
ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 7 (março) 2015

Publicação anual

ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 7 (março) 2015

Publicação anual

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Publicação anual

Nº 7, março de 2015

Sumário/ Sumario	3-4
Contents	5-6

Editorial

María Angustias Ortiz Molina.....9-10

Colaboração especial/ Colaboración especial

Julio Raúl Ogas Jofré – *Contenidos musicales entre lo transversal y lo específico*..... 13-29

Artigos/ Artículos

Paloma Otaola González – *Canción española e identidad nacional en la España franquista: Manolo Escobar*.....33-52

Holga Méndez Fernández – *Lugares comunes. La interdisciplinariedad como paradigma en las gramáticas de creación*.....53-64

Mirta Marcela González Barroso – *Cualidad interdisciplinar de la Música en Educación Primaria: una propuesta metodológica*.....65-83

Alberto Filipe Araújo; José Augusto Lopes Ribeiro – *Ariadna en Naxos sobre el signo de la metamorfosis. Una contribución mitocrítica y educacional*.....85-110

Maribel Vásquez Narváez – *Tránsito de identidades: historia de vida de Erika Kuhn, artista visual*.....111-124

Miriam Perandones Lozano – *Entre la música popular urbana y el patrimonio histórico musical: una propuesta didáctica de hibridación*.....125-139

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências

Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias

M. Marcela González Barroso; Elena Le Barbier Ramos; Miriam Perandones Lozano; Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo –

Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical.....143-162

Rosario Gutiérrez Cordero; Benjamín Perea Díaz – *La Didáctica del Flamenco y su multidisciplinariedad: el Proyecto COFLA (Análisis Computacional de la Música Flamenca)*.....163-174

Formação/ Formación

João Góis Ramalho; Anabela Panão Ramalho – *O papel da formação do Ensino Superior nas políticas sociais e a desadequação das leis laborais face ao envelhecimento em Portugal*.....177-185

Jean Stephenson – *Las Siete Edades del Hombre*.....187-192

Varia

Notícias – Noticias.....195-217

Informações para os autores/ Informaciones para los autores.....219-222

Estatuto Editorial da Revista.....223-224

Estatuto Editorial de la Revista.....225-226

Editorial Status of the Journal.....227-228

Ficha técnica.....229-231

DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES¹

Anual Publication

Nº 7, March 2015

Sumário/ Sumario	3-4
Contents	5-6

Editorial

María Angustias Ortiz Molina.....9-10

Special Collaboration

Julio Raúl Ogas Jofré – *Music content between the cross and the specific*.....13-29

Articles

Paloma Otaola González – *Spanish Song and National Identity in Françoist Spain: Manolo Escobar*.....33-52

Holga Méndez Fernández – *Common places. Interdisciplinarity as the paradigm in the grammars of creation*.....53-64

Mirta Marcela González Barroso – *The interdisciplinary quality of Music: methodological proposals for teachers in training*....65-83

Alberto Filipe Araújo; José Augusto Lopes Ribeiro – *Ariadna in Naxos under the sign of metamorphosis. An educational, mythological and critical contribution*.....85-110

Maribel Vásquez Narváez – *Transit of identities: life history of Erika Kuhn, visual artist*.....111-124

Miriam Perandones Lozano – *Between popular urban music and Music Heritage: hybridization as a didactic proposal*.....125-139

Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

M. Marcela González Barroso; Elena Le Barbier Ramos; Miriam Perandones Lozano; Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo –

Expressive strategies, interdisciplinary and coexistence from the Music Education..... 143-162

Rosario Gutiérrez Cordero; Benjamín Perea Díaz – *Didactics of Flamenco and its Multidisciplinary: The COFLA Project (Computational analysis of Flamenco Music)*..... 163-174

Education & Training

João Góis Ramalho; Anabela Panão Ramalho – *The role of Higher Educational Studies in Social Policies and the inadequacy of Labor Laws regarding the aging phenomenon in Portugal* 177-185

Jean Stephenson – *Seven Ages of Man*..... 187-192

Varia

News..... 195-217

Information for contributors..... 219-222

Estatuto Editorial da Revista..... 223-224

Estatuto Editorial de la Revista..... 225-226

Editorial Status of the Journal..... 227-228

Publication data..... 229-231

¹ JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES

Editorial

EDITORIAL

Queremos comenzar esta Editorial del número 7 de nuestra revista *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* agradeciendo a todos los investigadores y profesionales de la Educación y las Humanidades la gran acogida que nos siguen dispensando. Esta buena acogida se refleja en las bases de datos en las que ya aparece indexada (Latindex; NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste / Norwegian Social Science Data Services; PORBASE – Base Nacional de Dados Bibliográficos; REBIUN; Dialnet; Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura; a360grados), y –como no– en la calidad de los trabajos recibidos y publicados, tras el proceso de revisión por el sistema de *doble par ciego*. El ámbito de conocimiento de nuestra publicación se ha extendido hasta Japón, Noruega, Brasil, Colombia, México, Puerto Rico, Grecia, Francia, Holanda, Austria, Portugal y España.

En el caso de este nº 7, queremos señalar que está compuesto por un total de 11 artículos, distribuidos de la siguiente forma:

Colaboración especial (1): de Julio Raúl Ogas Jofré (Universidad de Oviedo – España).

Artículos (6): de Paloma Otaola González (Faculté des Langues de la Université Jean Moulin, Lyon 3 – Francia), Holga Méndez Fernández (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza – España), M. Marcela González Barroso (Universidad de Oviedo – España), Alberto Filipe Araújo; José Augusto Lopes Ribeiro (Universidade do Minho – Portugal), Maribel Vásquez Narváez (Universidad del Estado de México – México), Miriam Perandones Lozano (Universidad de Oviedo – España).

Proyectos / Propuestas Educativas / Relatos de Experiencias (2): M. Marcela González Barroso; Elena Le Barbier Ramos; Miriam Perandones Lozano; Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo (Universidad de Oviedo – España) y Rosario Gutiérrez Cordero; Benjamín Perea Díaz (Universidad de Sevilla – España).

Formación (2): João Góis Ramalho; Anabela Panão Ramalho (Instituto Superior Bissaya Barreto de Coimbra – Portugal e Instituto Superior da Educação e do Trabalho do Porto – Portugal; Escola

Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal) y Jean Stephenson (Universidad de Granada – España).

Incluimos además nuestras secciones ya *habituales* de: **Informaciones para los Autores, Estatuto Editorial** (en portugués, español e inglés) y **Ficha Técnica** del nº 7.

Hacemos cuestión de no olvidar nunca y hacer explícito nuestro agradecimiento más profundo y reconocimiento por su callada labor –aunque magnífica y eficaz– a todos/as nuestros/as 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 2015

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

CONTENIDOS MUSICALES ENTRE LO TRANSVERSAL Y LO ESPECÍFICO¹

Julio Ogas²

Abstract: This paper addresses the training of future teachers of secondary and high schools in the subject "Complementary Training: Music" in the *Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education, and Training School at the University of Oviedo*. It begins with an analysis of the characteristics of the teaching-learning process in the music room of Secondary Education in different centers of Asturias. From the proposal it held in the past four years the subject has been presented. It is based on the choice of two areas of work that act as determinants content and methodologies to be used in the classroom, these being: music in the education of consumers (market, new technologies and media) and musical expression and development of emotional intelligence.

Keywords: music and education; content and mainstreaming; music and communication

Resumen: Este trabajo aborda la formación de futuros docentes de ESO [Educación Secundaria Obligatoria] y Bachillerato en la asignatura "Complementos de Formación: Música" en el *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional* en la Universidad de Oviedo. Se parte de un análisis de las características del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de música de la Educación Secundaria Obligatoria en diferentes centros de Asturias. A partir de ella se expone la propuesta llevada a cabo en los últimos cuatro años en la asignatura mencionada. La misma se basa en la elección de dos ejes de trabajo que actúan como condicionantes de los contenidos y las metodologías a emplear en el aula, siendo estos: La música en la formación del consumidor (mercado, nuevas tecnologías y medios de comunicación) y Expresión musical y el desarrollo de la inteligencia emocional.

Palabras Clave: música y educación; contenidos y transversalidad; música y comunicación

Introducción

La puesta en marcha del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la Universidad de Oviedo ha generado, en quienes nos desempeñamos en el ámbito de la educación musical, una necesidad de replantear los principios metodológicos y

didácticos para adaptarlos a la realidad de la educación española actual y a las necesidades de la educación musical del siglo XXI.

Para cumplir con este objetivo, al mismo tiempo que se ponían en marcha las clases del Máster, se desarrollaron unas series de acciones de indagación dentro del marco de lo que se entendió como una imprescindible acción de innovación docente. En este trabajo se presentará el proceso y las conclusiones parciales obtenidas, así como las decisiones que se han tomado en relación a la clase de “Complementos de Formación Disciplinar: Música” como punto de inicio de la formación de profesores de la especialidad.

Este primer período de trabajo ha permitido, según nuestro punto de vista, tener puntos de referencias fuertes ante el nuevo cambio que se aproxima en el ámbito del Máster y de la educación musical nacional: en el primer punto, debido a que desde el próximo curso el perfil de alumnado cambiará, de la mayoría de alumnos provenientes de los Conservatorios de Música se pasará a alumnos provenientes del Grado en Historia y Ciencias de la Música; y, en el segundo apartado, por los retos que esta especialidad deberá afrontar dentro del nuevo esquema de la Ley de educación que se encuentra en desarrollo.

Objetivos

El trabajo se propuso analizar las características del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de música de la Educación Secundaria Obligatoria en diferentes centros de Asturias, con el fin de detectar la aplicación de las diferentes metodologías de educación musical y su relación con los contenidos abordados. Este trabajo se realizó, en primer lugar, individualmente por parte del autor de este escrito y, posteriormente, junto al alumnado de la especialidad en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la Universidad de Oviedo. Con ello se buscó involucrar al alumnado en una actividad de trabajo cooperativo y reflexivo sobre las necesidades detectadas en las aulas de la Enseñanza Secundaria y las capacidades propias para enfrentarlas.

Todo esto se llevó a cabo con el fin de establecer ejes temáticos que atendieran a la realidad educativa detectada en las aulas, que permitieran acercar la enseñanza musical a la realidad socioeducativa actual; y desarrollar estrategias de formación destinadas a que los futuros profesores pudieran atender a esos ejes

en sus prácticas docentes durante el Máster y en su labor profesional ulterior.

