánovas (2007). The need to implement preventive measures of partner violence and of violent behaviour to anticipate possible later cases of domestic violence is discussed.

Keywords: young people; university students; partner; psychological well-being; cultural origin

Resumen: En las últimas décadas se está experimentando un crecimiento preocupante de casos de violencia en la pareja, tal y como se publica a diario en los diferentes medios de comunicación. Estudios recientes, como el de Rodríguez-Franc, Antuña, López-Cepero, Rodríguez-Díaz y Bringas (2012), dirigen la mirada hacia una nueva tipología de violencia de pareja que cada vez es más frecuente, la ejercida dentro de las parejas adolescentes. El presente trabajo tiene por objetivo desarrollar un estudio descriptivo de la frecuencia de ocurrencia de determinadas conductas y actitudes de violencia de pareja en estudiantes universitarios y la medida en la que se relacionan con el bienestar psicológico de los mismos. Además, se analiza si existen diferencias en función del grupo cultural de pertenencia. Para ello, han participado jóvenes universitarios de la Universidad de Granada, concretamente en el Campus Universitario de Melilla, siendo una de las características definitorias de esta ciudad la convivencia de personas de distinta cultura. Para la recogida de información se ha empleado una adaptación del Cuestionario de violencia entre novios

Mohamed Mohand, L.; Herrera Torres, L.; Carracedo Cortiñas, S. (2014). Violencia de pareja en jóvenes estudiantes universitarios de diferente origen cultural. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 5 (2014) março, 223-236

(CUVINO), diseñado por Rodríguez-Franco, Antuña, Rodríguez-Díaz, Herrero y Nieves (2007), y la Escala de Bienestar Psicológico de Sánchez-Cánovas (2007). Se discute la necesidad de implementar medidas preventivas de la violencia de pareja y de las conductas violentas que puedan desencadenar en posibles casos de violencia de género posteriores.

Palabras clave: jóvenes; universitarios; violencia de pareja; bienestar psicológico; origen cultural

Introducción

En las últimas décadas se ha ido presenciando la aplicación de políticas, en el ámbito tanto internacional como nacional, orientadas hacia la lucha contra la violencia de género, por lo que se han diseñado e implementado actuaciones cuyo objetivo prioritario se focaliza en la igualdad de género (Fontanil, Ezama, Fernández, Gil, Herrero, y Paz, 2005; Labrador, Fernández-Velasco, y Rincón, 2010; World Health Organization, 2005). Concretamente en España, la entrada en vigor de la Ley 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género así como de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, se han acompañado del desarrollo de políticas administrativas orientadas a sensibilizar, prevenir y detectar problemáticas de esta naturaleza.

En este sentido, son diversas las investigaciones que han tratado dicha temática en los últimos años (Expósito y Herrera, 2009; Harrison y Abrishami, 2004; Marcus, 2007; Ruiz, Expósito y Bonache, 2010; Sugarman y Hotaling, 1989). Igualmente, se han llevado a cabo algunos estudios sobre la violencia de género centrados en la población de origen bereber o amazight (Mohamed, Seijo y Novo, 2012; Mohamed, Vázquez, y Seijo, 2009). Sin embargo, los estudios y publicaciones relacionadas con la violencia de pareja en adolescentes son aún insuficientes (Halpern, Oslak, Jóven, Martin, y Kupper, 2001; Jones y Gardner, 2002; Kaestle y Halpern, 2005; Rodríguez-Franco, López-Cepero, y Rodríguez-Díaz, 2009).

El presente trabajo se sustenta en la preocupación e interés por observar, en una muestra de jóvenes universitarios de la ciudad autónoma de Melilla, si dentro de las relaciones afectivas de parejas de novios tienen lugar conductas de violencia.

La ciudad autónoma de Melilla es una ciudad española que se sitúa geográficamente al noroeste del continente africano, frente a las costas de Almería, Granada y Málaga. Su superficie es de 12

km² aproximadamente. Los datos oficiales del censo indican que su población supera en la actualidad los 75000 habitantes. En esta ciudad se pueden apreciar la convivencia de modo armónico de cuatro comunidades o grupos culturales: europea, amazight, hebrea e hindú.

Objetivos

Esta investigación tiene por objetivo principal desarrollar un estudio descriptivo de la frecuencia de ocurrencia de determinadas conductas y actitudes de violencia de pareja en estudiantes universitarios y la medida en la que se relacionan con el bienestar psicológico de los mismos.

Los objetivos específicos del estudio son:

1) Establecer la frecuencia media de aparición de determinadas conductas y actitudes negativas para la relación de parejas de novios.

2) Determinar el grado de malestar que la aparición de dichas conductas y actitudes genera o puede generar en los estudiantes.

3) Identificar si la frecuencia media de aparición y el grado medio de malestar difiere en función del sexo y grupo cultural de pertenencia del alumnado.

4) Analizar el Bienestar Psicológico Subjetivo y el Bienestar en las Relaciones con la Pareja atendiendo al sexo y grupo cultural.

5) Hallar la posible relación existente entre las Relaciones de parejas de novios y el Bienestar Psicológico.

Método

Participantes

Formaron parte de la muestra 100 estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Granada en Melilla. Por sexo, 19 eran hombres (19.0%) y 81 mujeres (81.0%), con un rango de edad de 18-25 años y una edad media de 22.14 (*DT* = 3.17). En función del curso, 59 estudiaban primer curso (59.0%), 23 segundo (23.0%) y 18 tercero (18.0%). Además, el 63.0% era estudiante del Grado en Educación Infantil y el 37.0% del Grado en Educación Primaria. En función del grupo cultural, el 68.0% era de origen cultural europeo y el 32.0% pertenecía al grupo cultural amazight (procedente de la zona del Rif de Marruecos). Por último, el 20.0% tenía un trabajo remunerado, centrándose todos los indicados en el sector servicios.

Instrumentos

Cuestionario de Relación de Parejas de Novios (CUVINO)

Este instrumento fue diseñado por Rodríguez-Franco, Antuña, Rodríguez-Díaz, Herrero y Nieves (2007). Consta de 42 ítems en los que se plantean diferentes conductas y actitudes negativas que pueden interferir en la relación de pareja. Para ello, en primer lugar se pide que se indique la frecuencia de aparición de las mismas mediante una escala tipo *Likert* de cinco puntos en la que 1= Nunca y 5= Casi siempre. En segundo lugar, se solicita que para dichas conductas y actitudes se señale el grado de malestar que se ha experimentado, en el caso de que hayan tenido lugar, o se experimentaría, en el supuesto teórico de que ocurriesen, a través de una escala tipo *Likert* de cinco puntos, donde 1= Nada y 5= Mucho. La fiabilidad del cuestionario, hallada en el estudio de Rodríguez-Franco, Antuña, López-Cepero, Rodríguez y Bringas (2012), es de .926.

Para el presente estudio, la fiabilidad del cuestionario ha sido calculada, mediante el estadístico *alfa* de *Cronbach*, arrojando un valor de .955. Concretamente, para la frecuencia de aparición de conductas y actitudes negativas en la relación de pareja de novios la consistencia interna era de .960 y para el grado de malestar experimentado de .986

Escala de Bienestar Psicológico (EBP)

La Escala de Bienestar Psicológico (EBP, Sánchez-Cánovas, 2007) consta de cuatro subescalas: Bienestar Psicológico Subjetivo, Bienestar Material, Bienestar Laboral y Relaciones con la Pareja. Atendiendo a la finalidad de esta investigación, se han empleado la primera y última subescala. La Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo está formada por 30 ítems relativos a sentimientos que se han podido experimentar a lo largo de la vida (por ejemplo, *me siento optimista*, *me siento jovial*, etc.). Los sujetos han de contestar según una escala tipo *Likert* de cinco puntos, donde 1= Nunca y 5= Siempre. Por su parte, la Escala de Relaciones con la Pareja cuenta con 15 ítems que hacen referencia a actitudes personales en relación con la sexualidad y las relaciones de pareja (por ejemplo, *me siento feliz con mi pareja* o *atiendo al deseo sexual de mi pareja*). En este caso, también se contestaba en una escala de cinco punto en la que 1= Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo. La fiabilidad de la Escala de Bienestar

Psicológico Subjetivo cuenta con una fiabilidad alta ($\alpha = .928$) así como la Escala de Relaciones con la Pareja ($\alpha = .868$).

De la misma forma que se hizo para el cuestionario anterior, se calculó la fiabilidad en esta investigación para ambas escalas, obteniendo un valor de .941 para la Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo y de .833 para la Escala de Relaciones con la Pareja.

Procedimiento

Durante la primera quincena del mes de noviembre de 2012 se administraron los instrumentos de medida, de forma colectiva por aula, en dos sesiones de 30 minutos cada una. En la primera sesión se completó el EBP y en la segunda el CUVINO. Al inicio de cada sesión se informó al alumnado de que se trataba de una investigación en la que su participación era voluntaria, anónima, sin ninguna vinculación con la asignatura en la cual se estaba pasando el instrumento así como que su implicación nos ayudaría a conocer en mayor medida sus experiencias y sentimiento en relación con el objeto de estudio.

Resultados

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para los diferentes ítems del CUVINO.

Para determinar si existían diferencias en función del sexo y el grupo cultural se llevó a cabo un análisis de varianza con medidas repetidas en el que como variable intrasujetos se introdujo la relación de parejas de novios (CUVINO), con dos niveles: la frecuencia media de aparición de las conductas y actitudes indicadas en el cuestionario, por una parte, y el grado medio de malestar experimentado ante las mismas, por otra. Las variables intersujetos fueron el sexo y el grupo cultural de pertenencia de los estudiantes. En la tabla 2 se muestran, en primer lugar, los estadísticos descriptivos.

CUVINO		Mínimo	Máximo	M	DT
1. Pone a prueba tu amor, poniéndote trampas para comprobar si le engañas, le quieres o si le eres fiel	Frecuencia	1	5	1.43	.77
	Grado	1	5	3.90	1.15
	Malestar				
2. Te sientes obligada/o a mantener sexo con tal de no dar explicaciones de por qué	Frecuencia	1	5	1.26	.76
	Grado	1	5	3.88	1.47
	Malestar				

3. Se burla acerca de las mujeres u hombres en general	Frecuencia	1	5	1.45	.83
	Grado Malestar	1	5	3.97	1.23
4. Te ha robado	Frecuencia	1	5	1.08	.46
	Grado Malestar	1	5	4.33	1.32
5. Te ha golpeado	Frecuencia	1	5	1.15	.61
	Grado Malestar	1	5	4.40	1.33
6. Es cumplidor/a con el estudio, pero llega tarde a las citas, no cumple lo prometido y se muestra irresponsable	Frecuencia	1	5	1.70	.97
	Grado Malestar	1	5	3.92	1.19
7. Te humilla en público	Frecuencia	1	5	1.19	.61
	Grado Malestar	1	5	4.32	1.31
8. Te niega sexo o afecto como forma de enfadarse	Frecuencia	1	5	1.40	.78
	Grado Malestar	1	5	3.83	1.33
9. Te habla sobre relaciones que imagina que tienes	Frecuencia	1	5	1.45	.84
	Grado Malestar	1	5	4.02	1.25
10. Insiste en tocamientos que no te son agradables y que tú no quieres	Frecuencia	1	5	1.24	.74
	Grado Malestar	1	5	4.12	1.30
11. Piensa que los del otro sexo son inferiores y manifiesta que deben obedecer a los hombres (o mujeres), o no lo dice, pero actúa de acuerdo con este principio	Frecuencia	1	5	1.42	1.01
	Grado Malestar	1	5	4.27	1.19
12. Te quita las llaves del coche o el dinero	Frecuencia	1	5	1.13	.56
	Grado Malestar	1	5	4.18	1.31
13. Te ha abofeteado, empujado o zarandeado	Frecuencia	1	5	1.12	.50
	Grado Malestar	1	5	4.43	1.21
14. No reconoce responsabilidad alguna sobre la relación de pareja, ni sobre lo que os sucede a ambos	Frecuencia	1	5	1.41	.89
	Grado Malestar	1	5	4.22	1.22
15. Te critica, subestima tu	Frecuencia	1	5	1.39	.80

forma de ser o humilla tu amor propio	Grado Malestar	1	5	4.45	1.05
16. Te niega apoyo, afecto o aprecio como forma de castigarte	Frecuencia	1	5	1.34	.70
	Grado Malestar	1	5	4.34	1.15
17. Amenaza con suicidarse o hacerse daño si lo/la dejas	Frecuencia	1	5	1.37	.92
	Grado Malestar	1	5	4.37	1.22
18. Te ha tratado como un objeto sexual	Frecuencia	1	5	1.25	.70
	Grado Malestar	1	5	4.29	1.31
19. Ha ridiculizado o insultado a las mujeres u hombres como grupo	Frecuencia	1	5	1.30	.63
	Grado Malestar	1	5	4.27	1.25
20. Ha lanzado objetos contundentes contra ti	Frecuencia	1	5	1.17	.55
	Grado Malestar	1	5	4.43	1.10
21. Te ha herido con algún objeto	Frecuencia	1	5	1.11	.53
	Grado Malestar	1	5	4.49	1.15
22. Impone reglas sobre la relación (días, horarios, tipos de salidas), de acuerdo con su conveniencia exclusiva	Frecuencia	1	5	1.56	1.01
	Grado Malestar	1	5	4.12	1.25
23. Ridiculiza tu forma de expresarte	Frecuencia	1	4	1.23	.58
	Grado Malestar	1	5	4.31	1.13
24. Te amenaza con abandonarte	Frecuencia	1	5	1.22	.56
	Grado Malestar	1	5	4.35	1.12
25. Te ha retenido para que no te vayas	Frecuencia	1	5	1.66	.96
	Grado Malestar	1	5	3.76	1.46
26. Te sientes forzado/a a realizar determinados actos sexuales	Frecuencia	1	5	1.21	.73
	Grado Malestar	1	5	4.36	1.18
27. Ha bromeado o desprestigiado tu condición de mujer / hombre	Frecuencia	1	3	1.33	.59
	Grado Malestar	1	5	4.18	1.30
28. Te ha hecho endeudar	Frecuencia	1	5	1.15	.66
	Grado Malestar	1	5	4.29	1.20
29. Estropea objetos muy	Frecuencia	1	5	1.17	.57

queridos por ti	Grado Malestar	1	5	4.42	1.18
30. Ha ignorado tus sentimientos	Frecuencia	1	5	1.63	.99
	Grado Malestar	1	5	4.44	1.03
31. Te critica, te insulta o grita	Frecuencia	1	5	1.54	.83
	Grado Malestar	1	5	4.46	1.07
32. Deja de hablarte o desaparece por varios días, sin dar explicaciones, como manera de demostrar su enfado	Frecuencia	1	5	1.44	.73
	Grado Malestar	1	5	4.47	1.04
33. Te manipula con mentiras	Frecuencia	1	5	1.62	1.12
	Grado Malestar	1	5	4.51	1.06
34. No ha tenido en cuenta tus sentimientos sobre el sexo	Frecuencia	1	5	1.43	1.01
	Grado Malestar	1	5	4.26	1.18
35. Sientes que critica injustamente tu sexualidad	Frecuencia	1	3	1.17	.47
	Grado Malestar	1	5	4.25	1.24
36. Te insulta en presencia de amigos o familiares	Frecuencia	1	5	1.12	.50
	Grado Malestar	1	5	4.37	1.33
37. Ha rehusado ayudarte cuando de verdad lo necesitabas	Frecuencia	1	5	1.31	.71
	Grado Malestar	1	5	4.36	1.30
38. Invade tu espacio (escucha la radio muy fuerte cuando estás estudiando, te interrumpe cuando estás solo/a...) o privacidad (abre cartas dirigidas a ti, escucha tus conversaciones telefónicas...)	Frecuencia	1	5	1.48	.83
	Grado Malestar	1	5	4.24	1.08
39. Te fuerza a desnudarte cuando tu no quieres	Frecuencia	1	5	1.06	.42
	Grado Malestar	1	5	4.33	1.30
40. Ha ridiculizado o insultado tus creencias, religión o clase social	Frecuencia	1	5	1.17	.68
	Grado Malestar	1	5	4.31	1.21
41. Te ridiculiza o insulta por	Frecuencia	1	5	1.31	.86

las ideas que mantienes	Grado Malestar	1	5	4.28	1.12
42. Sientes que no puedes discutir con él / ella, porque está casi siempre enfadado/a contigo	Frecuencia	1	5	1.39	.81
	Grado Malestar	1	5	4.35	1.09

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del CUVINO

CUVINO	Sexo	Grupo Cultural	M	DT	N
Frecuencia media de aparición	Hombre	Europeo	1.54	.82	12
		Amazight	1.52	.66	7
		Total	1.53	.74	19
	Mujer	Europeo	1.25	.32	56
		Amazight	1.31	.41	25
		Total	1.27	.35	81
	Total	Europeo	1.30	.45	68
		Amazight	1.36	.47	32
		Total	1.32	.46	100
Grado medio de malestar	Hombre	Europeo	3.20	1.48	12
		Amazight	3.47	1.21	7
		Total	3.30	1.36	19
	Mujer	Europeo	4.59	.45	56
		Amazight	4.22	1.02	25
		Total	4.48	.69	81
	Total	Europeo	4.35	.90	68
		Amazight	4.06	1.09	32
		Total	4.25	.97	100

Tabla 2. Puntuaciones medias en el CUVINO por sexo y grupo cultural

El factor relación de parejas de novios resultó significativo [$F(1,98) = 301.061$, $p = .000$, Eta^2 parcial = .758], mostrando las comparaciones post-hoc, mediante el estadístico *Bonferroni*, diferencias entre la frecuencia media de aparición de las conductas y actitudes señaladas y el grado medio de malestar experimentado ($t = 2.465$, $p = .000$).

También fue significativo el factor sexo [$F(1,98) = 13.149$, $p = .000$, Eta^2 parcial = .120], obteniendo puntuaciones más altas las mujeres que los hombres ($t = .415$, $p = .000$), pero no lo fue el factor grupo cultural [$F(1,98) = .017$, $p = .897$].

Por último, la interacción relación de parejas de novios x sexo mostró diferencias estadísticamente significativas [$F(3,197) = 21.516$, $p = .000$, $Et\alpha^2$ parcial = .183], de modo que para la frecuencia media de aparición de conductas y actitudes negativas en la pareja puntuaban más alto los hombres que las mujeres ($t = .244$, $p = .048$) mientras que para el grado medio de malestar fueron las mujeres las que puntuaron más alto que los hombres ($t = 1.074$, $p = .000$).

Igualmente, se realizó un análisis de varianza con medidas repetidas para la Escala de Bienestar Psicológico. En este caso, el factor intrasujetos fue el Bienestar Psicológico, con dos niveles: Bienestar Psicológico Subjetivo y Relaciones con la Pareja. Como factores intersujetos se introdujeron los mismos que en el caso anterior. Los estadísticos descriptivos se muestran en la tabla 3.

Escalas del EBP	Sexo	Grupo Cultural	M	DT	N
Bienestar Psicológico Subjetivo	Hombre	Europeo	74.33	27.09	12
		Amazight	55.28	33.82	7
		Total	67.31	34.32	19
	Mujer	Europeo	55.76	29.43	56
		Amazight	61.04	33.64	25
		Total	57.39	30.67	81
	Total	Europeo	59.04	29.70	68
		Amazight	59.78	35.41	32
		Total	59.28	31.46	100
Relación con la Pareja	Hombre	Europeo	42.00	31.12	12
		Amazight	43.57	36.60	7
		Total	42.57	32.23	19
	Mujer	Europeo	67.89	25.50	56
		Amazight	46.44	29.88	25
		Total	61.27	28.54	81
	Total	Europeo	63.32	28.14	68
		Amazight	45.81	30.85	32
		Total	57.72	30.02	100

Tabla 3. Centiles en las dos escalas del EBP en función del sexo y grupo cultural

El factor Bienestar Psicológico fue significativo [$F(1,98) = 96.000$, $p = .010$, $Et\alpha^2$ parcial = .066], revelando las comparaciones post-hoc diferencias entre la Escala de Bienestar Psicológico Subjetivo y la Escala de Relaciones con la Pareja ($t = 11.631$, $p = .010$).

No se obtuvieron resultados estadísticamente significativos para los efectos principales de los factores sexo [$F(1,98) = .368, p = .545$] y grupo cultural [$F(1,98) = 1.640, p = .203$]. Sin embargo, la interacción Bienestar Psicológico x Sexo x Grupo cultural sí resultó significativa [$F(5,194) = 7.071, p = .009, \eta^2$ parcial = .069]. En este sentido, en la Escala de Relaciones con la Pareja las mujeres de origen cultural europeo puntuaban más alto que las de origen cultural Amazight ($t = 21.453, p = .001$).

Para finalizar, se llevó a cabo un análisis de correlación de *Pearson* para determinar la relación entre los dos elementos evaluados en el CUVINO y las dos escalas del EBP (ver tabla 4).

	Grado medio de malestar	Bienestar Psicológico Subjetivo	Relación con la Pareja
Frecuencia media de aparición	-.328**	.016	-.255*
Grado medio de malestar		.008	.331**
Bienestar Psicológico Subjetivo			.285**

** $p < .01$; * $p < .05$

Tabla 4. Resultados del análisis de correlación de *Pearson*

La frecuencia media de aparición de conductas y actitudes negativas relacionadas con la relación de parejas de novios correlacionaba de manera negativa con el grado medio de malestar ($r = -.328, p = 001$) y la escala de Relación con la Pareja del EBP ($r = -.255, p = 011$). Por su parte, el grado medio de malestar correlacionó de forma positiva con la escala de Relación con la Pareja ($r = .331, p = 001$). Además, las dos escalas del EBP correlacionaban positivamente entre sí ($r = .285, p = 004$).

Discusión

Teniendo como referencia la violencia entre las parejas de novios, en un contexto intercultural, en primer lugar destaca que los hombres señalan una mayor frecuencia de aparición de conductas y actitudes negativas en sus relaciones por parte de la pareja que las mujeres. Por el contrario, son las mujeres las que expresan un mayor grado de malestar que los hombres ante su presencia, real o hipotética, dentro de sus relaciones de pareja. Estos datos pueden

ser debidos a las constantes campañas publicitarias que se están realizando en los medios de comunicación como una medida de prevenir y erradicar la violencia de género, aunque no se puede obviar la importancia de incorporar dentro de los contenidos de los estudios universitarios esta temática (Ferrer; Bosch; Ramis; Torres; Navarro, 2006), máxime cuando los estudiantes del presente estudio se van a dedicar a la educación de niños de educación infantil y primaria (Díaz-Aguado, 2005).

Por otra parte, los datos que se obtuvieron en la Escala de Bienestar Psicológico, más concretamente en la Escala de Relaciones con la Pareja, muestran diferencias significativas en relación con el origen cultural y el sexo. De hecho, las mujeres de origen cultural europeo puntúan más alto que las de origen cultural amazight. Este resultado puede ser debido al tipo de educación que se ha adquirido en el seno familiar, ya que en la cultura amazight los temas relacionados con la pareja y los sentimientos son considerados un tabú, especialmente para el sexo femenino, por lo que se les enseña que no deben hablar de ellos con nadie (Mohamed *et al.*, 2009).

Los resultados del análisis correlacional muestran, además, una relación negativa entre la frecuencia de aparición de conductas de violencia de género por parte de la pareja, que en general es baja, y el grado de malestar por las mismas, que suele ser mayor, así como la escala de Relación con la Pareja del EBP, lo cual puede reflejar que cuanto menor es la frecuencia de aparición de dichas conductas mayor es el bienestar experimentado en la relación con la pareja (Proulx; Helms; Buehler, 2007). Además, dicha escala del EBP se relaciona positivamente con el grado de malestar y con el bienestar psicológico subjetivo.

Finalizar indicando que, aunque este estudio se ha llevado a cabo en una muestra relativamente pequeña de estudiantes universitarios, es interesante continuar investigando en esta dirección, especialmente para analizar en mayor profundidad qué ocurre en las mujeres universitarias de origen cultural amazight.

Referencias

- Díaz-Aguado, M. J. (2005). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Expósito, F.; Herrera, M. C. (2009). Social perception of violence against woman: Individual and psychosocial characteristics of victims and

abusers. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1 (2009) 123-145.

Ferrer, V. A.; Bosch, E.; Ramis, M. C.; Torres, G.; Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18, 3 (2006) 359-366.

Fontanil, Y.; Ezama, E.; Fernández, R.; Gil, P.; Herrero, F. J.; Paz, D. (2005). Prevalencia del maltrato de pareja contra las mujeres. *Psicothema*, 17, 1 (2005) 90-95.

Halpern, C. T.; Oslak, S. G.; Young, M. L.; Martin, S. L.; Kupper, L. L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships. Findings from the national longitudinal study of adolescent health. *American Journal of Public Health*, 91, 10 (2001) 1679-1685. doi: 10.2105/AJPH.91.10.1679

Harrison, L. A.; Abrishami, G. (2004). Dating violence attributions: Do they differ for in-group and out-group members who have a history of dating violence? *Sex Roles*, 51, 9-10 (2004) 543-550. doi: 10.1007/s11199-004-5464-6

Jones, S. R.; Gardner, S. P. (2002). Variables related to attitudes toward domestic violence and use of reasoning, verbal aggression, and violent conflict tactics in high school students. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 20, 1 (2002) 32-47.

Kaestle, C. E.; Halpern, C. T. (2005). Sexual intercourse precedes partner violence in adolescent romantic relationships. *Journal of Adolescent Health*, 36, 5 (2005) 386-392. doi: 10.1016/j.jadohealth.2004.02.030

Labrador, F. J.; Fernández-Velasco, M. R.; Rincón, P. (2010). Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema*, 22, 1 (2010) 99-105.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE nº 313, de 29 de diciembre de 2004).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (BOE nº 71, de 23 de marzo de 2007).

Marcus, R. F. (2007). *Aggression and violence in adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Mohamed, L.; Seijo, D.; Novo, M. (2012). Mujeres de cultura musulmana víctimas de violencia de género: Análisis de las acciones de inserción socio-laboral y atención personal en la Ciudad Autónoma de Melilla. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 2 (2012) 179-190.

Mohamed, L.; Vázquez, M. J.; Seijo, D. (2009). *El divorcio en la comunidad Bereber: ¿Hablamos de alienación parental?* Comunicación presentada en las III Jornadas de Psicología Jurídica en Cataluña: Psicología y Justicia para el mejor interés del menor. Celebrado en Barcelona del 23 al 24 de octubre de 2009.

Proulx, C.; Helms, H.; Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: a meta-analysis. *Journal of Marriage and family*, 69 (2007) 576-593.

Rodríguez-Franco, L.; Antuña, M. A.; López-Cepero, J.; Rodríguez, F. J.; Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents. *Psicothema*, 24, 2 (2012) 236-242.

Rodríguez-Franco, L.; Antuña, M. A.; Rodríguez-Díaz, F. J.; Herrero, F. J.; Nieves, V. E. (2007). Violencia de género en relaciones de pareja durante la adolescencia: análisis diferencial del Cuestionario de Violencia entre Novios (CuViNo). En R. Arce; F. Fariña; E. Alfaro; C. Civera; F. Tortosa (Eds.), *Psicología jurídica. Violencia y víctimas*, 137-147. Valencia: Diputación de Valencia.

Rodríguez-Franco, L.; López-Cepero, J.; Rodríguez-Díaz, F. J. (2009). Violencia doméstica: una revisión bibliográfica y bibliométrica. *Psicothema*, 21, 2 (2009) 253-259.

Ruiz, J.; Expósito, F.; Bonache, H. (2010). Adolescent witnesses in cases of teen dating violence: An analysis of peer responses. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 2 (2010) 37-53.

Sánchez-Cánovas, J. (2007). *EBP. Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: TEA.

Sugarman, D. B.; Hotaling, G. T. (1989). Dating violence: Prevalence, context and risk markers. In M. A. Pirog-Good; J. E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging issues*, 3-32. New York: Praeger Publishers.

World Health Organization (2005). *Multi-Country Study on Women's Health and Domestic Violence Against Women*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/en/

¹ **Partner violence in young university students of different cultural origin**

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

lafu@ugr.es

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: luciaht@ugr.es

⁴ Doctora.

Investigador del Grupo PS1 de la Universidad de Vigo (España).

E-mail: sandra.carracedo@usc.es

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências
Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias
Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

EXPERIENCIAS INÉDITAS. SEMINARIO DE ARTE Y OFICIOS. FORJANDO IDENTIDADES¹

Carmen Martínez Samper²

Abstract: Unpublished Experiences is a project aimed at scheduling a series of workshops, led by experts, which complement the training received by art students in classrooms and studios in the area of Sculpture. Living "new experiences", those which are felt in the first person, is to go beyond the academic model, and emphasizes habits and attitudes which will create one's own language from Art to crafts, from the traditional to the contemporary.

In order to complete technical training, as well as to enhance creative capacity through knowledge of traditional methods and contemporary experimentation, the seminar widens technical knowledge and materials. Through all this, teaching-learning brings together the classroom and the workshop, as well as experience and experimentation. Speaking of crafts and specialists, of Art and artists, acquaints us with the daily work of people who come into our faculty to share with students the best of their experience.

Keywords: education; innovation; experience; craft

Resumen: Experiencias Inéditas es un seminario orientado a programar una serie de talleres, guiados por especialistas, con los que complementar la formación que los estudiantes de Bellas Artes reciben en las aulas/taller del área de Escultura. Conocer "experiencias inéditas", las que se viven en primera persona, es ir más allá del modelo académico subrayando hábitos y actitudes para generar un lenguaje propio desde el Arte a los oficios; desde lo tradicional a lo contemporáneo.

Con el objeto de completar la formación técnica, así como para potenciar la capacidad creativa por medio del conocimiento de procedimientos tradicionales y la experimentación contemporánea, el seminario amplía conocimientos técnicos y materiales. Con todo ello, la enseñanza-aprendizaje aproxima el taller al aula de trabajo y la experiencia a la experimentación. Hablar de oficios y especialistas, de Arte y artistas, nos lleva a conocer el día a día de Experiencias inéditas. Seminario de arte y oficios. Forjando identidades –personas que entran en la facultad para compartir con los jóvenes lo mejor de su experiencia.

Palabras clave: educación; innovación; experiencia; oficio

Introducción

El arte es un medio por el que de forma activa se construyen fragmentos de la realidad. Como parte de la socialización participa de las innovaciones tecnológicas, de los cambios, del valor de lo aprendido, de las influencias del contexto y nos sitúa en un tiempo

Martínez Samper, C. (2014). Experiencias inéditas. Seminario de Arte y Oficios. Forjando identidades. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 5 (2014) março, 239-256

concreto. El artista así descrito participa de los acontecimientos y contribuye a forjar identidades.

La identidad es la fuente de la experiencia y la base para la construcción del sentido y del significado que damos a las cosas; a los elementos, que la hacen única. En sí misma, la identidad se define como el resultado de múltiples influencias y las artísticas serán algunas-* de las que vamos a ocuparnos en este seminario.

Con esta reflexión presentamos una metodología que aúna la teoría aplicada a la técnica con el fin de propiciar un lenguaje, que se adapte al momento actual sin olvidar los oficios tradicionales como recurso posible.

Estas experiencias serán una introducción a la creación escultórica en la que, utilizando procedimientos de taller, lo tradicional de las técnicas aplicadas a la escultura se hace compatible con nuevos medios adquiridos dentro de la expresión contemporánea. Utilizamos la figura de seminario porque se desarrollan en grupos reducidos y sesiones planificadas donde la información se adquiere en un ambiente participativo. Este seminario, o semillero, promueve fórmulas de aprendizaje no convencionales.

«Creo que una experiencia pedagógica, para ser fecunda, debe asumir sus propios riesgos, desafiar permanentemente a los artistas, cuestionar sus paradigmas y a partir de ese cuestionamiento permitir que se desarrollen y evolucionen, resguardando y cualificando sus primeros impulsos: el impulso de dar, de probar, de ver más allá, de transformar, aceptando la inestabilidad como una condición para crecer» (Pinto, 2004: 1).

Este seminario estuvo dirigido a los estudiantes de la asignatura de Técnicas escultóricas, materiales y procedimientos, que cursan en primero durante el segundo cuatrimestre. Tiene asignados 6.0 créditos ECTS (European Credit Transfer System) que equivalen a veinticinco horas de trabajo, tanto dentro como fuera del aula, ya que valoran el tiempo invertido por el alumno para adquirir las competencias (además del horario lectivo se contempla el trabajo personal del estudiante: estudio, realización de seminarios, resolución de ejercicios, etc.) y son la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Las experiencias artísticas en arte se adquieren siguiendo pautas diversas. En ocasiones nos adentramos en este ámbito gracias a la lectura de textos; a los testimonios de artistas o profesores que han despertado nuestra curiosidad e interés hacia

nuevas experiencias o, simplemente, por medio de estudios que nos preparen para iniciar el camino que definirá una forma de vida para cada uno de nosotros.

Lo inédito hace alusión a lo no-publicado, a lo no-impreso y, por lo tanto, a aquello de lo que no consta documento escrito. En algunos casos, engloba lo desconocido y lo nuevo. En este sentido las experiencias que se han desarrollado en la primera convocatoria del seminario lo eran doblemente. Por una parte, al no tomar como recurso de aprendizaje el texto publicado e impreso y, por otra, por tratarse de prácticas novedosas para quienes las recibían bajo la tutela de un profesional invitado.

Durante el proceso experimental desarrollado resultó novedoso plantear unos conocimientos específicos siguiendo un procedimiento de aprendizaje que recuerda el sentido gremial de los oficios y que, por tanto, no se enmarcan en una publicación o guía docente. En realidad hay publicaciones y documentales que pueden servirnos como apoyo a esta experiencia “de enseñar” pero nuestra propuesta va un paso más allá y plantea una presentación en directo donde el profesor/maestro es un artífice experimentado en las técnicas programadas.

Con este seminario se pretende iniciar “entre herramientas” cómo se desarrolla cada acción. Se plantea bajo una metodología de diálogo donde las dudas surgen y se resuelven de forma cercana y se observa, en directo, el planteamiento técnico de algunos procedimientos aplicados a la escultura.

Coexisten varias razones que nos encaminan a tomar como recurso esta metodología. Una de ellas, y tal vez la principal, el hecho de que la materia de *Técnicas escultóricas* se desarrolla en un sólo cuatrimestre y como abarca una serie de recursos y procedimientos muy amplio no se puede profundizar en tan breve periodo para llevar a la práctica los contenidos del programa.

Otros aspectos destacables son las normas de seguridad en el trabajo. Los estudiantes manejar herramientas profesionales y materiales específicos de distintos oficios. Podríamos enumerar algunos de ellos para situarnos en la complejidad de los mismos y plantearnos de forma objetiva lo que supone desarrollar mínimamente estos contenidos teórico-prácticos. La enumeración de algunos ejemplos nos situará en su diversidad:

- Preparación de escayola y morteros;
- Estructuras metálicas (corte de metales, soldadura y radial para reparar las superficies);

- Talla en madera y piedra (herramientas de corte, cepillado, lijado y compresores);
- Modelado, moldes y reproducciones, policromías, pulido, etc.



Taller de forja

En estos bloques temáticos, agrupados según especialidades, nos remitimos exclusivamente a las técnicas tradicionales, las que conoceríamos como propias de los oficios artísticos vinculados a la expresión tridimensional. Imaginemos que toda esta actividad se puede desarrollar con grupos de veinte estudiantes. He aquí el primer punto de mi reflexión y uno de los motivos por lo que hemos planteado el desarrollo de seminarios paralelos a la docencia.

Otro aspecto considerado es que de esta forma, aquellos estudiantes que no tuviesen especial interés por algunos de los temas, podrían tener la libertad de asistir, o no, a las distintas propuestas. Las actividades complementarias son recomendables pero no obligatorias.

En numerosas ocasiones, el material y su manipulación técnica es una parte importante de las propuestas que los estudiantes desarrollan, las soluciones deben solventarse fuera de los propios espacios de las facultades. No es fácil encontrar una infraestructura. El resultado es una pérdida de autonomía por parte de los estudiantes.

Por todo ello, es posible ampliar conocimientos por medio de la experiencia directa de quienes conviven con las técnicas específicas de cada especialidad y pueden compartir esta maestría

con estudiantes que no conviven con la rutina de un taller activo o una experiencia vivida y experimentada con el fin de mejorar recursos, planificar tiempos, contar con los distintos materiales y herramientas de un taller especializado y tener en cuenta las medidas de seguridad que requiere cada proceso y sobre todo el desarrollo de este tipo de propuestas amplía el horario de dedicación en pro de una enseñanza de calidad.

Antecedentes históricos

El Arte y las artes han sido enseñanzas que tradicionalmente se han aprendido con la práctica directa del trabajo de taller y a cada práctica le acompañaba la explicación *in situ* del modo de proceder más adecuado. Los problemas técnicos que pudiesen surgir en cada actividad o proyecto servían para completar la docencia del alumnado. Es así como el artista y el artesano adquirían su experiencia personal en las distintas especialidades y oficios artísticos, que luego trasladarían a su actividad laboral. La necesidad de formación en estos campos llevó a la creación de Escuelas de Artes Aplicadas para formar tanto al proletariado como al artesano desarrollando unos conocimientos tan necesarios para la naciente industria del siglo XIX, necesitada de especialistas en dibujo, modelado, moldeado, etc.

En una revisión histórica de la evolución de las mismas encontramos los precedentes de las Enseñanzas Artísticas en algunos de los movimientos “clave” que supusieron un reencuentro entre al Arte y la artesanía, entre los procedimientos técnicos y los conceptuales, dando mayor o menor importancia a uno u otro según el momento histórico y el desarrollo económico de cada país, que tanto ha influido en la producción, en la creación y, por tanto, en lo social y lo político.

La semilla de estas enseñanzas la encontramos en las Arts and Crafts, de mediados del XIX. W. Morris, en busca de una armonía frente al sentimiento de recelo que se experimentaba por la creciente industria, propone un entendimiento entre el Arte, la artesanía y la técnica. La idea de crear objetos bellos llevaba consigo una vinculación con la estética del producto, del objeto, de la pieza mimada y desarrollada como pieza única.

En un segundo grupo, los Modernistas: Art Nouveau... y los talleres vieneses, Wiener Werkstätte (1903), buscaron la renovación del diseño y su vinculación con lo científico. A partir de la industrialización se experimenta un interés naciente por la búsqueda

de un equilibrio entre la producción seriada y la pieza artística; el entendimiento entre forma e idea. La adaptación a la realidad de los tiempos, como sucede actualmente con las nuevas tecnologías, responde a un momento histórico con necesidades concretas y una lectura de la realidad contextual diferente.

Posteriormente, surge la Deutscher Werkbund (1907), una Asociación mixta de arquitectos y artistas, encabezada por Muthesius. De nuevo el papel de la industria es un impulso (ejemplo: AEG) y, por primera vez, la creación de un departamento de diseño nos permite considerarla como el movimiento previo a la Bauhaus.

En 1919, la Bauhaus, la Casa de la Construcción, plantea una metodología que se inicia con lo artesanal y que promueve el avance hacia el funcionalismo y el racionalismo. La tecnología, la construcción... y la pedagogía, que se desarrolla en los años veinte en Alemania, por medio de cursos comunes y la posterior especialización (de acuerdo al programa pedagógico de Itten) desarrolla metodologías que han servido de guía a las Enseñanzas Artísticas desarrolladas en la Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

Las artes útiles o aplicadas han sido consideradas el último escalón en la división clásica de las Bellas Artes; pero son las que, en este momento, nos interesan para desarrollar este seminario que nos ocupa. En ellas encontramos las técnicas, las habilidades de las personas frente a los materiales, las herramientas como recurso, los procedimientos que nos permitirán desarrollar propuestas artísticas contemporáneas sin dejar de lado procesos inmersos en la tradición de los oficios, tan necesarios para generar obras ya sean académicas o conceptuales. Pero el oficio precisa de pericia. El artesano, el técnico y el especialista, asumen el rol como maestro de la técnica. Se genera un círculo donde se puede desarrollar la creatividad, y el creativo puede adquirir los conocimientos técnicos. No hay límites ni disociación sino la posibilidad de entendimiento y cooperación. No se trata de una competición sino una acción compartida, compensada, y el inicio de un entendimiento necesario sin relegar lo uno frente a lo otro. Esta postura abierta enlaza la habilidad técnica y su aplicación; desarrolla la cercanía de las personas con su procedimiento frente a la fragmentación de la actividad en los procesos de fabricación en serie, donde sólo una parcela del objeto o pieza es atendida por su hacedor en un punto concreto, fruto de una rutina.

La Bauhaus de Weimar en su programa señalaba:

«Sabemos que sólo los métodos técnicos de la realización artística pueden ser enseñados; no el arte. A la función del arte se le dio en el pasado una importancia formal que la escindía de nuestra existencia cotidiana, mientras que en cambio el arte está siempre presente cuando un pueblo vive de modo sincero y sano» (Munari, 1991: 23).

A pesar del paso del tiempo su influencia persiste en temas relacionados con las enseñanzas artísticas, en la asociación colaborativa entre el arte y la artesanía, en la disolución de las barreras que frenan una colaboración sin posicionamientos jerárquicos y en el impulso al diseño; los objetos creados durante la Bauhaus siguen siendo motivo de inspiración transcurrido más de medio siglo.

La llegada de la Revolución Industrial supuso otro varapalo para los oficios artísticos cuando las máquinas comenzaron a usurpar las funciones tradicionales de los artesanos. La producción en serie de los objetos deja sin alma a lo producido y cuenta a su favor con que el coste de producción aminora los precios de venta. La crisis, además de económica, en estos sectores también es espiritual, pues se cuestiona una pérdida de humanidad en los nuevos procesos de producción. William Morris, en 1875 funda Morris and Co. con la utópica intención de hacer objetos asequibles para todos con una producción donde primaba el ser humano frente a la máquina.

Muthesius fue nombrado superintendente de las Escuelas de Artes y Oficios por el Consejo de Comercio prusiano. Sus intentos por evolucionar hacia las nuevas necesidades permitieron que diseñadores encontrasen su hueco en las industrias y, con ello, lograr mejoras en los productos manufacturados. Una nueva propuesta para mejorar la calidad y reconciliar paralelamente el arte, la artesanía y la industria, sin olvidar uno de sus fines: el comercio.

En estos primeros pasos, la empresa AEG se convierte en una de las pioneras. Peter Behrens fue nombrado diseñador jefe. Entre sus proyectos cabe destacar los diseños de productos tales como teléfonos, ventiladores, farolas..., material impreso y algunos edificios de la fábrica, como la nave de construcción de turbinas AEG. Este es uno de los momentos importantes en los que la industrialización tiene una implicación directa con los artistas.

«La posibilidad de transformar las grandes conquistas técnicas de nuestro tiempo en la expresión de un arte elevado y

maduro - escribió Behrens- es un tema de capital importancia y significación para la historia de la cultura humana» (Whitfrd, 1995: 22).

Junto a Behrens trabajaron el joven Le Corbusier y futuros directores de la Bauhaus (Walter Gropius y Ludwig Mies van der Rohe).

En la Bauhaus la pedagogía se definía con un curso preliminar de conocimientos generales que permitía al estudiante descubrir el talento artístico innato y posteriormente podía experimentar con tantos medios y técnicas como fuera posible hasta que encontrase sus habilidades. Este sistema se mantuvo en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Una formación en unos cursos, que se denominaban “comunes”, les preparaba para dar paso a la especialización. El plan de 1963, por el que se regían en España, era un plan de estudios articulado en cinco cursos: tres de enseñanzas comunes y dos más, de especialización. En este plan se distinguían dos grupos de docentes: los de entrada (licenciados) y los maestros de taller, con capacitación técnica que complementaban la formación teórica.

Terminamos con este breve recorrido que nos sitúa en los diferentes momentos donde los oficios artísticos se han visto afectados por diferentes corrientes de pensamientos y posturas encontradas.

Experiencias Inéditas. Descripción de la actividad

En este punto atenderemos a «el arte» como actividad. Nos interesa, por tanto, lo producido y su forma de producirlo. La originalidad de los objetos y la capacidad que el ser humano tiene para reproducirlos y hacer uso de ellos, relaciona la acción de crear y la de producir de forma artesanal o industrial. En algunos casos, como el que nos ocupa, hay una actividad creativa y un objeto producido.

[...] la pedagogía artística debe asumir riesgos y que debe asimismo ser una experiencia compartida entre maestros y alumnos, una experiencia que resguarde y cualifique los impulsos esenciales que llevan a una persona a decidir su vocación por el arte, en un medio en el que esta profesión es por lo general subvalorada e incomprendida. Esto supone una relación dinámica entre identificación y crítica, entre continuidad y ruptura, entre conservación y cambio, entre herencia y re-generación (Pinto, 2004: 2).

En la adaptación contemporánea a la tecnología, el planteamiento que se propone pretende optimizar recursos existentes en los talleres de la facultad para que se utilicen de forma adecuada. No se pretende renunciar a ellos y para romper la monotonía de aprender una técnica tras otra, se invita, de forma puntual, a profesionales, artesanos, artistas... que participen junto a nosotros como transmisores del conocimiento específico de cada especialidad tratada. Se trata de una serie de experiencias desarrolladas en un espacio preparado (aula-taller) para conocer las distintas experiencias técnicas, a las que llamaremos inéditas, por su relación directa con la profesión de quienes serán invitados para compartir sus conocimientos, en su relación directa con el día a día (del cliente, de la economía).

Los programas actuales de Bellas Artes no permiten ahondar en un conocimiento más profundo y específico, reduciendo la parte más técnica de la docencia a una iniciación (6.0 ECTS). Los primeros pasos para conocer los recursos son iniciáticos aunque por medio de otras asignaturas como Taller de escultura se incide en estos procesos de formación.

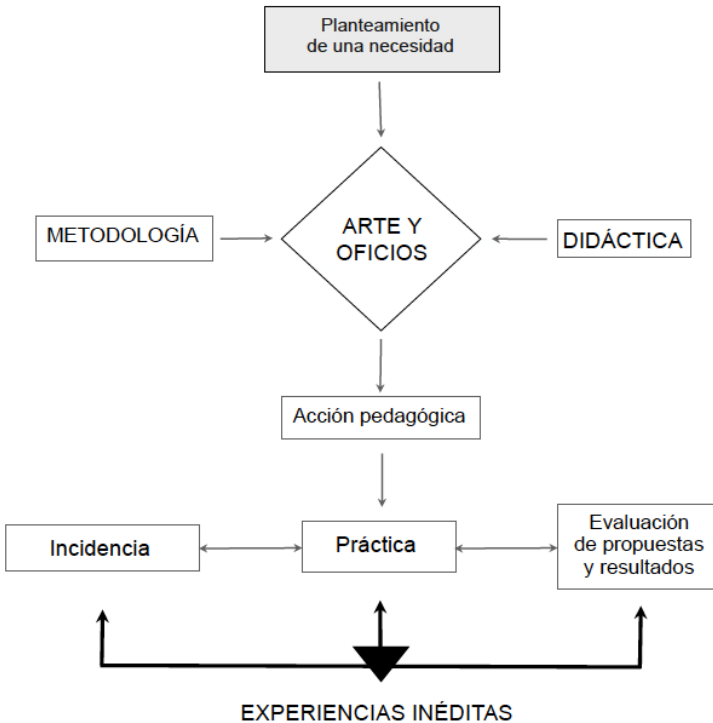
Para poner en marcha estas experiencias se inició el seminario como un semillero. Se temporalizó dentro y fuera del horario lectivo para introducir nuevas experiencias complementarias de libres asistencia.

Durante el curso 2012/13 se llevaron a cabo tres experiencias. Nos visitaron el artista cubano Raychel Carrión (16 de mayo); el herrero turolense Fernando Fernández (17 de mayo) y el restaurador oscense David Moreno (24 de mayo).

Los talleres artísticos, junto a las experiencias de profesionales relacionados con los contenidos impartidos, suponen la consolidación de espacios para la educación, el aprendizaje y la experimentación; laboratorios donde ahondar en una serie de contenidos guiados y presentados por especialistas externos que nos aportan datos «vividos y su experiencia» en primera persona por el profesional-ponente y maestros-invitados. Un puente entre la docencia y la realidad del día a día.

Este Seminario no se hubiese podido llevar a cabo sin el apoyo incondicional de los tres ponentes que participaron de forma desinteresada para impulsarlo y los espacios facilitados por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas del Campus de Teruel.

Nuestro planteamiento se estructura de acuerdo a la síntesis que muestra este esquema:



Actualmente en las Bellas Artes se cuestionan distintas posturas y actitudes frente a las técnicas. Más allá de la propia creación, de la asignatura de Técnicas escultóricas, materiales y procedimientos, se observa una ambivalencia sobre el peso de una actitud cambiante frente a la obra y al proceso de la escultura. Una especialidad que siempre ha estado vinculada al esfuerzo físico, a la idea de esculpir, y que, sin embargo, esta idea debe evolucionar pues escultura no solo es tallar o modelar, sino que también es ocupar un espacio, desocuparlo, llenar de vacío o romper los límites. Para no caer en el mismo debate, pero a la inversa, utilizar y aprender las técnicas no es involucionar.

Tal vez se renueva una cuestión que vuelve a estar presente en los debates sobre la necesidad de volver a lo «hecho a mano» y, por tanto, de una posible vuelta a los oficios cuando la sociedad está inmersa en una falta de materialidad sobre la creación del objeto del arte.

La filosofía de nuestro trabajo es ofertar recursos y participar de ellos. Todo puede fluir con rapidez sin olvidar la minuciosa dedicación del artesano que ha llegado a considerarse obsoleta y fuera de lugar en una sociedad donde la era de la información se basa en la navegación intangible por el espacio cibernético y, sin embargo, volvemos a tejer, a sentir y a compartir ese tiempo de trabajo. Lo sacamos a la calle, llega a la galería,... y encontramos que en el oficio artístico sigue prevaleciendo una parte importante del alma humana: su aura.

Tres experiencias en Arte y oficios

El término tecnología designaba en otro tiempo, en francés, el estudio razonado de las herramientas y de las máquinas, en un tratado discursivo sobre las artes y los oficios. Bajo la influencia de los usos de la lengua inglesa y por razones paralelas, de énfasis publicitario, parece utilizarse cada vez más, en lugar del término técnica, y con el mismo sentido que él. Deploramos la confusión y la pérdida de una diferencia, útil, entre la cosa y su descripción.

Sobre todo porque necesitamos la palabra tecno-logía para expresar las técnicas del discurso, al menos tanto como el discurso sobre las técnicas. [...]

La arrogancia altiva de algunos acepta mal que se pueda colocar al mismo nivel una forja y una consola, que se diferencian únicamente en el orden de la energía, uno material, otro lógico, técnico el uno y el otro tecnológico (Serres, 1994: 80).

La programación de las experiencias tenía como misión el acercamiento de los/las estudiantes a la técnica. En estas tres primeras, desarrolladas en mayo de 2013, conocimos el trabajo y los proyectos del artista multidisciplinar Raychel Carrión. Su presentación se enmarcaba en el apartado Arte; y en «oficios», nos mostraron cómo se pone en marcha una fragua y se golpea el hierro candente; se practicaron algunas técnicas para realizar una hoja vegetal, un entorchado y una espiral con plantilla, bajo la guía y supervisión de Fernando Fernández. Para terminar, David Moreno nos explicó algunos de los trabajos que ha realizado con moldes de silicona, y realizamos las prácticas correspondientes.

En total se dedicaron once horas. En la charla/coloquio, tres y cuatro para cada técnica. La asistencia fue la que se preveía para cada actividad; una media de quince estudiantes para las técnicas de taller y en la charla/coloquio, realizada durante horario lectivo, cuarenta personas (se invitó a los dos grupos de primero en la asignatura de Volumen I).

Objetivos

Al iniciar este seminario nos marcamos unos objetivos básicos, de los que destacamos seis:

- Abrir la posibilidad para el desarrollo de nuevas capacidades que permitan adquirir conocimientos específicos y dote de autonomía personal al estudiante.

- Estimular el conocimiento procedimental por medio de ponentes, maestros, artistas... invitados, que nos presentan sus experiencias profesionales de modo cercano. La acción es directa y el diálogo, posible.

- Realizar actividades interdisciplinares donde la docencia sea guiada por un invitado externo para dinamizar la experimentación y la docencia.

- Fomentar la convivencia.

- Incorporar tecnología y técnicas tradicionales como parte de la formación académica.

- Implementar las actividades del seminario y la vocación por el mismo.

La experiencia fue bien acogida por los/las estudiantes, lo que nos lleva a la reflexión sobre la necesidad de profundizar en esta materia.

Fue un experimento para valorar la acogida que tenía y si podríamos plantear su continuidad. Como observatorio, no se publicitaron a todos los estudiantes para atender a grupos reducidos y controlar el desarrollo de la propuesta. En este caso los grupos implicados estaban bajo nuestra tutela en Técnicas escultóricas y Volumen.

En el seminario de Arte y oficios se pretende desarrollar las tres primeras actividades del curso 2012-13, destinadas a los estudiantes de Bellas Artes en las asignaturas de Volumen y Técnicas escultóricas. En ellas, profesionales y artistas invitados, conocedores (por su experiencia) de cuestiones técnicas y vivencias, nos aportan información directa, de primera mano, sobre contenidos que no han sido editados.

Un visitante

Raychel Carrión. Artista multidisciplinar. Licenciado en el Instituto Superior de Arte, ISA en La Habana y Graduado en la Cátedra de Arte de Conducta de Tania Bruguera.

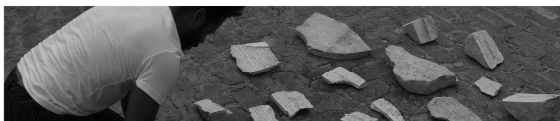
“Mi trabajo parte de situaciones que voy encontrando en la sociedad, de lo que el contexto me dice, construyendo desde ahí la obra. Me interesa lo social en el aspecto de los estereotipos sociales en cuanto a la estética personal de cada individuo y su relación con el medio espacio de poder, es decir, lo culturalmente construido, lo tradicional y lo importado como formador de opinión y por consiguiente como controlador de una estética establecida. En este tema mi obra habla de los prejuicios devenidos en barreras interpersonales que frenan el conocimiento de las interioridades y el auto impedimento de interactuar con las personas o espacios físicos. En síntesis, me interesa indagar en los niveles de tolerancia del público activando la zona del análisis a través de lo verbal, como mediador entre el cómo nos ven con respecto a lo que decimos, y como lo decimos en el espacio en el que estamos, contraponer la estética personal con la expresión verbal. Lo que pretende es la innovación al desconcierto, la invitación a pasar por el umbral”.

EXPERIENCIAS INÉDITAS Seminario de Arte y oficios

16 de mayo de 2013
Charla / coloquio
Aula 2.5, a las 11, 30 horas

Edificio de Bellas Artes
Facultad de C., S., y Humanas
Campus de Teruel
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Raychel Carrión
artista multidisciplinar



Un visitante



Idea y Coordinación:
Carmen M. Samper
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Raychel Carrión

EXPERIENCIAS INÉDITAS
Seminario de Arte y oficios

Artista multidisciplinar. Licenciado en el Instituto Superior de Arte, ISA en La Habana y Graduado en la Cátedra de Arte de Conducta de Tania Bruguera.

“Mi trabajo parte de situaciones que voy encontrando en la sociedad, de lo que el contexto me dice, construyendo desde ahí la obra. Me interesa lo social en el aspecto de los estereotipos sociales en cuanto a la estética personal de cada individuo y su relación con el medio espacio de poder, es decir, lo culturalmente construido, lo tradicional y lo importado como formador de opinión y por consiguiente como controlador de una estética establecida. En este tema mi obra habla de los prejuicios devenidos en barreras interpersonales que frenan el conocimiento de las interioridades y el auto impedimento de interactuar con las personas o espacios físicos. En síntesis, me interesa indagar en los niveles de tolerancia del público activando la zona del análisis a través de lo verbal, como mediador entre el cómo nos ven con respecto a lo que decimos, y como lo decimos en el espacio en el que estamos, contraponer la estética personal con la expresión verbal. Lo que pretendemos es la innovación al desconcierto, la invitación a pasar por el umbral.”

En el **seminario de Arte y oficios**, que se inicia con el artista cubano Raychel Carrión, se pretende desarrollar las tres primeras actividades del curso 2012-13, destinadas a los estudiantes de Bellas Artes en las asignaturas de *Volumen y Técnicas escultóricas*. En ellas, profesionales y artistas invitados, conocedores (por su experiencia) de cuestiones técnicas y vivencias, nos aportan información directa, de primera mano, sobre contenidos que no han sido editados.

Este seminario está coordinado por la profesora del área de escultura Carmen M. Samper

La forja tradicional

Fernando Fernández. Herrero y forjador

“El hierro es un material abundante en la provincia de Teruel, especialmente en Sierra Menera y en la Sierra de Albarracín. Entre sus características se encuentran las de ser un metal dúctil, maleable y tenaz.

El trabajo del hierro ha sido una constante en la Península Ibérica. Su evolución abarca desde algunas formas rudas hasta el perfeccionamiento y la organizada sistematización del trabajo que desarrollaron los romanos en Hispania.

El avance en la técnica de extracción de los yacimientos, el tratamiento en hornos y el impulso de su trabajo en primitivas herrerías o fraguas facilitó la evolución técnica que se ha desarrollado hasta llegar a nuestros días; sin embargo, el protagonismo de la forja tradicional no ha quedado desplazado por completo aunque esta actividad haya sido relegada a un número reducido de talleres especializados.

El fuego de la fragua, el color del metal candente y el golpeteo de martillos y mallos ha permitido que la ductilidad del metal siga presente entre la tradición del oficio y su uso en escultura”.

EXPERIENCIAS INÉDITAS
Seminario de Arte y oficios

IV de mayo de 2013

Provincia

Materia de Bellas Artes en la Facultad

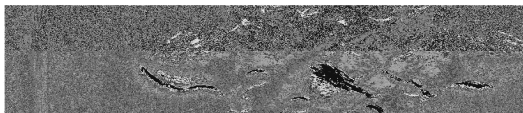
Edificio de Bellas Artes

Facultad de C., S., y Humanas

Campus de Teruel

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Departamento de Bellas Artes



La forja tradicional del hierro



Idea y Coordinación:
Carmen M. Samper
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Fernando Fernández

EXPERIENCIAS INÉDITAS
Seminario de Arte y oficios

Herrero y forjador

“El hierro es un material abundante en la provincia de Teruel, especialmente en Sierra Menera y en la Sierra de Albarracín. Entre sus características se encuentran las de ser un metal dúctil, maleable y tenaz.

El trabajo del hierro ha sido una constante en la Península Ibérica. Su evolución abarca desde algunas formas rudas hasta el perfeccionamiento y la organizada sistematización del trabajo que desarrollaron los romanos en Hispania.

El avance en la técnica de extracción de los yacimientos, el tratamiento en hornos y el impulso de su trabajo en primitivas ferrerías o fraguas facilitó la evolución técnica que se ha desarrollado hasta llegar a nuestros días; sin embargo, el protagonismo de la forja tradicional no ha quedado desplazado por completo aunque esta actividad haya sido relegada a un número reducido de talleres especializados.

El fuego de la fragua, el color del metal candente y el golpeteo de martillos y mallos ha permitido que la ductilidad del metal siga presente entre la tradición del oficio y su uso en escultura”.

En el **seminario de Arte y oficios** se presenta la segunda propuesta con el herrero Fernando Fernández, quien aportará nociones sobre el manejo de la fragua y la forja. En las tres primeras actividades del curso 2012-13, los estudiantes de Bellas Artes en las asignaturas de *Volumen y Técnicas escultóricas* reciben, por medio de profesionales y artistas invitados, conocedores (por su experiencia) de cuestiones técnicas y vivencias, información y contenidos que no han sido editados.

Este seminario está coordinado por la profesora del área de escultura Carmen M. Samper

Moldes flexibles de látex y silicona

David Moreno. Restaurador. Estudios Superiores de Restauración y Conservación de Bienes Culturales en Huesca.

“Los moldes de caucho pueden hacerse con productos de endurecimiento en frío o de fusión en caliente. En frío se trabaja con látex y el caucho de silicona y en caliente, el plastoflex.

Realizar un molde en piezas no es tarea fácil y se requiere de cierta experiencia para desarrollar de forma correcta todo el proceso de moldeado.

Los moldes flexibles son otra modalidad que facilitan la reproducción de modelos tridimensionales y simplifican el vaciado. Precisan de un desarrollo metódico preciso y unos conocimientos específicos.

Con esta actividad se inicia una reflexión y/o planteamiento sobre la naturaleza de la copia de originales y la existencia de materiales transitorios para realizar escultura”.

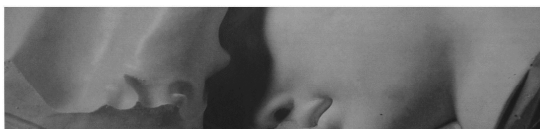
EXPERIENCIAS INÉDITAS

Seminario de Arte y oficios

24 de mayo de 2013
Teórico/Práctico
Aula 2.5, a las 17 horas
Taller de Vaciado, a las 17, 30
horas

Edificio de Bellas Artes
Facultad de C., S., y Humanas
Campus de Teruel
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

David Moreno Pérez
Restaurador



*Moldes flexibles de
látex y silicona*



Idea y Coordinación:
Carmen M. Samper
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

David Moreno Pérez

EXPERIENCIAS INÉDITAS
Seminario de Arte y oficios

Restaurador. Estudios Superiores de Restauración y Conservación de Bienes Culturales en Huesca.

“Los moldes de caucho pueden hacerse con productos de endurecimiento en frío o de fusión en caliente. En frío se trabaja con látex y el caucho de silicona y en caliente, el plastoflex.

Realizar un molde en piezas no es tarea fácil y se requiere de cierta experiencia para desarrollar de forma correcta todo el proceso de moldeado.

Los moldes flexibles son otra modalidad que facilitan la reproducción de modelos tridimensionales y simplifican el vaciado. Precisan de un desarrollo metódico preciso y unos conocimientos específicos.

Con esta actividad se inicia una reflexión y/o planteamiento sobre la naturaleza de la copia de originales y la existencia de materiales transitorios para realizar escultura”.

En el **seminario de Arte y oficios** se presenta la tercera propuesta con el restaurador David Moreno, quien aportará las nociones necesarias para la realización de moldes flexibles. En las tres primeras actividades del curso 2012-13, los estudiantes de Bellas Artes en las asignaturas de *Volumen y Técnicas escultóricas* reciben, por medio de profesionales y artistas invitados, información y contenidos que se explican por medio de una práctica *in situ* ya que no han sido editados

Este seminario está coordinado por la profesora del área de escultura Carmen M. Samper

Conclusiones

El seminario de Arte y oficios ha sido un punto de partida y un «encuentro» cuya contribución nos ayuda a consolidar y llevar a cabo la materialización de ideas y la reflexión sobre la amplitud técnica y procedimental del campo de la escultura y sus posibilidades.

Los estudiantes en el desarrollo de estas experiencias en las que se fomentan nuevas iniciativas para el desarrollo de recursos se convierten en sujetos activos.

Ellos mismos pueden aportar sus conocimientos puesto que, en algunos casos, tienen formación académica y experiencia laboral en temas relacionados con la práctica artística. Pueden ser los guías de la experiencia, lo que todavía hace más cercana la experiencia.

Proponemos estrategias didácticas que mejoren los procesos de aprendizaje porque consideramos que abrir las puertas a la realidad exterior es permitir la entrada a la experiencia de otros para enriquecer la nuestra.

Nuevas propuestas van a dar continuidad a este seminario. Otras experiencias nos permitirán adentrarnos en la gestión cultural y los espacios expositivos; pero eso serán otras actividades que nos

permitirán seguir ahondando en el conocimiento del Arte, más allá de la propia creación.

No pretendemos centrarnos en un solo ámbito formativo. Las acciones interdisciplinares harán posible la integración de nuevas asignaturas y el estudiante podrá optar a nuevas experiencias para su enriquecimiento personal.

Como punto final subrayar a los oficios artísticos y a las técnicas artesanales como iconos territoriales que definen la identidad de las gentes.

Bibliografía/ referencias

Munari, B. (1991). *El arte como oficio*. Barcelona: Labor.

Pinto Cárdenas, W. (2004). En *II Congreso de las artes en Lima*, Ponencia sobre 2ª "Pedagogía artística/ La pedagogía del arte, una experiencia de creación e intercambio". Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://es.scribd.com/doc/23417987/La-pedagogia-del-arte-una-experiencia-de-creacion-e-intercambio-Wili-Pinto-Cardenas>

Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.

Whitford, F. (1995). *La Bauhaus*. Barcelona: Destino.

¹ ***Unpublished experiences. Workshop Art and Crafts seminar. Forging identities***

² Doctoranda.

Universidad de Zaragoza (España).

Email: casamper@unizar.es

LOS INICIOS DEL PROGRAMA DE ARTES DEL INSTITUTO TÉCNICO OBRERO EMPRESARIAL DEL POLÍGONO INDUSTRIAL DON BOSCO¹

M^a Mar Bernabé Villodre²

Abstract: This paper covers an experience at the Instituto Técnico Obrero Empresarial Don Bosco during the beginning of the musical activity of the institution and the results and the subsequent path marked this initial activity. For a month we worked with all levels of education ministered at this institution to introduce the students to the world of music, but from the specific aim of enhancing their creativity as future entrepreneurs and improve their personal culture. Ultimately, this approach to music was promoted as an attempt to get creative entrepreneurs while human beings open to the beauty of artistic expression as an enriching activity, motivating and softening of character and conduct. This first step was the beginning of what is now the Orquesta Sinfónica Juvenil Don Bosco and the Conservatorio Nacional Don Bosco, institutions which contribute not only to save the younger Salvadorans from the violence that accompanies their lives but which also allow teacher' training on values and a specific methodology for their teaching contributions to reduce violence that thousands of children in the most marginalized areas of the capital suffer daily.

Keywords: education in values; marginalization; violence; music education; artistic education

Resumen: Este trabajo recoge una experiencia en el Instituto Técnico Obrero Empresarial Don Bosco durante el inicio de la actividad musical de dicha institución y los resultados y el posterior camino que esta actividad inicial supuso. Durante un mes se trabajó con todos los niveles educativos de esta institución para introducirles en el mundo de la música, pero desde una perspectiva específica destinada a potenciar su creatividad como futuros empresarios y a mejorar su formación personal cultural. En definitiva, este acercamiento a la música se promovió como un intento de conseguir empresarios creativos y al mismo tiempo seres humanos abiertos a la belleza de las manifestaciones artísticas como actividad enriquecedora, motivadora y suavizadora del carácter y la conducta. Este primer paso marcó el comienzo de la Orquesta Sinfónica Juvenil Don Bosco y del Conservatorio Nacional Don Bosco, instituciones que contribuyen no sólo a alejar a los salvadoreños más jóvenes de la violencia que acompaña su vida sino que permite formar al profesorado en unos valores y una metodología específicos para que su labor docente contribuya a disminuir la violencia que miles de niños y niñas de las zonas más marginales de la capital sufren diariamente.

Palabras clave: educación en valores; marginación; violencia; educación musical; educación artística

Breve introducción al contexto salvadoreño

La situación política de este país no se diferencia demasiado de la de sus vecinos centroamericanos, puesto que la violencia y la pobreza son una constante diaria para un elevadísimo porcentaje de su población.

Igual que sucede en muchos países centroamericanos, El Salvador mantiene una curiosa relación con el gigante del Norte, EE.UU., lo que ha marcado su evolución de un modo peculiar (Walter, 2008; Zúñiga, 2010) a raíz de los acontecimientos vividos en 1932 que supuso el asesinato indiscriminado de personas relacionadas (o no) con el comunismo (Urbina, 2010). Estados Unidos hizo su “tímida” aparición ya en aquel momento, pero sólo como defensa de sus intereses estratégicos para “estabilizar” la zona centroamericana y evitar problemas en el Canal de Panamá, idea que queda justificada con los estudios realizados por Argueta (Argueta, 2008).