Metodología y resultados

El primer aspecto abordado en la indagación se centró en los contenidos abordados en clase de secundaria y bachillerato, y las metodologías empleadas en las mismas. Para ello se procedió a realizar entrevistas a profesorado en ejercicio y al profesorado en prácticas (alumnado del Máster).

En relación a los contenidos se detectó que el bloque, denominado dentro de la LOE [Ley Orgánica de Educación], “escucha” tiene presencia, pero ceñido, casi exclusivamente al aspecto memorístico, solo en un 20% (aprox.) de los casos se trabajaba la escucha activa o la comprensión a partir de la propia memoria o utilizando otros recursos. Sin embargo el bloque “contextos musicales” es trabajado extensamente en pos de otorgar al alumnado los “conocimientos” musicales que se entienden imprescindibles, tanto en la ESO como en el bachillerato. El bloque interpretación no tiene una importante presencia en los dos primeros cursos de la ESO en relación al dominio de la lectoescritura musical, solo en algunos casos (dos de los profesores en ejercicio) es la actividad excluyente del aula. Por último el bloque “creación” se detectó que casi no tiene presencia en las clases de música de los institutos asturianos (solo dos profesoras incluían alguna actividad de creación musical en sus clases).

En cuanto a las metodologías, con estos datos, más las apreciaciones sobre sus propias clases que dieron los profesionales y la observación del alumnado, se llegó a la conclusión que existe una clara predominancia del modelo dictar y tomar apuntes o buscarlo en internet y estudiarlo (generalmente en fuentes poco fiables como Wikipedia), a la vez que en el caso de la interpretación se sigue el modelo de repetición y memorización de posiciones. Un último aspecto que se debe mencionar en relación a esta indagación, es el interés que despertó en el alumnado del Máster el enfoque transversal que se daba a los contenidos en algunos de los institutos, especialmente en tres de ellos ubicados en zonas más desfavorecidas de la región.

En cuanto al alumnado del Máster se han detectado algunos aspectos dignos de destacar aquí. En primer término, en relación a los contenidos, la falta de conocimientos relacionados con la historia de la Música y la etnomusicología de buena parte del alumnado

proveniente de los conservatorios. Esto que podría estar dado por una formación centrada en la práctica instrumental, se contradice con la percepción muy teórica de conocimientos ligados a la armonía o el análisis musical. A esto se debe sumar la negativa percepción inicial del máster, que en casi un 30% del conjunto del alumando de los últimos cinco años (un 90% el primer año, reduciendo paulatinamente hasta un 20% apróx. el pasado curso) no se ve modificada al final del mismo ya que se sienten perjudicados respecto a las generaciones precedentes que debieron hacer el CAP. Se puede decir que predomina en estos estudiantes la visión de que el Máster, más que como una posibilidad de formación, es solo el paso obligado para acceder a una plaza docente.

El conjunto de datos obtenidos a partir de las entrevistas, observaciones, discusiones y las clases del máster me permitió contrastar las características de la enseñanza de la música en ESO y bachillerato en Asturias con las expectativas que, según mi experiencia, debe tener el nuevo profesor a la hora de abordar esta tarea educativa. Es así que decidí centrarme en lo que los diferentes agentes consultados (profesores en actividad y profesores en prácticas) delimitaban tácita o explícitamente como lo específico y lo transversal en la educación musical.

Así, se puede afirmar, que cuando nos referimos a contenidos específicos dentro de la educación musical obligatoria, parece que es un tema bastante claro y muy desarrollado. En este sentido la adquisición de unos contenidos básicos de lenguaje musical (que puede incluir la ejecución instrumental) y de la historia de la música aparecen como los referentes excluyentes. Sin embargo una pequeña revisión de los materiales a disposición del profesorado y alumnado, de las metodologías de trabajo y de las teorías educativas relacionadas o que se pueden relacionar con nuestra disciplina, nos abre un abanico de posibilidades que tiende a disgregar ese núcleo de conocimientos mencionados antes. Así se puede incluir el conocimiento y la destreza en el manejo de algunos programas informáticos relacionados con la música, la utilización de la música en los productos audiovisuales, la música como estructuradora de identidades colectivas e individuales, la función cognitiva de la música, etc. Por ello no es desacertado decir que, en este inicio del siglo XXI, todo esto que acabamos de enumerar lo consideramos como inherente a la educación musical y por lo tanto específico. Pero, al mismo tiempo, no podemos negar que mientras las teorías y metodologías desarrolladas en torno a la enseñanza-

aprendizaje del lenguaje musical y la historia de la música se centran en la educación musical, las que introducen esos contenidos mencionados generalmente lo hacen desde una perspectiva interdisciplinaria o transversal.

A esto debemos sumarle el hecho de que la formación del instrumentista en los conservatorios mantiene una férrea concepción del ámbito de acción del músico y el educador musical ligada a ese primer apartado de especificidad relacionada al lenguaje y en cierta medida a la historia de la música. Este alumnado comparte con el musicólogo universitario la idea de un necesario acercamiento racional al lenguaje musical y sospechan de todo aquel proceso de adquisición del lenguaje a partir de la experiencia sonora. Todo esto se ve reforzado por la planificación de las asignaturas musicales que el alumnado del máster observa en casi la totalidad de los institutos de la región.

De forma que temáticas tales como la relación de la música con el cine, cuestiones de género, el consumo y la publicidad, el arte, la literatura o la poesía, la informática, internet, etc. son considerados como contenidos interdisciplinarios o transversales a desarrollar desde las asignaturas de música en ESO y bachillerato. Es decir son vistos desde la perspectiva del concepto de eje transversal que según José Gutiérrez Pérez “se refiere a un tipo de enseñanzas que deben estar presentes en la educación obligatoria como *“guardianes de la interdisciplinarietàd”* en las diferentes áreas, [...] como ejes claros de objetivos, contenidos y principios de procedimiento que han de dar coherencia y solidez a las materias y salvaguardar sus interconexiones en la medida de lo posible... Sobre ellos pivotan en bloque las competencias básicas de cada asignatura con la intención de generar cambios en su interior e incorporar nuevos elementos” (Gutiérrez, 1995: 160-161).

Pero no es menos cierto que dentro de la enseñanza de corte vertical, como la que se da en la mayoría de los institutos de España y en la totalidad de los estudiados en Asturias, la participación de la música en una formación basada en el modelo de la transversalidad es casi nula y cuando se produce queda, como lo expone Pujol Villalonga para la educación ambiental, reducida a la participación en “una serie de actividades programadas, en el mejor de los casos, en todas las vías curriculares, llegando a los sujetos en formación como una parte más de los contenidos que, más que vivíroslos, los tienen que aprender” (Pujol Vilallonga, 1999: 235).

Es por ello que observé la necesidad de ofrecer al alumnado una visión de los contenidos específicos más integradora y de diferenciarla claramente de las posibles acciones de educación interdisciplinar que se pueden desarrollar en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato.

Ante esta realidad me propuse una serie de acciones docentes que permitieran dar a los contenidos musicales un enfoque que fuera interesante para los futuros profesores a partir de verlos útiles y adecuados para la formación de adolescentes en la actualidad. Con ello se pretende que indirectamente también esos adolescentes perciban la importancia de los contenidos que la música puede ofrecerles para su formación personal y social. Así se tomó como punto de partida de la asignatura “Complementos de formación...” la dicotomía transversalidad y especificidad de los contenidos musicales. A partir de esta se propusieron y desarrollaron ejes de trabajo que condicionaran la elección de los contenidos y las metodologías a emplear en el aula con el fin de superar esa dicotomía. En este sentido me decanté por dos ejes principales a considerar como específicos de la educación musical en ESO y bachillerato, estos son:

- La música en la formación del consumidor (mercado, nuevas tecnologías y medios de comunicación).
- Expresión musical y el desarrollo de la inteligencia emocional.

De estos dos se desprenden otros ejes complementarios que hacen la propia identidad de la asignatura, como son:

- La comprensión de la música, su significado y el desarrollo de la capacidad cognitiva.
- La música como factor de integración y convivencia.
- La clase de música y el aprendizaje del trabajo cooperativo y colaborativo.
- Creación musical y desarrollo expresivo.

Aunque estos cuatro ejes complementarios pueden alinearse debajo de algunos de los epígrafes de los principales, la realidad es que la integración de todos ellos bajo el paraguas de los primeros permite una mejor interacción y comprensión del enfoque que pretendo transmitir al alumnado del Máster sobre la asignatura.

¿Por qué la elección de la formación del consumidor como uno de los ejes fundamentales? En primer lugar porque en este mundo globalizado actual todos somos consumidores y los adolescentes se enfrentan a un permanente bombardeo de ofertas de consumo desde diferentes ámbitos. Demás está decir que

otorgar herramientas para un consumo crítico y responsable es una tarea de formación fundamental de este momento educativo. Pero en el caso de la educación musical esta tarea es, a mi entender, una responsabilidad ineludible, ya que la música interviene permanentemente y de una forma incisiva en el desarrollo de modelos de consumo, tanto como lo hace en la propagación de modelos culturales. Además, y esto es fundamental, abordar el consumo desde la educación musical en secundaria y bachillerato, permite articular nociones o contenidos que son inherentes a nuestra especialidad educativa, ya que toda la formación musical repercute en la conformación del presente/futuro ser social y, por lo tanto, del consumidor.

Para abordar este eje de contenidos partimos de considerar el consumo, tal como lo hace García Canclini, como “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (García Canclini, 1995: 42). También como afirma este autor, la “expansión educacional” que se da en el siglo XXI, es un factor destacado en los movimientos de los consumidores y sus demandas (García Canclini, 1995: 42). La incidencia social e individual de estos procesos tiene una fuerte impronta en el concepto de identidad grupal, algo que es de extrema importancia en los adolescentes y, que por ello, debe constituirse en un objeto fundamental a tener en cuenta en la formación de esos individuos.

Como expresa García Canclini, en muchas investigaciones suele “mirarse los comportamientos de consumo como si solo sirvieran para dividir. Pero si los miembros de una sociedad no compartieran los sentidos de los bienes, si solo fueran comprensibles para la élite o la minoría que los usa, no servirían como instrumentos de diferenciación” (García Canclini, 1995: 43). En este sentido la música que cada adolescente escucha tiene un valor diferencial, ya sea porque el resto de jóvenes puede reconocer en la misma la novedad que difunden ciertos medios de comunicación o redes sociales, identificarla como referencias a una etnia o a un lugar de procedencia, asociarla con ciertos grupos sociales donde prevalecen los adultos, etc. De forma que un determinado estilo o género musical es un referente de valores compartidos para el individuo o para el grupo que lo disfruta, tanto por ese reconocimiento en el gusto musical propio como por el interés que puede despertar en el resto y a la comprensión, aunque sea parcial, de su significado cultural. Por lo tanto, como dice García Canclini “debemos admitir que en el consumo se construye parte de

la racionalidad integrativa y comunicativa de una sociedad” (García Canclini, 1995: 144).