La Guerra Civil iniciada en la década de los '80 supuso un duro golpe para una población que apenas estaba formada culturalmente. Zúñiga (Zúñiga, 2010) considera que fue resultado del enfrentamiento de 1932. El sesgo de vidas y valores estuvo presente demasiados años, y terminó traduciéndose en familias rotas y grandes dificultades para preocuparse en la importancia de una educación de calidad, cuando lo fundamental era reorganizar el país económica y administrativamente.

Las masacres se convirtieron en una constante, en lo que pareció ser una estrategia de lucha del ejército salvadoreño (Zúñiga, 2010), de las que no se libraban las instituciones religiosas. Toda la población era atacada, ultrajada y asesinada, estuviesen o no armados. Es necesario comentar esta situación para poner en antecedentes de cuál ha sido el contexto que ha empapado la vida del alumnado presente en esta institución educativa que nos ocupa.

Ya en 1984 se celebrarían unas elecciones generales que no aportaron mayor tranquilidad a la situación. Y en 1987, el Acuerdo de Esquipulas II pretendió establecer un canal de diálogo para lograr la reconciliación de ambos bandos enfrentados. Sin embargo, estos acontecimientos no lograron detener el conflicto armado pese a las colaboraciones de EE.UU. (Martínez; Gutiérrez; Rincón, 2012), y en 1989 se declaró el estado de excepción, que llevaría a más muertes, torturas y desapariciones. Todavía pasarían

unos cuantos años antes de que se llegase a un acuerdo de paz en 1992.

Esta situación dejaría una huella imborrable en las familias salvadoreñas que no habían podido emigrar a otros países americanos o a Europa. Aunque, aquellos que pudieron emigrar en algún momento quedarían marcados por los crímenes y la impunidad de los mismos que habían vivido. En este contexto se han criado las familias del alumnado del Instituto Técnico Obrero Empresarial Don Bosco, lo que permitirá comprender sus actitudes ante la educación, su recelo ante lo desconocido y la falta de implicación de las familias que termina llevando a su contacto con lo que ellos viven como otra familia que sí les protege, las pandillas o maras.

1. El Polígono Industrial Don Bosco y la Fundación Edytra: el ITOE

En la Comunidad Iberia, una de las más conflictivas y peligrosas de San Salvador, se encuentra localizado el Polígono Industrial Don Bosco fundado por el religioso salesiano José María Moratalla o Padre Pepe como le conoce todo el país.

Esta comunidad educativa surge para tratar de paliar la situación de violencia que asola el país, para conseguir que El Salvador deje de ser el país más violento de América Latina (Acevedo, 2008). Pero, no bastaba con transmitir unos conocimientos culturales, sino que era necesario darles herramientas para poder subsistir una vez completados sus estudios generales; y aquí surge la idea de formarlos como empresarios que pudiesen tener sus propios negocios. Esta “empresa” debe su aparición al Banco Interamericano de Desarrollo, así como a diferentes aportaciones del gobierno salvadoreño y español.

El Polígono cuenta con once cooperativas y genera jóvenes empresarios cada año. Alumnos que al acabar sus estudios están preparados profesional y humanamente para iniciar el camino empresarial. Este complejo empresarial y educativo se ubica en un antiguo basurero del que poco queda ya. Se puede decir que los vecinos de la Comunidad Iberia y sus alrededores han podido florecer a una nueva vida alejada de la violencia, al encontrarse el terreno abonado a través de la educación. Precisamente, gracias al especial sistema educativo que se sigue en las instalaciones Don Bosco, muchos jóvenes con problemas de justicia pueden ir reincorporándose a la sociedad en el Instituto Técnico Obrero

Empresarial Don Bosco (ITOE). Es decir, el Sistema de Justicia Juvenil de El Salvador permite que una selección de jóvenes con problemas judiciales pueda cumplir sus sentencias en el ITOE y, por tanto, desarrollar unas prácticas empresariales en el Polígono Industrial.

Son muchos los proyectos de ayuda que son dirigidos por la Fundación Edytra (Federación Salvadoreña Educación y Trabajo). Todos ellos destinados a garantizar el engranaje que mantiene en funcionamiento un centro que tanto hace por los jóvenes en riesgo de exclusión. Entre los múltiples programas con que cuenta destacan el Programa Miguel Magote y el Programa Laura Vicuña, fundados en 1985, que pretenden lograr la reinserción social de jóvenes conflictivos.

El ITOE es el centro educativo del Polígono, donde los alumnos cursan estudios desde kínder hasta 3º de Bachillerato. Su peculiaridad frente a otros centros educativos del país es la metodología y el tiempo de dedicación. Desde 1993 educa a una comunidad muy castigada por la violencia, pero que estaba necesitando un centro educativo que atendiese sus necesidades reales y solucionase sus problemas más graves. Su principal diferencia con otros centros es la pedagogía preventiva que desarrolla: cuanto más tiempo estén los alumnos en el centro, menos tiempo tienen para alejarse del buen camino, a la vez que más tiempo tienen para formarse cultural, social y humanamente, lo que les permite comprender el error de caer en la violencia.

La disciplina de este centro educativo es increíblemente fuerte en comparación con los centros españoles e incluso europeos. Debido a que esto daría pie a un nuevo artículo, sólo se comentarán brevemente sus líneas de actuación para poder entender los objetivos del programa de educación artística y de la Orquesta Sinfónica Juvenil.

Entre sus normas, el alumnado no puede entrar a clase sin la debida corrección en su vestimenta, es decir, no se toleran camisas fuera de los pantalones o faldas, así como zapatillas deportivas en lugar de zapatos. No pueden entrar al aula sin solicitar permiso, así como entran en filas y no pueden sentarse hasta que el docente lo autorice. Este tipo de cuestiones que pueden verse ahora como órdenes estrictas, son normas básicas e imprescindibles para un colectivo que nunca las ha recibido y que, por tanto, las acoge de bastante buen grado porque implican respeto y cariño por parte del emisor. Sólo quien te pone límites para que te desarrolles

plenamente, realmente te aprecia. Las normas son importantes porque se mueven entre colectivos que carecen de ellas, o que tienen sus propias “normas” alejadas de un código civil y ético universalizado.

Un sistema de evaluación riguroso y mensual, les lleva a esforzarse cada mes para poder continuar sus estudios en una institución que no hace sino contribuir a su formación humana y a crearles un futuro laboral que les permita vivir en condiciones dignas y ayudar a sus familias. Sólo se tienen dos oportunidades: si se suspenden más de dos asignaturas dos meses seguidos, el alumno no puede continuar sus estudios; estudios que le llevarán a ser una persona de provecho para su sociedad. Este sistema les motiva a esforzarse más y son muy pocos los que no logran superarlo. Pero, lo más importante de este sistema de evaluación mensual es que se reúne a las familias para el reparto de calificaciones y, a diferencia de España, están obligados a asistir a recoger los correspondientes informes: familia que no se implica como agente fundamental en el proceso educativo global de su hijo, familia que debe abandonar el centro. La única forma de conseguir que los niños no se integren en las pandillas juveniles y en esa espiral de violencia, es lograr que el concepto de familia exista realmente en esas comunidades.

El horario del alumnado del centro es bastante peculiar en comparación con el resto de instituciones educativas del país. Determinados cursos desarrollan prácticas en empresas durante el sábado por la mañana, momento que también es aprovechado para la intervención de los psicólogos, que completa la formación recibida durante la semana. También, el amplio horario de clases, que abarca de siete de la mañana a siete menos cuarto de la tarde, con la parada del almuerzo, por supuesto, comprende prácticas en empresas además de las asignaturas características del currículo educativo salvadoreño, así como servicios sociales en el centro. Es decir, se les está formando en cultura, en un oficio y en el respeto al entorno y al prójimo. Podría parecer muy completo, pero todavía faltaba algo: el Padre Pepe consideraba que para que fuesen seres humanos completos tenían que ser artistas, tenían que ser personas creativas. Aquí entra en escena el que hemos venido a denominar Programa de Educación Artística que se comenta en epígrafes posteriores.

2. El programa de educación artística del ITOE

El Padre Pepe está intentando establecer todo un programa de educación artística que englobe teatro, danza, música y las bellas artes. La sección musical fue la primera que inició su andadura durante agosto de 2010, pero la sección de Danza también ha comenzado a caminar desde mediados de 2012, así como Teatro a finales del año pasado.

La intención final es conseguir su inclusión integrada en el sistema educativo, de forma que, desde kínder hasta quinto grado puedan iniciarse en los entresijos de esos cuatro campos y, a partir de séptimo grado ir especializándose en una u otra. De manera que, al terminar sus estudios de 3^o de Bachillerato puedan acceder a estudios superiores artísticos en el recinto Don Bosco (Polígono, ITOE, Fundación Edytra, y después Conservatorio de Danza y Música, Academia de Bellas Artes y Teatral).

Sólo mediante una integración de la educación artística en el sistema educativo se conseguirá que el arte eduque y se convierta en una forma de disminuir la violencia, la tensión, porque reunirse para interpretar una pieza musical durante dos horas a la semana no crea más hermandad que la de los participantes; pero el desarrollo de prácticas musicales (cooperativas y colaborativas por naturaleza) diariamente en el aula, establece vínculos permanentes entre el alumnado que convive en el aula y podrá convivir fuera de ella. Cuanto más la practiquen y cuanto más tiempo, más efectivos serán los resultados obtenidos. Así, se abogó por esta inclusión en el currículo desde un punto de vista de enseñanzas profesionales musicales integradas.

2.1. Los inicios de la sección de Música

El germen de la Orquesta Sinfónica Juvenil Don Bosco y del futuro Conservatorio Nacional Don Bosco comenzó a gestarse durante el mes de agosto de 2010. Debe señalarse que la intencionalidad inicial no era la de formar músicos, sino empresarios creativos que aprovecharan al máximo su potencial artístico para ofrecer productos de mayor calidad y atractivo.

De acuerdo con estas directrices dadas por el Padre Pepe, planteamos un programa educativo musical desde kínder hasta 3^o de Bachillerato que tuvo como objetivo lograr la valoración de la música, el fomento de la creatividad a través de su práctica y el conocimiento de otros tipos de música. Además de estas actividades, se desarrollaron prácticas de musicoterapia destinadas

a favorecer un entorno más tranquilo y relajado; junto con un trabajo orientado a reforzar el denominado coro que se ocupaba de las celebraciones religiosas del centro. Por último, gracias a diferentes donativos se consiguieron guitarras, un pequeño teclado que estaba bastante estropeado y no tenía más que una octava y media, unas flautas dulces y un clarinete, instrumentos que permitieron organizar unas clases en las que se optó por preparar al propio alumnado del centro para que se convirtiese en el profesor del compañero.

En cuanto a las actividades desarrolladas con kínder y Preparatoria, los cursos iniciales del ITOE, se centraron en asentar una serie de conceptos de disciplina musical y en enseñarles canciones infantiles. Un dato importante que debe señalarse es que el alumnado de esta etapa desconocía las canciones infantiles, o bien conocían la música que escuchaba su familia (reguetón, básicamente) o bien la música de la secta correspondiente; pero desconocían las canciones más adecuadas para su edad. De manera que se partió de canciones infantiles españolas como "El barquito chiquitito" o "La muñeca vestida de azul" (versión salvadoreña) para hacerlos apreciar otro tipo de música. Principalmente, el objetivo con los más pequeños fue que apreciaran otras músicas más adecuadas a su edad, olvidándose de la rigurosidad mal entendida por las sectas que inundan el país y que se dedican a promover conflictos entre las distintas sectas y religiones.

Se trabajó el acompañamiento rítmico de esas canciones y se inventaron movimientos para cada una de ellas. Todo ello sumado a la preparación para el canto (respiración diafragmática), así como el inicio al Lenguaje Musical con la interpretación de la escala musical ascendente y descendente, el *forte-piano*, los dos componentes de la música (sonido-silencio), la duración de los sonidos (largo-corto), los conceptos de agudo-grave... Siempre con actividades lúdicas que permitiesen prepararles para una futura actividad instrumental musical.

De primer grado a quinto grado se les preparó para el canto y la interpretación instrumental con la flauta de pico, como paso previo para los instrumentos orquestales. Aunque, las canciones que se interpretaron fueron compuestas por ellos mismos. La composición no debe plantearse como una actividad extremadamente complicada para determinadas edades; sino que basta con establecer normas muy básicas y pautas fáciles de seguir para que estos alumnos puedan desarrollar toda su potencialidad

creativa. ¿En qué consistieron estas actividades de composición que también se propusieron de sexto curso a tercero de bachillerato? Se preparaban cuatro compases en un pentagrama, en un compás de 2/4, en el que se colocaban dos negras por compás salvo en el último que se colocaba una (blanca); después, se escribía un acorde tríada debajo del pentagrama, que se correspondía con el cifrado indicado debajo del compás, en este caso el primer compás era un I, el segundo un V, el tercero un V y el último un I, siempre en Do Mayor. Esas notas eran “Do-Mi-Sol” y “Sol-Si-Re”, que debían elegir y colocar en cada una de las plicas de cada compás. Justo esa melodía es la que se estudiaban.

Pese al escaso tiempo con que se contó y a la escasez de recursos, puesto que sólo había ocho flautas que se iban turnando en una clase de entre 30 y 35 niños, no se perdía la ilusión y se practicaban las posiciones con lápices y bolígrafos que simulaban las flautas. Por supuesto, previo a esto se había practicado la lectura de notas y la respiración diafragmática, mediante canciones elegidas por ellos de entre sus preferidas (modernas o tradicionales). Lo que se pretendía con ese estudio de la respiración era que controlasen su propio cuerpo, sus instintos, que se parasen a reflexionar. Es muy efectivo pararse a respirar profundamente antes de hacer o decir algo de lo que después uno se pueda arrepentir; y esto es justo una de las cosas que se les quería enseñar.

De sexto curso al último de bachillerato se trabajó un poco diferente, porque si bien sí se utilizaron las flautas y las canciones para practicar las notas y la respiración diafragmática así como la postura corporal, la composición musical se planteó de un modo especial. Estos cursos de bachillerato y últimos grados (sexto, séptimo, octavo y noveno) realizaban prácticas en empresas y en los talleres, y para ellos el Padre quería un desarrollo de su creatividad a través de la educación musical. Entonces, de acuerdo con este objetivo se comenzó con el aprendizaje de las notas para la realización de canciones que debían componer siguiendo las mismas indicaciones que las trabajadas con los cursos inferiores; pero, también se les animó a inventarse textos para determinadas melodías propuestas y que de sus melodías también inventasen un texto relacionado con sus trabajos de empresas/talleres.

Aunque, el trabajo no quedó aquí, ya que se desarrollaron prácticas de relajación corporal a través de una selección de música clásica, como medio también de iniciarles en este tipo de música. Básicamente se quería conseguir que conociesen otra música,

alejarnos un poco de esa música (reguetón) que mostraba a la mujer como un objeto y ofrecía imágenes incluso violentas y de escaso respeto al prójimo. Para lograr esto último se escucharon canciones de grupos como “La musicalité” y “Macaco” que animan a lograr otro mundo y que contienen un mensaje positivo y otra imagen femenina; después, se les invitó a ofrecer su opinión sobre el mensaje de las diferentes canciones para que dialogasen y fuesen conscientes de la importancia de ir abriendo su mente hacia otras realidades más positivas y posibles.

El trabajo con el coro tuvo unos objetivos estrictamente musicales, puesto que los estudiantes pertenecientes a éste podían considerarse en “menor riesgo de exclusión social” dentro del citado colectivo con el que se trabajaba en el centro. Ciertamente siempre se intentó trabajar los valores de compartir (las partituras), de ayudar al otro (con las actividades más complicadas), etc., pero se trataba de mejorar sus cualidades como grupo coral. En este sentido, se les formó en la técnica del canto más básica y se practicaron ejercicios de vocalización. Un caso curioso que servirá para hacerse una idea de la situación cultural y religiosa del país es que una de las niñas interesadas en iniciarse en la técnica del canto, no cantaba las canciones del coro porque su padre le había dicho que el demonio se podía llevar su alma si cantaba una canción católica, pero sin embargo, el centro era católico...

En último lugar, otras actividades que se desarrollaron en los huecos entre clases y horas de estudio, así como los fines de semana, fueron las clases de guitarra, piano, flauta y clarinete. Sólo se contaba con cuatro guitarras, ocho flautas de pico, un piano pequeño y un clarinete con siete-ocho lengüetas. No obstante, pese a la precariedad de recursos, el objetivo del Padre Pepe de animarlos a tocar un instrumento sí surtió efecto: fueron muchos los alumnos que se apuntaron a estas clases extra, lo que obligó a duplicar los grupos y a establecer turnos dentro de los mismos. Éstos se organizaron de la siguiente manera: tres alumnos del centro sabían tocar la guitarra, no por clases recibidas, sino por ver cómo otros lo habían hecho en las iglesias o por el barrio, de modo que se convirtieron en los monitores de los diferentes grupos; así sólo teníamos que controlar que las clases no se desmadrasen, pero el peso docente caía en el alumno-profesor. Este sistema consiguió dotar de mayor responsabilidad a un alumnado deseoso de ser respetado y apreciado por sus compañeros y por el adulto; de manera que los vínculos se fortalecieron y el valor de la solidaridad

entre ellos primó por su presencia, todo muy en la línea de otras prácticas ya desarrolladas en el país, como muestran los estudios de Montes (2011).

En el caso de las flautas y el clarinete, el sistema fue distinto. Se crearon grupitos pequeños que debían practicar notas largas con la nota “Do”, por ejemplo, e ir ayudándose entre ellos a conseguir cada una de las notas explicadas y de las melodías propuestas. El resultado final siempre era interpretado en conjunto, para que así comprendiesen la importancia del trabajo en equipo, de una interdependencia positiva.

2.2. La Orquesta Sinfónica Juvenil Don Bosco

La violencia no sólo engendra violencia, sino que supone un elevado coste económico para el país que la sufre. Acevedo (2008) considera que la violencia impone una elevada carga económica y humana para un país. En El Salvador esto es una realidad: por un lado, son los más jóvenes los que “desaparecen” absorbidos por ésta, localizados en esa espiral de violencia que no se detiene sino con la desaparición de los implicados a manos de uno u otro bando.

Los proyectos que se desarrollan en el Polígono pretenden reorientar ese capital en cosas positivas y necesarias para mejorar la calidad de vida del pueblo salvadoreño. En lugar de producir gasto negativo, que ese gasto se convierta en una inversión de futuro.

La Orquesta Sinfónica Juvenil Don Bosco es un proyecto financiado principalmente por el Banco Mundial, que trata de alejar a la población más joven de ese bucle violento en el que se ven sumergidos nada más nacer. Se inició en el año 2011, tras el acercamiento inicial de 2010 y la consecución de fondos por parte del Banco Mundial. La música es concebida como un instrumento de educación para la no violencia, para la no agresión, en definitiva, para el respeto al prójimo. Aunque, la interpretación musical no bastaba para formar globalmente a los componentes de esta agrupación, sino que el proceso educativo musical debía incorporarse al centro educativo general, además de extenderse en el tiempo con una licenciatura en Música (interpretación y pedagogía musicales). Y en esta línea continuó trabajándose para garantizar una formación plena de los jóvenes próximos a la zona del ITOE, tal como se expondrá en el epígrafe siguiente.

El objetivo final real de este proyecto artístico es conseguir implicar a todas las escuelas del radio del ITOE, hasta crear una grandísima orquesta que haga aflorar lo mejor de cada uno de esos

chicos y de sus familias. Pero, no basta con enseñar música a niños y niñas de diferentes edades para alejarlos de la violencia de rodea sus vidas, sino que hay que educarles en la música, conseguir que los valores que ésta transmite se extrapolen a la sociedad, que sus prácticas cooperativas que precisan de la colaboración de cada miembro les acerquen al prójimo y le hagan respetarlo.

En esta línea, se contrató a diferentes monitores de varias especialidades de entre los jóvenes músicos del país que vivían en zonas bastante alejadas de esta conflictiva comunidad. Ambos parecieron descubrirse mutuamente y comprender cuánto podían aprender unos de otros, sobre todo en cuanto a la disciplina característica del ITOE que debía continuarse en las clases musicales y la disciplina propia de la música que tanto podía mejorar su comportamiento social y personal.

La inexistencia de instalaciones adecuadas o de mayor número de salas en el ITOE llevó a que las clases de los instrumentos se desarrollasen en el jardín, en las pistas de atletismo, en un espacio compartido entre violines y pianos eléctricos... Pero, pese a esas complicaciones, el número de estudiantes que quería formar parte de la orquesta, crecía, aunque no así la cantidad de recursos para afrontar los gastos de los monitores y el número de instrumentos. Sin embargo, esta situación llevó a plantear las clases colectivamente, lo que reforzaba el objetivo social y humano del proyecto original.

Pronto, comenzó a ampliarse al resto de centros vecinos y ya en agosto de 2012 se contaba con un importante número de músicos, que se vio ampliado tras su concierto de estreno en el final de curso de ese mismo año. Aunque, realmente su “acto inaugural” vino de la mano de un concierto especial organizado para la Embajada de Japón, el Banco Mundial y otras instituciones financiadoras que se realizó en mayo de 2013, en el que participarían un gran número de músicos de diferentes escuelas de la capital.

El sueño de una gran orquesta juvenil formada por menores en riesgo de exclusión social era ya una realidad. No obstante, el paso más importante para lograr alejarlos de la violencia y mejorar la sociedad salvadoreña no se logrará sin un proyecto musical universitario que permita formar educadores musicales para integrar estas enseñanzas en grados y bachilleratos.

2.3. El proyecto del futuro Conservatorio Nacional Don Bosco

Tras estos inicios de la sección musical y de la orquesta, más reciente, el Padre Pepe nos encargó que contactásemos con catedráticos de música y profesorado titular, en su defecto, que pudiese estar interesado en participar en la creación y organización de un centro de enseñanza musical que formaría parte de la Universidad Don Bosco pero se ubicaría en el Polígono Industrial Don Bosco, ya que así sería más efectivo para la zona.

El Conservatorio Nacional Don Bosco será la continuación de la formación musical integrada en los centros educativos. Aunque, a lo largo de este año 2013 y cuatro siguientes, se limitará a formar docentes para que puedan incorporarse al centro educativo oficial. La idea es que tras finalizar tercero de bachillerato obtengan un título profesional que les permita ejercer como docentes en centros privados de enseñanzas artísticas; pero si quieren impartir clases en la especialidad universitaria (no equivalente como sucedía en España y ya veremos si deja de suceder con la expedición del nuevo título de grado...) y en los colegios, deben estudiar la licenciatura en música.

Esta especialidad se desarrollará a lo largo de cinco años y se presenta como una doble licenciatura en interpretación y pedagogía musical, además de que se pueden cursar dirección y composición, y éstas también cuentan con ciertos créditos de formación pedagógica. ¿Por qué esta organización con pedagogía obligatoria? El país necesita formarse, necesita cultura, necesita comprender y comprenderse, y eso sólo se consigue mediante la educación. Se precisan pedagogos y eso es lo que estamos formando.

Principalmente se contó con profesorado de la costa mediterránea, porque debido a motivos laborales y presupuestarios, no se podía viajar a otras zonas para contactar personalmente con otros centros; así se contó con profesorado de Castellón, Valencia y Murcia. A pesar de numerosos problemas, zancadillas varias y ajustes de última hora, el colectivo seleccionado se adecuaba con creces al perfil demandado: responsable, interesado en la educación en valores y en la formación global del educando, pedagogo antes que músico...

Este profesorado debía desarrollar su labor docente durante una serie de sesiones online que se verían completadas con dos tutorías al mes hasta el final del curso. A lo largo de sus clases tenían que formarlos en los principios de la didáctica instrumental al

tiempo que en la técnica instrumental propia. Se organizó como un contrato especial de curso musical financiado por diferentes instituciones ya mencionadas, de modo que todo fue perfectamente legal para los docentes invitados y para la entidad receptora; además de que el Ministerio de Educación y Ciencia de El Salvador certificó la estancia de éstos como invitados por la institución, con su escolta oficial durante la realización del curso.

El Conservatorio se está terminando en estos momentos y se ubica entre los talleres formativos del ITOE, en la ladera próxima a la base militar. La escasez económica ha llevado a que su construcción sea un proceso lento, pero poco a poco se va completando este nuevo espacio de educación y formación en el arte para todos; ya que lo importante de este proyecto es que la educación artística llegue a todos y no sólo a las personas con recursos económicos que pueden permitirse la compra de un instrumento o el pago de unas clases de música. El conservatorio será gratuito para los estudiantes del Polígono y para los más talentosos se está negociando la posibilidad de un sistema de becas de estudio.

Conclusiones

“La educación te hará libre” y “La música amansa a las fieras”, dos frases que pueden considerarse que definen muy bien los objetivos del citado programa artístico. Por un lado, la educación musical enfocada desde una intención de formación en valores les hará comprender que pueden desarrollar su pensamiento libremente, que nadie puede obligarles a pensar, a decidir; y por otro lado, la educación musical también fomenta actitudes de respeto del otro y de este modo disminuye los comportamientos violentos para con el vecino.

Este proyecto de la Orquesta Sinfónica pretende mostrar cómo la educación artística necesita un centro especial que continúe la labor iniciada por ésta. Un espacio educativo gratuito en el que todos los colectivos puedan ser formados en igualdad, donde no sean vetados los estudiantes más pobres o marginales. Pero, la educación artística sólo repercutirá positivamente en la sociedad si se integra en el sistema educativo, si todo el alumnado puede acceder a ella y formarse a través de ella como un ser creativo, socialmente competente y afectivo y respetuoso con el prójimo.

Son muchas las instituciones y el personal que está haciendo posible el desarrollo de este proyecto que se ha ampliado

con el del Conservatorio. Todos estamos trabajando para crear opciones, para conseguir que los niños de las zonas próximas al Polígono tengan posibilidades de cambiar, y esto sólo lo conseguirán si la música no se limita a una actividad extraescolar, sino a una actividad integrada que puedan trabajar y les pueda invitar a cambiar y a mejorar su entorno.

Referencias/ Bibliografía

Acevedo, C. (2008). Los costos económicos de la violencia en El Salvador. *América Latina Hoy*, 50 (2008) 71-88.

Argueta, R. (2008). ¿Quién manda en casa? Influencia norteamericana, antiimperialismo y martinato en El Salvador (1911-1944). *Estudios Centroamericanos*, 63, 713-714 (2008) 165-168.

Martínez, E.; Gutiérrez, M. L.; Rincón, L. (2012). Impunidad en El Salvador y Guatemala: "De la locura a la esperanza: ¿nunca más?". *América Latina Hoy*, 61 (2012) 101-136.

Montes, C. (2011). La educación clave del desarrollo: proceso educativo en la Comunidad Segundo Montes de El Salvador. *Tabanque. Revista pedagógica*, 24 (2011) 91-98.

Urbina, C. (2010). La matanza de 1932 en El Salvador, anticomunismo y democracia en Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales*, 128-129 (2010) 159-166.

Walter, K. (2008). Estados Unidos y El Salvador: la década de 1980. *Estudios Centroamericanos*, 63, 713-714 (2008) 197-200.

Zúñiga, M. (2010). Heridas en la memoria: la guerra civil salvadoreña en el recuerdo de niñez de un pandillero. *Historia Crítica*, 40 (2010) 60-83.

¹ ***The beginnings of Arts program at the Instituto Técnico Obrero Empresarial of Polígono Industrial Don Bosco***

² Doctora.

Universidad Católica San Antonio de Murcia - UCAM (España).

Email: elchesociologia2@gmail.com

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA: ENSEÑANDO LENGUA Y LITERATURA A TRAVÉS DE LA GASTRONOMÍA INTERCULTURAL¹

Rosa María Alonso Fernández²

Abstract: In an educational experiment carried out at a secondary school in Ceuta, our main objective was the development of linguistic competence, through motivation towards and interest in intercultural gastronomy, specifically traditional dishes eaten in the religious festivals of the four cultures living in Ceuta.

On one hand, from a linguistic point of view, this experience was used to identify and produce prescriptive and publicity texts. On the other, from a literary perspective, the experience combined literature and cuisine, blending Pablo Neruda's poems in with some texts written in Ladino, that is, the language used by the Sephardic community.

Keywords: motivation; connectors; interculturality; cuisine

Resumen: A través de esta experiencia educativa, que se llevó a cabo en un Instituto de Educación Secundaria en Ceuta, se marcó como principal objetivo el desarrollo de la competencia lingüística, teniendo como elemento de interés y motivación la gastronomía intercultural, en nuestro caso los platos típicos de las principales fiestas religiosas de las 4 culturas que conviven en Ceuta. Con el ánimo de acercarnos a otras culturas y fomentar así la tolerancia hacia todas ellas.

Desde el punto de vista lingüístico, esta experiencia nos sirvió para identificar y producir textos prescriptivos y textos publicitarios. También para conocer el significado de expresiones relacionadas con los alimentos y la gastronomía.

Por otra parte, desde el punto de vista literario, se conjuga el maridaje entre literatura y gastronomía, ayudados de la mano de escritores como Laura Esquivel, Pablo Neruda y algunos textos escritos en ladino, es decir, la lengua que fue y es hablada por los sefardíes.

Para facilitar al alumno el desarrollo de la competencia lingüística a través de la gastronomía intercultural, se ha tenido en cuenta la importancia del trabajo por proyectos, ya que favorece su motivación y aprendizaje al tener en cuenta la diversidad de intereses y estilos de aprendizaje, también promueve el aprendizaje significativo, haciendo que el alumno controle su propio aprendizaje, favorece la colaboración entre alumnos, el trabajo en grupo, se promueve la implicación y la iniciativa personal.

Palabras Clave: motivación; conector textual; interculturalidad; gastronomía

Introducción

Para facilitar el desarrollo de la competencia lingüística a través de la gastronomía intercultural, se ha tenido en cuenta la importancia del trabajo por proyectos, ya que favorece la motivación y el aprendizaje del alumno, al tener en cuenta la diversidad de intereses y estilos de aprendizaje, promueve el aprendizaje significativo, haciendo que el alumno controle su propio aprendizaje, favorece la colaboración entre alumnos, el trabajo en grupo y se promueve la implicación y la iniciativa personal.

Objetivos

Los objetivos que se pretendieron conseguir con esta experiencia educativa fueron los siguientes:

- Identificar a través de fragmentos literarios textos prescriptivos.
- Producir textos prescriptivos y publicitarios.
- Identificar la estructura y recursos lingüísticos de los textos publicitarios.
- Elaborar eslóganes.
- Ampliar y adquirir un vocabulario específico, en este caso el léxico gastronómico.
- Reconocer conectores textuales: de orden y explicativos.
- Realizar esquemas.
- Utilizar Internet para cubrir las necesidades cotidianas de información.
- Analizar las formas verbales de los textos instructivos (infinitivo, presente, imperativo y se impersonal).
- Reconocer géneros literarios a través de distintos textos que hagan referencia a la gastronomía.
- Elaborar textos descriptivos y explicativos.
- Conocer el significado de expresiones relacionadas con los alimentos.
- Fomentar el gusto por la lectura.

Metodología

La metodología utilizada se ha basado en el aprendizaje por tareas, donde la tarea consiste en un conjunto de actividades orientadas a conseguir una finalidad u objetivos específicos y un producto final que consistirá en la elaboración de un recetario intercultural.

Como ejemplos de actividades que pueden ayudar a adquirir la competencia en comunicación lingüística son:

Exposiciones orales, debates, lectura comprensiva, búsqueda y selección de información y trabajo en pequeño grupo.

Breve descripción de tareas y actividades realizadas:

Tarea 1.

Título: Alimentación y cultura.

1. Se facilita a los alumnos una serie de enlaces webs y textos que hacen referencia a las normas gastronómicas de las culturas cristiana, hebrea, hindú y musulmana.

Se divide la clase en 4 grupos.

2. Cada grupo lee y comenta en clase las normas gastronómicas de las cuatro culturas.

3. A continuación se elabora un esquema y se expone oralmente en clase.

Tarea 2.

Título: Gastronomía intercultural.

Entre las festividades religiosas más representativas de las 4 culturas que conviven en Ceuta se encuentran:

- Musulmanas: *Ramadán, Aid el Kebir, Achura.*

- Hebreas: *Pésaj, Shavuot, Rosh Hashaná, Purim, Hanuká, Sucot.*

- Católicas: *Navidad, Semana Santa, Día de Reyes.*

- Hindúes: *Cheti Chand, Ganesh Chaturthi, Diwali.*

Cada una de estas fiestas implica la elaboración de una serie de postres y platos tradicionales.

Sirva como ejemplo este poema referido a la fiesta hebrea de *Rosh Hashaná*.

Esta noche, noche de Roshana (Rosh Hashaná)

La kaveza de karnero,

kuziendo al vapor esta.

Las siete jodras akdeando bien.

La meza luziendo kon su mandil

blanco nieve, de bordado,

soperitas con dátiles, miel,

asukar, mansanas, granadas.

Poema escrito en ladino

Anónimo

4. Se buscan en Internet las festividades mencionadas anteriormente, cuándo, cómo se celebran, qué platos tradicionales se preparan para estas festividades.

Una experiencia educativa: enseñando lengua y literatura a través de la gastronomía intercultural

5. Se establecen 4 grupos en clase y se exponen oralmente.
6. Se relaciona el plato típico con la festividad religiosa correspondiente:

Festividad religiosa:

- Pésaj
- Hanuka
- Rosh Hashaná
- Ramadán
- Fiesta del Sacrificio
- Semana Santa
- Navidad
- Diwali
- Shavuot
- Purim
- Achura
- Día de Reyes
- Sucot

Platos típicos

- Blintzes de queso
- Fluden
- Hodra o sopa de las siete verduras
- Harira
- Rgaif
- Cuscús con cordero
- Tajine de cordero
- Galletas típicas de Achura
- Pestiños
- Torrijas
- Buñuelos
- Jaróset
- Pavo relleno
- Turrón
- Kheer
- Pan ácimo (matzá)
- Jalá
- Malpua
- Soan papdi
- Shankar pali
- Sufganiot
- Roscón de Reyes

- Orejas de Hamán

7. Tanto en la religión judía, musulmana y católica, el pan es un alimento simbólico, con ayuda del diccionario RAE, o de la siguiente página de Internet: www.rae.es se explica el significado de las siguientes expresiones:

- *A pan y agua.*
- *A pan y cuchillo.*
- *Con su pan se lo coma.*
- *El pan nuestro de cada día.*
- *Pan sin sal.*
- *Ser pan comido.*
- *A falta de pan, buenas son tortas.*

8. Cada grupo realizará un mural con la explicación de cada festividad religiosa, junto con sus platos típicos e insertará una imagen de cada plato típico.

Por ejemplo: *Janucá*, festividad hebrea, con el significado de “Fiesta de las luces”, se conmemora de una forma muy especial. Desde el día en que comienza el *Janucá* se va encendiendo al filo del atardecer una nueva vela hasta las ocho que forman el *janukía*, un candelabro de proporciones particulares diseñado especialmente para esta ocasión.

El encendido de las velas también se acompaña de un rezo, una bendición conmemorativa. El *janukía* debe colocarse cerca de una ventana para que irradie toda la luz posible.

En esta festividad se elaboran unos dulces típicos, los *sufganiot*, deliciosos buñuelos de pequeño tamaño rellenos de crema.

Tarea 3

Título: La poesía de los alimentos.

En la festividad hebrea de Rosh Hashaná (día de Año Nuevo) se come manzana con miel, que es agradable, para que el Nuevo Año resulte bueno.

Otra fruta que se come es la granada porque tiene muchos frutos pequeños. Quiere decir que, poco a poco, uno es capaz de hacer muchas cosas.

En el poema de Pablo Neruda titulado *Oda a la manzana* se describen las frutas con las siguientes cualidades y definiciones:

- *Manzana*: nueva, recién caída, plena, pura mejilla arrebolada de la aurora, pomada pura, pan fragante, queso de la vegetación, redonda inocencia, recién creada, abundancia total.
- *Uvas*: celulares
- *Mangos*: tenebrosos
- *Ciruelas*: huesudas
- *Higos*: submarinos.

9. En grupos se escribe una oda sobre una fruta al estilo de Pablo Neruda, siguiendo estos pasos:

- Se escoge una fruta (por ejemplo la granada, fresa).
- Se escribe una lista de palabras (adjetivos, verbos, etc...) que puedan describir la personalidad de la fruta elegida.

LITERATURA Y GASTRONOMÍA

Literatura y gastronomía van muchas veces a la par, al placer de la lectura se le suma el gusto por disfrutar anticipadamente de lo que puede llegar a ser un buen plato, una vez que la receta pasa de lo literario a los fogones. Y cuando el plato está en la mesa, después de dedicar un agradable rato a cocinarlo, resulta inevitable degustarlo evocando el libro donde lo descubrimos o el autor que nos lo descubrió. Sirva como ejemplo la *Oda al caldillo de congrio* de Pablo Neruda.

Este poema forma parte de la obra *Odas elementales*, publicada en 1954, un libro cuyos protagonistas son: alcachofas, pescados, manzanas, etc.

La *Oda al caldillo de congrio* es un canto de alabanza que pretende exaltar cada una de las partes de esta exquisita comida, indicando, paso a paso, su elaboración, como quien escucha una receta de cocina, junto con la alabanza a cada uno de sus ingredientes, haciendo uso de recursos estilísticos como, por ejemplo, las metáforas. Neruda escribe esta oda insertando en ella una receta de cocina.

10. Una vez que se ha leído la *Oda al caldillo de congrio* de Neruda, se identifican los ingredientes y la forma de elaboración, se redacta la receta combinando la conjugación de los verbos en la forma de imperativo y presente de indicativo. Se utilizan los siguientes conectores textuales:

- De orden: para empezar, primero, luego, después, a continuación, para finalizar.
- Conectores textuales explicativos: es decir, o sea.

DISEÑO DEL RECETARIO INTERCULTURAL

Una vez que tenemos una colección de recetas, unos textos escritos que tratan sobre las festividades religiosas de las distintas culturas de Ceuta y sabemos las normas de las diferentes religiones que influyen en estas recetas, el siguiente paso es organizar toda esta información bajo la forma de un recetario.

11. Se organiza un debate para decidir el título.
12. Se nombran a los responsables de elaborar cada sección: redacción del prólogo, ordenación de las recetas.

En los elementos del prólogo se sigue el siguiente esquema:

- Semejanzas y diferencias entre las normas dietéticas de las 4 culturas estudiadas.
- Clasificación de las recetas según las culturas y según las celebraciones.
- Imágenes de los platos típicos de cada una de las festividades religiosas.

Tarea 4

Título: Publicidad de nuestro recetario intercultural

13. Se distribuyen distintos tipos de textos publicitarios y se distingue su estructura: producto, mensaje publicitario y eslogan.
14. Se inventan eslóganes aplicados al tema de la interculturalidad y difusión de nuestro recetario y se plasman en nuestro recetario.

Después de realizar las actividades descritas, que se engloban dentro de las tareas, analizamos si los materiales elaborados han contribuido a lograr el desarrollo de la competencia lingüística. Para ello se elaboró un cuestionario de evaluación que justificara el logro de nuestros objetivos.

Evaluación

Tipo de valoración. Individual

Uso de Internet

Una experiencia educativa: enseñando lengua y literatura a través de la gastronomía intercultural

- Conecta y utiliza con soltura los enlaces.

SI NO

- Navega a través de las páginas con total autonomía.

SI NO

Análisis y uso de la información.

Respuestas

- Responde correctamente todas las cuestiones.

SI NO

- Respuestas bien elaboradas.

SI NO

Expresión escrita

- Expresa con claridad las ideas.

SI NO

- Elabora las respuestas de forma clara y concisa y no se limita a copiar textualmente la información encontrada.

SI NO

Tipo de valoración. Individual.

Participación en debates y exposición de informe

- En su aportación se aprecia un conocimiento amplio del tema y una buena comprensión de la información consultada.

SI NO

- Aporta puntos de vista originales.

SI NO

Tipo de valoración. Grupo.

Tareas en grupo

- Buena integración en el grupo, asume las tareas con gran responsabilidad y actitud positiva. Su labor ha sido imprescindible para el producto final.

SI

NO

Desarrollo del trabajo

- El trabajo se ha desarrollado cooperativamente, repartiendo de forma equilibrada las funciones y tareas.

SI

NO

- Excelente puesta en común.

SI

NO

- Disciplina, esfuerzo y buena disposición permanentes.

SI

NO

- Autonomía y buena organización.

SI

NO

Conclusión

Hacemos una valoración muy positiva de esta experiencia educativa. El objetivo de la divulgación de esta experiencia es dar a conocer y compartir con otros Centros educativos propuestas de motivación y de interculturalidad ya que en nuestras aulas encontramos alumnos procedentes de los más diversos países y culturas, sin olvidar que el conocimiento de otras culturas es muy enriquecedor desde el punto de vista personal y profesional.

Bibliografía

Contreras, J. (2002). *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona: Alfa Omeg.

Una experiencia educativa: enseñando lengua y literatura a través de la gastronomía intercultural

Cruz Cruz, J. (1999). *Razón dietética: gusto, hábito y cultura en la conducta alimentaria*. Pamplona: Sociedad Navarra de Estudios Gastronómicos.

Figueroa de Inzunza, A. (2000). *A la mesa con Neruda*. Barcelona: Mondadori.

Montanari, M. (2006). *La comida como cultura*. Gijón: Ediciones Trea.

¹ ***An educational experience: teaching Spanish Language and Literature through intercultural gastronomy***

² Licenciada.

I.E.S. Clara Campoamor, Ceuta (España).

E-mail: granadiense04@hotmail.com

EXPERIENCIAS CULTURALES DIDACTICAS¹

Juan Manuel Molino Laguna²

Abstract: This is an interdisciplinary project that was presented in Ceuta (Spain) throughout the academic year 1991-1992. It was proposed to all Departments of the “Abyla” High School, with financial support from the Councils of Education and Culture, together with help from the Directors of the High School and the Tutorial Action Department.

It was aimed at all the High School 1st, 2nd and 3rd year Baccalaureate students, ‘A’ Level students, and also their parents and the general public.

It consisted of a practical experience in different areas of knowledge with the attendance of outstanding figures in several fields. With music as a uniting theme, we held lectures, screenings, exhibitions and teaching concerts, in school time for students and in the evenings for parents and the general public.

Students were involved in writing criticisms that were published in the local press and in carrying out art projects.

Keywords: interdisciplinary project; tutorial action; didactic’s concert, hour of class

Resumen: Este trabajo sintetiza lo que fue el Proyecto interdisciplinar presentado y realizado en Ceuta en el curso 1.991-1.992 propuesto a todos los Departamentos del Instituto de Bachillerato Abyla de Ceuta con el apoyo económico de las Concejalías de Educación y Cultura y la Dirección del Instituto y el Departamento de Acción Tutorial dirigido a todos los alumnos de bachillerato (1º, 2º y 3º) y C.O.U., y también a los padres de alumnos y público en general, consistente en experimentar de manera práctica los campos del saber con presencia de personas muy destacadas en los diferentes dominios, teniendo la Música como nexo de unión y empleando conferencias, proyecciones, exposiciones y conciertos de manera didáctica en tiempo lectivo para los alumnos y por las tardes para los padres de alumnos y público en general, con implicación de los alumnos en la elaboración de críticas y artículos que fueron publicados en la prensa local y en la realización de proyectos artísticos.

Palabras Clave: proyecto interdisciplinar; acción tutorial; conciertos didácticos, horas de clase

Introducción

El presente trabajo refleja un poco la evolución del Sistema Educativo de España, con sus avances y sus retrocesos, sobre todo, en el área artística.

Y es precisamente la materia más sensible, la Música, la que siendo el puente que une *las experiencias culturales didácticas*³,

objeto del presente ejemplo de didáctica pedagógica, la que traduce los avances y retrocesos de nuestro sistema.

Un sistema que ha avanzado en el derecho de todos los ciudadanos a su formación gratuita y a recibir instrucción en todas las materias que puedan proporcionarles orientación a sus mejores cualidades y que la música no dejara de ser una materia fundamental en su formación básica.

Hacia 1984 la música era una materia que algunos centros, sobre todo privados, tenían en sus programas, pero en la enseñanza pública no se contemplaba.

Cuando precisamente en el año 1984 el Ministerio de Educación da un salto cualitativo y comienza por primera vez en nuestra historia la inclusión de la Historia de la Música convocando Oposiciones para especialistas. Ya por entonces se iniciaron movimientos de crear Aulas de Música en las Universidades y en algunas de éstas estudios de Musicología... Los requisitos por entonces de ser Licenciado o titulado Superior de Conservatorio para poder presentarse a dicha oposición evidenciaba el vacío que existía en nuestro país en dicha materia que, poco a poco, se fue reglando en la Formación de Especialistas.

Desde 1984 hasta 1991 en que se inicia la Reforma LOGSE⁴, que integraba la Música como área básica de la formación obligatoria, las Autonomías iban convocando paulatinamente dando tiempo a la incorporación de Institutos y Centros Concertados en la Nueva Reforma y dando tiempo a la Formación del Profesorado especializado, en nuestro caso, en Música.

Yo mismo fui miembro de un Tribunal de las primeras oposiciones para especialistas de Música de Primaria en la ciudad de Ceuta, donde estaba destinado en un Instituto de Bachillerato. Y también formé parte del primer Tribunal para especialistas de Música de Secundaria en 1998 y posteriormente en 2002.

La Reforma LOGSE, que en teoría es extraordinaria, iba incluyendo, sobre todo, a los Institutos de Formación Profesional que se iban incorporando con la promesa de recibir dotaciones y puntuaciones al profesorado por participar en Centros de Reforma. Pero, en general, la Reforma se iba imponiendo sin preparar adecuadamente a los profesores.

En primera persona tuve que realizar enormes esfuerzos económicos y de tiempo para abordar dignamente la Historia de la Música y, en el curso 1992-1993, en un traslado voluntario llego al Instituto Al-Ándalus (Almuñécar-Granada) en el que tendría que

atender a alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de la E.S.O.⁵ y tuve que hacer sobreesfuerzos de preparación asistiendo a cursos y talleres de perfeccionamiento en Asociaciones como *Instituto Internacional de Expresión, Proexdra, Divertimenti*, ya que los ofertados entonces por el C.E.P.⁶ no ofrecían el mismo interés didáctico.

Poco a poco se iba generalizando la Reforma y lo que parecía que estaba consolidado en materia de Música, es decir, de Educación Musical se percibía cómo poco a poco incluso se diluía al reducir horas o alternar horarios con el área de Plástica, es decir, en 2º un año se impartía un cuatrimestre Plástica y otro Música y, a partir de 4º de la E.S.O., como optativa y, posteriormente, en 1º de Bachillerato y hasta en 2º de Bachillerato desde 2003-2004 hasta el 2007-2008 en que de manera imprevisible, y contra la opinión del profesorado, se suprime en Ceuta (territorio MEC) la Historia de la Música en 2º de Bachillerato.

Parecía que vivíamos ya en la normalidad de nuestro sistema educativo cuando todos los males y fracasos parecían apuntar a esas asignaturas que ya en la Grecia Clásica estaban consideradas como básicas en la educación del ciudadano. La Música para educar el espíritu y la Gimnasia para la educación del cuerpo.

También es obvio que cada especialista considere que su asignatura es fundamental, pero participo de la visión holística e integral de la persona y, en mi opinión, la materia de Música tendría que ser fundamental en la formación, no ya humanística, sino humana. Incluso, la Historia de la Música, en un sistema educativo integral tendría que contemplar su obligatoriedad en los bachilleratos de Letras y de Ciencias, pues, la Música junto a la Historia del Arte es la que más ayuda a entender la evolución de la Civilización Humana, no solo de la Cultura Occidental.

Por esta razón, y con más razón aún, este ejemplo de didáctica que pudo ser más extraordinario de lo que fue si el entusiasmo para un proyecto de Centro y de Ciudad hubiera puesto en movimiento la valiosa y necesaria aportación de todos los profesionales. Ésta es ya una utopía real, pues no otro es el fin de las programaciones de las diferentes áreas y el objetivo de una visión global de la Historia para los alumnos.

Si la formación más completa tiene que ser en una programación que arranca desde primaria, secundaria y bachillerato ¿cómo puede en la práctica realmente completar la formación del alumno cuando se interrumpe en un curso de primer ciclo de la

E.S.O., y se convierte en materia optativa tanto en 4º como en bachillerato...? En la práctica un reducido número de alumnos se ha visto enriquecido por la supuesta formación integral.

Pero observemos la vida normal, la vida cultural de cualquier ciudad, país o cultura... son precisamente los espectáculos musicales el epicentro de la vida cultural. Miremos donde miremos: los más numerosos, los más frecuentados por los ciudadanos... en todos los estilos de músicas... y, sin embargo, la aparente entrega ¿va en paralelo a la comprensión del fenómeno musical en sí?

No podemos abstraernos de la fuerza de la industria discográfica para atraer a los jóvenes a los estilos que les interesa promocionar-vender, estamos en manos del marketing para obtener el máximo de beneficios, pero en el fondo, la que está en juego es la Música. Nadie puede prescindir de ella sea en el sentido que sea. En todos los países la proliferación de festivales es incontable al tiempo que produce compensaciones económicas a las ciudades que los organizan. La variedad de festivales es innumerable y de todos los estilos: unos ya consagrados y otros comenzando, pero en todas las latitudes se crean eventos culturales donde la principal atracción es la música. Es difícil alejarse de la influencia de intereses lucrativos pero es bueno dejar constancia de la buena intención que hay detrás de cada experiencia cultural.

Desarrollo

En la consecución del trabajo didáctico-pedagógico que vengo describiendo deben destacarse varios pasos importantes que fueron dados para ponerlo en marcha:

1) Una Idea General para programar de forma integradora a todas las áreas y a lo largo de un curso contando con el apoyo de la Dirección del Instituto.

2) Cómo abordar los diferentes períodos históricos, las músicas que ilustrarían los mismos y las personalidades o especialistas con que podíamos contar. (Manifiestar el agradecimiento a D. Carlos Salvadore, profesor de inglés cuyo interés por el desarrollo de este trabajo llevó a que los entonces Concejales de Cultura y de Educación [D. Jacinto León y D. Javier Rico, respectivamente] apoyaran el Proyecto Didáctico).

3) Hacer que la idea general entusiasmara a otros profesores.

4) Contar con el apoyo económico de las Concejalías de Educación y Cultura y del Instituto de Bachillerato Abyla.

5) Tener el apoyo fundamental del Equipo Directivo del Instituto y muy en particular del Director -por esas fechas- D. Juan Fernández Maese.

6) Realizar un presupuesto adecuado para embarcarnos en la aventura y que los especialistas aceptaran las limitadas condiciones económicas.

7) Informar a través del Jefe del Departamento de Tutorías a todos los Departamentos del Instituto para abrir a todos los profesores la posibilidad de su participación.

8) Iniciar los contactos a todos los niveles para ir cerrando fechas de actuación y concretar los temas a desarrollar.

9) Crear una carátula con la Programación de las Experiencias culturales Didácticas y colocarla por la ciudad y efectuar un reparto individualizado a los alumnos del Instituto.

No es necesario entrar en detalles de las dificultades que entrañaba en aquellos momentos del curso 1991-92 pues el trabajo que aquí se presenta es el mejor testimonio de que fue posible en Ceuta gracias a una iniciativa personal y al apoyo que se le prestó por los organismos indicados y al profesorado como queda constancia en las Conclusiones⁷.

Entrando en detalles sobre las Experiencias Culturales Didácticas, la Música fue el nexo de unión entre todas las áreas.

Realizamos dos tipos de intervenciones dentro del proyecto:

A) A nivel de Instituto: en el que las propuestas didácticas estaban abiertas a todos los Departamentos que desearan participar y se realizaron en tiempo lectivo, pero al carecer de Salón de Actos en el Instituto, cada experiencia se realizaría en el espacio más adecuado. Esto abriría realmente a los alumnos (que entonces eran de B.U.P⁸ y C.O.U⁹) a la comprensión de la vida cultural de la ciudad al ser los mismos alumnos los protagonistas de las diferentes actividades desplazándose para ello a los diferentes lugares (hay que considerar muy positivamente que todas las actividades para los alumnos eran en tiempo lectivo, por lo tanto, es una circunstancia que conlleva la buena disposición de los profesores para disponer de sus horarios y de los alumnos para participar activamente). El Concierto de la Banda Municipal de Música se hizo en el Salón de Usos Múltiples del I. B. Abyla¹⁰; el Concierto de órgano en la Santa Iglesia Catedral; <El Camino de Santiago> y <La Mancha, Tierra de D. Quijote> en el Salón de Actos del I.E.S.¹¹ Siete Colinas, la Exposición sobre la Pirámide y el Recital de Guitarra en el Salón de Actos de Caja Madrid.

La última experiencia programada -sobre la que había muchas expectativas- <Parapsicología: otro modo de conocimiento de la mente humana>, no pudo llevarse a cabo por encontrarse indispuesta Dalía Selene en la fecha señalada.

B) A nivel de Ciudad: si exceptuamos el Concierto de la Banda, toda la programación estaba dirigida a los padres de los alumnos y al público en general y se realizaban en los mismos espacios citados.

Todas las Experiencias contaron con personalidades destacadas del mundo de la cultura que ayudarían a los alumnos a sentirse motivados por el saber.

Otra de las motivaciones que hacía de las *Experiencias* algo vivo es que los alumnos tenían que realizar trabajos de cada una de las actividades culturales y los mejores trabajos presentados serían publicados en la Prensa local como puede verse en los contenidos del presente trabajo (6, 7, 8, 9, 10).

Conclusión

Desde estas líneas hago una sugerencia para que se cree por parte ministerial una comisión de expertos para crear las líneas básicas de cuanto es esencial y básico para la formación del ciudadano (que no podrían eludirse en la formación del alumnado por edades y niveles) que no dispersara la atención de la educación del alumno y, al mismo tiempo, integrar los diferentes sistemas pedagógicos en la Formación del Profesorado para que éste tenga recursos a los que acudir en cada clase.

Las razones de nuestras experiencias sirven para cuestionar lo científico y 'las metodologías' son itinerarios, procedimientos de trabajo que nos ayudan a orientar mejor a los alumnos y la realidad suena (las imágenes sonoras), el sonido indica una acción, todo suena por el movimiento, el sonido es la huella de las cosas, nos informa de lo que sucede, cada sonido cuenta una pequeña historia, es un hecho físico que comunica ondas, pero es también un hecho mental. Los sonidos son un fenómeno físico y también mental porque dependen del contexto, la Música tiene que emanciparse de los condicionantes ya que según se produce induce a actuar de determinada manera siendo que los mecanismos auditivos producen un comportamiento (a las vacas y a las gallinas les encanta Mozart) porque hay una tendencia natural al orden y la regularidad por economía de esfuerzo. La preparación del ritmo se hace por esto y el ritmo es una experiencia de ordenación (en el Clasicismo el ritmo es simetría, orden, simplicidad, estructura clara con la cuadratura de

la frase), estando en la base de nuestra percepción la respiración, el corazón y el movimiento.

Hay interrelación de tiempo, espacio y energía ya que sonido, movimiento y su articulación son energía. Con la organización rítmica los ritmos están a caballo entre la naturaleza y la cultura. La música no es simple señal sino símbolos abstractos que remiten a esquemas de percepción y prácticas sociales.

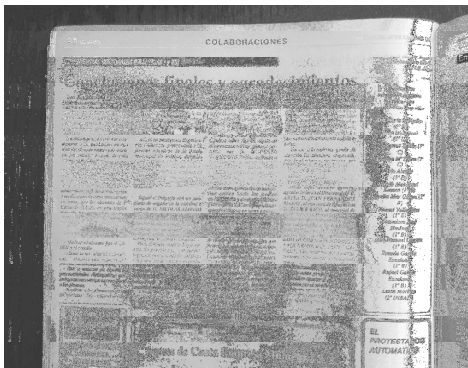
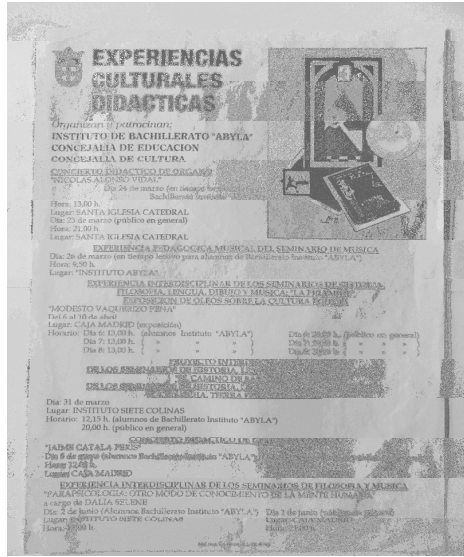
Las estructuras contienen ritmo, melodía, armonía, textura, tímbrica, agógica. El niño pasa de la etapa de tocar las cosas impregnándose de sonidos y sensorialidad a la fase icónica (constructo preceptual) y de ahí a la fase simbólica. La mayor dificultad está en la altura (crear nuevos símbolos). Estamos ante la alfabetización musical y necesitamos oír con los poros de la piel, ser todo oídos (y poder expresar con palabras y movimiento corporal la manipulación sonora).

Hemos de ser capaces de pensar musicalmente respecto a la notación o grafía.

Se trata de saber cómo está hecha la música y establecer relaciones semánticas para llegar a la síntesis. La contextualización es el último paso.

Todos estos conceptos educativos y musicales se pretendieron inculcar en el alumnado participante con las *Experiencias Culturales Didácticas*.

De las *Experiencias Culturales Didácticas* añadir que el nombre del Instituto de Bachillerato Abyla de Ceuta estuvo presente casi semanalmente y, a veces a diario, en la prensa local. En torno a 35 veces solo en relación con las *Experiencias Culturales Didácticas* de las que 12 son artículos escritos por alumnos. Deducimos que tanto el Instituto de Bachillerato Abyla como sus alumnos formaban parte de la cultura viva de la ciudad y la gratificante experiencia de los propios alumnos sintiéndose protagonistas de la cultura viva.



1 Cultural Teaching Experiences

2 Licenciado.

I. E. S. Siete Colinas de Ceuta (España).

Email: juan.molino.laguna@hotmail.com

3 D. Javier Rico, Concejal de Educación y D. Jacinto León, Concejal de Cultura.

4 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

5 E.S.O.: Educación Secundaria Obligatoria.

6 C.E.P.: Centro de Profesores.

7 Logotipo de las Experiencias Culturales Didácticas.

8 B.U.P.: Bachillerato Unificado Polivalente.

9 C.O.U.: Curso de Orientación Universitaria.

10 I. B.: Instituto de Bachillerato.

11 I.E.S.: Instituto de Educación Secundaria.

EL PAPEL DE LA MÚSICA INSTRUMENTAL EN LOS CAMBIOS DE VIDA¹

João Luíz de França Neto²

Abstract: This paper highlights some points of a case study conducted in a shanty town in Brazil, addressing the importance of instrumental music in social change at the present time. It also attempts to reveal another side of music, which is not well known in European countries. We will briefly describe some examples of projects that use music as a tool for the socialization of marginalized people, who, were it not for music education, would not have changed their lives. Panoramas of delinquency, drug abuse, illiteracy, amongst other ills that are common-place in an at-risk population, are much more prevalent in developing countries. The purpose of this study is to extend the range of musical cultures in our teaching practices.

Keywords: instrumental music; music education; music as a tool; socialization; life changes

Resumen: En este trabajo se recogen algunos puntos de un estudio de caso realizado en una localidad carente de Brasil, se aborda la relevancia que tiene actualmente la música instrumental en los cambios sociales. Trata igualmente de divulgar este otro lado de la música, hasta cierto punto no tan cercano en los países europeos. Recuperaremos sucintamente algunos ejemplos de proyectos que utilizan la música como herramienta para la socialización de personas marginadas, que de no ser por el camino de la educación musical no hubieran cambiados sus vidas. La delincuencia, drogadicción, analfabetismo, entre otros males tan comunes en una población de riesgo, estos panoramas están de una forma mucho más presente en los países en vías de desarrollo. La intención de este trabajo es ampliar el abanico de culturas musicales en nuestras prácticas docentes.

Palabras clave: música instrumental; educación musical, la música como herramienta; socialización; cambios de vida

Introducción

En la medida en que la vida va avanzando, se van buscando iniciativas con el fin de mejorar la calidad de vida del ser humano, no cabe duda que la gran favorecedora de las innovaciones es la ciencia y hoy día en interacciones con todas las áreas, a ejemplo de las artes en general (Efland *et al.*, 2003) y en nuestro caso en particular la musical (Díaz *et al.*, 2006), auspiciada indudablemente por las investigaciones en educación y enseñanza (Witrock, 1989; Cohen; Manion, 1990; Colás; Buendía, 1992). Aunque en el campo de la música existen superficies por transitar, no cabe duda que la

plenitud musical, es hoy día más intrínseca, y por ende su esencial importancia en la vida cotidiana del ser humano, a nivel artístico, cultural, educativo y social.

Es por medio de la historia y fundamentalmente la de la música, que sabemos de la importancia e influencia que la misma ha tenido en las diferentes sociedades del mundo en que vivimos, de muchas formas y maneras. En este perfeccionamiento, están presentes algunas de las características locales, sean efímeras o históricas, que de una u otra manera han contribuido al transcurso del desarrollo universal de la música. Por lo tanto, unas sociedades se identificaban o daban más importancia a diferentes aspectos de la música como por ejemplo: el ritmo, el canto, la teoría, el sonido, la ejecución instrumental, la memoria musical, la lectura de signos musicales, etc. (Griffiths, 2009). Tras estos varios siglos de desarrollo en la expresión musical, es de relevancia las interacciones entre culturas musicales, lo que sin duda ha enriquecido sinestésicamente la vida del ser humano autóctono, en las más diferentes latitudes. En Europa la fuerte influencia de los instrumentos provenientes de Asia y África culmina con el surgimiento de muchos instrumentos de arco en el renacimiento (Pasquali; Principe, 2007), claves para el desarrollo de la música en Europa occidental. En América antes de la llegada de la cultura europea, hermenéuticamente se entiende de una gran cultura musical, la cual no solamente ha recibido la occidentalización, sino también una fuerte influencia de los pueblos que fueron trasladados desde África (Mendoza, 1997; Castro Lobo, 2003).

Enmarcándonos en un periodo más reciente, retrocedemos al pasado siglo, marcado por dos grandes guerras mundiales, entre otros acontecimientos que también han provocado desplazamientos masivos de personas. En esta emigración unas por experiencia y otras lamentablemente forzadas, encontramos grandes nombres del panorama musical como: Dalcroze, Stravinsky, Hindemith, Szeryng, Bartók, Falla, Casals, Joachim Koeuillreutter, Gabriel Brncic, entre muchos otros. No cabe duda que estos desplazamientos han producido un enriquecimiento de grandes proporciones en el diverso panorama musical. En la segunda mitad del siglo pasado las orquestas de América estaban repletas de músicos alemanes, italianos bien como de otras nacionalidades, lo que nutrían así, no solamente el panorama instrumental, contribuyendo a la formación musical local, sino también refleja el legado recibido en las áreas teóricas, compositivas y musicológicas. Por otro lado, se tiene

noticia que la música de Latinoamérica también ha tomado tierra europea, el tango argentino se tocaba en las grandes capitales, antes de la primera contienda (Castro Lobo, 1985). Bien como los ritmos de Brasil, que sonaban por varias partes de Europa (Honolka *et al.*, 1983).

Como no podría ser de otra manera, la música también juega un papel importante en esta *cibernetica* sociedad. En el ámbito educativo, en el sentido amplio, ya no se puede concebir la música solamente como una asignatura que hace parte de un currículo escolar³. No se trata, por un lado de separar del ámbito educativo, ni mucho menos incrustar únicamente en el ámbito artístico. La visión holística que se debería alcanzar en el actual contexto es la de proporcionar distanciamiento a la dicotomía musical. La visión científica de estos estudios proporciona una unión musical, dejando claro que la misma no es una disciplina limitada al ámbito escolar, ni al artístico, sino que concebimos la música como un fenómeno intrínseco al marco social, y en todo caso de ninguna cultura particular, sin rechazar el papel universal que cada cultura pueda añadir a la música. En España se destaca también en los ámbitos musicales los trabajos y publicaciones impulsados por la pedagoga musical María Angustias Ortiz Molina, haciendo visible que lo que está en juego aquí es la integración entre culturas, en este caso sí, en el terreno académico y hasta cierto punto también fuera del mismo, la música tiene una muy importante labor (Ortiz Molina, 2011; Ortiz Molina; Ocaña, 2004).

Se ha observado a lo largo de la historia de la expresión musical, que diferentes psicólogos han tratado de dar explicaciones -sin ser músicos- sobre el efecto o el papel de la música en el ser humano. Bien como músicos que han querido dejar sus experiencias interiores sin ser especialistas en psicología. De forma semejante se encuentran profesores pedagogos que ya no actúan o nunca han actuado como artistas o intérprete e instrumentistas que jamás han estado en un aula como profesor, sin embargo el transcurso de los acontecimientos ha demostrado que tantos unos como otros han elevado el nivel en las respectivas áreas metodológicas. Por lo tanto, los constates cambios producidos en la didáctica de la educación de la música, es provocado por las necesidades que demanda la sociedad. Se trata de continuamente renovarnos y reflexionar sobre nuestras prácticas docente (Sadio Ramos; Ortiz Molina, 2010).

No se puede separar el ámbito artístico del pedagógico, el teórico del práctico y el generalista del especialista, se desenvuelven a la par, sobre todo a la hora de hablar de los proyectos de inclusión social por medio de la música. Es pues en estas esferas que presentamos algunos de estos fenómenos que más impacto están produciendo en Latinoamérica. Sin embargo, como ya hemos visto en iniciativas transculturales en la música, también desde “esta orilla” tienen importantes cabidas (Ortiz Molina, 2011).

El uso de la música como herramienta socializadora y transformadora de vidas, como veremos más adelante, va avanzado a pasos paquidérmicos, contribuyendo a la integración de individuos que vivían al margen de la sociedad y vulnerables a innumerables amenazas, como el alcoholismo, las drogas, la delincuencia, en fin, de una vida sin motivación, monótona y sin perspectivas, porque son normalmente familias carentes que viven en lugares con alto grado de desigualdad social con poquísimas oportunidades.

Este fenómeno que empíricamente hemos comprobado, es en realidad una vuelta, o mejor la continuidad del recorrido histórico descrito anteriormente. Vemos aquí otra vez como la práctica de la música, en este caso la occidental, está actuando y proporcionando beneficios a la vida de personas que de no ser por la práctica de la misma no estarían motivados cambiando sus vidas (França, 2011). Es en este contexto de tradiciones y maneras de vivir locales, en que el empoderamiento musical incrusta en las vidas de las personas, manifestando no solamente su resultado y por lo tanto su validez, sino que exhibe problemas evidentes que pueden de ser solucionados. Recuperar, describir y estudiar proyectos musicales en contextos como estos es contribuir a la ciencia en su curso evolutivo.

Proyecto de Peixinhos, un pequeño barrio donde la música se hizo presente

De forma sucinta, a continuación, se hace necesario contextualizar musicalmente el país de las personas que han participado en este trabajo. Partiremos desde una visión global hasta llegar a los implicados.

Sintetizando el panorama musical brasileiro, podemos decir que el estudio propiamente de la música ha llegado a Brasil por medio de los Jesuitas, probablemente con el sentido de catequizar a los nativos y a los pueblos trasladados. En el siglo XVII, periodo

colonial, se tiene noticia de una escuela de música que muchos han considerados como un verdadero conservatorio al estilo europeo. Más tarde con la llegada del rey D. João VI de Portugal, tuvo mejor tratamiento institucional. Se observan músicos de orígenes austriacos, franceses, portugueses y también brasileiros como el padre Maurício Nunes Garcia (1767-1830). En la segunda mitad del siglo XVIII se promulgan leyes y decretos creándose escuelas de música y conservatorios, tornando prolífera la enseñanza de la música. Por lo visto el objetivo era que la enseñanza de la música estuviera en las escuelas (Esperidião, 2001; Fucci, 2006).