Como se aprecia al hablar de consumo y consumidor, no estamos refiriéndonos solo al mercado de la música, el buen consumidor o el consumidor compulsivo musical o de la incidencia de esto en el gasto del individuo o la familia. Estamos hablando de dos conceptos fundamentales para el ser humano y su relación con el arte: la identidad y la apreciación estética. La música nos permite tanto indagar en una parte importante de los valores que conforman el autoconcepto del adolescente como su percepción de aquellos que asume o se atribuye a otros individuos o grupos. Siguiendo las áreas específicas de acción en torno a la consecución de futuros consumidores responsables, es decir Conducta del consumidor, Influencia en el consumo, Consumo privado, Política de consumo e Influencia del consumidor, se puede apreciar la relación con nuestra propuesta de trabajo para la educación musical en ESO y bachillerato.

Así cuando nos referimos a la **Conducta del consumidor**, es necesario partir de la autovaloración de la música que se consume o disfruta, la percepción que de uno mismo se tiene por escuchar determinada música y revisar los tópicos relacionados con la música que escuchan los demás y su implicación cultural. Aquí se propone partir del mercado musical y los espacios culturales actuales para ahondar en la percepción de la identidad propia y en la que se les atribuye a los demás. Ese mercado nos permite abordar diferentes géneros y estilos entre los cuales podemos mencionar aquí: la música popular urbana que el alumnado reconoce como de su época, las músicas académicas que aprecian en anuncios publicitarios, films, series, etc., la música popular urbana de décadas pasadas presente en muchas emisoras radiales que escuchan sus padres e incluso ciertas músicas tradicionales presentes en fiestas populares, etc.

El trabajo sobre esta apreciación del mercado se realiza a partir de los gustos del alumnado, primero, y luego a partir del profesorado que va llamando la atención sobre esos otros géneros y estilos que están presentes en la actualidad pero a los que los adolescentes suelen prestarle menos atención. Conjuntamente a esta apertura de miras sobre el mercado musical se busca la reflexión sobre los diferentes tipos de música y su asociación a estereotipos culturales y la reflexión sobre los mismos.

Un segundo paso en este sentido tiende a la introducción en el aula por parte del alumnado de las músicas que escuchan y entienden representan a su padres y abuelos. Aquí la carga emotiva puede ser mayor y por ello se procede con cautela a partir de ese primer reconocimiento del grupo y sus características.

En relación a **la Influencia en el consumo** es un apartado indispensable para abordar la influencia del marketing y el conjunto del mercado de la música actual en nuestros gustos y consumo. Si en el apartado anterior nos referíamos a qué música nos gusta y como eso nos hace sentir bien, aquí nos centramos en analizar cómo llegamos a apreciar favorablemente o desfavorablemente determinada música y que influencia tiene en ello el marketing. Por otra parte es imprescindible llamar la atención sobre el uso y abuso de la música en la publicidad para destacar determinadas cualidades, reales o supuestas, del producto que se quiere vender.

En relación a las modas y la maquinaria que las genera, realimenta y sustituye nos ha sido de mucha utilidad el trabajar sobre tres ámbitos: televisión y cine, las radios y la red. La televisión para los primeros cursos de la ESO constituye un referente de la música que debe escucharse, desde los fenómenos Disney/nickelodeon a los concursos, este medio se ve reforzado y refuerza al cine con el surgimiento y promoción de nuevas estrellas. En los adolescentes la radio tiene una menor incidencia actualmente, sin embargo no deja de ser un referente del consumo masivo, con sus 40 principales o los top100, pero también con algunos "Revival" o persistencia como "música de todos los tiempos". Por último la red es una fuente de música para poseer (bajar) aunque solo en algunos pocos alumnos de bachillerato encontramos el uso de *spotify* o determinadas radios a la carta.

Para el trabajo en este ámbito recurrimos a los esquemas de programación de las radios fórmulas y los canales musicales. Además del análisis de estas estructuras se trabaja sobre estructuras propias y consensuadas entre el alumnado, llegando en algunos casos a generar proyectos de radios para el recreo. Esto, sin duda permite, a través del conocimiento, reflexionar sobre lo que se desea transmitir a la hora de una selección musical, tanto para el objetivo del grupo como para pensar sobre lo que recibimos de los medios de difusión.

Otro aspecto del trabajo es la comparación entre los productos musicales y las cualidades de ellos, teniendo en cuenta los sellos discográficos y los grupos (empresas) multimedia que se

encuentran detrás de cada uno de esos productos. Aquí ahondamos en la apreciación del estilo musical para comparar e intentar agrupar artistas semejantes. Esto permite posteriormente revisar la secuencia temporal de aparición de determinados grupos y solistas, y, teniendo en cuenta los grupos empresariales que sustentan su actividad, comprobar cómo se produce la disputa por los diferentes fragmentos del mercado musical.

El estudio de estos estilos musicales permite retomar ese mercado actual en relación a las músicas menos cercanas al alumnado y aquí introducir el conocimiento de músicas de otras épocas y otras culturas poniendo énfasis en el valor cultural de este producto. Es decir, distinguir como en determinadas épocas “consumir” cierto tipo de música era lo actual versus lo anticuado (ópera francesa y ópera italiana; estilo galante y estilo barroco, etc.) y también como la práctica de ciertas músicas tradicionales conllevan una fuerte carga de magia o mítica para el pueblo que las practica y constituyen un elemento de distinción de esa cultura.

El otro centro de atención en relación **influencia en el consumo** es el estudio del significado de la música a partir de los valores que se la asocia en los relatos y la publicidad audiovisual. En este aspecto se trabaja en la percepción y análisis de los mensajes publicitarios y de determinadas escenas cinematográficas, para establecer la existencia de determinados tópicos y con ello luego musicalizar escenas teatrales, re-musicalizar fragmentos de películas o realizar Jingles publicitarios. Es evidente que no es muy complejo establecer una relación entre estos tópicos musicales más o menos actuales y la historia de la ópera o la música instrumental de los siglos XVIII, XIX y XX. De forma a abordar el significado musical dentro del desarrollo de la música occidental y su utilización en el mercado sonoro actual.

En cuanto a lo que Cansado González define como **consumo privado y política de consumo**, un apartado fundamental que la asignatura de música debe abordar es el problema de la propiedad intelectual y el mercado de la música. Además de los debates y concienciación posibles sobre el respeto al autor musical, en estos momentos es un buen punto de partida ahondar en los usos intertextuales que se producen en la música popular urbana actual, especialmente en las citas que introducen los DJs o Rappers. Como sabemos esto no es solo un fenómeno actual por lo tanto entiendo muy pertinente orientar este trabajo también

hacia la evolución del concepto de autor en la cultura occidental y su presencia (o no presencia) en las músicas tradicionales.

Este punto ha resultado en estos años de especial interés para el alumnado del Máster, dado que los diferentes puntos de vistas sobre el concepto de autor y los derechos legales (incluidos los conflictos de la SGAE [Sociedad General de Autores y Editores]) han dado pie en cada sesión a enfoques relativamente diferentes de este punto en relación al momento actual y al pasado. Por ello también ha sido fructífero su traslado a las aulas de los institutos, especialmente en los adolescentes de cuarto curso de la ESO donde en Asturias la asignatura de música es optativa.

Por último creo que no es necesario ahondar en como todo esto que se ha comentado muy sucintamente hasta aquí conduce a tomar conciencia por parte del alumnado, especialmente el de ESO y bachillerato, de las posibilidades que individual y grupalmente tiene los consumidores de **influir en el mercado** de la música. Al fin y al cabo lo que se pretende es formar un consumidor responsable a partir de:

- generar un conocimiento del mercado de la música actual y sus antecedentes,
- despertar la inquietud por una escucha activa y crítica,
- reconocer los valores culturales que se asocian a las diferentes expresiones de la música actual y del pasado,
- identificar conscientemente los elementos musicales y culturales que conforman el gusto personal y el de otros individuos o grupos de su entorno,
- asumir que el valor cognitivo de la música va siempre unido a la fruición personal que generan en nosotros sus aspectos expresivos y/o lúdicos.

Este último objetivo descrito es el que nos conduce al segundo eje rector de la asignatura “Complemento de formación...” del Máster y su posterior traslación a la educación secundaria. Me refiero al desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes a partir de la clase de música.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad

para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer; Salovey, 1997: 5).

Para realizar la exposición de estas habilidades en relación a la educación musical, nos valdremos de la descripción que realizan Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extremera Pacheco en su artículo sobre “La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey” (2005):

La percepción emocional

“La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas conllevan” (Fernández Berrocal; Extremera Pacheco, 2005: 69).

La necesidad de un orden expositivo hace que presente ahora aspectos del significado musical que son complementarios y, necesariamente, deben coincidir temporalmente con algunos apartados tratados en las páginas precedentes. Pero esto es necesario ya que aquí abordaremos aspectos de estos conocimientos desde una perspectiva diferente. En este sentido un primer aspecto que ahora es necesario poner de relieve es el de la interpretación musical, especialmente el relacionado con el uso de la voz y el cuerpo. Como introducción se propone al alumnado realizar en clase una breve historia de la música occidental a partir del uso de la voz y de los instrumentos Orff con los que se cuente en clase o cotidiáfonos. La inclusión de estos instrumentos y lo que denomino esquemas estilísticos es para hacer menos dificultoso la introducción del uso de la voz y la expresión corporal en el aula, ya que por lo general el alumnado de ESO no ha realizado actividades de este tipo en las aulas del instituto.

Esos esquemas estilísticos pueden ser melodías modales interpretadas monódicamente y luego homofónicamente superponiendo cuartas y quintas, realización de cánones, melodías con acompañamiento de bajo albertiano, etc. En ellos se busca introducir, en la medida de lo posible, la palabra cantada con el fin de lograr ese paulatino acostumbramiento a cantar o entonar en clase. También se van introduciendo pequeños movimientos, primero sentado y luego de pie que acompañan el ritmo o la descripción verbal a la manera de una lengua de símbolos

gestuales. La finalidad de esta tarea es la de lograr que el trabajo con la voz y el gesto lleve al alumnado a poder expresar a través de la entonación, el ritmo y la gestualización (o caracterización) diferentes sentidos de frases verbales. Esto, a su vez, permitirá reflexionar sobre la forma de expresar las emociones y la efectividad de la misma, teniendo en cuenta los criterios propios de elaboración del mensaje y la interpretación del mismo que hace el resto de compañeros. Aquí se insiste en la necesidad del uso tanto de la voz hablada como de la voz cantada y de no descuidar la postura y gesto corporal. Además luego se comparan algunos resultados con canciones de la música popular urbana que conozcan los alumnos, preferentemente a partir de algún videoclip, haciendo hincapié en la credibilidad de ciertos gestos y expresiones.