Los resultados en la nueva tierra confirman las aportaciones recibidas. Encontramos en el romanticismo brasileiro su mayor representante en Carlos Gomes (1836-1896). Más tarde en el siglo XX, aparece Villa-Lobos, uno de los compositores más prolífero de todos los tiempos y que igual que Kodaly en Hungría, popularizó la música clásica llevándola a todos los pueblos del inmenso país brasileño, inmortalizando las canciones autóctonas en sus composiciones de vanguardia europea (Wisnik, 2007). No hay que olvidar a Joachim Koeullreutter (1915-2005), personaje importante en el progreso musical del país. En la segunda mitad del siglo pasado, con ocasión de la celebración de un congreso, el país recibe la visita del pedagogo Edgar Willems⁴, prueba clara del avance en el panorama musical.

Por otro lado, el canto Orfeónico que desde Villa-Lobos estaba presente en las escuelas, fue suplantado por la ley de *Educación n. 5692/71* de 1971, quedando establecida en el currículo la Educación Artística, de modo que ha provocado escasez en la enseñanza de la música en las escuelas, ya que el aprendizaje musical era compartido con las otras artes dentro de una misma disciplina. El problema se agrava en referencia a la formación de este profesorado, ya que para actuar en los diversos niveles han tenido que recibir una formación plurivalente en que poco podía hacer para consolidar a la enseñanza de la música, que cada vez se veía más reducida en el panorama escolar.

Tras estas tres décadas decadentes en la enseñanza de la música dentro del currículo escolar, bien como en la formación de profesionales, en 1996 se aprueba una Ley de Educación *n. 9.394*, que lleva a la extinción de la Educación Artística tanto a nivel básico en la escuela, como en la formación de profesores en la universidad, resultando en la independencia integral del estudio de la Música. Finalmente en 2008 se promulga la Ley de Educación *n. 11.769*, que

determina la obligatoriedad de la enseñanza de la música en la educación básica brasileña; esta ley estableció un plazo de tres cursos escolares para que todas las escuelas añadan en su currículo el estudio de la música como asignatura autónoma y que deberá ser impartida por un profesor de música (Fonterrada, 2005; Loureiro, 2001; Mateiro, 2010).

Es en este contexto musical de cambios y hasta cierto punto de paradojas que surgen en el humilde barrio de *Peixinhos*, en la ciudad de Olinda. Una escuela de música en el instituto estadual Cônego Jonas Taurino, sobre el año de 1975.

La escuela de música surge por iniciativa del gobierno estadual; el proyecto estaba destinado a alumnos de la red pública de educación local y, en un principio, han sido seleccionados cien estudiantes, más tarde se ha ampliado este número. Se impartían clases de lenguaje musical e instrumento. El objetivo no era solamente que este alumnado tocara en una banda de música, sino también darles oportunidades de rellenar su tiempo en actividades musicales, evitando que estuvieran en la calle.

En estas sociedades los peligros son mucho más frecuentes, lo que fácilmente proporciona el desvío del camino de la formación. *-De hecho una de las personas que pretendíamos que participase en la investigación sobre el año 2008, cuando se inició este trabajo, no pudo participar. En visita en su domicilio su madre, (Brasil) ha relatado que su hijo había fallecido, a causa de sus vivencias, vivía en el mundo de la delincuencia y de la drogadicción. Este chico había convivido como todos los demás, que sí se habían guiado en el mundo de la música-*

El proyecto aunque ha beneficiado a una célula poblacional muy pequeña, ha proporcionado grandes oportunidades a muchos de los que han seguido el estudio de la música.

Hay que señalar que aún en la actualidad el estudio de la música no está implantado de forma generalizada en las escuelas como determina la ley, por falta de profesionales bien como por otros factores. La enseñanza de la música no puede estar limitada a microscópicas células, sino que debe llegar a todos los que la necesiten, es pues en las escuelas donde se alcanza un mayor número de personas, sobre todo el beneficio es más palpable cuando se comienza a impartir la materia en edad temprana (Campbell, 2001).

Si en vez de esta iniciativa, fuera un implantado un banco de alimentos, como muchos otros gobernantes han hecho, ¿qué

ocurriría al finalizar la legislatura? ¿Dónde estarían estos niños y jóvenes? Obviamente el hambre es la gran problemática que este milenio afronta, sin embargo esta lacra se puede evitar rompiendo el ciclo vicioso que es la falta de oportunidades. Es nuestro deber, desde estas perspectivas seguir 'batiendo en la tecla', e insistir en que la *música cambia vida*. Por un lado mostrar los beneficios personales y por otro los beneficios a la sociedad.

De modo general los estudiosos dedicados al campo musical han observado los beneficios de las características multidimensionales de la música y su aportación al ser humano. Para Gardner (Gardner, 1999), la inteligencia musical es más influyente que las demás. Para Violeta de Gensy de Gainza (Gainza, 2002), la música sensibiliza y educa integralmente. Los estudios presentados por Campbell (Campbell, 2001), sobre el cerebro de las personas que practican (escuchan) música, revelan que la misma favorece el proceso de la creatividad en el aprendizaje, organiza la estructura cerebral preparando para adquisición de nuevas capacidades, tanto en el mundo interior como en las relaciones con los demás.

La musicalización ha servido como herramienta para el desarrollo de las capacidades de las personas, los que han logrado dominar un instrumento saben que en la actividad musical instrumental se requiere una destreza que envuelve una función motora que está ligada a una intensa actividad *interior y exterior*. El primero híbridamente unido al segundo, estructura el control de los movimientos, en un principio de forma consciente para luego llevarlo al subconsciente generando el automatismo, acción fundamental en la práctica instrumental. El segundo concerniente al aspecto fisiológico; el equilibrio, la sinergia de los movimientos, la tensión, relajación, etc., genera todo un sistema de técnicas propias de cada instrumento, concibiendo una nueva forma de comunicación, es decir ambas actividades crean "un nuevo idioma".

En este nuevo entorno, el conocimiento racional actuará con el sentimental, que por medio de las actividades musicales producirá la inteligencia experiencial. Esta motivación actuará en estos niños, jóvenes y adolescentes por medio de la voluntad, es aquí la clave, esta nueva actividad fortalecerá la voluntad de seguir creciendo, practicando, soñando, aunque dependa íntegramente de ellos mismos, *es una experiencia empírica*. La práctica diaria, la responsabilidad, se transforma en dedicación, constancia y disciplina. Por lo tanto cada etapa (Piaget, 1973), es fundamental en

este proceso de aprendizaje, esta estructura en la actualidad se torna más real y creíble desde el punto de vista neurológico, gracias a la neurociencia (Altenmüller; Gruhn, 1998; Halam, 2010).

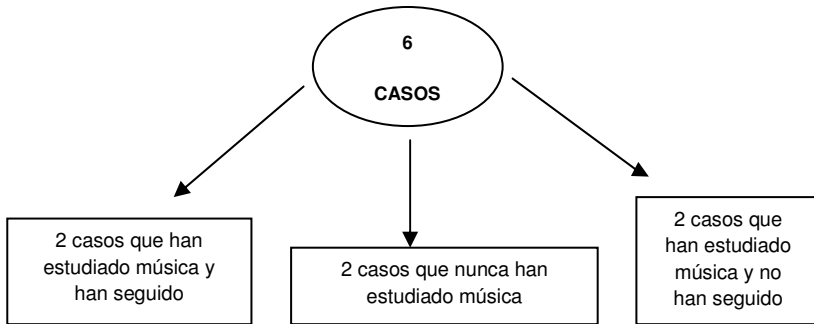
La Investigación

Anteriormente, hemos visto sucintamente el beneficio propiamente dicho al individuo de forma personal lo que lleva sin ninguna duda al beneficio social, que es lo que veremos a continuación, y como no podría ser de otra manera ambos van secundando a la par.

El objetivo del trabajo es comprobar qué papel juega la enseñanza de la música en la vida del ser humano, en concreto, de las personas que se encuentran en áreas menos favorecidas de la sociedad, así como los cambios que se han producido en sus vidas. Evidenciar cómo la música incidió directamente en sus vidas haciendo destacar las historias de vida de algunas de las personas que vivieron en un lugar extremadamente humilde y se han superado en la vida por medio del arte, en particular, la música instrumental (França, 2011).

El estudio básicamente se centró en recoger información especialmente de las personas que pertenecían a una misma localidad, que vivieron la misma época, que tuvieron las mismas necesidades, dificultades y oportunidades, y que presentaban características familiares semejantes. De este grupo, se han escogido seis personas, a las que hemos subdividido en tres grupos, con la finalidad de preservar sus identidades hemos llamado casa A, B, C, D, E y F. Los casos A y B representan a los que han estudiado música; C y D representando a los que han estudiado música y lo han dejado; finalmente los casos E y F representan a los que no han iniciado estudios musicales, aunque han tenido contacto y vivido con todos los demás. Consideramos, como no podría ser de otra forma, que adentrándonos en sus vidas, recogiendo sus testimonios, expectativas y experiencias vividas en sus propios entornos, obtendríamos la oportunidad de ver el proceso por el cual sus vidas han transcurrido y el papel que ha jugado la música en cada una de ellas. Se han realizado secciones de entrevistas con cada individuo en su entorno actual. Las entrevistas de los casos "C" "D" "E" y "F", se realizaron en el pueblo de *Peixinhos* en el verano de 2009, siguieron en el verano de 2010, y las de los casos "A" y "B", se realizaron en Europa donde residen actualmente los entrevistados.

Muestra



Las estrategias propuestas desde la investigación cualitativa para elegir los casos adecuados, se basan en una selección deliberada e intencional. Los individuos o grupos que actuarán como informantes a través de las entrevistas no se seleccionan al azar para completar una muestra, sino que se eligieron en función de si reunían ciertos criterios o rasgos previamente establecidos por el entrevistador.

Instrumentos de la investigación

-Entornos -Entrevistas -Biogramas -Grupo de discusión –
Contenidos

Análisis de la información: programa MAXQDA2

La estrategia y el diseño del trabajo se perfeccionaron una vez recogida toda la información necesaria, analizada y una vez iniciado el proceso de fiabilidad y validación, culmina con la triangulación de todos los instrumentos usados. Estamos delante de un estudio de caso, sobre un grupo de personas, pero que en las estrategias usadas torna muy importante el relato individual, que a la par se cruza con los demás para luego generalizarse en un centro de interés más amplio.

Resultados

Los resultados son sorprendentes, no solamente se limitan a los campos científicos o académicos. Sino también tiene gran cabida en el sociológico, no olvidemos que una de las grandes misiones de

la música es la humanización. Los relatos de vidas bien como los demás instrumentos nos ha conducido a la vida de personas oriundas de una población aparentemente sin capacidades y esperanzas y que por medio de la música han conseguido cambiar sus vidas. A continuación, por no tomar mucho espacio se plasmarán muy concisamente las historias.

Los casos

Los casos A (violín) y B (oboe): como ya hemos visto representan los que han iniciado estudios musicales y sí han continuado. Con las mismas dificultades que los demás, relatan que han dado el paso más importante de sus vidas al estudiar música. Con la práctica diaria, la disciplina que exige la práctica instrumental les ayudó a estructurar sus vidas, en valores como la constancia, perseverancia, sueño, motivación y a la par tuvieron mejoras en los estudios de la enseñanza reglada, puesto que la condición para estudiar música era seguir con los estudios regulares. Estas sociedades presentan un alto índice de abandono escolar. El riesgo de las calles ya no era un problema, pues ya no había tiempo para ello. Han relatado que a pesar de la pobreza y el entorno tan propicio al mundo de la drogadicción y delincuencia, cuando surgió la oportunidad la han aprovechado. No había otra perspectiva. El nuevo ambiente y tocar un instrumento, les ha proporcionado un nuevo aire y perspectiva de futuro. Con un sistema de práctica instrumental diario de cuatro horas, pronto han adquirido el dominio de sus respectivos instrumentos. Ambos casos han obtenido invitación para prácticas remuneradas, el caso A en una orquesta y el caso B en una banda, ambas instituciones de la ciudad de Recife, lo que les ayudaba también en la economía familiar. Posteriormente, el caso B, con tan solo 17 años ya trabajaba como músico profesional de la misma banda. Ha obtenido una beca para terminar sus estudios en Suiza y por concurso ha obtenido el puesto de oboísta de una de las mejores orquestas europeas, la Tonhalle, en Suiza hasta el día de hoy. Está muy agradecido a un amigo que le ha invitado a ir a la escuela de música cuando jugaba en la calle, dice que de no ser por este paso no sabe qué hubiera sido de su vida. Confiesa haber recibido de los estudios musicales un cambio de actitud y perseverancia y cuando ya llegado el momento lo aprovechó, no ha sido fácil, mucho estudio y dedicación, pero gracias a la música revela que habla varios idiomas y tiene una estabilidad que jamás tendría.

Por otro lado el caso A, con tan solamente 19 años, por oposición, entra en las filas de unas de las mejores orquestas de Brasil, Campinas en Sao Paulo, posteriormente es invitado a la orquesta sinfónica de Paraíba (1987). En 1988, vino a concluir sus estudios en el Conservatorio Superior de Música de Lisboa. Más tarde se torna músico de la Camera Musical do Porto y en 1990, oposita para el puesto de violín en la conocida Orquesta Ciudad de Granada en 1991. Relata que la música vino a este pobre barrio que no tenía esperanza o expectativa, y que realmente ha cambiado su vida, pues hay muchos de sus amigos de infancia que ya ni viven, han estado en caminos equivocados sencillamente porque no tuvieron una oportunidad. Hoy a través de pequeñas iniciativas intenta plasmar proyectos como este en la región. Ha comentado que por esta iniciativa, la banda de música *ha salvado muchas vidas*. Muchos de sus compañeros son músicos militares, otros están en orquestas de todo el mundo y con un alto nivel o tocan en grupos de fama nacional.

Los casos C y D, han iniciado estudios musicales pero no han seguido, aún así han confesado que por medio de la motivación y entusiasmo que se veía en la escuela de música fueron beneficiados, lo que les ayudó a elegir un camino que no fueran los que el entorno proponía habitualmente. El caso C, ha tocado la trompeta, no ha seguido profesionalmente, pero a nivel amateur sí. Hoy es formado enfermería y ejerciendo la profesión, está orgulloso de haber conocido la música, comenta que la ha dejado porque quería algo más convincente para él, pero está seguro de que a través de ella ha llegado a las cosas que ahora tiene. El ambiente ha proporcionado mucho en las vidas de los que estudiaban. Tiene un hermano que si ha seguido y hoy es músico militar en la marina y vice en Angla dos Reis (Rio de Janeiro), confiesa orgulloso.

El caso D, también ha estudiado pero al poco tiempo lo había dejado. Pensaba que no había futuro con los estudios, durante la entrevista ha confesado saber que todos estos compañeros han llegado donde están, le hubiera gustado haber seguido pero tenía que trabajar, aunque era adolescente, para sobrevivir. Es actualmente auxiliar de servicios generales, sin estudios superiores.

Los casos E y F, son los que no han estudiado música. No ha sido fácil localizar a las personas; muchos de los chicos y chicas ya no estaban allí viviendo en el barrio, otros como hemos dicho habían fallecido. El caso E, a pesar de esta enfermo nos ha recibido

muy bien, con mucho entusiasmo. Ha lamentado mucho no haber estudiado música, ha dicho que por entonces, pensaba en otras cosas, era muy difícil centrarse los estudios. Por afición ha aprendido el arte de la mecánica del auto, así ganaba la vida. Por causa de su enfermedad ha vuelto a vivir con sus padres. Nos recuerda que hoy día son muchos los chicos y chicas que se 'apuntan' al estudio de la música porque, piensan que pueden tener el mismo futuro que los que lo han logrado. Considera un milagro que tanta gente haya tenido un futuro brillante. Si pudiera volver en el tiempo, iniciaría estudios musicales.

El caso F, de pequeño fue abandonado por el padre, la madre sola fue la que le cuidó y a él y a sus hermanos. Simplemente había estudiado el tercer curso de primaria. Explica que para sacar a los hermanos pequeños adelante no podía estudiar, se dedicó al trabajo infantil y sigue así y sin formación alguna. Comenta que es una persona pobre pero honrada, y que hoy sigue haciendo los mismo trabajitos para sobrevivir, nos comenta desde su casa en una chabola. Revela que hoy día es más fácil estudiar porque el gobierno ayuda. Se refería a la beca que el gobierno da a los padres para que sus hijos sigan en las escuelas. También recuerda que los que han conseguido terminar los estudios musicales están muy bien hoy en la vida. Deja bien claro que la vida era muy difícil, era más fácil escoger el camino de la delincuencia que el de los estudios y así muchos lo han elegido, al venir la escuela de música el barrio ha ganado alguna alternativa. De no ser así, los más de 400 estudiantes de música no serían nada o estarían delinquiendo. Se refería a los estudiantes de su época.

Conclusiones

Hemos presentado solamente un resumen para dar una idea de los personajes, son extractos minúsculos de la información obtenida en las entrevistas. La escuela de música ha sido como un oasis medio del desierto. Se han visto los beneficios que ha música ha producido, recordamos que este proyecto es una pequeña célula y que ha contribuido para la mejora de la sociedad y para la de la música mismo. Recordamos un testimonio de uno de los casos, el que ha seguido como músico aficionado, que la música le había dado un nuevo aire, un empujoncito para seguir por la vida, aunque no siguiera por el camino de la música. Sin embargo ha sacado provecho de sus beneficios.

Por otro lado, se observa como el caso D, el que poquísimos tiempo ha estado estudiando por la necesidad de trabajar y ayudar a

la economía domestica, no ha apreciado las calidades de la música como algo íntimo, interno, sino que ha valorado el lado más bien del éxito y mejoras financieras. Efectivamente la música no solamente ha producido cambios en el interior, sino también la estabilidad personal. Aunque lo que más importa es el cometido musical y social. El de ser ciudadano realmente haciendo parte de una sociedad y a la par sumando.

Desde un punto de vista incentivador, hemos querido hacer un llamamiento hacia la importancia de que la música no solo se quede al alcance de unos pocos, sino que, proyectos como el que hemos recuperado, se generalicen, de modo a que con las reformas educativas en el ámbito de la música se obtengan, efectivamente, mejoras y no solamente se queden en decretos, como lo que estamos acostumbrados que hasta el momento ocurra en Brasil. Y que la música llegue efectivamente a ser parte del currículo escolar, sin perjuicio de una formación adecuada del profesorado y teniendo en cuenta el contexto de riesgo, que el profesorado ejerza con amor y sensibilidad.

A pesar de la buena salud financiera de que goza el país (Brasil), existen todavía lagunas en la distribución de renta. En este proceso de cambio, la música juega un papel importantísimo, en nuestra concepción, no se trata de hacer ciudadanos ricos consumidores, sino dotarles de formación para que sean ciudadanos de pleno derecho y ciudadanos que vivan en democracia (Pérez, 2009).

Por tanto, un estudio que se encuadra en varios cometidos, el musical, el educacional y el sociológico (Lorenzo, 2005), este último porque puede cumplir con la perspectiva sociológica, puesto que estudiar una determinada sociedad es exponerla al mundo, lo que lleva a determinar el lugar que ocupa dicha sociedad en el mundo, convirtiendo las sumas de los actos individuales en factores sociales relevantes en la perspectiva sociológica global, donde se podrá observar el lugar que ocupa esta comunidad a nivel local, regional, continental y mundial (Macionis; Plummer, 2007).

Otros proyectos

El sistema

Empezaremos por uno de los más grandes proyectos musicales del mundo, con resultados sorprendentes en la vida de las personas carentes, sobre todo en las edades tempranas, con el

objetivo de evitar que estas entren en la marginalidad, que se consigue tan fácilmente en el mundo abierto de las calles.

Me refiero al megaproyecto, que se llama el “Sistema Nacional de Orquesta Juveniles e Infantiles de Venezuela”. Este proyecto actualmente muy conocido, lo popularizó el joven director de orquesta Gustavo Dudamel, que es fruto del propio proyecto.

El “sistema”, así es conocido, ha empezado sus funciones hace más de treinta años atrás por su fundador el músico José Antonio Abreu que, en el año 1975, observó una necesidad que presentaban los estudiantes de música: la practica en conjunto. José Antonio Abreu ha conseguido poner en marcha un proyecto que resolvería el problema, consistía en reunir a todos los estudiantes de música del país para que practicasen necesariamente en conjunto y así ha empezado formando una gran orquesta. Pero desde el principio el objetivo del programa era fomentar las funciones pedagógicas de la música en el ámbito de la práctica instrumental, con una orquesta de 200 músicos menores de 25 años, siendo director Gustavo Dudamel.

Como ya ha dicho, este proyecto actualmente posee un renombre internacional que realmente no es nada exagerado, los niños carentes trabajan hasta cinco horas diarias, seis días a la semana. Un sistema que está muy bien estructurado, que hace de la práctica diaria un hábito de vida donde el estudiante continuamente está en contacto con el instrumento, cosa que en aquella sociedad funciona muy bien, con una visión intensiva apropiada para el entorno que mantiene al estudiante ocupado todo tiempo. Su mérito está en quitar a los niños y jóvenes de las calles, de la delincuencia, las drogas, el alcoholismo tan frecuente en estas sociedades. Como veremos en el siguiente testimonio, relatado por el periódico “The Guardian” del director Rafael Elster de la escuela José Martí, en el barrio de Sarria en Caracas de una de estas escuelas integradas al “Sistema”:

“explica desapasionadamente la realidad violenta del barrio que está más allá de las puertas del colegio firmemente cerrada; Elster parece estar describiendo un mundo diferente al de estos niños alegres, centrados. Estamos en una de las galerías interminables de Caracas de chozas de aspecto frágil, hogares que se asoman de la expansión urbana central de colonizar cualquier espacio que pueden, con la fusión de las montañas boscosas que rodean la ciudad. Hace dos semanas, una madre llevó tres balas en el pecho. Cuatro o cinco de las madres de los niños que estudian

aquí; muchos de los niños son huérfanos. Hay mucha delincuencia, pero la policía son tan malos, si no peor. La última vez, le dispararon a un par de niños. La gente mata para conseguir un espacio para construir una cabaña junto al río, un poco más de allí. Señala con un gesto más allá de los muros de la escuela de secundaria” (Higgins, 2006).

Por supuesto la efectividad es evidente, y sin entrar en comparaciones, sino más bien preservar el poder transformador de la música, podremos ver la eficacia del proyecto de Peixinhos a través de las vidas de los casos A y B que son los que representan aquí, en esta investigación, a los demás músicos de aquella época que fueron sacados de las calles por medio de la música. Podríamos perfectamente averiguar en una de las entrevistas, precisamente la del caso A que dice: *“ésta escuela de música ha formado más de trescientas vidas”*, claro que se está refiriendo a los de su promoción; la efectividad es indudable para un pequeño y desconocido pueblo, obviamente han sido muchas más las personas socializadas que estando en situaciones de riesgo, por medio de la música han cambiado sus vidas, o simplemente nunca han conocido el camino de la delincuencia, aunque no continuaron la carrera de músico. Y si siguiera con la música, pero no hubiesen conseguido llegar tan lejos como muchos de sus compañeros, que sí han conseguido, se puede decir desde el prisma educacional y también como conocedor de aquel entorno, que plenamente el objetivo se hubiera cumplido. Si tan solamente una vida, por medio del arte, en este caso la música, no encuentra el camino de la delincuencia, teniendo en cuenta el entorno donde viven, hubieran sido cumplidos los propósitos de la educación y diríamos que *“una alma se ha salvado”*.

El éxito educacional en Venezuela es tan grande que ya están exportando músicos, al igual que ocurre con los futbolistas de Brasil y Argentina, es el caso de Edicson Ruiz, quien, a los 17 años, se convirtió en el músico más joven sin antecedentes de la Filarmónica de Berlín. Y hasta países quieren copiar la exitosa hazaña revolucionaria que consiguió el Sistema, como es el caso de Suecia (Higgins, 2006). En América Latina, son muchos los países que están tomando el modelo innovador de educación musical de Venezuela (Patiño, 2008).

Como hemos vistos los resultados se hacen conocer, pero el gran orgullo del *Sistema* es sin duda la figura de Gustavo Dudamel, ahora ya consagrado entre los grandes maestros de la actualidad.

Este venezolano de solo 29 años de edad dirige grandes orquestas como: Los Ángeles, Gotemburgo, Berlín, y por supuesto la orquesta que le consagró la Simón Bolívar, con la cual ha participado en el verano de 2010 en el Festival Internacional de Música y Danza de Granada. Pero lo más importante y relevante en el presente estudio es mostrar de donde viene este tan aclamado director. Sale de las camadas pobres de Venezuela, nacido en Barquisimeto, ciudad en el Estado de Lara, formado en las orquestas infantiles, es sin duda la figura que más está implicando en la formación de los niños.

La enseñanza en este nivel se produce por tres niveles de práctica que se da individual y en grupo, lo que dinamiza el aprendizaje. Las prácticas en la mayoría de las veces se dan ante público lo que genera una sensación de naturalidad y familiaridad con la vida musical futura. En muchas ocasiones estos alumnos van a conciertos de otros compañeros de nivel más alto, lo que enfatiza la busca por una mejor calidad en el trabajo individual por imitación.

Un dato importante a resaltar en el proyecto, muchos de los profesores salieron del propio proyecto, hecho que ayuda en una pedagogía mucho más relacionada con el entorno y contexto social, por lo tanto no solo se enseña música sino muchos otros valores inherentes en el entorno de los niños de modo que: “si notan que un niño ha faltado a clase por segunda vez sin previa notificación, a menudo acuden al lugar de residencia del niño para conocer las causas de su ausencia”.

En este sentido el proyecto cobra mucho vínculo entre los familiares y el profesorado, una interacción que mucho más amplía el radio educacional del niño, que no se limita al terreno de la escuela, se crea todo un entorno (Vygotsky, 2005) fundamental para la consecución de los objetivos, en este caso musicales. Los profesores del proyecto van a la casa de los estudiantes entre los 2 y 3 años, lo que garantiza la creación del entorno reforzando el compromiso principal que es la formación musical. En este sentido se observa el uso de las ideas suzukianas en que los padres reciben instrucciones sobre la forma de tocar. Y lo innovador quizá no muy bien visto por algunos, pero que en estas sociedades se torna necesario, es la concesión por parte del gobierno de una beca, tipo un sueldo que ayuda mantener el alumno para que este no vaya trabajar, lo que por consiguiente llevaría al abandono los estudios musicales.

En realidad este es un proyecto que ha dado mucho a la educación mundial, en especial al arte músico instrumental, sobre

todo si lo haces en un entorno marginalizado para poder sacar futuros frutos que a la vez repercutan en ellos, contribuyendo con la tarea de la educación universal. El proyecto tiene la función de sociabilidad y unir toda la sociedad.

Proyecto en una favela de Recife

El programa ha surgido en el seno de la mayor favela (chabola) de la ciudad de Recife, con un alto índice de casos de criminalidad. *La Orquesta Criança Cidadã* fue creada el 3 de agosto de 2006, con el objetivo de generar nuevas expectativas a los moradores de las chabolas. Es un proyecto enfocado a los moradores de la localidad que ya conoce sus frutos con reconocimiento de la prensa y de autoridades. El trabajo de musicalización de los niños es una gran realidad. El director del proyecto Nildo Nery do Santos, comenta que las dependencias del cuartel, un lugar no habituado impartir clases a niños carentes, nos hace reflexionar sobre cómo se trata de una semilla que ha caído en un territorio fértil para que luego se transforme en un árbol exuberante y fructífero. *La música ha demostrado que es en verdad un hada madrina cuya batuta mágica despierta la autoestima de los niños para tornarlos felices llevándolos para lejos de las drogas y de la violencia*" (Dos Santos, 2009).

Una de las metas, del proyecto, es la formación del hombre, conseguir primero que este sea un ciudadano y luego músico. La prioridad en la formación de los alumnos y alumnas está por encima de todos los demás objetivos. El coordinador, João Targino, que no es del área musical sino que un magistrado, nunca ha tocado ningún instrumentos pero es consciente de que uno de los caminos para la resocialización es la música, e invitan a que las personas sean solidarias (Porto, 2010).

El proyecto reúne varias entidades entre ellas, podemos destacar la participación del ejército brasileiro, donde se desarrolla el programa, se realizan las aulas de música, bien como otras actividades complementarias que producen una formación integral de los participantes. El cuartel se encuentra muy próximo a la favela, facilitando así el desplazamiento de los estudiantes.

Las clases integran la formación en instrumentos de cuerdas: violín, viola, violoncelo y contrabajo, siguiendo la metodología suzukiana, sin perder las particularidades del entorno, también se añaden las clases de música, teóricas y de apoyo. Hay también un equipo pedagógico donde se integran psicólogos y otros profesionales. Los alumnos obtienen alimentación en el lugar de

estudio, reciben clases de informática, consultas médicas y odontológicas, entre otros beneficios (Porto, 2010).

A continuación veremos más detalladamente los objetivos del proyecto:

- 1. Evitar la marginalidad de los estudiantes que estén sujetos a riesgos debido al entorno de la violencia doméstica y la vida urbana.*
- 2. Ejercer la ciudadanía, con énfasis en la educación cívica, la ética y especialmente en la disciplina de los comportamientos en la formación de los ciudadanos.*
- 3. Multiplicadores de la ciudadanía en el medio ambiente de origen.*
- 4. Profesionalizar la música, 100 jóvenes de la comunidad de Coque, con el aprendizaje de instrumentos de cuerda -violín, viola, cello, bajo y percusión- en la final de 05 años será absorbido por el mercado de trabajo.*
- 5. Reducir la incidencia de la violencia en el Coque (la localidad).*
- 6. Impedir la fuga de los alumnos del proyecto en las escuelas de su comunidad.*
- 7. Luchar contra la escasez de alimentos, ya que se proporcionan tres comidas diarias y meriendas durante la semana para todos los miembros del proyecto, incluido el control de la masa corporal de los estudiantes.*
- 8. Promover a los alumnos de forma psicológica y pedagógica.*
- 9. Promover el bienestar físico y la salud mental de los estudiantes a través de la asistencia amplia de Unimed, con respecto a la atención médica y dental.*
- 10. Modificar los hábitos culturales de los estudiantes actuales, proporcionando oportunidades para expandir sus horizontes y plantear nuevos hábitos saludables, para llegar a comprender y participar en las visitas a entidades culturales¹⁶.*

Resultados:

- a/ "La Orquesta ha presentado en un año un repertorio internacional de obras importantes, solo lo que se esperaba del 2º año. Y en el segundo incluyó hasta piezas populares y piezas clásicas sólo esperables para los tres o cuatro años siguientes.*
- b/ Aumento significativo de la masa corporal y la altura de los estudiantes, el resultado de tres comidas diarias previstas.*
- c/ Una mayor integración con la familia, hay casos de reestructuración de los hogares debido al apoyo psicológico a las familias de los estudiantes.*

d/ *El 100% de alfabetización entre los estudiantes del proyecto durante 08 años como consecuencia de la aplicación de apoyo escolar y la participación de un educador con experiencia en la enseñanza preescolar.*

e/ *Educación para la armonía social, con clases de aseo personal, la higiene y la etiqueta, la disciplina y el comportamiento del grupo, que puede ser probado por los numerosos visitantes de infraestructuras relacionadas, que nos dieron el honor de su presencia en nuestra sede⁶.*

Este proyecto se ha mostrado muy eficaz en el combate de la criminalidad tan alta en esta población, lo innovador en el proyecto es dotar al niño de mecanismos de aprendizaje y que pueda estar todo el día ocupado en la tarea educativa, evitando que esté en la calle.

Quizá sea el proyecto que más se identifique con el barrio de Peixinhos, puesto que el aprendizaje de la música ha producido los cambios de manera natural. Pero sobre todo a los niños realmente necesitados, que de no ser por esta oportunidad jamás hubieran conocido la música, estando sujetos a la delincuencia y al mundo de las drogas. Sin embargo la música ha cambiado la vida de estos niños, y aunque el proyecto es muy reciente, ya como hemos visto ha engendrado frutos.

Podemos comprobar en el reportaje publicado en la revista *Clareando*, (2009) que narra la partida de uno de los integrantes del proyecto para Varsovia, que por medio de la Rotary Club do Recife, recibe una beca un estudiante de violín en la universidad de dicho país. También son destacables los conciertos realizados por la orquesta del proyecto en la sede del gobierno brasileiro en Brasilia, en el Palacio do Planauto en 2008, en el encuentro de los países del Mercosul realizado en el estado de Bahia también en 2008; la revista también muestra la presentación de la orquesta en una de las más importantes redes de televisiones brasileira la Rede Globo.

Estos y otros conciertos demuestran que la dimensión del programa es relevante en la sociedad, sobre todo para los niños que jamás podrían haber llegado a tanto si no fuera por medio de la música.

Referencias

Altenmüller, E.; Gruhn, W. (1998). La investigación de la función cerebral y de la educación musical. Eufonía. [Versión electrónica]. *Revista Eufonía. Didáctica de la educación musical*, 10 (1998) 51-78.

- Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.
- Castro Lobo, M. R. (2003). *Música para todos: Una introducción al estudio de la música*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Castro Lobo, M. R. (1985) *La música de Latinoamericana y sus Fuentes*. San José: Alma Mater.
- Cohen, L.; Manion, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P.; Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Congreso de Educación Musical Willems (2009). Consultado en 9 de febrero de 2011. Disponible en:
<http://www.musicaiem.com.br/congressowillemsbrasil/index.asp>
- Díaz, M.; Bresler, L.; Giráldez, A.; Ibarretze, G.; Malbrán, S. (2006). *Introducción a la Investigación Musical*. Madrid: En Clave Creativa.
- Dos Santos, N. N. (2009). Apropósito de inclusão social: Tres años de luz. *Clareando*, 20 (2009) 5.
- Efland, A.; Freedmann, K.; Stuhr P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Esperidião, N. (2001). *Música no Século XXI: Tendências, Perspectivas e Paradigmas*. En el XIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, ANPPOM. Vol. 2, Conservatórios: Currículos e Programas sob Novas Diretrizes, 408-416. Belo Horizonte, Minas Gerais. Consultado en 10 de diciembre de 2010. Disponible en:
www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2003.pdf
- Fonterrada, M. T. O. (2005). *De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP.
- França, J. L. (2011). *La música, una disciplina que cambia vidas*. Consultado en 12 de diciembre de 2012. Disponible en:
<http://tdx.cat/handle/10803/77670>
- Fucci Amato, R. C. (2006). Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pósgraduação em Musica*, 12 (2006) 144-165.
- Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical*. Madrid: Lamen
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples: la teoría en práctica*. Barcelona: Paidós.
- Griffiths, P. (2009). *Breve historia de la música occidental*. Madrid: Akal.
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28, 3 (2010) 269-289.
- Higgins, C. (24 de noviembre de 2006) *Tierra de esperanza y gloria ¿quieres quitar a los niños de las chabolas de Caracas de la pobreza? Podemos quitarlos superando como intérpretes de música clásica.*

Consultado en 25 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.guardian.co.uk/>

Honolka, K. (Aut.); Reinhard, K. ; Stablein, B. ; Engel, H. ; Netil, P. (1983). *Historia de la música*. Madrid: EDAF.