La facilitación o asimilación emocional

“La facilitación o asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante” (Fernández Berrocal; Extremera Pacheco, 2005: 69).

Esta propiedad está íntimamente ligada a la formación musical. La percepción auditiva, el reconocimiento de motivos, temas, formas y texturas involucra el sistema cognitivo y los sentimientos que todo ello despierta en nosotros. Algo semejante sucede cuando nos referimos a la interpretación y la creación musical. Para atender a esta habilidad es importante que el alumnado del Máster revise los diferentes procesos cognitivos que se producen o pueden producirse en la práctica musical. Es necesario, a la vez que complejo, que estos músicos con formación superior analicen los diferentes razonamientos que guían sus decisiones interpretativas y creativas, para que con ello se acerquen a la práctica musical en el aula no solo como un ejercicio lúdico expresivo, sino como un verdadero proceso de conformación y manifestación de la inteligencia emocional. Aunque no se pretende desarrollar una teorización sobre esta observación de la práctica, si se busca que esas apreciaciones permitan llamar la atención al alumnado de ESO y Bachillerato sobre los diferentes problemas y pruebas de razonamiento a las que se enfrentan en la clase de música. En este sentido nunca es suficiente insistir en la necesidad

de desarrollar la creación musical en el aula a partir de la improvisación controlada y los estímulos visuales, verbales o sonoros. Conocer las técnicas de improvisación y de creación sonora grupal es un fundamento sobre el cual pongo mucho énfasis ya que su presencia en cada una de las unidades didácticas es fundamental para fomentar el desarrollo de un razonamiento que tenga en cuenta las emociones.

Otro aspecto que hace a esta habilidad estar en la representación en el plano o en el espacio de formas y texturas musicales, teniendo en cuenta la importancia de esa combinación entre la resolución de forma abstracta, a través del gesto corporal y expresándola gráficamente en un soporte fijo. Tampoco debemos olvidar todos los aspectos relacionados con el cálculo o las matemáticas y la música, así como la presencia de la prosodia en las actividades del aula de música, tal como ya lo hemos comentado. También es de relevancia estimular la expresión pictórica a partir de determinados estímulos musicales, no solo para generar la expresión visual, sino con el fin de luego conceptualizar y examinar esa experiencia.

La comprensión emocional

“La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica un actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones” (Fernández Berrocal; Extremera Pacheco, 2005: 70).

Es evidente que el desarrollo de la capacidad de reconocer un repertorio de emociones está íntimamente ligado a la expresión musical. Aunque aquí se otorga mayor peso al significado musical desde la percepción sonora. El reconocimiento de íconos, índices y símbolos sonoros y, por ende, la relación del sonido con un significante expresivo condicionado por el propio discurso artístico y, fundamentalmente, por el contexto cultural, constituye una labor fundamental en este apartado. Aquí tomamos como referencia los trabajos de Philipp Tagg y Eero Tarasti, para ahondar en las propuestas audiovisuales y estrictamente musicales. Un apartado especial tiene el trabajo con software para la manipulación sonora (tipo Audacity) para generar fragmentos musicales con un determinado fin expresivo/emocional. Este trabajo se centra, especialmente, en la realización o recreación de paisajes sonoros o

situaciones sonoras imaginarias, con el fin de que el alumnado sea capaz de elaborar y modificar procesos expresivos a partir de diferentes centros de interés.

La regulación emocional

“La regulación emocional es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas” (Fernández Berrocal; Extremera Pacheco, 2005: 71).

Este campo es de una aplicación permanente en las propuestas metodológicas para las asignaturas de música en la ESO y Bachillerato, a partir de formar al alumnado del máster en algunas técnicas de trabajo grupal y en el trabajo por proyecto, colaborativo y cooperativo. Esta dinámica debe dejar de lado el simple trabajo grupal fuera de las horas de clase, para centrarse en un trabajo donde se busque y consiga la mayor implicación posible del alumnado. Para ello es imprescindible siempre, como se ha comentado hasta aquí, partir de las inquietudes del alumnado y las posibilidades de espacio y tiempo de trabajo con el cual se cuenta en el aula. Ya que la permanente excusa de que si se realizan tareas participativas en el aula no queda tiempo para dar los contenidos de la asignatura, queda desactivada con los ejes y líneas de trabajo presentadas aquí, al asumir como propios muchos contenidos que en las aulas visitadas se percibían exógenos o transversales.

Conclusiones

De estos cuatro años de experiencia se puede afirmar que a el 95% del alumnado del Máster de la especialidad estos enfoques les han resultado motivadores y han intentado llevarlo a cabo en sus prácticas, tanto en el aula de la universidad como en las aulas de los institutos. De ellos un 25 % (Aprox.) los dejó de lado en sus prácticas por encontrarlos muy difícil de llevar adelante. Aunque en todos los casos se alegó que el problema residía en la estructura de clase que tenía el tutor del centro, la realidad es que con un mismo tutor se han dado casos en los que se ha aplicado y otros que ha desistido. El resto del alumnado, no solo lo llevó adelante con sus grupos de trabajo sino que desarrollaron estudios e investigaciones

en alguna de estas líneas para sus trabajos de Fin de Máster con diferentes tutores universitarios. Claramente esta decisión está ligada a la buena recepción que tuvieron sus propuestas por parte del alumnado de ESO y Bachillerato. Esto haría pensar que la elección de contenidos y de las metodologías de aula motivadas por el seguimiento de estas líneas de trabajo, han tenido una muy buena recepción entre los adolescentes. Aunque esto pueda ser una parte de la verdad, lo cierto es que este proyecto cuenta con el beneficio de ser, casi siempre, una novedad en el aula de música del instituto y de estar desarrollado en condiciones de trabajo muy específicas que permiten prever un número importante de variables que se pueden dar en el aula. Por ello, consideramos que esto es solo un punto de partida que se debe enriquecer con nuevas propuestas y la obtención y discusión de nuevos resultados.

Bibliografía

- Abad Morales, L. A. (2003). *Mito e industria cultural*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Fiske, J. (1991). *Television Culture*. Londres: Routledge.
- Fernández Berrocal, P.; Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 19, 3 (2005) 63-72.
- Fraser, P. (2010). *Teaching music video*. Londres: BFI.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D.F.: Grijalbo.
- Gertrudix, M. (2009). La música como objeto cultural de red. *Actas nº A1: SIC: Imágenes y Cultura en los Medios de Comunicación*. Madrid: Icono 14 (2009) 15-24.
- Giraldez, A. (Coord.) (2010). *Música: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez Pérez, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- Mayer J. D.; Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey; D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- Meyer, L. (2000). *El estilo en la música: Teoría musical, historia e ideología*. Madrid: Pirámide.
- Morduchowicz, R. (2001). *A mí la tele me enseña muchas cosas*. Buenos Aires: Paidós.
- Oriol de Alarcón, N. M. (2005). Educación estética y artística. En J. Ruiz Berrio (Coord.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, 521-548.

Universidad Complutense: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Pujol Vilallonga, R. M^a (1999). Un proceso metodológico para la ambientalización curricular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ponencia presentada al Seminario Nacional de Educación Ambiental y Universidad, organizado por la Oficina Eco-Campus de la Universidad Autónoma de Madrid y el Ministerio de Medio Ambiente. Valsain. Segovia.

Rodríguez Cordero, D. F. (2010). Retos en la formación del músico como pedagogo. Una mirada desde la Universidad de las Artes. *Arte y Movimiento*, 2, Junio (2010) 17-30.

Sedeño, A. (2002). Música e imagen en el aula. *Revista Comunicar*, 18 (2002) 137-142.

Rivera Camino, J.; Arellano Cueva, R.; Molero Ayala, V. M. (2000). *Conducta del consumidor. Estrategias y tácticas aplicadas al marketing*. Madrid: Esic.

¹ ***Music content between the cross and the specific***

Recibido: 06/10/2014

Aceptado: 13/10/2014

² Doctor.

Universidad de Oviedo (España).

E-mail: jrogas@uniovi.es

Artigos/ Artículos
Articles

CANCIÓN ESPAÑOLA E IDENTIDAD NACIONAL EN LA ESPAÑA FRANQUISTA: MANOLO ESCOBAR¹

Paloma Otaola González²

Abstract: It is well known that Franco particularly liked the *copla* and the "Spanish song" which stimulated the feeling of national identity. Every year, during the commemorations of July 18th (the day of the uprising of the national army) the stars of the moment such as Conchita Piquer, Juanita Reina, Lola Flores, Antonio Amaya, Antonio Molina etc., were invited to interpret the favourite songs of the Generalissimo.

Among the "Spanish song" performers, Manolo Escobar was the most popular singer of the sixties and seventies, in spite of the impact of *ye-ye* music and The Beatles on the young people. Throughout the sixties his repertoire evolved from the Andalusian song to the Spanish song which refers to Spain and Spanish people in general. From 1963 to 1980, he was the main protagonist of movies, one per year over this period, and his plentiful discography showed his increasing popularity. His songs addressed a simple public, being described himself "as the people's singer". What was the key of his success? Is there a link between his success and the support of Franco's regime? And finally, how the Escobar's songs contributed to a feeling of national pride?

Keywords: Manolo Escobar; nationalism; Spanish song; Francoist

Resumen: Es bien conocido el gusto de Franco por la *copla* y la canción española que contribuía a reforzar el sentimiento nacional español. Cada año, en la conmemoración del 18 de Julio, las estrellas del momento como Conchita Piquer, Juanita Reina, Lola Flores, Antonio Amaya, Antonio Molina etc. eran invitadas a interpretar las canciones favoritas del Generalísimo.

Entre los intérpretes de la canción española, Manolo Escobar fue uno de los más populares en los años 60 y 70, a pesar del impacto de la música *ye-ye* y de los Beatles entre los jóvenes. Su repertorio evoluciona durante los sesenta de la canción andaluza hacia la canción española que canta a España y al pueblo español en general. Sus canciones se dirigen a un público sencillo, describiéndose a sí mismo como el cantor del pueblo. De 1963 a 1980 fue el protagonista de películas taquilleras, una cada año, y su abundante discografía muestra su creciente popularidad. ¿Cuál fue la clave de su éxito? ¿Existe algún vínculo entre su éxito y el apoyo del régimen? Finalmente, ¿de qué manera las canciones de Escobar han contribuido a crear un sentimiento de orgullo nacional?

Palabras clave: Manolo Escobar; nacionalismo; canción española; franquismo

Introducción

La canción *Y Viva España* de Manolo Escobar representa en la memoria colectiva la expresión más espontánea del orgullo de sentirse español³. Para otros, sin embargo, las canciones de Escobar evocan inevitablemente la España franquista, provocando un sentimiento de rechazo del artista y su música. En pocos años, su voz y su figura se hicieron populares en toda España, llegando a interpretar hasta una película por año en la década de los 60. Sus éxitos discográficos contribuyeron a su difusión en la radio aumentando su popularidad. ¿Quién era su público? ¿Cual fue la clave de su éxito? ¿Cual es el mensaje de sus canciones y en qué manera se relaciona con el régimen político del inicio de su carrera artística? ¿Qué es lo que hace que sus canciones despierten en los españoles de hoy sentimientos encontrados de admiración o de rechazo, de nostalgia o de desaprobación?

El presente artículo aborda la trayectoria artística de Manolo Escobar, con el fin de mostrar, a partir de algunas de sus canciones, su contribución a la afirmación del sentimiento nacional español y la permanencia de algunos de sus éxitos en la memoria colectiva española a través de las generaciones.

La canción española en el siglo XX

El nacionalismo musical español de las primeras décadas del siglo XX tuvo una marcada inspiración folclórica. Aunque algunos compositores hicieran referencia a distintas regiones de España (Esplá a Alicante, Conrado del Campo a Asturias, Pérez Casas a Murcia) se puso de moda lo andaluz, sobre todo a través de Albéniz, Manuel de Falla, Joaquín Turina..., hasta el punto de identificar lo andaluz con lo español (Otaola, 2008: 453-454). A esta confusión contribuyeron también las representaciones de España en las Exposiciones Universales de París, donde se enviaban artistas de flamenco: cantantes, bailaoras y guitarristas⁴. Esta vena folklórica, mayoritariamente andaluza también se manifestó con fuerza en la música popular, antes y después de la guerra civil, en la *copla* y en la llamada canción española⁵. Según Manuel Román, la canción española, de raíces andaluzas, pero abierta a otro tipo de instrumentos e influencias, fue desbancando al cuplé de influencia francesa y se impuso en los teatros y espectáculos (Román, 1993: 129)⁶. Incluso el cine de estas décadas tenía una inspiración folklórica y un fuerte elemento musical (Román, 1993: 153). Los años de la posguerra fueron la época dorada de este tipo de canción

que como se suele decir, ayudaba a olvidar la miseria y las penas de la vida cotidiana (Blas Vega, 1996: 40).

Es de sobra conocido que a Franco, como a muchos españoles, le gustaba la copla. Cada año, el jefe de la Casa Civil, Villavicencio, invitaba para la conmemoración del 18 de julio, generalmente en el Palacio de la Granja de San Ildefonso, a los artistas más en boga entre los que destacaban las grandes estrellas femeninas del momento: Conchita Piquer, Juanita Reina -una de sus preferidas-, Lola Flores... También los representantes masculinos eran invitados a estas recepciones: Juanito Valderrama, Antonio Amaya, Antonio Molina, etc. (Román, 1993: 162). Sin duda, el género de la canción española respondía a sus gustos musicales. Al mismo tiempo, la afirmación de la identidad española, no solo andaluza, coincidía con su programa político de *¡España, una!* Pero más allá de estas fuertes coincidencias ¿se puede afirmar una instrumentalización de la canción española por parte del régimen? José Antonio Muñiz Velázquez afirma que el régimen franquista utilizó ampliamente la música con fines propagandísticos (Muñiz, 1998: 344). Con palabras del autor “el régimen trató de afianzar el uso de los géneros musicales típicamente españoles como posible barrera de entrada a elementos externos. La copla y el flamenco tuvieron una función clave en ese sentido, que por otro lado, eran señas de identidad de lo español, una marca genuina del *sentir del pueblo de España*. La *españolidad* era así insuflada también por el oído, inculcando una concepción del *si-mismo español* más intensa. Es decir, la música creó identidad, a instancias y beneficio del franquismo” (Muñiz, 1998: 354). La realidad es más compleja. Probablemente el régimen se limitó a no poner obstáculos a los espectáculos musicales mientras no fueran en contra de la estabilidad del régimen, pero la popularidad que durante dos décadas tuvo la copla no se puede reducir a una premeditada manipulación política⁷. En cualquier caso, es interesante examinar si el éxito de Manolo Escobar en los 60 se debió al apoyo del régimen o si fue por méritos propios.

Los cambios sociales motivados por el desarrollo económico, la llegada masiva de turistas y la eclosión de la música pop en los 60 harán que las jóvenes generaciones prefieran otro tipo de música: el rock, el twist, el ye-ye, los Beatles... (Otaola, 2012a: 2). El clima musical entre los jóvenes, por tanto, no era propicio al bolero español ni a la canción andaluza y sin embargo, Manolo Escobar consiguió que sus canciones se oyeran dentro y fuera de

España, suscitando el entusiasmo de los más mayores y poco a poco de los más jóvenes. En este sentido, Manolo Escobar constituye un caso insólito por su éxito arrollador (Blas Vega, 1996: 155), convirtiéndose en el símbolo de la canción española y de lo español como seña de identidad.

Trayectoria artística de Manolo Escobar

Manolo Escobar comenzó con un repertorio de canción andaluza con ritmos aflamencados como la rumba o la zafra, evolucionando progresivamente hacia la canción española, incluyendo el bolero, el pasodoble y coplas célebres antes y después de la guerra (*España cañí, Suspiros de España, La morena de mi copla*)⁶. Como pone de relieve Blas Vega, Escobar se convirtió en el “portavoz de la España de los años 60” caracterizada por el seiscientos, el boom turístico, la emigración, el Cordobés, el fútbol y el apego a las tradiciones (Blas Vega, 1996: 155).

El propio Escobar define su repertorio como “canción española de ritmo actual”, declarando que las letras son sencillas y alegres, sin querer centrarse en lo amargo de la vida, ya que en la música hay que dar alegría (Villegas, 1969: 21). Sus canciones se caracterizan por cantar a lo cotidiano: a la madre, a la belleza de la mujer, al campesino, al marinero, al caballo y al toro figuras inherentes al campo andaluz, tiñendo así de poesía la vida sencilla del pueblo. Para muchos, el éxito de sus canciones radica en la sencillez de los textos, simples y emotivos que ensalzan la belleza del paisaje, el amor a la tierra y apelan a nobles sentimientos (Román, 1994: 367).

Escobar se describe a sí mismo con el título de una de sus canciones “Yo soy un hombre del campo”, para subrayar que es un hombre sencillo, para quien las relaciones humanas y familiares son importantes y también un trabajador como los hombres del campo.

Podemos dividir su trayectoria artística en tres etapas, teniendo en cuenta las canciones que marcaron un hito en su popularidad: los inicios, desde la grabación de su primer disco (1957) hasta el éxito del *Porompompero* (1961); la segunda etapa vendría marcada por su popularidad creciente hasta el éxito clamoroso de *Y Viva España* (1973); por último, su carrera de ‘cancionero’ en la España democrática hasta nuestros días. Teniendo en cuenta el marco de nuestro estudio limitado a la España franquista, no abordaremos esta tercera etapa.

Los inicios (1957-1963): *Manolo Escobar y sus guitarras*



En esta primera época el cantante se presentaba acompañado a la guitarra por sus hermanos Juan Gabriel, José María y Baldomero con el nombre de *Manolo Escobar y sus guitarras*. No tenía aún un repertorio propio y predominaba la canción andaluza o canción aflamencada. Sus canciones se pueden situar en la continuidad de lo que Vázquez Montalbán denomina la canción nacional: “una canción andalucista en la imaginería, la melodía y la pronunciación, vinculada a una España agrícola y provinciana” (Vázquez Montalbán, 2000: 9)⁹.

En sus actuaciones Escobar se presentaba vestido de corto, con el traje tradicional de los cantaores. Algunas canciones representativas de este periodo son *Debajo de los olivos*¹⁰ (1957), *Pasodoble, te quiero*¹¹ (1957), *Yo soy un hombre del campo*¹² (1960) y el *Porompompero*¹³ (1960).



Algunas canciones representativas de este periodo son *Debajo de los olivos* (José Gres Nadal y Juan Gabriel Escobar, 1957), *Pasodoble, te quiero* (Antonio Guijarro y Genaro Monreal, 1957), *Yo soy un hombre del campo* (Florencio Ruiz de Lara y Juan Solano, 1960) y el *Porompompero* (José Antonio Ochaíta, Xandro Valerio y Juan Solano, 1960). Entre los ritmos predomina la rumba (*Debajo de los olivos*; *Porompompero*) y el pasodoble (*Pasodoble te quiero*). La interpretación es aflamencada, con acompañamiento de guitarras y pronunciación marcadamente andaluza. La voz de Escobar es clara, un poco nasal, pero bien afinada, sobre todo en los descensos cromáticos. En ocasiones hace alardes vocálicos manteniendo la nota simplemente o adornándola con trémolos. La línea melódica de alguna de estas canciones (*Yo soy un hombre del campo*) también es marcadamente andaluza con el clásico intervalo de segunda aumentada en la gama menor descendente.

En las letras se canta al amor, a la mujer andaluza. Hay referencias al campo andaluz en “los olivos” (*Debajo de los olivos*, *Yo soy un hombre del campo*), a los palos del flamenco (*Pasodoble te quiero*) -sevillanas, bulerías, peteneras, solea-, a su origen gitano y andaluz, pero afirmando al mismo tiempo que Andalucía es España y lo flamenco español. El texto de *Debajo de los olivos* presenta ecos lorquianos del *Romancero gitano* en las repeticiones de *la luna, luna, la vela, vela, la besa, besa, noche nochera*, etc. También hay referencias a los toreros y una alusión a los emigrantes andaluces. En *Yo soy un hombre del campo*, Escobar canta a Andalucía y al hombre del campo andaluz aunque cualquier campesino de cualquier región española se podía sentir identificado con la soledad de la amapola, el amor a la tierra y al paisaje y el deseo de ser un hombre valiente y tener una mujer bonita. Como ya señalaba Andrés Amorós en 1974, se trata de un paisaje idealizado en un momento en que el éxodo rural había obligado a grandes masas de población a emigrar a la ciudad, teniéndose que adaptar a la vida urbana (Amorós, 1974: 219).