Ley 11.769 (BRASIL. *Lei de Directrises e Bases da Educação n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*, 2008). Consultado en 17 de septiembre de 2013. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm

Ley 9.394 (BRASIL. *Lei de Directrises e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996*). Consultado en 21 de septiembre de 2013. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Ley 5692/71 (BRASIL. *Lei de Directrises e Bases da Educação n.5692/71, de 11 de agosto de 1971*). Consultado en 23 de septiembre de 2013. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Loureiro, A. M. (2001). *O ensino da música na escola fundamental*. Tesis de Mestrado em Educação da PUC/Minas. Consultado en 14 enero de 2011. Disponible en:

http://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf

Macionis, J.; Plummer, K. (2007). *Sociología*. Madrid: Prentice-Hall.

Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países sudamericanos. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. 14, 2 (2010) 29-40.

Mendoza, V. T. (1997). *Música indígena otomí*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Objetivo de la orquesta. 19 de agosto 2008. Consultado en 6 de mayo de 2011. Disponible en: <http://www.orchestracriancadada.org.br/>

Ortiz, M. A.; Ocaña, A. (2004). ¿Música intercultural o "Interculturalidad"? *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 58 (2011) 51-66.

Ortiz, M. A. (2011). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad... desde Andalucía (España). II. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1 (2011) 95-116.

Ortiz, M. A. (2011). Estamentos educativos y diferencias culturales. Estudio cualitativo de las opiniones de los diferentes sectores. *Exedra. Revista Científica, N.º temático 2011: Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado. Diseño de actividades para el fomento de la socialización (EEDCA)*, (2011) 147-206.

Pasquali, G.; Príncipe, R. (2007). *El Violín: Manual de cultura y didáctica del violinista*. Buenos Aires: Melos.

Pérez, M. P. (2009). *Metas y propósitos educativos*. En C. Moral; M. Pérez García, P. (Coords), *Didáctica Teoría y Práctica de la enseñanza*, 59-71. Madrid: Pirámide.

- Piaget, J. (1973). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Porto, W. (2010). *Violinos no Coque*. Recife: FacForm.
- Sadio Ramos, F. J.; Ortiz, M. A. (2010). Hacia una práctica docente reflexiva. *Publicaciones*, 40 (2010) 205-223.
- Wittrock, M. C. (1989). *Las investigaciones en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Wisnik, J. M. (2007). Entre o erudito y o popular. *Revista de História*, 157, 55-72.

¹ ***The role of instrumental music in life changes***

² Doctor.

Conservatorio Profesional de Música del Ejido, Almería (España).

E-mail: olindabrastche@gmail.com

³ Esclarecer que los países que han conseguido implantar en su sistema educativo, no deja de ser una gran conquista, pues hay países como por ejemplo el mío, Brasil, en que todavía no es una realidad en las aulas de todo el territorio.

⁴ Congreso de Educación Musical Willems (2009). Obtenida el 6 de agosto, de <http://www.musicaiem.com.br/congressowillemsbrasil/index.asp>

⁵ Objetivo de la orquesta. 19 de agosto 2008 <http://www.orquestracrianccidade.org.br/>

⁶ Objetivo de la orquesta. 19 de agosto 2008 <http://www.orquestracrianccidade.org.br/>

***Formação/ Formación
Education & Training***

ESTUDIO COMPARATIVO DEL LENGUAJE MUSICAL CON ALUMNADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: MÚSICA CLÁSICA VERSUS MÚSICA FESTERA¹

Ana María Botella Nicolás²
Rafael Fernández Maximiano³
Silvia Martínez Gallego⁴

Abstract: This paper is part of a larger research project that deals with the didactic use of *Festera Music* in the music classroom at secondary level. The principal aim of this research was to ascertain whether this kind of music may be suitable as proper curricular material at secondary school just as classical music is. We define *Festera Music* as music that is specifically composed and played at this festival. There are three kinds of pieces, all of them meant to be played in parades: *Pasodobles*, *Festera* marches and *Christian* Marches.

To develop this research two different teaching units were designed. The original idea was to work through audition to different kinds of music with the same kinds of parameters to find out if the learning process becomes easier with the *Festera Music*. To that end quantitative and qualitative methods were combined, the former to describe different variables of interest, and the latter to deepen our analysis and to complete the quantitative information. Our intention was to systematize data so as to be able to take them into account when proposing procedures for their study or when designing curricular materials to be developed in the classroom.

Keywords: musical language; secondary school; didactic unit; *Festera music*

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación de mayores dimensiones sobre la aplicación didáctica de la Música Festera en el aula de enseñanza secundaria. El objetivo principal de este estudio ha sido comprobar si esta música puede ser un material curricular adecuado para trabajar contenidos musicales de la misma manera que lo hacemos con la música culta. Entendemos por Música Festera aquellas composiciones compuestas e interpretadas *ex profeso* para la Fiesta de Moros y Cristianos y que se materializan en sus tres formas para el desfile: pasodobles, marchas moras y marchas cristianas.

Para llevar a cabo este estudio se han diseñado dos unidades didácticas en las que a través de la audición se han trabajado los mismos parámetros con músicas distintas para comprobar si esta facilita el aprendizaje de los contenidos en comparación con la música clásica. Para ello, se han combinado métodos de orientación cuantitativa -para describir las variables

Botella Nicolás, A. M^a; Fernández Maximiano, R.; Martínez Gallego, S. (2014). Estudio comparativo del Lenguaje Musical con alumnado de Enseñanza Secundaria: Música Clásica versus Música Festera. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 5 (2014) março, 313-325

de interés y hacer las comparaciones necesarias- y métodos de orientación cualitativa -para profundizar y completar la información cuantitativa obtenida-. Se pretende, en definitiva, sistematizar la información para poder tenerla en cuenta de cara a formular propuestas sobre su estudio o elaborar materiales curriculares para trabajarla en el aula.

Palabras clave: lenguaje musical; enseñanza secundaria; unidad didáctica; música festera

Introducción

El estudio que aquí se presenta forma parte de una investigación de mayores dimensiones sobre la aplicación didáctica de la Música Festera en el aula de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Se diseñaron, aplicaron y evaluaron dos unidades didácticas, una de Música Clásica y otra de Música Festera, donde se trabajaron, a través de la audición, los mismos parámetros con músicas distintas para conocer la importancia que tiene la Música Festera en el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprobar si facilita el aprendizaje de los contenidos musicales en comparación con la música clásica. Se trabajaron cinco bloques de contenidos (sonido musical, lenguaje musical, expresión instrumental, expresión vocal y canto y música y sociedad) con alumnos de 3^o de ESO del Instituto de Enseñanza Secundaria de Torrellano (Alicante). Se presentan los resultados obtenidos con el bloque de lenguaje musical.

1. Fundamentación teórica del estudio

La Música Festera, la que se interpreta en la Fiesta de Moros y Cristianos, es una realidad presente en la vida musical de la Comunidad Valenciana. Se considera el único género compuesto expresamente para banda de música. “La Música Festera no se interpreta dentro del marco de una fiesta en singular, sino de la Fiesta de Moros y Cristianos y es interpretada no por una sociedad musical, sino por una banda de música” (Botella, 2012: 61).

Es una aportación muy valiosa que ha enriquecido el repertorio musical para banda y tiene unos contenidos propios que le imprimen carácter y la distinguen de cualquier otro género musical. Además, constituye un patrimonio musical y cultural que se instaura como una de las tradiciones más importantes de dicha Comunidad Autónoma.

La Música Festera es una música incidental, en constante evolución y compuesta ex profeso para esta festividad que ha

proporcionado un corpus considerable de composiciones. Para Barceló (1974: 14) “son todas aquellas composiciones musicales dedicadas al Santo, al Patrón o a la evocación de cualquiera de estos dos elementos consustanciales”. Las piezas festeras pueden clasificarse en tres modalidades: pasodobles, marchas moras y marchas cristianas:

a) El pasodoble es una composición de ritmo pausado, de 80 a 100 M/M⁵ para unos, y de 85 a 95 M/M para otros, que surge ante la necesidad de un ritmo menos marcial y militar en la Fiesta de Moros y Cristianos. El balanceo que experimenta el cuerpo cuando el festero va desfilando al seguir el ritmo de las composiciones musicales se traduce en pasos cuando avanza y en pisadas cuando no lo hace. En el caso que nos ocupa, 80 a 100 M/M equivalen a 80 o 100 pisadas o pasos por minuto.

b) La marcha mora es una composición que se caracteriza por el uso de armonías con escalas melódicas y armónicas con una pisada de 65 negras por minuto.

c) La marcha cristiana es un género musical cuyo aire es de unos 85 M/M con predominio del sonido de los metales. Es música con clímax guerrero y compacto sonar de trompetería en la que los metales priman más que la madera.

Han sido estos tres géneros los que hemos utilizado en el estudio. Los alumnos se sienten cómodos al trabajar con esta música ya que forma parte de su cultura y de sus vivencias.

2. Planteamiento de la investigación

2.1. Objetivos del estudio

El objetivo principal de este trabajo es analizar los resultados obtenidos al trabajar el lenguaje musical con la Música Clásica y con la Música Festera, para saber si esta última facilita el aprendizaje de los contenidos musicales en comparación con la primera. Así mismo, se trata de comprobar las repercusiones que la Música Festera tiene en el aula de Secundaria, cuál es la realidad de su aplicación y conocer qué grado de implicación tienen los alumnos al trabajar con ella los mismos contenidos que trabajamos con la Música Clásica.

2.2. Metodología y diseño del estudio

Este estudio se tipifica como una evaluación de necesidades referida al ámbito del folklore musical y su didáctica. El diseño

evaluativo o estrategia metodológica que orienta este proceso conjuga un enfoque cuantitativo para describir las variables de interés y hacer las comparaciones necesarias, con un enfoque cualitativo para profundizar y completar la importancia cuantitativa obtenida. Sobre el procedimiento para contrastar la información recabada y darle credibilidad y objetividad a nuestras valoraciones, hemos de señalar que se trata de un diseño que utiliza la comparación empleando sistemas de control basados en análisis estadísticos de los datos y en la categorización, análisis y contraste de la información cualitativa recogida.

Desde el punto de vista metodológico y de acuerdo con este planteamiento, diferenciamos tres fases en el estudio:

- a) Fase exploratoria-documental:
 - Análisis de estudios existentes sobre este tipo de música.
 - Revisión de la información relativa al tema.
 - Delimitación de las dimensiones y variables del estudio.
- b) Fase descriptiva-analítica:
 - Elaboración de dos unidades didácticas.
 - Identificación de la población y de la muestra.
 - Confección de la base de datos.
 - Análisis e interpretación de los datos obtenidos.
- c) Fase evaluativa
 - Valoración de los resultados.
 - Elaboración de las conclusiones.
 - Especificación de diversas propuestas de actuación.

2.3. Instrumento para la recogida de información

Teniendo en cuenta el diseño metodológico de esta investigación y los objetivos planteados, se ha optado por conjugar información cuantitativa y cualitativa en la valoración del conocimiento de la Música Festera del alumnado. La utilización complementaria de ambos tipos de información nos permite, por una parte, acercarnos a la realidad que existe sobre el trabajo con esta música en el aula de Secundaria y, por otra parte, comprobar si existe material para trabajarla. Se elaboraron dos unidades didácticas (la Música Festera y la Música Clásica) para recoger la información necesaria.

Las audiciones empleadas en el estudio han sido:

A) Música Festera: Jose V. Egea Insa: *Piccadilly Circus* (m.c.)⁶, Rafael Mullor Grau: *Un Moro Mudéjar* (m.m.)⁷, *L'Ambaixador Cristià* (m.c.), *Abraham* (m.c.) y *El Barranc del Sinc* (m.c.); José Pérez Vilaplana: *Gentileza 72* (m.c.), *Voluntad de fer* (m.m.) y

Segrelles (p.d.)⁸; Francisco Esteve Pastor: *Brisas de Mariola* (p.d.), *La Plana del Muro* (p.d.), *Mudéjares* (m.m.) y *Tayo* (p.d.), *Eduardo Borràs* (m.m.); Bernabeu Sanchís Sanz: *Omar el Califa* (m.m.); José Alfonsea Pastor: *Señorío Español* (p.d.); Rafael Casasempere Juan: *La Casbha* (m.m.) y *Al-Azraq* (m.m.); José Carbonell García: *Suspiros del Serpis* (p.d.) y *Aljama* (m.m.); José Gómez Villa: *L'Entrà de Cristians* (m.c.); Amando Blanquer Ponsoda: *Musical Apolo* (p.d.),

B) Música Clásica: Georg Friedrich Haendel: *Oratorio "El Mesías"* (Aleluya), *Ópera Jerjes* (Largo), *Canticorum* Iubilo y *Oratorio Salomón* (*Sinfonía "Llegada de la Reina de Saba"*); Wolfgang Amadeus Mozart: *Concierto para Trompa en Mi b Mayor* (Allegro), *Ave Verum Corpus* (Motete), *Sinfonía n^o 39 en Mi b Mayor* (Minuetto), *Concierto para Trompa en Mi b* (Allegro Maestoso), *Réquiem* (Tuba Mirum); Marc Antoine Charpentier: *Te Deum* (Preludio); Ludwig Van Beethoven: *Sinfonía n^o 5 en Do Menor Op. 67* (Allegro con Brío) y *Sonata para Violín y Piano Op. 12, n^o 1*; Johann Sebastian Bach: *Tocata y Fuga en Re Menor* (Tocata) y *Concierto de Brandenburgo n^o 3* (Allegro); Christoph Willibald Gluck: ópera *Orfeo* (Aria "Che Faró Senza Euridice"); Antonio Vivaldi: *Concierto para violín en Fa Menor "El Invierno"* (Allegro non Molto); Thomas Morley: *Estamos en el Mes de Mayo* (Madrigal); Joseph Haydn: *Sinfonía n^o 83 en Sol Menor* (Allegro Spiritoso); Henry Purcell: *Voluntary Trumpet* y *Lilliburlero*.

Tal y como queda patente en los diferentes Decretos que establecen los contenidos de la etapa de Enseñanza Secundaria y de la asignatura de música, el respeto y la valoración del folklore propio de la Comunidad Autónoma, así como el reconocimiento de la riqueza del patrimonio cultural valenciano es una constante en ellos. El desarrollo de la unidad didáctica de la Música Festera ha permitido a los alumnos la reflexión sobre la música, una mejor comprensión del hecho musical y una mayor capacidad para la valoración estética de las creaciones musicales. Así contribuimos en la consecución de los objetivos j) y l) de la Orden ECI/2220/2007, los cuales señalan que el alumno "ha de conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura, así como el patrimonio artístico y cultural y apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas" (MEC, p. 31681).

De este modo, a través de la unidad didáctica acercamos la Fiesta de Moros y Cristianos al aula de Secundaria para que el alumno la vivencie y la conozca desde un punto de vista diferente al que puede tener cuando la viva *in situ*. Existe un vacío curricular en

torno a este tipo de música que se debe cubrir, así como una ausencia de materiales curriculares adaptados a los alumnos para trabajarla en el aula. En definitiva, se pretende que el alumno amplíe su universo musical a través de la valoración y el respeto por la Música Festera propia y por la riqueza del folklore de la Comunidad Valenciana que, en último término, es parte del patrimonio musical y supone un aspecto fundamental en la historia del pueblo valenciano.

2.4. Poblaciones y muestra

Las dos unidades didácticas van dirigidas al alumnado del Instituto de Enseñanza Secundaria de Torrellano de Alicante del segundo ciclo (tercer curso, grupos A, B, C y D), con edades comprendidas mayoritariamente entre los 14 y 15 años. En total se ha considerado un grupo de 96 alumnos, 42 chicos y 54 chicas, de los cuales 12 son alumnos repetidores. Del total de los alumnos se ha tomado un grupo de control de 48 (28 niñas y 20 niños), al que se le ha pasado la unidad didáctica de música clásica y un grupo experimental también de 48 (26 niñas y 22 niños), al que se le ha pasado la unidad didáctica de Música Festera.

2.5. Técnicas de análisis de datos

Los análisis a efectuar con la información procedente de las diversas fuentes pueden clasificarse principalmente en dos categorías:

- a) Análisis descriptivos de los datos obtenidos sobre las variables de información y de clasificación (frecuencias, porcentajes, medias).
- b) Análisis relacionales para comprobar el grado de asociación entre variables significativas (tablas de contingencia, chi-cuadrado, comparación de medias).

Se utiliza el programa IBM SPSS (versión 18.0) como técnica para analizar los datos obtenidos.

3. Descripción de los resultados obtenidos

Como adelantamos anteriormente, hemos agrupado los criterios de evaluación en cinco bloques (sonido musical, expresión vocal y canto, expresión instrumental, lenguaje musical, y música y sociedad) que reflejan a través de sus contenidos las capacidades que han desarrollado los alumnos mediante el trabajo de las unidades didácticas, teniendo en cuenta los objetivos que se plantearon al comienzo de estas. Hemos usado siempre la audición activa como soporte al trabajo de las unidades.

Las pautas de observación que se han tenido en cuenta para la evaluación han sido las siguientes (hemos trabajado con una escala de 10 puntos: 1, 2, 3 y 4 (insuficiente), 5 (suficiente), 6 (bien), 7 y 8 (notable) y 9 y 10 (sobresaliente) siendo N=50:

- a) Interioriza el compás binario.
- b) Distingue el pulso del acento.
- c) Acompaña el ritmo de una canción.
- d) Interpreta el ritmo de marcha.
- e) Diferencia las grafías de blanca, negra, corchea y semicorchea.

Una vez expuestos los objetivos, la metodología y el diseño de la investigación, se presenta a continuación el análisis de los datos obtenidos. Dadas las dimensiones del trabajo, en la descripción de los resultados se ha optado por seleccionar los datos más relevantes a modo de avance de resultados, representando gráficamente solo la información más sobresaliente de algunos ítems. Los resultados obtenidos quedan reflejados en los gráficos que se muestran a continuación:

1. Tipos de música utilizada. Hemos empleado dos tipos de música: Festeria y Clásica.

2. Grupos. Los grupos 3^o A (47,9%) y 3^o C (52,1%) han trabajado la unidad de Música Festeria y los grupos 3^o B (50%) y 3^o D (50%) la unidad de Música Clásica. Estos grupos han sido relativamente homogéneos en cuanto a número de miembros.

3. Lenguaje musical.

3.1. Interiorizan el compás binario. La asimilación del compás binario está mejor trabajado con la Música Festeria que con la clásica. Parece evidente que los alumnos interiorizan mejor el compás de 2/4 con la Festeria (el 79,2% alcanza la nota máxima) que con la clásica (la nota máxima que alcanza tan solo, el 8,3% es un 7). No podemos olvidar que el ritmo binario es el ritmo empleado en las marchas moras y cristianas y mayoritariamente en los pasodobles.

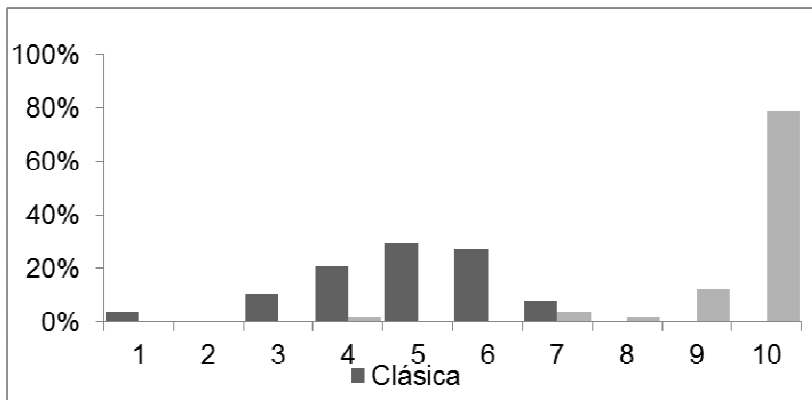


Gráfico 1: Interiorizan el compás binario

3.2. Distinguen el pulso del acento. Lo mismo sucede con los parámetros pulso y acento, ya que los alumnos que mejor responden son los que han trabajado con la Música Festera.

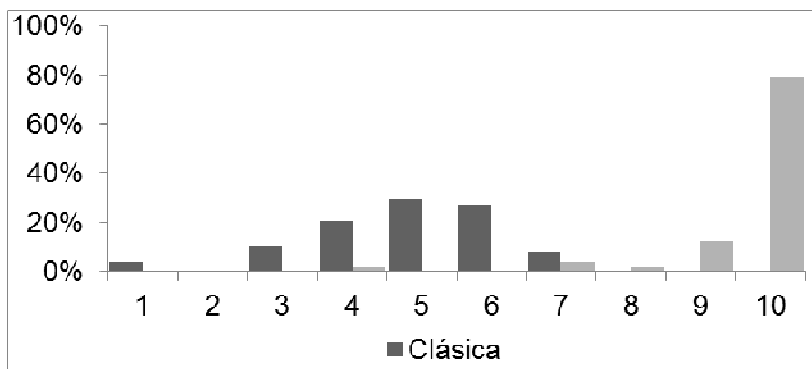


Gráfico 2: Distinguen el pulso del acento

3.3. Acompañan el ritmo de una canción. Al acompañar el ritmo de una canción, también los alumnos han respondido más positivamente utilizando la Música Festera que la clásica, aunque hemos de apuntar que los resultados están más divididos, pues es la primera vez en todo el bloque que el alumnado que ha trabajado con la clásica alcanza sobresaliente de 9 y 10 (un 4,2% y un 2,1% respectivamente).

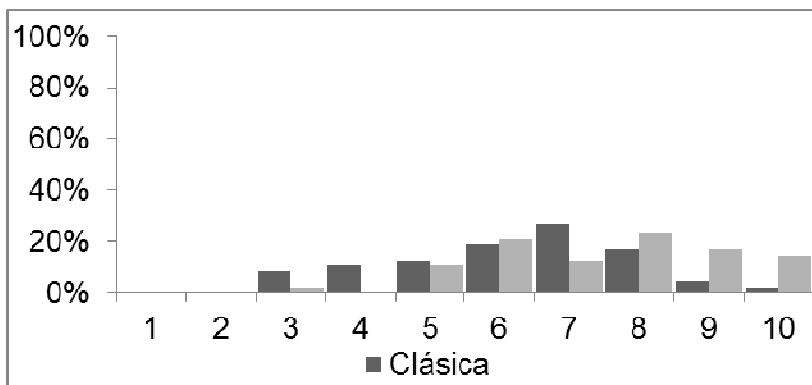


Gráfico 3: Acompañan el ritmo de una canción

3.4. Interpretan el ritmo de marcha (unidad festera). Al pedir a los alumnos que interpreten el ritmo de marcha una vez había sido trabajado en clase, responden muy favorablemente, pues los resultados se concentran en torno a valores de aprobado a sobresaliente (5 a 10). Solamente el 2,1% suspende con un 3.

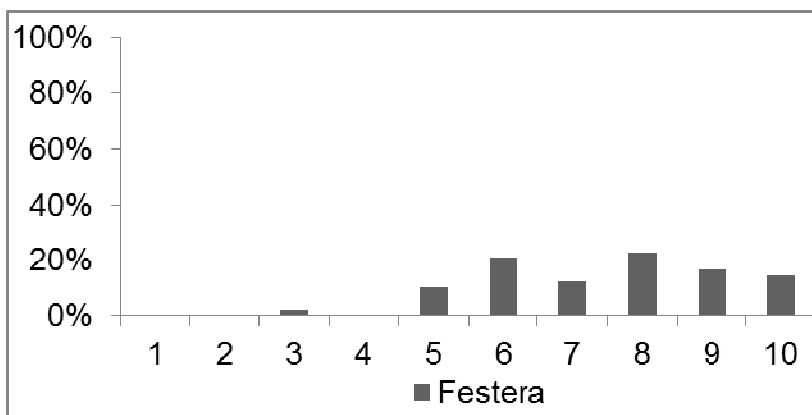


Gráfico 4: Interpretan el ritmo de marcha

3.5. Interpretan el ritmo binario (unidad clásica). No sucede lo mismo con el ritmo binario de obras clásicas, pues los resultados descienden llegando a notas de 3 (8,3%) y de 4 (10,4%).

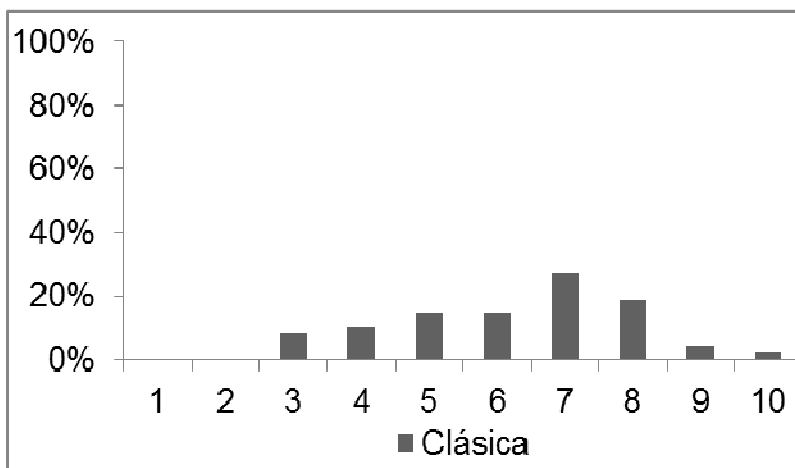


Gráfico 5: Interpretan el ritmo binario

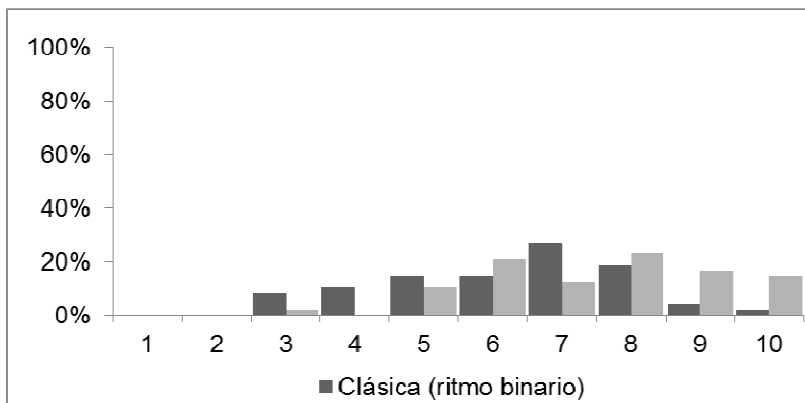


Gráfico 6: Interpretan el ritmo binario y el ritmo de marcha

3.6. Diferencian las gráficas de blanca, negra, corchea y semicorchea. Los resultados de este criterio de evaluación se disparan al alza cuando usan la Música Festera, ya que el 75% alcanza la nota de 10 frente al 10,4% que lo hace con la música clásica. Además, el 14,6% que ha trabajado con la música clásica no aprueba este criterio (notas de 2, 3 y 4).

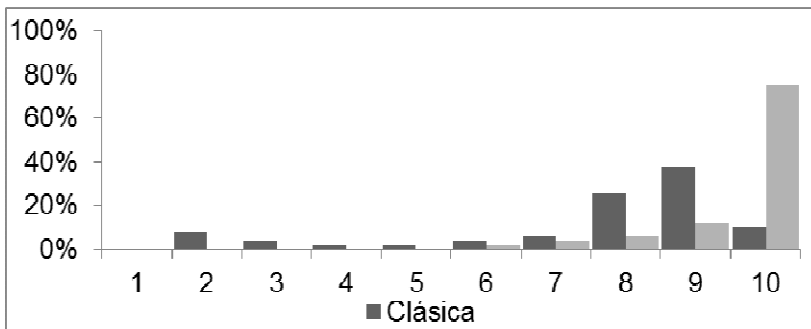


Gráfico 7: Diferencian las grafías de blanca, negra, corchea y semicorchea

4. Síntesis de los resultados

Las principales conclusiones del análisis efectuado sobre la información obtenida a través de las unidades didácticas son:

a) El alumnado que mejor interioriza el compás binario y distingue el pulso y el acento ha sido el que ha trabajado con la Música Festera (79,2%). El ritmo es la base de esta música y a través de la audición de las marchas y los pasodobles los alumnos asimilan mejor el pulso y el acento, así como el compás de 2/4. El paso que interpretan las comparsas durante el desfile es puro ritmo acompasado por los instrumentos de viento y percusión.

b) Acompañar el ritmo de una canción ha proporcionado unos resultados muy similares utilizando las dos músicas, aunque han sido mejores con la Festera.

c) Cuando hemos empleado la Música Festera para interpretar el ritmo de marcha el alumnado ha respondido de forma muy satisfactoria (sólo el 2,1% ha sacado una nota inferior al 5). Cuando usamos la música clásica para interpretar el ritmo binario los resultados descienden, pues el 18,7% del alumnado obtiene calificaciones suspensas de 3 y 4.

d) La diferenciación de las grafías de blanca, negra, corchea y semicorchea es un parámetro que se ha trabajado mejor con la Música Festera (75% alcanza la nota de 10) que con la clásica (el 10,4%). La duración es una cualidad del sonido que queda muy clara cuando se trabaja con la Música Festera ya que en los pasodobles, sobre todo, las duraciones de las notas están muy repetidas dentro de una misma obra en las diferentes secciones y auditivamente se discrimina con más facilidad.

Globalmente los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el lenguaje musical es un contenido que se ha trabajado mejor con la

Música Festera que con la clásica. Ha sido el 83,3% el que ha alcanzado las notas más positivas (8, 9 y 10) trabajando con la Música Festera, frente al 4,2% que lo ha hecho con una nota más baja (notable de 8) con la clásica.

Conclusiones

Hemos dado respuesta a los objetivos formulados al principio de esta investigación referidos por una parte a comprobar si la Música Festera es un material igualmente válido que la Música Clásica para trabajar contenidos musicales en el aula de Secundaria y por otra, a apreciar su valor didáctico.

En ningún caso se trata de sustituir a la música clásica en el aula de Secundaria, sino de enriquecer la música en general, trabajando determinados contenidos con la Festera y, por lo tanto, no es cuestión de ampliar el currículo, ni de aumentar el horario, sino de introducir curricularmente este material y conjugar así los dos tipos de música, siempre pensando en un enriquecimiento para el alumnado, pues son tradiciones que forman parte de su cultura.

Hemos comprobado que el bloque de lenguaje musical y sus elementos son contenidos idóneos para trabajar con la Música Festera debido, entre otros factores, a que el ritmo de marchas y pasodobles se interioriza mejor por parte del alumnado, ayudado por la cantidad de notas sincopadas y a contratiempo que incluyen las obras festeras. El pulso, el acento y el compás binario son elementos base en este tipo de música que están implícitos como muy característicos en ella. Además, es una música muy sencilla de aplicar en el aula y con unas características musicales muy claras y transparentes desde el punto de vista melódico, formal y armónico.

Con este material tan valioso tanto desde el punto de vista cultural como musical hemos trabajado con alumnos de Enseñanza Secundaria para comprobar que se obtienen mejores resultados que con la Música Clásica. Esta investigación abre nuevos y amplios horizontes sobre las posibilidades de la Música Festera como material didáctico tan válido como la música de concierto para trabajar muchos de los contenidos de la música en esta etapa: la diferenciación entre el ritmo binario y ternario, la dinámica, la discriminación tímbrica entre los metales y las maderas...

Bibliografía

Barceló, J. (1974). *Homenaje a la Música Festera*. Torrent: Selegraf.

Botella, A. M. (2012). La creación musical en la Fiesta de moros y cristianos. *Revista Música y Educación*, 90 (2012) 61-82.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 21 de julio de 2007).

¹ ***A comparative study of Musical Language involving Secondary School students: Classical Music vs. “Festera Music”***

² Doctora.

Universitat de València (España).

E-mail: ana.maria.botella@uv.es

³ Licenciado.

Universitat de València (España).

E-mail: maximian@uv.es

⁴ Máster.

Universitat de València (España).

E-mail: silvia.martinez-gallego@uv.es

⁵ Pisadas o pasos por minuto.

⁶ Marcha Cristiana.

⁷ Marcha Mora.

⁸ Paso Doble.

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN POSGRADO DE ESTUDIANTES DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA (MÉXICO)¹

Ileana Guillermina Gómez Flores²
Lucía Herrera Torres³

Abstract: The aim of this study was to determine the training preferences for postgraduate studies from Bachelor students in the Arts Faculty of the Autonomous University of Chihuahua (Mexico). Participants were 386 students (42.2% men and 57.8% women) from the Bachelor's Degree of Music ($n = 143$, 37.0%), Fine Arts ($n = 97$, 25.1%), Dance ($n = 57$, 14.8%) and Theater ($n = 89$, 23.1%). An *ad hoc* designed questionnaire was used to determine the training preferences in the following areas: Creativity, Teaching, Business Cultural Management, Administrative Cultural Management, and Research. Results showed that the areas of Creativity and Teaching were the most demanded, which can contribute to the decision making focused on training offer of new Masters in this university center.

Keywords: educational diagnosis; preferences; training; university students; arts; postgraduate studies

Resumen: El objetivo de este trabajo fue determinar los intereses formativos para posgrado de los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Méjico). Para ello, participaron 386 estudiantes (42.2% hombres y 57.8% mujeres) de las Licenciaturas de Música ($n = 143$, 37.0%), Artes plásticas ($n = 97$, 25.1%), Danza ($n = 57$, 14.8%) y Teatro ($n = 89$, 23.1%). Se empleó un cuestionario diseñado *ad hoc* para determinar sus demandas formativas en las siguientes áreas: Creación, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa e Investigación. Los resultados pusieron de manifiesto que las áreas de Creación y Docencia eran las más demandadas, lo que puede contribuir a la toma de decisiones sobre la oferta formativa de nuevas Maestrías en este centro universitario.