En *Yo soy un hombre del campo* Escobar utiliza un recurso que será habitual en otras canciones: el ritmo se interrumpe bruscamente en momento determinado, creando la expectación, lo que contribuye a realzar la voz de Escobar. Este mismo recurso será utilizado con gran éxito en el *Porompompero*.

Uno de sus primeros grandes éxitos (1960) y probablemente el que propulsó su carrera artística fue el *Porompompero* del que se vendieron más de 500.000 discos¹⁴. Con ritmo de rumba, es una de

las canciones más alegres y más conocidas dentro y fuera de España, convirtiéndose en un símbolo del *typical spanish* (Blas, 156). Para muchos turistas era la única canción española que se aprendían y se llevaban de recuerdo (Villegas, 11). La canción había sido escrita por el famoso trío de Ochaíta, Valerio y Solano para el Príncipe Gitano. Manolo Escobar que en sus inicios formaba parte de su compañía, le pidió permiso para grabarla obteniendo un éxito inesperado (Román, 1994: 368).

Se trata de una Rumba aflamencada con ritmo muy movido y animado. Acompañamiento de guitarras, con el ritmo entrecortado y cambios bruscos que permiten grandes alardes vocales concretamente en el verso “retumbaba el agua, retumba, retumba...”. La voz aquí se presenta un poco más trabajada y menos nasal. Los hermanos de Escobar le acompañan en el último estribillo.

El estribillo era muy pegadizo con una letra sin sentido y que cualquiera podía cantar. Esto hizo que se convirtiera en un ingrediente de todas las fiestas y símbolo del cante de Manolo Escobar a quien se llamó “Mr. Porompompero”. La canción ha sido traducida a 25 idiomas (Zennerts, 2008: 328). *Yo soy un hombre del campo* y el *Porompompero* fueron incluidas en su primera película *Los guerrilleros* (1963).

De triunfo en triunfo (1963-1973): De la canción andaluza a la canción española

Tras el éxito de sus primeros discos, los productores de cine le propusieron hacer películas siguiendo la tradición del cine musical español de inspiración folklórica. Su primera película fue *Los guerrilleros* (Pedro Luis Ramírez, 1963) en la que actuaba junto a Rocío Jurado. Escobar realizó casi una película por año con los actores españoles más destacados del momento como Conchita Velasco con quien fue pareja artística cinco veces, Gracita Morales, Tony Leblanc etc. 19 películas en total entre 1963 y 1981, todas muy taquilleras, la mayoría con más de un millón de espectadores¹⁵. Teniendo en cuenta que el cine folklórico de estos años se centraba casi exclusivamente en protagonistas femeninas, el éxito comercial de las películas de Manolo Escobar resulta un fenómeno único en su género (Blas Vega, 1996: 51). Esta observación es confirmada por los trabajos del musicólogo Julio Arce sobre el cine musical español. Según Arce, las películas folklóricas tuvieron su periodo de mayor

popularidad en los 40 y 50. Generalmente fueron protagonizadas por estrellas femeninas de la llamada canción española, siendo su precedente inmediato las películas dirigidas por Florián Rey y protagonizadas por Imperio Argentina durante la II República. Durante la posguerra, Conchita Piquer, Lola Flores, Marujita Díaz o Juanita Reina se convirtieron en las estrellas indiscutibles del género. Como subraya Arce, al margen de cuestiones ideológicas y culturales, “las películas folklóricas eran un medio efectivo para la promoción de artistas por parte de la industria musical que actuaba en perfecta simbiosis con la industria cinematográfica” (Arce, 2010: 188).

Este mismo proceso resultó eficaz con Manolo Escobar. Sus películas tienen todas las características del género musical y folklórico: comedia romántica y final feliz, exaltación de lo español, elementos costumbristas y populares, visión idealizada de la realidad y retrato del héroe español en la figura de su protagonista (Arce, 2010: 199).

Habitualmente se han considerado las películas de Escobar como cine de consumo para la divulgación de sus canciones, sin más pretensiones que el entretenimiento y la diversión (Blas Vega, 1996: 157). Un estudio reciente sobre las películas del cantante pone el acento en su instrumentalización ideológica para la defensa del régimen y sus “logros” de paz, orden y bienestar. Los autores parten de la premisa del carácter político de las películas que defendían de manera indirecta el orden imperante. Rechazan la lectura habitual del cine de Escobar como de entretenimiento y evasión, para proponer una lectura que haga evidente la manipulación política por parte del régimen. Tras un análisis pormenorizado de diez películas de Escobar, las más taquilleras, los autores concluyen que las películas transmiten por un lado, los valores del régimen y de buena parte de la sociedad española y reflejan al mismo tiempo una España ideal, consecuencia de la bondad del régimen político (Huerta y Pérez Morán, 2013: 189-126).

Es evidente que estas películas reflejan los tópicos de la mentalidad española de los años sesenta. También es bien conocido que las normas legislativas de censura se aplicaban a todas las películas producidas en España¹⁶. ¿Se puede deducir de ahí una “complicidad” de los artistas, principales o secundarios, con el régimen?¹⁷. Pensamos que habría que matizar un poco más el “carácter político” del cine y de la música popular, sin aplicar de manera general el principio de “el que calla otorga” o “si no estás

contra mí, estás conmigo". En realidad su "carácter político" se reduce al hecho de que productores y realizadores se conformaban al espacio de libertad controlada que les dejaba el régimen. Por otro lado, es innegable el interés comercial de estas películas que alimentaban a su vez la industria discográfica¹⁸. Al mismo tiempo no hay que olvidar que la exageración hasta la caricatura son recursos tradicionales de la comicidad en cualquier latitud y contexto político. De la misma manera la idealización de la realidad y el final feliz forman parte de los ingredientes de la comedia romántica.

Volviendo a la trayectoria artística de Escobar, las actuaciones en el cine, los espectáculos de variedades, la televisión, los discos, van marcando el éxito de Escobar que llega al corazón del público no sólo con su forma de cantar, sino también con su sonrisa y su simpatía. Es en esta segunda etapa cuando Escobar amplía su repertorio a una canción menos andaluza y más española en general. En sus actuaciones en TVE, Escobar aparece ya vestido de smoking.

Son representativas de esta época *Mi canción es para ti* (Ramón Perelló y Daniel Montorio, 1965), *Un beso en el puerto* (Alejandro Cintas y Carlos Castellano, 1966), *Un corazón español*, *Madrecita María del Carmen* (ambas compuestas por su hermano José María García Escobar, 1966 y 1967), *La morena de mi copla* (Alfonso Jofre de Villegas y Carlos Castellano, 1967), *Mujeres y vino* (Rafael Jaén y Alejandro Cintas, 1967), *Mi carro* (1969), *La minifalda* (José Ruiz Venegas y Felipe Campuzano, 1971). Temas que forman parte de la cultura popular española de los años 60 y 70.

Los ritmos siguen siendo la rumba y el pasodoble pero la interpretación es menos aflamencada y el acento andaluz apenas perceptible. Escobar canta con una voz cálida, bien impostada de agradable *vibrato* dejando atrás las ejecuciones más nasales de la primera época. En general no hay grandes alardes vocálicos, salvo algunos adornos en la última versión del estribillo (*La morena de mi copla*).

Las referencias a España en general son cada vez más abundantes, pasando Andalucía a un segundo plano. España aparece ya ligada al sol, como reclamo para los turistas. También aparecen los tópicos de la mujer andaluza o la mujer española, el vino, el amor a la patria (*Mujeres y vino*)...., lo que hace afirmar a Amorós que se trata "de un patriotismo puramente sentimental, muy apropiado para emigrantes nostálgicos" (Amorós, 1974: 225).

Pueden servir de ejemplo varias de las canciones de la película *Pero en qué país vivimos* (1967) en la que Escobar interpreta el papel de un cantante defensor de la canción española frente a la moda ye-ye y la música anglosajona representada por Conchita Velasco (Otaola, 2012b: 20-23).

Uno de los títulos significativos es *Un corazón español*, compuesta por su hermano José María. Se trata de una rumba muy alegre con acompañamiento de guitarras y percusión. La pronunciación andaluza es apenas perceptible. Es una canción dedicada a España con referencias a la tradición de la copla, al amor de la patria, a los rayos de sol. Es la España “cigarra” que con sus cantes ahuyenta las penas del corazón.

Del mismo disco es *Mírala, Mírala*, compuesta por su hermano Juan Gabriel. (El éxito de la repetición “mírala” en el estribillo será empleado también con no menos éxito en *La puerta de Alcalá* de Víctor Manuel y Ana Belén.) Escobar canta explícitamente a España, la España de “charanga y pandereta” que se contenta con cantar, reír y bailar. Se pone de relieve la suerte de ser español. Ya aparece la idea de que España es la mejor, con referencias al sol y al atractivo de nuestro país para los turistas extranjeros por la cordialidad de sus gentes, lo que aunque sea un tópico, no deja de ser verdad para la mayor parte de los visitantes. Con todo, la canción acaba con una referencia al trabajo, que no es incompatible con la alegría.

La morena de mi copla es otro de sus grandes éxitos con más de un millón de discos vendidos (Blas Vega, 1996: 157). Esta copla compuesta por Alfonso de Jofre y Villegas y Carlos Castellanos que ya se escuchaba durante la posguerra en la voz de Estrellita Castro, fue definitivamente popularizada por Manolo Escobar y en la actualidad todo el mundo la asocia con él. Las referencias a Andalucía y a España son explícitas, incluyendo las raíces moras y gitanas. Se evocan el flamenco, la seguriya, el clavel, la reja, la guitarra, el mantón de Manila, la copla, y se menciona explícitamente al pintor cordobés Julio Romero de Torres y sus conocidas telas de mujeres andaluzas. Con ritmo de pasodoble alegre y marchoso la orquesta evoca melodías taurinas en la introducción. Los comentarios en youtube a esta canción son muy elogiosos y entusiastas¹⁹.

El broche final de esta etapa que le situó en la cima de la popularidad se produjo con el pasodoble *Y Viva España* (1973) con más de 6 millones de discos originales vendidos (10 millones en

posteriores reediciones oficiales). Es un pasodoble compuesto en 1971 por el músico Leo Caerts y el letrista Leo Rozenstraten, ambos de nacionalidad belga, cuyo título original era *Eviva España*. La letra estaba escrita en neerlandés y la primera intérprete en grabar el tema fue Samantha, nombre artístico de Christiane Bervoets. El éxito que tuvo la canción en su país motivó que surgieran multitud de versiones en diversas lenguas, como la de Imca Marina en alemán. En 1974 la versión de Sylvia Vrethammar fue número 4 en la lista de éxitos del Reino Unido manteniéndose en esta posición durante 6 meses.

La letra original expresa el sentimiento del viajero (turista) al descubrir España. Todos los tópicos aparecen reunidos: los toros, la hidalguía de los españoles, los colores vivos, las castañuelas, el flamenco, la gastronomía española, el sol, y sobre todo el contraste con el ambiente tristón de la vuelta de vacaciones. En estas versiones extranjeras, independientemente de la lengua, *Eviva España* es una canción de verano, reclamo de turistas deseosos de encontrar el sol español y la alegría de sus gentes en el periodo estival.

La traducción (adaptación) del neerlandés al español la realizó el diplomático Manuel de Gómez para Samantha, pero la canción alcanzó otro significado con la versión de Manolo Escobar. En esta canción Escobar declara su amor por España comenzando por evocar sus raíces populares –fandanguillos, alegrías- y la belleza del paisaje. También expresa la nostalgia del que se va, la del turista cuando vuelve a su tierra o la del español que tiene que partir. La corrida es evocada como Fiesta Nacional y el verso “la vida tiene otro sabor” no es solo una referencia a la gastronomía. También en esta versión aparecen las obligadas referencias turísticas: La Costa Brava, el Mediterráneo, la Costa del Sol, pero junto a la evocación de la sardana y el fandango danzas populares con las que ensalza el patrimonio folklórico español.

En la interpretación de Escobar ya no es la canción del turista para los turistas, sino del nacional para los nacionales, de tal manera que llegó a convertirse en el himno identitario que es hoy. Su éxito en 1973 superó las expectativas del propio cantante y de su casa discográfica, la firma BELTER.

¿Como una letra tan banal que reúne muchos de los clichés del *Typical Spanish*, ha podido convertirse en un himno de lo español? Es difícil dar una respuesta objetiva, ya que no se trata de hacer un estudio psicosociológico de la popularidad de *Y viva*

España, pero podemos observar que Escobar consigue comunicar su entusiasmo por España y el sentimiento de pertenencia a un país, sin negar la diversidad de las diferentes “nacionalidades” que conviven en él y que tienen una historia común.

La vía del éxito

Además de los 10 espectáculos montados entre 1961 y 1975, con títulos tan sugestivos como *Pregón de amores* (1963), *Compañero de la copla* (1965), *Siempre la copla* (1966), *Corazón de España* (1967), *Pregonero del pueblo* (1968), *Cosas de España* (1969), *España sigue cantando* (1974) *Canta Manolo Escobar* (1974), lo que hizo realmente famoso a Escobar fueron los discos y sus películas. Junto al cine, la radio y la televisión hicieron de Manolo Escobar una figura conocida en todos los hogares españoles aunque sus canciones no fueran del gusto de todos. A comienzo de los años 60 era el número 1 en su estilo en los programas de radio de peticiones del oyente (Román, 1994: 367). A pesar de no figurar en las listas del hit-parade concentradas en la música moderna de estilo anglosajón, las ventas de discos confirman la popularidad arrolladora del cantante: 31 discos de oro y 18 de platino hacen de Manolo Escobar uno de los casos más sorprendentes de las ventas de discos (Blas Vega, 1996: 157).

Por otro lado la larga lista de premios y reconocimientos constituyen también una muestra de su gran popularidad. *Mejor cantante español* en 1965 otorgado por la REM (Red de Emisoras del Movimiento). En 1966 recibió con Juanita Reina y Lola Flores los premios “Conchita Piquer”, “Raquel Meller” y “Pastora Imperio”, otorgados por el Sindicato de Artistas de Circo, Variedades y Folklore. El mismo año recibió el popular *Garbanzo de Plata* de los periodistas madrileños. En 1968 fue condecorado con la *Cruz de Isabel la Católica*. En 1969 recibió la medalla al mérito turístico que evidencia el vínculo entre sus canciones y los atractivos de España para la masa de turistas que llegaban cada verano. Este mismo año, ganó el premio a la popularidad en el programa *Esto es España, señores* (Voz de Madrid de la cadena REM). En 1970 le otorgaron la Medalla de plata al Mérito en el trabajo. En junio de 1975, le hicieron un Homenaje Nacional en el Palacio de los Deportes de Barcelona, presentado por Concha Velasco. Escobar recibió 19 discos de oro. Al homenaje asistieron 10.000 personas. También recibió la medalla de oro de la ciudad de Almería y el nombramiento de hijo adoptivo de la misma. Ya en la España democrática, en 1997 la SGAE y la

Sociedad de Artistas de España le otorgaron el Premio de la Música al mejor artista de canción española. En septiembre de 2011, durante el último gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero, el Ministro de Trabajo e Inmigración, Valeriano Gómez, le otorgó la Medalla de Oro al mérito en el trabajo.



Consideraciones finales

¿Cómo explicar el éxito creciente de Manolo Escobar, incluso entre un público que no es el incondicional de la canción española? se podría decir sencillamente que, como él se define a sí mismo, es un cantor del pueblo *Pregonero del pueblo*. Escobar es un cantante surgido del pueblo (nace en Almería y se cría en los barrios de Barcelona) y que canta para el pueblo, con una estampa familiar –sus hermanos le acompañan a la guitarra–. Alguien con quien el andaluz medio, repartido por la geografía española, o el español medio, puede identificarse, al margen de consideraciones políticas. Si empezó cantando para los emigrantes andaluces dentro y fuera de la península, sus canciones empezaron a gustar a los españoles de otras regiones y también a los extranjeros.

Otro factor que contribuyó a su popularidad es que tanto sus canciones como sus películas tienen un final feliz. Esto puede parecer ingenuo 30 años después, pero es la misma ingenuidad que encontramos en las comedias americanas de la misma época, pero a la española. Sin duda los personajes de sus películas están muy lejos del español de hoy acostumbrado a la sociedad de consumo de los países occidentales. Esto no es óbice para que las letras de sus canciones hayan pasado de generación en generación y aún se pueden oír en salas de fiesta y en las emisoras de radio.

El mismo Escobar se ha convertido en el imaginario colectivo en un símbolo de lo español. Las reacciones entusiastas en youtube a las canciones de Manolo Escobar, provenientes en ocasiones de descendientes de españoles en América, son sintomáticos de un sentimiento nostálgico de identidad nacional que ha dejado de ser políticamente correcto en la España actual²⁰. Sin embargo, cuando el sentimiento nacional aflora como en la

Eurocopa de 2008 o el mundial de fútbol en Sudáfrica en 2010, el cauce de expresión de este sentimiento no es otro que el himno de Escobar *Y viva España*.

En la ceremonia de homenaje organizada el 13 de julio de 2010 para recibir a la Selección Española en Madrid a su vuelta de Sudáfrica, entre otros artistas estaba invitado como broche final Manolo Escobar quien vestido con los colores nacionales -chaqueta roja, camisa amarilla y corbata a rayas amarillo y rojo-, interpretó una vez más *Y viva España* en medio de un gran entusiasmo colectivo²¹. Intervención a la que no faltaron detractores en los medios de opinión pública²² ya que algunos sectores de opinión consideran a Manolo Escobar un representante de la España “casposa” al identificarlo con el régimen franquista, con una sociedad anticuada y unos valores trasnochados²³.

Nadie pone en duda que durante el franquismo se promovió el nacionalismo español. A través de la educación y de los medios de comunicación se pretendía una homogenización cultural y un sentimiento nacional de lo español que aglutinara los diferentes sentimientos regionalistas (Sepúlveda, 1996: 420). Frente al centralismo franquista el periodo de la transición apoyó con entusiasmo la descentralización que dio lugar al Estado autonómico actual. La creación de las Autonomías sirvió de estímulo a sentimientos regionalistas o nacionalistas en contradicción en algunos casos con el sentimiento nacional. Esta amalgama entre nacionalismo español y franquismo no ha sido superada en algunos sectores de opinión que miran con desprecio lo español por franquista (Sepúlveda, 1996: 419).

Frente a la lectura “política” de la *copla* y la canción española pensamos que el éxito del género se debe más bien al gusto popular y no a la voluntad del régimen. Los discos los compraba la gente, no los regalaban y las peticiones del oyente las hacían gente sencilla y corriente.

El rechazo del régimen franquista lleva a rechazar en bloque cualquier manifestación cultural o artística que no tuviera carácter político de sentido antifranquista, cuando en realidad los artistas de variedades o de música ligera entre los que podemos incluir tanto a la canción española como a los cantantes ye-ye, lo único que pretendían era llevar un poco de diversión a su público, como siempre ha sido en todas las épocas. Además, cabe pensar que la inmensa mayoría de la población española sentía una cierta indiferencia política, consecuencia de la falta de participación en las

instancias gubernamentales. Sus aspiraciones en los años 60 eran mejorar el nivel de vida, lo que, gracias al desarrollo económico, se estaba convirtiendo en realidad. La sociedad de consumo, con todo lo que esta puede ofrecer, abría sus puertas a una nueva clase media y la música y las canciones eran un medio más de diversión al alcance de todos a través de la radio, la televisión y los discos²⁴.

Las canciones de Escobar son un documento, un testimonio de la España de los 60 y 70. Pueden ser consideradas propaganda, pero propaganda (o publicidad) de España, de la España alegre y soleada, de la incipiente sociedad de bienestar, de unos valores tradicionales, pero no propaganda del régimen, propaganda política. Manolo Escobar tuvo el mérito de alegrar la vida a muchos españoles que se identificaban con las letras de sus canciones y que representan a una buena parte de la sociedad española de una época.

Al conocerse la noticia de su fallecimiento en octubre de 2013, los artistas y cantantes que tuvieron la oportunidad de trabajar con él, coinciden en un recuerdo entrañable y confirman la asimilación de sus canciones a una época, a una generación y al sentimiento español en general. Una cola ininterrumpida desfiló durante el día 25 ante la capilla ardiente instalada en la sede del ayuntamiento de Benidorm para rendir un último homenaje al cantante más querido y más popular²⁵. El telediario de ese mismo día lo recordó como el máximo representante de la copla y referente indiscutible de la música popular española.

Bibliografía

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.

Amorós, A. (1974). Sociología de una canción folklórica española: Manolo Escobar. En F. Botrel; S. Salaün, *Creación y Público en la literatura española*, 215-237. Madrid: Castalia.

Arce, J. (2010). La feliz infancia del cine musical español. En C. Alonso *et alii*, *Creación musical, cultura popular y construcción nacional en la España contemporánea*, 205-231. Madrid: ICCMU.

Blas Vega, J. (1996). *La canción española. De la Caramba a Isabel Pantoja*. Madrid: Taller el Búcaro.

Figuerola-Ferretti, L. (2008). ¿Dónde queda la España casposa? Consultado en 5/3/ 2012. Disponible en: <http://elduendedelaradio.com/2008/07/01/%C2%BFdonde-queda-la-espana-casposa/>

García Escobar, J. G. (1976). *Manolo Escobar, Yo soy un hombre del campo*. Madrid: Difusión librera.

García Escudero, J. M. (1962). *Cine español*. Madrid, Barcelona: Rialp.

García Escudero, J. M. (1978). *La primera apertura. Diario de un director general*. Barcelona: Planeta.

Huerta Floriano, M. Á.; Pérez Morán, E. (2013). La imagen de la España tardofranquista en las películas de Manolo Escobar. *Revista Latina de Comunicación Social* (2013) 189-216.

Martínez, J. (s.f.). El cine tardofranquista, reflejo de una sociedad. Consultado en 30/10/2013. Disponible en:

<http://historiadelpresente.es/sites/default/files/congresos/pdf/37/josefina.pdf>.

Muñiz Velázquez, A. (1998). La música en el sistema propagandístico franquista. *Historia y Comunicación Social*, 3 (1998) 343-363.

Otaola, P. (2008). Oscar Esplá y el nacionalismo musical. *Revista de Musicología*, 31, 2 (2008) 453-497.

Otaola, P. (2012a). 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). Colocado en línea en 4/7/2012. Disponible en: <http://ilcea.revues.org>. Consultado en 21/5/2013.

Otaola, P. (2012b). Emancipación femenina y música pop en los años 60. De "La chica ye-yé" a "El moreno de mi copla". *Síneris, Revista de Musicología*, 5 (octubre 2012) 1-27. Consultado en 28/6/2013. Disponible en: <http://www.sineris.es/>

Román, M. (1994). *Memoria de la copla. La canción española de Conchita Piquer a Isabel Pantoja*. Madrid: Alianza Editorial.

Sepúlveda, I. (1996). La eclosión nacionalista: regionalismos, nacionalidades y autonomías. En J. Tusell; A. Soto, *Historia de la transición 1975-1986*, 409-443. Madrid: Alianza Editorial.

Teruel, G. (2010). La España casposa. Consultado en 5/3/2012. Disponible en: <http://inpurisnaturalibus.wordpress.com/2010/08/31/la-espana-casposa/>

Vázquez Montalbán, M. (2000). *Cancionero general del franquismo*. Barcelona: Editorial Crítica.

Villegas, A. (1969). *Biografía completa de Manolo Escobar*. Madrid: Ibérico Europa de Ediciones.

Zennerts, R. (2008). *Por los caminos de España. Programa radiofónico de la Canción Española*. Mérida: Diputación de Badajoz.

Anexos: Letras de canciones de Manolo Escobar

Debajo de los olivos (1958) José Gres Nadal y Juan Gabriel García Escobar
Manolo Escobar y sus guitarras (1957)

Debajo de los olivos
estaba la niña bella.
Por ver su cuerpo de diosa,
la noche nochera.
Su boca sonrío y canta
y el aire la besa, besa.
Y sus ojos, ay sus ojos,
son igual que dos turquesas.
Yo quisiera
que tus ojos me miraran,
que tus labios me besaran,
porque aguardo esta ilusión.
Yo quisiera
que tu boca me llamara,
que tu alma me aguardara
y me diera el corazón.
Yo quisiera
que tu amor me despertara,
que tus besos me mataran
con su fuego de pasión.
Yo quisiera,
que yo quisiera tener seguro
que tu corazón.

La niña quedó dormida
con la esperanza despierta,
y de su sueño se burla
la luna, luna lunera.
El alma sonrío y llora
y el aire la vela vela.
Y la luna está jugando
enroscá en su cabellera.
Yo quisiera
que tu amor me despertara,
que tus besos me mataran
con su fuego de pasión.
Ay, yo quisiera,
que yo quisiera tener seguro
que tu corazón.

Yo soy un hombre del campo (1960). Juan Solano y Florencio Ruiz de Lara
Los guerrilleros (1963)
<http://www.youtube.com/watch?v=ZNeZgi5KheM>

Yo soy un hombre del campo.
No entiendo ni sé de letras (bis).
Pero, pero soy de una opinión
pero soy de una opinión
que el que me busca me encuentra.

Pobrecita la amapola,
pobrecita la amapola.
No tie, no tiene pare ni mare,
No tiene pare ni mare
y vive en el campo sola.

Salero, si sabes que yo te quiero,
que por tu querer me muero,
esa es la pura verdad.
Ayayayayay, yayayayayayay,
yayayayayayay, yayayaya.

Salero...
Andalucía es la tierra
del vino y del aguardiente (bis).
De las, de las mujeres bonitas,
de las mujeres bonitas
y de los hombres valientes.

Un corazón español (1967). José María García Escobar
Pero... ¿en qué país vivimos? (1967)

Tengo el alma llena de rosas
 que se convierten en los cantares
 para España, dueña amorosa
 de mi alegría y mis pesares.
 Y cantando coplas de amores
 con la alegría de un ruiseñor,
 voy llenando a España de flores,
 con mis coplas de alegres colores
 que son hijas del arte español

Tengo, tengo, tengo, tengo
 muy dentro del alma
 y del corazón,
 para mi patria querida,
 siempre a flor de labios
 alguna canción.
 Que son rayitos de sol,
 que es la ofrenda para España
 de un corazón español

Mírala, Mírala (1967) Juan Gabriel García Escobar
Pero... ¿en qué país vivimos? (1967)

El que ha nacido en España
 sabe la suerte que tiene,
 por eso los españoles
 siempre contentos están.
 En España la alegría
 es algo tan usual...
 Es el pan de cada día
 cantar, reír y bailar

Mírala, mírala, mírala,
 mira mi España
 cuando brilla el sol.
 No te canses de mirarla,
 porque como España
 no hay nada mejor.

Algo será lo que España
 debe tener escondido
 para aquel que viene a verla,
 que se desea quedar.
 Será que tiene un ambiente
 de tanta cordialidad.
 Será que odia la pena,
 será que gusta de amar.
 Mírala, mírala...
 Alguno ha dicho de España
 que vive para la fiesta,
 y que se toma con chufía
 a la misma seriedad.
 Pero nadie ha adivinado
 una española verdad:
 que trabajando contenta,
 acaba más descansá

¹ ***Spanish Song and National Identity in Francoist Spain: Manolo Escobar***

Recibido: 17/01/2014

Aceptado: 20/05/2014

² Doctora.

Université Jean Moulin Lyon 3 (Francia).

E-mail: paloma.otaola@univ-lyon3.fr

³ Manolo Escobar falleció el 24 de octubre de 2013. La prensa, de manera general, le ha rendido un gran homenaje y TVE consagró una edición especial a evocar la figura del artista.

⁴ La Macarrona en Paris en 1889. La Argentinita también contribuyó a esta identificación de la canción andaluza con la canción española.

⁵ No es mi propósito en este trabajo abordar la distinción entre “copla” y “canción española”. Aunque algunos autores las consideran como formando parte de un solo género, sobre todo porque los mismos cantantes cultivaron uno y otro, yo me referiré al repertorio de Manuel Escobar como “canción española” (Blas Vega, 1996: 41).

⁶ Blas Vega afirma que a finales de los años 20 ya se empieza a sentir el cambio en las producciones discográficas. Algunas canciones son definidas como canción andaluza (Blas Vega, 1996: 31).

⁷ Por otro lado no se ve bien la consonancia ideológica con el franquismo en coplas como *Tatuaje* o *La Otra*.

⁸ Los tres títulos mencionados —“España cañí” de Pascual Marquina, “Suspiros de España” de Juan Antonio Álvarez Cantos y Antonio Álvarez Alonso y “La morena de mi copla” de Alfonso Jofre de Villegas y Carlos Castellano— figuran entre los más populares del repertorio del pasodoble.

⁹ No comparto con el autor el juicio negativo de que la popularidad de este tipo de canción se debía a la inercia retórica. Pienso simplemente que a la gente le gustaba, como lo muestra la popularidad creciente de Manolo Escobar.

¹⁰ Música de Juan Gabriel Escobar y letra de José Gres Nadal. Fue su primer disco grabado para la casa Orfeo (1957) y vuelto a grabar en 1958 para SAEF y en 1959 para la firma BELTER.

¹¹ De Antonio Gijarro y Genaro Monreal.

¹² Los autores son el famoso compositor de coplas Juan Solano y F. Ruiz de Lara.

¹³ Compuesto por José Antonio Ochaita, Xandro Valerio y Juan Solano.

¹⁴ En recuerdo a la canción que le hizo famoso su finca de Benidorm se llama “porompompero”.

¹⁵ De todas maneras no hay que olvidar que en estos años las películas americanas tenían mucho más éxito que las españolas y que la asistencia al cine español siempre se mantuvo en torno a un 25%. Cf. Martínez (s.f.). Las películas españolas con más ventas de entradas de estos años fueron: *La ciudad no es para mí* (Pedro Lazaga, 1966), con más de 4 millones de espectadores; *La residencia* (Narciso Ibáñez Serrador, 1969) con cerca de 3 millones de espectadores; *Las Vegas* 500 millones (Antonio Isasi, 1968) en coproducción, 2,7 millones de espectadores. *No somos de piedra* (Manuel Summers, 1968) con 2,6 millones de espectadores y *Pero... ¿en qué país vivimos?* (José Luis Saénz de Heredia, 1967) con Manolo Escobar y Conchita Velasco. Las películas del Dúo Dinámico también se sitúan entre las películas españolas de éxito. No incluimos las películas de Sergio Leone como *La muerte tenía un precio* por tratarse de una coproducción en la que además el director no es español. Entre las películas de mayor éxito de Escobar podemos mencionar *Mi canción es para tí*, *Un beso en el puerto*, *El padre Manolo*, *Pero... ¿en qué país vivimos?*, *Juicio de Faldas*, *Préstemela esta noche* (disponible en: <http://www.manoloescobar.net/filmografia/index.htm>; consultado el 20/1/2014).

¹⁶ Nos referimos concretamente a “Normas para el Desarrollo de la Cinematografía Nacional” (9 de febrero de 1963), “Normas sobre Censura de