Palabras clave: diagnóstico educativo; preferencias; formación; estudiantes universitarios; artes; estudios de posgrado

Introducción

Los jóvenes le brindan importancia a la carrera o profesión que van a desarrollar, lo cual requiere de decisiones individuales dentro de una lógica de mercado laboral (Garay *et al.*, 2009). Los estudios de Posgrado les permiten una mayor especialización y adaptación al desempeño profesional que desean. Al respecto, es

Ileana Guillermina Gómez Flores; Lucía Herrera Torres (2014). Análisis de las necesidades formativas en posgrado de estudiantes de artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 5 (2014) março, 327-348

necesario atender al abandono que se produce en el nivel de Posgrado, que está relacionado con la necesidad de logro del estudiante universitario así como con el grado de cumplimiento de sus expectativas (Kerlinger; Lee, 2008). Los programas de estudio influyen en la motivación del alumnado (Sénécal; Vallerand; Pelletier, 1992), y la probabilidad de abandono es mayor cuando estos son considerados como irrelevantes (Eccles, 2004).

El diseño de estudios de Posgrado, concretamente de Maestrías, debe aposentarse en unas bases científicas (Chabolla, 2001), y emplear aquella metodología que permita dar respuesta a sus necesidades e intereses (Vera, 2009). En los estudios desarrollados sobre intereses o preferencias, los instrumentos de recogida de información empleados –principalmente cuestionarios– hacen referencia a agrados o desagradados hacia determinadas actividades (Fogliatto; Pérez, 2004). No obstante, a las actividades artísticas, específicamente, las políticas educativas les conceden una escasa valoración. Así, los ámbitos relativos a intereses o preferencias, por un lado, y educación, por otro, en muchas ocasiones se encuentran disociados o cuentan con diversos programas que se mueven incluso en una dirección paralela u opuesta (UNESCO, 2006).

En el caso de que la especialidad de los docentes artísticos sea en educación, dichos docentes poseen criterios actuales en el área de pedagogía pero, sin embargo, frecuentemente disponen de anticuadas ideas sobre la pedagogía del arte (Acha, 2006). La enseñanza suele ser la segunda opción de las personas dedicadas al arte (Gordon, 2003). En este contexto, es inevitable que el talento y la producción artística desplacen al artista hacia otros ámbitos, por la necesidad de centrarse en lo que se le exige en su ámbito de desarrollo profesional (Kottan, 2007). A pesar de ello, los bienes culturales constituyen un campo de interacción de los artistas con el mercado (García, 1990). La creatividad en educación ha llevado a abrir y ampliar el campo de la investigación en las artes (Barriga, 2011). La investigación en educación artística debe mirar, pensar y observar la disciplina artística, al mismo tiempo que el área educativa (UNESCO, 2006).

En el presente trabajo, el marco teórico o conceptual se ha fundamentado en tres apartados: las principales Teorías de la Motivación, el diseño y desarrollo de programas o planes de estudio en el ámbito universitario y, en tercer lugar, las posibles líneas de Maestría que pueden ser cursadas por el alumnado de Artes

(Creación artística, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa e Investigación).

Motivación

La motivación es una preocupación docente cotidiana (Mingorance, 2009). Se conforma de los siguientes elementos (Abarca, 2006): *necesidades*, *intereses*⁴ y *motivos*. La literatura científica muestra diferentes teorías motivacionales. Así, por ejemplo, la *Teoría Conductista de la Motivación* se basa en el proceso *estímulo-respuesta* y en las recompensas e incentivos (Santrock, 2002). La *Teoría Humanista de la Motivación*, por su parte, se presenta de dos formas (Woolfolk, 2006): a) la *Psicología Humanista*, donde la conducta del individuo es el reflejo de las necesidades (Polanco, 2005), que van desde las necesidades fisiológicas hasta las necesidades de autoactualización (Maslow, 1970); b) y la *Teoría de la Autodeterminación*, en la que la fuerza impulsora depende del nivel de autodeterminación⁵, que busca entender el funcionamiento óptimo de las personas, un bienestar psicológico para satisfacer las necesidades de *competencia*, *autonomía* y *correspondencia*, las cuales subyacen a la motivación intrínseca, que lleva a las personas a hacer una actividad por placer (Ryan; Deci, 2000). La motivación extrínseca es la que está dirigida hacia el cumplimiento de las exigencias externas (Núñez; Peguero, 2010).

Por otra parte, las *Teorías Cognitivas de la Motivación* están centradas en la experiencia consciente, destacan la relevancia de aspectos como el *autoconcepto* (Naranjo, 2009). Desde esta perspectiva surgen la *Teoría de la Motivación de Logro*, que se define como el deseo de realizar bien las cosas para obtener placer conforme se superan los obstáculos (Papalia; Wendkos, 2003); y la *Teoría de la Atribución*, que plantea el éxito y fracaso como una interpretación cognitiva o atribucional, o ambas, donde las causas pueden estar fuera o dentro de la persona. Las causas de éxito y fracaso se agrupan según la causa en el individuo (dentro o fuera), la estabilidad (la causa cambia o no con el tiempo) y el grado de control (controlable o no controlable) (Weiner, 1992).

Además, la *Teoría Cognitivo-Social* asume que las cogniciones de futuras consecuencias proporcionan la fuente más fuerte de motivación. Al respecto, el castigo o recompensa prometidos afectan a la conducta (Bower; Hilgard, 2007). Según Bandura (Bandura; 1987), la *autoeficacia* percibida influye en la

motivación y la elección de la actividad, a través de procesos selectivos. La motivación y otros factores de *autorregulación* que gobiernan la forma y nivel de compromiso personal en ciertas actividades son estructuras causales (Bandura, 1987). De este modo, estudios realizados con estudiantes universitarios que han analizado la *autoeficacia* relacionada con el género musical, han aportado información enriquecedora para el aprendizaje musical del jazz (Wehr, 2007).

Diseño y desarrollo de Planes de Estudio

Un plan de estudios o proyecto curricular está conformado por las decisiones que se toman en la propia institución para definir los medios y características de la formación ofertada así como dotarla de coherencia (Ramírez, 2000). En este sentido, en los planes de estudio, los contenidos y cada sesión docente han de adecuarse a las necesidades de los estudiantes (Polanco, 2005). Por ello, sus intereses, como síntomas de sus necesidades, han de tenerse en cuenta dado que promueven actitudes favorables en las personas (Izquierdo, 2004). Los intereses vocacionales suponen patrones de *agrados*, *indiferencias* y *aversiones* respecto a actividades relacionadas con las profesiones (Lent; Brown; Hackett, 1994), por lo que los inventarios de intereses ayudan a identificar las ocupaciones laborales donde las personas pueden encontrar satisfacción (Pérez; Cupani, 2006).

Otro elemento importante en la educación superior actual, el cual constituye uno de sus principales objetivos, es el relativo a las competencias (Jonnaert; Barrette; Boufrahi; Masciotra, 2004), las cuales hacen referencia al conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y pensamiento metacognitivo y estratégico que el alumnado ha de adquirir y desarrollar a lo largo de su formación inicial para el desempeño eficaz de una profesión (De la Torre; Gómez; Moriel; Romo, 2011). Dichas competencias han de estar en total sintonía con las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas así como con los contenidos del plan de estudios.

Las estrategias de enseñanza normalmente están determinadas por los contenidos, su selección y organización se realiza dependiendo de su valor social (Gvirtz; Palamidessi, 2005). Los contenidos implican el repertorio de ideas y realizaciones que muestran el desarrollo de tres dimensiones básicas: conocimientos, habilidades y valores (Álvarez, 1999), esto es, el desarrollo de competencias (básicas y profesionales).

Atendiendo a lo anterior, el constructivismo, la cognición situada y la interdisciplinariedad han de constituir un primer esquema de partida en la elaboración de planes de estudio (Jonnaert *et al.*, 2004). Por medio de un aprendizaje programado se dosifica la materia que se ha de aprender, utilizando para ello pasos o fases en el proceso (Cruz, 2001). En lo que respecta a la enseñanza artística, García (2006) apunta que algunas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que son útiles son: Método Basado en Problemas, Modelo de Simulación, Currículo en Espiral, Aprendizaje por Observación y Aprendizaje Significativo.

Por último, no se puede obviar el proceso de evaluación, el cual supone un proceso de toma de decisiones en aras de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, basado en la comprensión de la situación (De la Torre *et al.*, 2011).

Formación en Posgrado para alumnos de Artes: Creación, Docencia, Gestión Cultural e Investigación

La estructura de las enseñanzas oficiales universitarias se organiza, en general, en torno a dos ciclos (Benarroch; López, 2009): estudios de Grado, orientados a la formación inicial para el desempeño profesional; y los de Posgrado, centrados en la especialización (profesional o investigadora) y en los cuales se integran los estudios de Maestría y los de Doctorado. En concreto, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) mantiene la necesidad de formar creadores, docentes y gestores de la cultura en el ámbito de las Artes, que respondan a las necesidades detectadas en la visión del campo profesional (para más información, consultar su página web, <http://www.fa.uach.mx/academica>). Por ello, a continuación se describirán brevemente dichas áreas de especialización artística.

Creación artística

En el aprendizaje artístico, es un proceso intelectual que da origen a la producción de nuevas y válidas ideas que finalizan en las representaciones artísticas, por medio de artefactos u otro tipo de plasmaciones (Diez del Corral, 2005). La actividad creadora surge de forma lenta y gradual, desde formas elementales y simples a otras más complejas (Vigotsky, 2009). Según Diez del Corral (2005), el proceso creativo se presenta en una serie de etapas: *Preparación, Incubación, Iluminación y Verificación*. Guilford (Guilford, 1977) elaboró el SOI (*Structure of Intellect*, Estructura del Intelecto), que es

un proceso creativo de manejo de la información estructurado en tres fases: a) *Operación*, es la acción o conjunto de acciones que se realizan por medio de los procesos de cognición, memoria, evaluación, producción convergente y producción divergente; b) *Contenido*, constituye lo que precisa la naturaleza de la información que se maneja, y puede ser figurativo, simbólico, semántico, y conductual; c) *Producto*, que se trata del resultado de una operación de creación.

Docencia

En algunas profesiones artísticas, más del 95% de los profesionales dependerá de la enseñanza como fuente de ingresos (Gordon, 2003). Sin embargo, al tratar de vincular el arte con la pedagogía se crean determinados conflictos (Merchán, 2008). Los métodos de enseñanza en artes plásticas, por ejemplo, actualmente carecen en su mayoría de unas sólidas bases didácticas. Además, la mayoría de profesores de educación básica no está preparados para desarrollar programas de artes (Guerra, 2001), al menos en México. Barber; Mourshed (2008) aseguran que en los países con un alto desempeño educativo se han utilizado cuatro enfoques para ayudar a los profesores a mejorar su instrucción, que son:

1. *Generación de habilidades prácticas*. Los docentes artistas deben poseer conocimientos sobre otras disciplinas (UNESCO, 2006).
2. *Incorporar docentes experimentados o mentores*. El mentor debe trabajar para que el docente novel logre introducirse en el contexto profesional (Herrera; Fernández; Caballero; Trujillo, 2011). En la enseñanza del arte, Ros; Iannone (2010) demostraron que con la participación de docentes expertos se pueden obtener resultados positivos.
3. *Selección y desarrollo de líderes de la instrucción*. Seleccionar los mejores docentes como directivos, con el fin de que puedan convertirse en líderes de la instrucción (Barber; Mourshed, 2008).
4. *Facilitación del aprendizaje mutuo*. Los docentes de arte, según la UNESCO (2006), deben enseñar, además de técnicas artísticas y la elaboración de planes de estudio, competencias prácticas y de colaboración con otros docentes.

Gestión Cultural

Merchán (Merchán, 2008) sostiene que la gestión cultural y la formación de gestores es el escenario de diferentes intereses de

la posesión, circulación y consumo de bienes culturales. Entre los diferentes modelos de gestión se encuentran los siguientes:

- *Modelo de gestión empresarial.* Se relaciona con la visión mercantilista de la cultura. La intervención se fundamenta en la guía de acciones donde participan las estrategias, como son la promoción y la difusión.
- *Modelo de gestión administrativa.* Desde la perspectiva administrativa, es la gestión para la ejecución de proyectos de mercado, ligado a la producción artística (UNESCO, 2006). Dentro de las políticas culturales se encuentran dos agentes importantes, esto es, la burocracia y el control administrativo.

Investigación

Los enfoques cualitativos y cuantitativos suponen la tendencia más acertada buscando la complementariedad en investigación (Albert, 2007), y se han utilizado con buenos resultados en el ámbito artístico (Herrera; Gómez, 2011). La investigación en la universidad debe tener en cuenta el acto de la creación como una finalidad académica, con un abordaje analítico y teórico del proceso (Barriga, 2011). En Colombia, por ejemplo, han creado el *Plan Nacional para las Artes* por medio de laboratorios de investigación-creación. Sin embargo, no es suficiente en el campo artístico en general (UNESCO, 2006).

En función de lo descrito hasta el momento, el presente trabajo se trata de un estudio descriptivo, no experimental, cuyo objetivo principal es analizar las necesidades formativas hacia estudios de Posgrado en estudiantes de las licenciaturas que se imparten en la Facultad de Artes de la UACH, a través de su interés en las actividades de *Creación, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa, e Investigación Artística.*

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 386 estudiantes, que participaron de forma voluntaria, de las Licenciaturas de Música ($n = 143$, 37.0%), Artes plásticas ($n = 97$, 25.1%), Danza ($n = 57$, 14.8%) y Teatro ($n = 89$, 23.1%) de la Facultad de Artes de la UACH, respecto a un total de 466 estudiantes, lo que conformó el 82.8% de la población total. La edad mínima de los participantes fue de 18

años y la máxima de 44, con una edad media de 22.29 años ($DT = 3.79$) y una *moda* de 20. En función del sexo, 163 eran hombres (42.2%) y 223 mujeres (57.8%). Por semestres, 107 se encontraban cursando el 2º semestre (27.7%), 76 cursaba 4º semestre (19.7%), 75 estaba en 6º semestre (19.4%), 82 estudiantes en 8º semestre (21.2%) y 46 estudiantes en 10º semestre (11.9%). El 39.4% del alumnado ($n = 152$) desarrollaba algún tipo de trabajo, estando en el 37.1% de los casos ($n = 102$) relacionado con la carrera que cursaban, especialmente con la Actividad artística y con la Docencia.

Instrumento

El instrumento empleado fue el *Cuestionario sobre necesidades formativas en Posgrado del alumnado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua*, un cuestionario diseñado *ad hoc* para este estudio y que constaba, en una primera parte, de ocho preguntas estructuradas, tanto abiertas como cerradas, distribuidas en: *Datos de Identificación*, donde se preguntaba acerca de la edad de los sujetos, género, información sobre la carrera que cursaban, y *Datos de Empleo*, en caso de que ejerciesen algún puesto laboral. La segunda parte, con quince ítems, incluía una serie de enunciados relativos a las cinco áreas indicadas previamente (*Creación, Docencia, Gestión Cultural Empresarial, Gestión Cultural Administrativa, e Investigación Artística*), a los que se debía contestar según una escala tipo *Likert* de cuatro puntos, donde 1 = Me gusta, 2 = Me es indiferente, 3 = No me gusta y 4 = No conozco la actividad, respectivamente.

Fiabilidad y validez del instrumento

En primer lugar, se realizó una *prueba piloto* con diez estudiantes para revisar la comprensión de las instrucciones facilitadas a los sujetos y la función adecuada de los ítems. Por otra parte, una vez administrado el cuestionario a la muestra objeto de estudio, se calculó su consistencia interna o fiabilidad, mediante el estadístico *alfa* de *Cronbach*, alcanzando un valor total de $\alpha = .711$. La mayoría de las pruebas en educación poseen una fiabilidad que oscila entre .60 y .85, que son útiles en la toma de decisiones instruccionales (Kerlinger; Lee, 2008). Por lo tanto, los resultados de los ítems indican que la fiabilidad es aceptable.

Se calculó, igualmente, la validez de constructo del instrumento, mediante un análisis factorial, a través del método de

extracción de análisis de componentes principales. Se hallaron cinco factores que explicaban el 58.15% de la varianza total del cuestionario. Además, se realizó un análisis, mediante el método de rotación *Varimax*, en el que cada uno de los ítems saturaba en uno de los cinco factores o componentes. Los ítems 1 a 3 formaron el factor *Creación*, los ítems 4 a 6 el factor *Gestión cultural empresarial*, los ítems 7 a 9 el factor *Docencia*, los ítems 10 a 12 el factor *Investigación* y, por último, los ítems 13 a 15 el factor *Gestión cultural administrativa*, por lo que se confirmó la estructura interna o factorial del cuestionario.

Procedimiento

Con la ayuda de los profesores de la Facultad, se realizó la cumplimentación del instrumento al inicio del semestre enero-junio de 2011, con un tiempo promedio de quince minutos. El análisis de datos se realizó con el programa *SPSS* para *Windows*.

Resultados

Los resultados se detallarán, seguidamente, en función de las cinco áreas establecidas para las demandas formativas en Posgrado. Para ello, se atenderá a la titulación o Licenciatura que los participantes estaban cursando. De este modo, en primer lugar se mostrarán los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) para cada una de las opciones de respuesta planteadas en los tres ítems que componen el área de *Creación*, así como los resultados derivados del análisis de frecuencias, mediante el estadístico Ch^2 (ver tabla 1).

Creación	Licenciatura	Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No conozco la actividad	Ch^2
1. Realizar obras artísticas novedosas	Teatro	84	4	0	1	149.416 ***
		94.4%	4.5%	.0%	1.1%	
	Música	121	15	1	6	273.867 ***
		84.6%	10.5%	.7%	4.2%	
	Artes Plásticas	90	5	0	2	154.412 ***
		92.8%	5.2%	.0%	2.1%	
	Danza	54	1	1	1	147.842 ***
		94.7%	1.8%	1.8%	1.8%	
	Total	349	25	2	10	883.741 ***

2. Exponer mi trabajo artístico de forma individual	Teatro	90.4%	6.5%	.5%	2.6%	
		58	24	7	0	45.461 ***
	Música	65.2%	27.0%	7.9%	.0%	
		121	15	5	2	273.643 ***
	Artes Plásticas	84.6%	10.5%	3.5%	1.4%	
		80	14	0	3	107.278 ***
	Danza	82.5%	14.4%	.0%	3.1%	
		40	10	6	1	64.895 ***
Total	70.2%	17.5%	10.5 %	1.8%		
	299	63	18	6	585.295 ***	
3. Exponer mi trabajo artístico en grupo	Teatro	77.5%	16.3%	4.7%	1.6%	
		67	18	4	0	73.775 ***
	Música	75.3%	20.2%	4.5%	.0%	
		127	14	0	2	199.566 ***
	Artes Plásticas	88.8%	9.8%	.0%	1.4%	
		77	12	6	2	155.282 ***
	Danza	79.4%	12.4%	6.2%	2.1%	
		51	4	2	0	80.947 ***
Total	89.5%	7.0%	3.5%	.0%		
	322	48	12	4	713.979 ***	
		83.4%	12.4%	3.1%	1.0%	

*** $p < .001$

Tabla 1. Demandas formativas de Posgrado en el área de Creación

En primer lugar, tomando en su conjunto las respuestas de los sujetos a las tres cuestiones planteadas, esto es, la respuesta total, las preferencias o intereses formativos en Posgrado de los participantes por el área de *Creación* es bastante alto, con un 90.4% para Realizar obras artísticas novedosas, un 83.4% para Exponer su trabajo artístico en grupo y un 77.5% para Exponer su trabajo artístico de forma individual. El análisis de frecuencias resultó estadísticamente significativo en estos tres aspectos, esto es, para la realización de obras artísticas novedosas ($Chi^2 = 883.741$, $p = .000$) y para exponer su trabajo artístico tanto de forma individual ($Chi^2 = 585.295$, $p = .000$) como grupal ($Chi^2 = 713.979$, $p = .000$).

Respecto al área de *Gestión Cultural Empresarial*, en la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos y resultados del análisis de frecuencias.

Gestión Cultural Empresarial	Licencia-tura	Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No conozco la actividad	Ch ²
4. Planear, organizar y dirigir eventos artísticos	Teatro	63	18	5	3	105.472***
		70.8 %	20.2 %	5.6%	3.4%	
	Música	82	41	14	6	98.594***
		57.3 %	28.7 %	9.8%	4.2%	
	Artes Plásticas	54	20	16	7	52.320***
		55.7 %	20.6 %	16.5 %	7.2%	
	Danza	38	16	3	0	32.947***
		66.7 %	28.1 %	5.3%	.0%	
	Total	237	95	38	16	307.202***
		61.4 %	24.6 %	9.8%	4.1%	
5. Utilizar la computadora para realizar trabajos artísticos	Teatro	35	37	14	3	36.798***
		39.3 %	41.6 %	15.7 %	3.4%	
	Música	74	46	19	4	79.909***
		51.7 %	32.2 %	13.3 %	2.8%	
	Artes Plásticas	48	25	20	4	40.938***
		49.5 %	25.8 %	20.6 %	4.1%	
	Danza	26	19	11	1	24.333***
		45.6 %	33.3 %	19.3 %	1.8%	
	Total	183	127	64	12	172.114***
		47.4 %	32.9 %	16.6 %	3.1%	
6. Diseñar y publicitar los eventos artísticos	Teatro	48	25	14	2	51.629***
		53.9 %	28.1 %	15.7 %	2.2%	
	Música	56	50	31	6	42.538***
		39.2 %	35.0 %	21.7 %	4.2%	
	Artes Plásticas	50	25	17	5	44.814***
		51.5 %	25.8 %	17.5 %	5.2%	
	Danza	29	18	7	3	28.825***
		50.9 %	31.6 %	12.3 %	5.3%	
	Total	183	118	69	16	157.316***
		47.4 %	30.6 %	17.9 %	4.1%	

*** $p < .001$

Tabla 2. Demandas formativas de Posgrado en el área de Gestión Cultural Empresarial

En general, la demanda formativa de Posgrado por el área de *Gestión Cultural Empresarial* se halla en la mitad de los casos, de

Análisis de las necesidades formativas en posgrado de estudiantes de artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

modo que el mayor interés se muestra por Planear, organizar y dirigir eventos artísticos (61.4%), obteniendo en los dos ítems restantes un menor valor (47.4% en ambos casos). El análisis de frecuencias resultó significativo en los tres elementos que componen esta área de formación de Posgrado.

Por su parte, en la tabla 3 se presentan los principales resultados derivados del área *Docencia*.

Docencia	Licencia-tura	Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No Conozco la actividad	Chi ²
7. Impartir clase	Teatro	54	19	13	3	66.281 ***
		60.7 %	21.3%	14,6 %	3,4%	
	Música	101	21	20	1	165.895 ***
		70.6 %	14.7%	14,0 %	,7%	
	Artes Plásticas	47	25	21	4	38.711 ***
		48.5 %	25.8%	21,6 %	4,1%	
	Danza	45	9	3	0	54.316 ***
		78.9 %	15.8%	5,3%	,0%	
Total	247	74	57	8	337.295 ***	
64.0 %	19.2%	14,8 %	2,1%			
8. Realizar programas de estudios	Teatro	31	33	23	2	27.090 ***
		34.8 %	37.1%	25,8 %	2,2%	
	Música	56	47	37	3	45.056 ***
		39.2 %	32.9%	25,9 %	2,1%	
	Artes Plásticas	25	35	26	11	12.155 **
		25.8 %	36.1%	26,8 %	11,3%	
	Danza	20	21	12	4	13.246 **
		35.1 %	36.8%	21,1 %	7,0%	
Total	132	136	98	20	89.896 ***	
34.2 %	35.2%	25,4 %	5,2%			
9. Promover	Teatro	53	20	16	0	27.798 ***

actividades escolares		59.6 %	22.5%	18,0 %	,0%	
	Música	72	43	25	3	71.462 ***
		50.3 %	30.1%	17,5 %	2,1%	
	Artes Plásticas	43	30	21	3	34.918 ***
		44.3 %	30.9%	21,6 %	3,1%	
	Danza	28	20	6	3	24.246 ***
		49.1 %	35.1%	10,5 %	5,3%	
	Total	196	113	68	9	193.171 ***
		50.8 %	29.3%	17,6 %	2,3%	

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Tabla 3. Demandas formativas de Posgrado en el área de Docencia

Tomada en su conjunto, el área de *Docencia* tampoco es excesivamente demandada. Así, el interés por recibir formación de Posgrado en Impartir clase se muestra en el 64.0% de los casos, seguido de Promover actividades escolares (50.8%) y, en último lugar, Realizar programas de estudios (34.2%).

Continuando con el análisis, los intereses formativos en el área de Investigación se integran en la tabla 4.

Investigación	Licenciatura	Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No conozco la actividad	Chi ²
10. Realizar estudios para analizar sucesos	Teatro	36	31	19	3	29.067 ***
		40.4%	34.8%	21.3 %	3.4%	
	Música	44	54	36	9	31.238 ***
		30.8%	37.8%	25.2 %	6.3%	
	Artes Plásticas	38	39	14	6	34.853 ***
		39.2%	40.2%	14.4 %	6.2%	
	Danza	20	18	13	6	8.193*
		35.1%	31.6%	22.8 %	10.5%	
	Total	138	142	82	24	95.948 ***
		35,8%	36.8%	21.2 %	6.2%	
11. Realizar	Teatro	42	25	21	1	38.236

Análisis de las necesidades formativas en posgrado de estudiantes de artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

trabajos de redacción		47.2%	28.1%	23.6 %	1.1%	***
	Música	34	56	48	5	42.203 ***
		23.8%	39.2%	33.6 %	3.5%	
	Artes Plásticas	32	32	29	4	22.794 ***
		33.0%	33.0%	29.9 %	4.1%	
	Danza	19	16	21	1	17.316 ***
		33.3%	28.1%	36.8 %	1.8%	
	Total	127	129	119	11	101.585 ***
	32,9%	33.4%	30.8 %	2.8%		
12. Leer artículos relacionados con el quehacer artístico	Teatro	73	10	6	0	95.213 ***
		82.0%	11.2%	6.7%	.0%	
	Música	106	25	12	0	108.853 ***
		74.1%	17.5%	8.4%	.0%	
	Artes Plásticas	81	10	5	1	178.753 ***
		83.5%	10.3%	5.2%	1.0%	
	Danza	47	5	5	0	61.895 ***
		82.5%	8.8%	8.8%	.0%	
Total	307	50	28	1	624.715 ***	
	79.5%	13.0%	7.3%	.3%		

*** $p < .001$, * $p < .05$

Tabla 4. Demandas formativas de Posgrado en el área de Investigación

De nuevo, los análisis de frecuencias resultan en todos los casos significativos. Por otra parte, el área de *Investigación* tampoco es la más demandada, en su conjunto, aunque destaca el interés por Leer artículos relacionados con el quehacer artístico (79.5%).

Por último, en la tabla 5 se muestran los resultados para el área *Gestión Cultural Administrativa*.

Gestión Cultural Administrativa	Licenciatura	Me gusta	Me es indiferente	No me gusta	No conozco la actividad	Chi ²
13. Realizar trámites burocráticos	Teatro	9	25	39	16	22.596 ***
		10.1 %	28.1%	43.8 %	18.0%	
	Música	16	41	72	14	61.671 ***

Análisis de las necesidades formativas en posgrado de estudiantes de artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

		11.2 %	28.7%	50.3 %	9.8%	
	Artes Plásticas	9	19	56	13	57.515 ***
		9.3%	19.6%	57.7 %	13.4%	
	Danza	11	15	23	8	8.895*
		19.3 %	26.3%	40.4 %	14.0%	
	Total	45	100	190	51	139.658 ***
		11.7 %	25.9%	49.2 %	13.2%	
14. Promover eventos culturales	Teatro	56	13	5	15	70.775 ***
		62.9 %	14.6%	5.6%	16.9%	
	Música	90	33	16	4	121.643 ***
		62.9 %	23.1%	11.2 %	2.8%	
	Artes Plásticas	66	15	12	4	98.505 ***
		68.0 %	15.5%	12.4 %	4.1%	
	Danza	40	11	6	0	35.474 ***
		70.2 %	19.3%	10.5 %	.0%	
	Total	252	72	39	23	347.036 ***
		65.3 %	18.7%	10.1 %	6.0%	
15. Relacionarse con personas de organizaciones culturales	Teatro	68	6	5	10	126.056 ***
		76.4 %	6.7%	5.6%	11.2%	
	Música	114	23	3	3	235.825 ***
		79.7 %	16.1%	2.1%	2.1%	
	Artes Plásticas	72	21	4	0	77.464 ***
		74.2 %	21.6%	4.1%	.0%	
	Danza	48	7	2	0	67.053 ***
		84.2 %	12.3%	3.5%	.0%	
	Total	302	57	14	13	596.570 ***
		78.2 %	14.8%	3.6%	3.4%	

*** $p < .001$, * $p < .05$

Tabla 5. Demandas formativas de Posgrado en el área de Gestión Cultural Administrativa

Dentro de esta área de formación de Posgrado, y en comparación con el resto de elementos de formación incluidos en las cuatro áreas anteriores del cuestionario, Realizar trámites burocráticos es el menos demandado (11.7%), indicando un 49.2% de los participantes “No me gusta”.

Por último, todos los análisis de frecuencias resultaron estadísticamente significativos, tanto para las respuestas totales como para las respuestas a los tres elementos planteados en función de la titulación.

Discusión y conclusiones

Para reducir la pobreza en Latinoamérica se necesita mejorar la calidad educativa (Oppenheimer, 2012). Es necesario ayudar al estudiante a usar y reflexionar sobre su experiencia, en donde la motivación juega un papel importante (Abarca, 2006; Bower; Hilgard, 2007). Las preferencias de los estudiantes deben ser base de la selección de los contenidos en los programas de estudio (Gvirtz; Palamedessi, 2005). El objetivo principal de este estudio ha sido colaborar con la Facultad de Artes de la UACH mediante un diagnóstico de los intereses de los estudiantes por su formación en Posgrado, con la finalidad de contribuir a la toma de decisiones para la oferta y diseño de Programas de Estudio de Maestrías. Los resultados marcaron la línea a seguir en cuanto al alumnado se refiere. Sin embargo, habría que analizar el mercado laboral actual y la opinión del profesorado al respecto.

Analizando las características de los participantes de este trabajo, las cifras de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) indican que el 57% de los estudiantes de las universidades latinoamericanas cursa carreras humanísticas y el 16% de ellos prefiere otras carreras (Oppenheimer, 2012). Algunas investigaciones realizadas en Chihuahua, México, han sugerido que el 76% de las mujeres prefiere carreras de humanidades (Amador, 2001). Ávila (1994) en otro estudio, constató que el otrora Instituto de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, ahora Facultad de Artes, presentaba porcentajes más altos de población femenina que de población masculina. Las evidencias del presente estudio mostraron que el 57.8% de los estudiantes de las Licenciaturas que se ofrecen en la Facultad de Artes pertenece a la población femenina y el 42.2% a la masculina, lo que pone de manifiesto que ha descendido la brecha de aspirantes en relación con el género.

La variable edad en el análisis de datos marcó una moda de 20 años. La Facultad deberá procurar el apoyo a los estudiantes de las Licenciaturas para el buen desarrollo de su *autoconcepto* y *autoestima*, los cuales se hayan estrechamente vinculados a su *motivación* (Papalia; Wendkos, 2003; Naranjo, 2009), puesto que, como González; Valdez; Serrano (2003) sugieren, los estudiantes de 18 a 22 años aún no han culminado la formación, de forma sólida y estable, de estos elementos.

Por otra parte, el desempeño profesional es la acción que realizan las personas y está encaminado hacia un fin conscientemente deseado, el cual tiene su origen y/o motivación en la insatisfacción o en una necesidad (Aizpuri; Rivera, 1994). De ahí, la importancia de cuestionar a los participantes de este estudio sobre su situación laboral en la actualidad. Los resultados mostraron que el 39.4% de los estudiantes combina sus estudios con actividades laborales, centrándose estas últimas en actividades artísticas y de docencia. Al respecto, derivado del análisis de la demanda formativa que los estudiantes mostraron hacia las actividades de *Docencia*, concretamente para Impartir clases, con un 78.9% para la Licenciatura de Danza y un 70.6% para la de Música, la Facultad de Artes podría considerar la elaboración de un Programa de Maestría enfocado hacia la Docencia. Para ello, debería tener en cuenta que, para alcanzar una educación de calidad, la formación ha de dirigirse hacia la generación de conocimientos, la intervención de docentes expertos, la selección y desarrollo de líderes y la facilitación de un aprendizaje mutuo (Barber; Mourshed, 2008).

En la oferta y diseño de Maestrías se debe atender al fomento de la *autorregulación* (Bandura, 2001) y la *motivación* del estudiante (Deci; Ryan, 2000), considerando que la selección de una actividad puede ayudar a la persistencia en la tarea (Madrid, 2002). En los resultados hallados en esta investigación, las actividades más preferidas por los estudiantes fueron las relativas a los tres ítems relacionados con la *Creación artística*, con un 90.4%, 83.4% y 77.5%, respectivamente. Esta línea de formación en Posgrado podría resultar bastante atractiva para los egresados de las diferentes Licenciaturas puesto que están altamente comprometidos con dicha área de especialización.

Las actividades de *Gestión Cultural Empresarial*, por su parte, tuvieron una mayor demanda (70.8%) por parte de los estudiantes de la Licenciatura de Teatro. En lo referente a la

Gestión Administrativa, la Licenciatura de Danza fue la que le otorgó un porcentaje más alto de demanda (84.2%) a la actividad de Relacionarse con personas de organizaciones culturales. Sin embargo, la actividad de Realizar trámites burocráticos fue la menos demandada, con un 11.7%. Generar Maestrías en Gestión Cultural Empresarial y Administrativa, como un campo novedoso, deberá ser un objetivo futuro de la Universidad con la finalidad de cubrir las necesidades e innovaciones del mercado laboral. Sin embargo, se deberá contar con la plantilla docente adecuada, por lo que se sugiere considerar la participación de otras Facultades de la Universidad.

Por último, las respuestas de las instituciones de educación artística acerca de la necesidad de definir la investigación artística pueden ser muy diversas y plurales, pues se trata de un ámbito sumamente amplio y heterogéneo (Barriga, 2011). En cuanto a los resultados en las actividades sobre *Investigación*, los participantes no mostraron gran interés, dado que las opciones de respuesta “me es indiferente” y “no me gusta” superaron a las de “me gusta”. A pesar de ello, la Facultad de Artes debe procurar fomentar la motivación hacia la investigación dentro de los planes o programas de estudio.

Referencias

- Abarca, S. (2006). *Psicología de la motivación* (7ª Ed.). San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a la Distancia.
- Acha, J. (2006). *Educación artística escolar y profesional*. México: Editorial Trillas.
- Aizpuri, M.; Rivera, A. (1994). *Manual de Historia Social del trabajo*. México: Siglo XX Editores.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Álvarez, C. (1999). *La escuela de la vida: Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Amador, P. (2001). *Ciencias para todos: ¿Y las chicas?* Tesis de Maestría de la Benemérita y Centenaria Normal del Estado de Chihuahua.
- Ávila, A. (1994). *¡Con los pies en el suelo!... ¿Y la educación de la mujer también?* Tesis de Maestría de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez- Roca Ediciones.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1 (2001), 1-26.

Barber, M.; Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: CINDE.

Barriga, M. L. (2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. *El Artista*, 8 (2011) 317-330.

Benarroch, A.; López, C. J. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior. En L. Herrera (Coord.), *Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional*, 9-35. Granada: Editorial Comares.

Bower, G.; Hilgard, E. (2007). *Teorías del Aprendizaje*. México: Editorial Trillas.

Chabolla, J. M. (2001). *Un proyecto de Docencia para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México*. México: Plaza y Valdés.

Cruz, J. (2001). *Teorías del aprendizaje y tecnología de la enseñanza*. México: Editorial Trillas.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4 (2000) 227-268.

De la Torre, A.; Gómez, E.; Moriel, L. F.; Romo, J. R. (2011). *Evaluación de Impacto del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. México: Pearson Educación.

Diez del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid.

Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation and stage-environment fit. In R. M. Lerner; L. Steinberg (Eds.), *Hand-Book of Adolescent Development*, 125-153. New Jersey: Willey.

Fogliatto, H.; Pérez, E. (2004). *Sistema de Orientación Vocacional Informatizado (SOVI3)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Garay, J.; Díaz-Loving, R.; Farías, M. T.; Limón, B.; Lozano, I.; Rocha, T. E.; Zacarías, M. (2009). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13, 2 (2009) 201-214.

García, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (2ª Ed.). México: Editorial Grijalbo.

García, P. (2006). Estrategias de innovación didáctica para el desarrollo de la creatividad en la interpretación artística. *Creatividad y Sociedad*, 9 (2006) 33-42.

González, N. I.; Valdez, J. L.; Serrano J. M. (2003). Autoestima en Jóvenes Universitarios. *Revista Ciencia Ergo Sum*, 10, 2 (2003) 173-179.

Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano. Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores*. Barcelona: Ediciones Robinbooks.

Guerra, J. I. (2001). *La plástica y el medio Ambiente: propuesta de instrumentación metodológica de la educación artística en infantil y primaria*

y su interacción en el desarrollo curricular, Tesis Doctoral de la Universidad de la Laguna (México).

Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the I. Q.* New York: Creative Synergetic Association Ltd.

Gvirtz, S.; Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Herrera, L.; Fernández, A. M.; Caballero, K.; Trujillo, J. M. (2011). Competencias Docentes del Profesorado Novel Participante en un Proyecto de Mentorización Implicaciones para el Desarrollo Profesional Universitario. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, 3 (2011). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL2.pdf>. Consultado el 18/03/2013.

Herrera, L.; Gómez, I. G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Publicaciones*, 41 (2011) 85-104.

Izquierdo, C. (2004). *Aprendizaje Inteligente.* México: Editorial Trillas.

Jonnaert, P.; Barrette, J.; Boufrahi, S.; Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: Compétences constructivisme et interdisciplinarité. *Érudit, Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3 (2004) 667-696.

Kerlinger, F. N.; Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª Ed.). México: McGraw-Hill.

Kottan, C. P. (2007). *Introducción a la Antropología cultural. Espejo para la humanidad.* Madrid: MacGraw- Hill Interamericana.

Lent, R. W.; Brown, S. D.; Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1994) 79-122.

Madrid, D. (2002). The power of the fl teacher's motivational strategies. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 25 (2002) 369-422.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality.* New York: Harper and Row.

Merchán, C. (2008). La gestión cultural de la educación artística desde las artes escénicas. *Folios*, 2, 28 (2008) 93-107.

Mingorance, A. C. (2009). Un nuevo modelo de la enseñanza-aprendizaje a través del Crédito Europeo en la Educación Superior. El caso de la asignatura de Didáctica General. En J. M. Cabo; L. Herrera (Eds.), *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro: Estudio de Casos*, 11-46. Granada: Editorial Comares.

Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33, 2 (2009) 153-170.

Núñez, B.; Peguero, H. (2010). Diagnóstico de la motivación hacia el estudio de jóvenes de la carrera de estomatología. *Educación Médica Superior*, 24, 2 (2010) 136-145.

Oppenheimer, A. (2012). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro* (12ª Ed.). México: Random House Mondadori.

Papalia D. E.; Wendkos, S. (2003). *Psicología*. México: Litografía Ingramex.

Pérez, E.; Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales. El CIP-4. *Psicothema*, 18, 2 (2006) 238-242.

Polanco, A. (2005). La motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 2 (2005). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>. Consultado el 18/07/2013.

Ramírez, R. (2000). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?* México: Secretaría de Educación Pública.

Ros, N.; Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en educación artística: Dos propuestas pensadas desde el profesorado y licenciatura en educación inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 2 (2010) 1-10. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3583Ros.pdf>. Consultado el 20/05/2013.

Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). Intrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (2000) 54-67.

Santrock, J. W. (2006). *Psicología de la Educación* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.

Sénécal, C.; Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G. (1992). Type de programme universitaire et sex de l'étudiant: Effets sur la perception du climat et sur la motivation. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 8, 3 (1992) 375-388.

UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre educación artística; construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa. Consultado el 23/08/2013. Disponible en: www.unesco.org/new/fileadmin/.../HQ/.../Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

Vera, J. A. (2009). Innovaciones metodológicas en Teorías e instituciones contemporáneas de la educación a partir del EEES. En J. M. Cabo; L. Herrera (Eds.), *Experiencias piloto de implantación del sistema de transferencia de créditos europeos en la titulación de Maestro. Estudio de casos*, 89-109. Granada: Editorial Comares.

Vigotsky, L. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico* (9ª Ed.). Madrid: Ediciones Akal.

Wehr, E. L. (2007). *An Exploratory Model of Jazz Self-Efficacy and Gender*. Tesis doctoral de la Universidad de Iowa.

Weiner, B. (1992). Metaphors in Motion an Attribution. *American Phycologist*, 46 (1992) 921-930.

Woolfolk, A. E. (2006). *Psicología Educativa* (9ª Ed.). México: Prentice- Hall Hispanoamericana.

¹ ***Analysis of traning preferences for Postgraduate Studies in students of Arts of the Autonomous University of Chihuahua (México)***

² Doctoranda.

Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

E-mail: igomez@uach.mx

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: luciaht@ugr.es

⁴ Los intereses se distinguen según el contenido, la finalidad, amplitud, constancia y género.

⁵ La autodeterminación es la necesidad de poder decidir *qué* y *cómo* se hará una tarea, esto lo determina la persona misma (Woolfolk, 2006).

Varia

MÁSTER OFICIAL EDUCACIÓN MUSICAL: UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

Titulación oficial inscrita en el Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación: BOE de 26 de febrero de 2010

Máster de investigación de la Universidad de Granada con participación de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Barcelona

Comienzo: noviembre de 2014

Información de contacto

Coordinador: Oswaldo Lorenzo Quiles
Teléfono: 607997996
e-mail: oswaldo@ugr.es

Web del máster:
<http://masteres.ugr.es/educacionmusical/>

YouTube
<http://www.youtube.com/watch?v=e19okRjNt-s>
<http://www.youtube.com/watch?v=6wQvgQyNnWE>

Facebook
<https://es-es.facebook.com/pages/M%C3%A1ster-Educaci%C3%B3n-Musical-una-Perspectiva-Multidisciplinar/394826343910355>

ENCUENTRO EN LA GUIDHALL SCHOOL DE LONDRES DE CONSERVATORIOS SUPERIORES, PROMOVIDO POR EL PROFESOR E INVESTIGADOR JOHN SLOBODA

En **Febrero de 2015** tendrá lugar en Londres, en la Guidhall School un Encuentro de Conservatorios Superiores en torno a temas de actualidad en cuanto a la música, la enseñanza, el público a que se dirige y la bajada notable de audiencias en los conciertos en vivo de lo que podemos denominar música clásica. Se pretende analizar las causas y buscar soluciones.

Uno de sus principales organizadores es el Profesor e Investigador John Sloboda, psicólogo que junto a otros especialistas en el campo de la psicología y de la sociología y la música práctica estudiarán la función que estos centros deben desempeñar en la sociedad actual e invitan a participar a cuantos están interesados en este campo.

La dirección para obtener más información es:

http://www.gsmd.ac.uk/about_the_school/research/whats_on/reflective_conservatoire_2015

EUTOPIA SEATED IN THE BRAIN – COMMEMORATIVE CONFERENCE OF BERNARD DE MANDEVILLE’S 300TH ANNIVERSARY OF THE “FABLE OF THE BEES”

Realizado nos dias 27, 28 e 29 de Novembro de 2013, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, organizado pelo grupo de investigação “Indivduação da Sociedade Moderna” (Coordenador: Prof. Dr. Edmundo Balsemão Pires), da Unidade I&D LIF – Linguagem, Interpretação, Filosofia –, Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação.

Breviário

Embora pouco estudado pela reflexão filosófica contemporânea e remetida a sua obra para a inquirição dos estudos literários, Bernard de Mandeville é um dos autores nucleares para se poder compreender as dinâmicas constitutivas da sociedade moderna. Um dos traços teóricos que trespasam essas dinâmicas reside, precisamente, no questionamento da relação entre valores morais e valores comerciais. Na linguagem de Mandeville, tal relação deixa-se representar pelo binómio “virtude-vício”, pois as paixões são, para o autor, o grande motor da vida e sociedade humanas. Conhecer o homem é, nesse sentido, anatomizar as suas paixões. Estas últimas também se encontram bem expressas nas dimensões estilísticas concebidas pelo autor. É conhecido o cunho metafórico presente nos textos de Mandeville, ao ponto de podermos dizer que as formas de exposição do autor e os conteúdos por elas transmitidos tecem uma unidade estética inabalável, cuja interpretação não se deixa reduzir a uma mera análise conceptual; e, desde logo, porque a expressão mandevilleana é marcada pela

sátira inglesa oitocentista – período este, aliás, em que se verificou uma enérgica revitalização da sátira enquanto género literário. Perante o florescimento da sociedade comercial do seu tempo, bem como o incremento das “good manners” na vida social dos homens, ao ponto de, como nos diz o autor, o mundo ficar tendencialmente “mais polido”, Mandeville apercebe-se da crescente incongruência moral entre acção e discurso, entre práticas e valores. É, também, nesse sentido que Mandeville se insurge, de forma satírica, contra o reino da “aparência” da sociedade comercial, contra o moralismo hipócrita do indivíduo que defende socialmente aquilo que, na verdade, não faz. Com efeito, o estudo da moral moderna, como se depreendeu de todas as comunicações apresentadas, não pode ignorar esta vida paradoxal introduzida pela simulação, nem tão-pouco pode fazer *tabula rasa* do primado dos valores comerciais face aos valores morais. O painel de oradores do congresso exibiu, de forma exemplar, a interdisciplinaridade teórica que a obra de Mandeville continua a promover. A política, as paixões humanas, o luxo, a economia, a intenção satírica e o cunho humorístico da *Fable of the Bees*, bem como a relação entre a obra de Mandeville e as do iluminismo escocês, foram temáticas amplamente tratadas e vivamente debatidas por todos os participantes. Dada a importância que o evento científico despertou, os textos apresentados no congresso vão ser brevemente publicados por uma editora internacional.

Joaquim Braga

XIV SIEMAI® y IX ENCONTRO DE PRIMAVERA: *Educación, Arte y Humanidades en una encrucijada de Culturas*

TERUEL (ESPAÑA) 13 (miércoles) – 16 (sábado) de Abril de 2016

Solicitar más INFORMACIÓN: encontroprimavera@gmail.com
<http://hum742.ugr.es>
<http://issuu.com/DEDiCA>

Organizan

- Vicerrectoría del Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España)

- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España)
- Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza (España)
- Grupo de Investigación H-70 – *(los) Usos del arte* de la Universidad de Zaragoza (España)
- Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada (España)
- Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada (España)
- Grupo de Investigación PAIDI HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada (España)
- SIEMAI[®] (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais) [Portugal]
- Encontro de Primavera[®] (Portugal)
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)
- Unidade de Investigação *LIF* (Linguagem, Interpretação e Filosofia) da Universidade de Coimbra (Portugal)

Comité de Honor

- Sra. Presidente de la Diputación Provincial de Teruel (España) (por confirmar).
- Sr. Alcalde del Ayuntamiento de Teruel (España), D. Manuel Blasco Marqués.
- Sr. Director del Servicio Provincial de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Teruel (España).
- Sra. Vicerrectora para el Campus de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), Dra. D^a Alexia Sanz Hernández.
- Sr. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), Dr. D. Rafael Lorenzo Alquézar.
- Sr. Director de la Fundación Universitaria “Antonio Gargallo” de la Universidad de Zaragoza, Teruel-España, Dr. D. José Manuel Latorre Ciria.
- Sr. Director del Instituto de Estudios Turolenses, Teruel-España, Dr. D. Juan Félix Royo.
- Sr. Director del Conservatorio Profesional de Música de Teruel (España), D. Ignacio R. Navarrete.

- Sr. Presidente del Centro de Estudios de la Comunidad de Albarracín, Teruel-España, Dr. D. Juan Manuel Berges Sánchez.

Comité Organizador

- Fernando José Sadio Ramos (Encontro de Primavera[®], Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España], Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal], Unidade de Investigação LIF (Linguagem, Interpretação e Filosofia da Universidade de Coimbra [Portugal]).
- María Angustias Ortiz Molina (SIEMAI[®], Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España], DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO HUMANIDADES[®])
- Holga Méndez Fernández (Grupo de Investigación H-70 – *(los Usos del Arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Carmen Martínez Samper (Grupo de Investigación H-70 – *(los Usos del Arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Juan Senís Fernández (Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Neus Lozano Sanfélix (Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Juan García Collazos (Conservatorio Profesional de Música de Teruel [España]).
- Maria Cláudia Perdigoão Silva Mendes Andrade (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).
- Anabela Panão Ramalho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).
- Laila Mohamed Mohand (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada [España], Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España]).

Comité Científico

- María Angustias Ortiz Molina (SIEMAI[®], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España], DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO HUMANIDADES[®]).
- Fernando José Sadio Ramos (Encontro de Primavera[®], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España], Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal], Unidade de Investigação *LIF* (Linguagem, Interpretação e Filosofia da Universidade de Coimbra [Portugal]).
- Silvia Martí Marí (Investigadora Principal del Grupo de Investigación H-70 *(los) Usos del arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, [España]).
- Holga Méndez Fernández (Grupo de Investigación H-70 – *(los) Usos del Arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Carmen Martínez Samper (Grupo de Investigación H-70 – *(los) Usos del Arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Neus Lozano Sanfélix (Grupo de Investigación H-70 – *(los) Usos del Arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Juan Senís Fernández (Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Juan Bernardo Pineda Pérez (Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Lucía Herrera Torres (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada [España], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España]).
- Amparo Porta Navarro (Facultat de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón [España])

- Oswaldo Lorenzo Quiles (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada [España], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España])
- Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid [España])
- Edmundo Manuel Balsemão Pires (Universidade de Coimbra [Portugal], Unidade de Investigação *LIF* (Linguagem, Interpretação e Filosofia da Universidade de Coimbra [Portugal])
- Joaquim Braga Unidade de Investigação *LIF* (Linguagem, Interpretação e Filosofia da Universidade de Coimbra [Portugal])
- João Luís Pimentel Vaz (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).
- Anabela Panão Ramalho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).
- João Manuel de Carvalho Góis Ramalho (Instituto Superior Bissaya Barreto de Coimbra e Instituto Superior da Educação e do Trabalho do Porto [Portugal])
- Jean Todd Stephenson Wilson (Universidad de Granada [España], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España])
- Roberto Cremades Andreu (Universidad Complutense de Madrid [España], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España])

Mesa Inaugural

- Sra. Vicerrectora para el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España), Dra. D^a Alexia Sanz Hernández.
- Sr. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), Dr. D. Rafael Lorenzo Alquézar.
- Sra. Vicedecana de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), Dra. D^a Luisa Esteban Salvador.
- Sr. Director del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza (España), Dr. D. Fernando Alvira Banzo.
- Sra. Responsable del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada (España), Dra. D^a Lucía Herrera Torres.

- Sra. Responsable del SIEMAI[®] (Portugal), Dra. D^a María Angustias Ortiz Molina.

Mesa de Clausura

- Sra. Vicerrectora para el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España), Dra. D^a Alexia Sanz Hernández.
- Sr. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España), Dr. D. Rafael Lorenzo Alquézar.
- Sra. Responsable del Gabinete de Relaciones Internacionales de la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), Dra. D^a Maria Cláudia Perdigão Silva Mendes Andrade.
- Sr. Director del Servicio Provincial de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Teruel (España).
- Sr. Director del Conservatorio Profesional de Música de Teruel (España), D. Ignacio R. Navarrete.
- Sr. Responsable del Encuentro de Primavera[®] (Portugal), D. Fernando Sadio Ramos.

PRESENTACIÓN

Tenemos el placer de Invitarle a participar en el **XIV Simposio Internacional Educação Música Artes Interculturais (SIEMAI[®])** y **IX Encuentro de Primavera[®]**, que se celebrarán en la Ciudad de Teruel (España), de 13 a 16 de Abril de 2016 con el lema ***Educación, Arte y Humanidades en una encrucijada de Culturas.***

Asociados desde el año 2008, cuando tuvieron lugar en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, en Coimbra (Portugal), estos proyectos de Educación, Educación con las Artes y Humanidades, Educación Intercultural, para la Ciudadanía y Derechos del Hombre, contemplan la promoción de la Educación, las Artes y las Humanidades, desde su papel en la educación de la sociedad en general y en la construcción de una ciudadanía democrática que respete los Derechos del Hombre. En su transcurso, proponemos a los participantes el tratamiento de un tema a partir de su área de especialidad y de interés académico y laboral, el cual será publicado y presentado en un simposio y encuentro internacional.

Con la edición que ahora se presenta pretendemos:

- Profundizar en la dimensión internacional de los programas del SIEMAI® y del Encuentro de Primavera®.
- Promover el conocimiento mutuo y contactos entre los participantes para realizar intercambios entre investigadores y profesores de diversas áreas preocupados con la Identidad y Diversidad cultural, educativa, artística y humanística, y preocupados también con la Ciudadanía democrática y los Derechos del Hombre.
- Intercambiar puntos de vista, conocimientos, experiencias y prácticas positivas hacia la Diversidad atendiendo fundamentalmente a la Educación, las Artes y las Humanidades, así como a la Educación para la Ciudadanía y Derechos del Hombre.
- Fomentar el diálogo, discusión, desarrollo y exposición de proyectos educativos, artísticos y humanísticos, de Educación Intercultural, para la Ciudadanía y Derechos del Hombre.
- Contribuir para el desarrollo de proyectos de intervención educativa, sociocultural y artística en Teruel (España).

Pensamos que la participación en el XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera® será una contribución válida para promover las identidades culturales en las áreas de Educación, Artes y Humanidades, así como los valores de cooperación, solidaridad e interrelación entre sociedades y pueblos.

Por todo esto, la Comisión Organizadora le dirige la Invitación para participar en este Simposio Internacional, al mismo tiempo que podrá disfrutar de las bellezas culturales y naturales de la Ciudad de Teruel.

LENGUAS OFICIALES DEL XIV SIEMAI® y IX ENCONTRO DE PRIMAVERA®

Español y portugués.

NOTA IMPORTANTE: Se presupone de la parte de los participantes el conocimiento suficiente de las lenguas oficiales para acompañar los trabajos que se presenten en el evento en cada una de ellas.

Los responsables

María Angustias Ortiz Molina

Fernando Sadio Ramos

SIEMAI®

Encontro de Primavera®

**PRE-PROGRAMA XIV SIEMAI® Y IX ENCUENTRO DE
PRIMAVERA® Educación, Arte y Humanidades en una
encrucijada de Culturas**

<i>Horas</i>	<i>13/04 Miér- coles</i>	<i>14/04 Jueves</i>	<i>15/04 Viernes</i>	<i>16/04 Sábado</i>	<i>17/ 04</i>
9:30– 11	L L E G A D A	9:30– 11 <i>Sesión Inaugural del Simposio</i>	<i>Conferencia 8</i>	<i>Conferencia 19</i>	S A L I D A
			<i>Conferencia 9</i>	<i>Conferencia 20</i>	
			<i>Conferencia 10</i>	<i>Conferencia 21</i>	
11– 11:30		<i>Pausa para Café</i>	<i>Pausa para Café</i>	<i>Pausa para Café</i>	
11:30– 12:30		<i>Con. Inaugural</i>	<i>Conferencia 11</i>	<i>Conferencia 22</i>	
		<i>Conferencia 1</i>	<i>Conferencia 12</i>	<i>Conferencia 23</i>	
12:30– 13:30		<i>Conferencia 2</i>	<i>Conferencia 13</i>	<i>Conf. Clausura</i>	
	<i>Conferencia 3</i>	<i>Conferencia 14</i>	<i>Sesión de Clausura del Simposio</i>		
13:30– 14	<i>Conferencia 4</i>	<i>Conferencia 15</i>	14 h. Salida para la excursión a Albarracín (Teruel) con cena		
14–16	<i>Comida</i>	<i>Comida</i>			
	<i>Conferencia 5</i>	<i>Conferencia 16</i>			
16– 17:30	<i>Recep- ción y recogida de materia- les</i>	<i>Conferencia 6</i>	<i>Conferencia 17</i>		
		<i>Conferencia 7</i>	<i>Conferencia 18</i>		
<i>Pausa para Café</i>		<i>Pausa para Café</i>			
17:30– 18		<i>Comunicaciones Simultáneas de 15'</i> (Mesa 1: 1 - 6) (Mesa 2: 7 - 12)	<i>Comunicaciones Simultáneas de 15'</i> (Mesa 1: 13-18) (Mesa 2: 19-24)		
18– 19:30	<i>Paseo a pie por la ciudad de Teruel</i>				
20:30– 21:30	<i>Copa de Bien- venida</i>	<i>Espectáculo</i>	<i>Espectáculo</i>		

ALOJAMIENTO / RESERVA DE HOTELES

Existen diversos establecimientos hoteleros en Teruel que se presentan en la Sección de Informaciones Útiles.

Los participantes harán sus reservas directamente con los hoteles.

INSCRIPCIÓN Y PAGO

Por favor, use la Hoja de Inscripción para registrarse en el XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera® (<http://hum742.ugr.es>).

La inscripción para los eventos incluidos en el programa debe ser efectuada, por razones de planificación, en la Hoja de Inscripción facilitada.

El pago de la **Tasa de Inscripción en el Simposio** debe efectuarse en EURO (€), a través de transferencia bancaria:

- **Tasa de Inscripción en el Simposio para Profesionales y resto de personas inscritas que presenten algún trabajo (150€)¹.**
- **Tasa de Inscripción en el Simposio para Alumnos de Grado, Conservatorio y/o Mayores Inscritos que NO presenten ningún trabajo (50€)².**

Los datos necesarios para el pago de la Tasa de Inscripción serán comunicados por la organización a los interesados después de recibirse la Hoja de Inscripción.

El pago de los restantes conceptos se hará a la llegada.

CONFIRMACIÓN de la INSCRIPCIÓN

Hasta cerca de un mes antes del comienzo del XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera®, todas las inscripciones realizadas anteriormente serán confirmadas por la organización. Junto con esa confirmación de la Inscripción y del programa cultural, los participantes serán igualmente informados del horario de sus intervenciones.

CARTA de INVITACIÓN

Los participantes que necesiten de una Carta de Invitación para poder asistir al XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera®, deberán especificar los pormenores necesarios en su Hoja de Inscripción. Esto se aplica particularmente a los participantes que necesiten de

¹ Con derecho a Certificado de Asistencia reconociendo 30 h. y Certificado de Participación (caso que presenten algún trabajo), CD con las Actas del Simposio y demás Publicaciones.

² Con derecho a Certificado de Asistencia reconociendo 30 h.

Visados de Entrada o de Permiso para poder desplazarse al XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera®. **Tal Carta de Invitación nunca podrá ser considerada como una Invitación Oficial que cubra cualquier tipo de gastos (alojamiento, comida o programa cultural).**

La Carta de Invitación deberá ser solicitada hasta el 30 de Septiembre de 2015.

Algunas fotografías de Teruel

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (Universidad de Zaragoza)



Arco del acueducto de Teruel



Ayuntamiento y Catedral



Catedral de Teruel



Escalinatas mudéjares de Teruel



Interior Iglesia de San Pedro de Teruel



Plaza del Torico de Teruel



Vista del acueducto con edificios



Vista de Teruel desde la Torre de la Iglesia del Salvador



Torre de la Iglesia de San Martín de Teruel



Torre de la Iglesia del Salvador de Teruel



INFORMAÇÕES AOS AUTORES/ INFORMACIONES A LOS AUTORES/ INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

Os textos não deverão ultrapassar as 20 páginas (tamanho A5), incluindo a bibliografia, imagens, tabelas e outros elementos.

Los textos no deberán pasar las 20 páginas (tamaño A5), incluyendo la bibliografía, imágenes, tablas y otros elementos.

Manuscripts should not exceed 20 pages, including figures, tables, references, and other elements.

Título do texto: Em Português ou Espanhol e em Inglês.

Título del texto: En portugués o español y en inglés.

Title of the text: In Portuguese or Spanish and in English.

Configuração da página: Configuração da página: folha de papel A5; margens de 2 cm a toda a volta; cabeçalho e rodapé de 1cm. As páginas deverão ser orientadas verticalmente.

Configuración de la página: Hoja de papel A5; todos los márgenes de 2 cm; encabezamiento y pie de página de 1 cm. Todas las páginas deberán ser orientadas verticalmente.

Page layout: Format the page for A5 paper size. Please leave a margin of 2 cm at each side of the text, and a margin of 1 cm at the top and at the bottom. Pages must be designed vertically.

Formatação do texto: Letra Arial 10; espaço simples; alinhamento justificado.

Formateo del texto: Letra Arial 10; espacio sencillo; alineamiento justificado. Los párrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25cm.

Formatting of text: Please use 10-point Arial typeface. The text should be single-spaced. Justify alignment.

Apresentação do texto: Título do texto: a negrito, centrado; em baixo, o(s) nome(s) do(s) autor(es), a respetiva instituição e o endereço de correio eletrónico. Os textos incluirão um resumo em Português ou em Espanhol e em Inglês (até 150 palavras), ao qual se seguirá a indicação de entre 3 e 6 palavras-chave em Português ou em Espanhol e também em Inglês.

Presentación del texto: En negrita, centrado; en bajo, lo(s) nombre(s) de lo(s) autor(es) y la respectiva institución y dirección de correo electrónico. Los textos contendrán un resumen en español o portugués y otro en inglés (hasta 150 palabras), al que se seguirá la indicación de entre 3 y 6 palabras clave en español o portugués y también en inglés.

Order of manuscript: Title of article, centred, in bold; Name(s) of author(s); Academic affiliation; email. Two abstracts, one in Spanish or Portuguese, and one in English. Each abstract should not exceed 150

words. After each abstract, please write between three to six keywords in Spanish or Portuguese and also in English.

Parágrafos e epígrafes: Os parágrafos iniciar-se-ão com um espaço de 1,25 cm. As epígrafes do texto serão em minúsculas, a negrito.

Parráfos y epígrafes: Los párrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25 cm. Los epígrafes del texto serán en minúsculas, en negrita.

Paragraphs and Headings: Write headings flush with left-hand margin, in small case and in boldface type. Indent the first line of every paragraph, leaving a space of 1.25 cm.

Tabelas: O uso de tabelas deverá ser parco e não constituir o corpo do trabalho, não devendo nenhuma delas superar a extensão de uma página; devem ser orientadas verticalmente; deverão, além disso, ser legíveis e enquadrar-se na largura e altura da página.

Tablas: El uso de tablas deberá ser parco y no constituir el cuerpo del trabajo. Ninguna tabla deberá superar la dimensión de una página, en orientación vertical; deberán, además, ser legibles y encuadrarse en la altura y anchura de la página. Se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Tables: Use tables to supplement the text. Please use them sparingly. Tables must not exceed one page in length and must fit the width of the page. They must be placed vertically. Each table should be numbered consecutively, flush with the left-hand margin, Table 1, Table 2, etc., above the table itself.

Pautas de música/ Imagens: As pautas de música deverão ser escritas em programas próprios para Música. Imagens a preto e branco, com elevada resolução (não se aceitarão imagens obtidas por meio de scanner e sem elevada resolução). As figuras, a preto e branco, numerar-se-ão consecutivamente, debaixo das mesmas.

Pautas de música/ Imágenes: Las pautas de música deberán ser escritas en programas propios para Música. Imágenes a negro y blanco, con elevada resolución. No se aceptarán imágenes obtenidas por medio de scanner y sin elevada resolución. Las figuras, en blanco y negro, se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Music notations/ Figures: Music notations must be computer-generated, and high resolution. Scanned music notation images will not be accepted. Figures must be high resolution, in black and white. Each figure should be lettered consecutively, flush with the left-hand margin, Figure 1, Figure 2, etc., below the figure itself.

Notas: As notas serão colocadas no fim do texto, em letra Arial de tamanho 8.

Notas: Las notas serán colocadas en el final del texto, en letra Arial de tamaño 8.

Footnotes: Footnotes should be placed at the end of the text, in 8-point Arial typeface.

Referências: Incluir-se-á, no final do texto, uma lista completa das referências efetuadas no texto. Cada referência iniciar-se-á com um espaço de 1,25 cm.

Referencias: Se incluirá, en el final del texto, una lista completa de las referencias efectuadas en el texto. Cada referencia se ha de iniciar con un espacio de 1,25 cm.

References: At the end of your manuscript, article, please include a complete Reference section. Indent the first line of every reference (1.25 cm).

Normas de citação/ Normas para citar/ Norms for reference section:

1. Referências no texto/ Referencias en el texto/ References in the body of the text: (Lorenzo, 2005: 12); (Herrera; Cremades, 2010); (Ramos; Silva; Torres *et al.*, 2009: 128).

2. Na lista de Bibliografia e outras referências/ Referencias en la lista de Bibliografía y otras referencias/ List of References:

2. 1. Livros/ Libros/ Books: Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

2. 2. Capítulos de Livro/ Capítulos de Libro/ Book Chapters: Lorenzo, O.; Epelde, A.; Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. In C. Enrique; J. M. Cabo (Coords.), *Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información en la Ciudad Autónoma de Melilla*, 87-97. Granada: GEU.

2. 3. Artigos de Revistas/ Artículos de Revistas/ Journal Articles: Ortiz, M. A. (2001). Conceptualizaciones sobre la Forma Musical: Su importancia en el Currículum de Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14 (2001) 89-106.

2. 4. Referências da Internet/ Referencias de Internet/ Internet References: Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación*, 25, 2 (2006). Disponible en: www.csicsif.es/andalucia/modules/pdf. Consultado en 20/06/2008.

Os textos, depois de verificada a sua adequação às normas, serão objeto de arbitragem científica anónima.

Los textos, una vez verificada su adecuación a las normas, serán revisados por pares ciegos.

The texts, once checked their conformity to the norms, will be peer-reviewed.

Os textos devem ser enviados, em ficheiros Word, para o seguinte endereço de correio eletrónico:

Los textos deberán ser enviados para la siguiente dirección de correo electrónico:

Texts should be sent to the following email address:

encontroprimavera@gmail.com

Os textos em Português deverão ser escritos tendo em conta as normas do Acordo Ortográfico de 1990. No seguinte endereço eletrónico pode obter-se o Conversor Lince:

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=lince&page=info>

Los textos en español deberán seguir los acuerdos tomados por las Academias de la Lengua española en noviembre de 2010. Consultar Real Academia Española (2010). Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.

ESTATUTO EDITORIAL DA REVISTA

DEDiCA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* é uma revista científica destinada à publicação de trabalhos no campo da Educação e das Humanidades. Tem como traço fundamental da sua identidade a promoção e partilha de processos e resultados da investigação e produção científica efetuada no campo da Educação e das Humanidades.

A revista tem como principal suporte do seu trabalho científico o *Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo, 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 2014

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 2014

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, 2014

The Director

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a large, loopy oval. The signature appears to read "J. A. Ortíz".

¹ *JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES*

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: 2182-018X

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Coordenadores do n.º 5: Fernando José Sadio Ramos e María Angustias Ortiz Molina

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

Layout e composição: Fernando José Sadio Ramos e María Angustias Ortiz Molina

Capa: MAOM/FSR

Endereços:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

Direção

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Diretor-Adjunto: Fernando José Sadio Ramos

Diretora-Adjunta: Lucía Herrera Torres

Sub-Diretor: Oswaldo Lorenzo Quiles

Conselho Editorial e Científico

- Miguel Beas Miranda (Universidade de Granada – Espanha)
 Jorun Buli-Holmberg (Universidade de Oslo – Noruega)
 Roberto Cremades Andreu (Universidade Complutense de Madrid – Espanha)
 José António Reis do Espírito Santo (Instituto Politécnico de Beja – Portugal)
 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 Ramon Llull – Espanha)
 João Luís Pimentel Vaz (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal)

Os autores dos textos publicados na DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES cedem os respetivos direitos de autor à mesma.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES está indexada/ alojada nas seguintes bases de dados/ 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:



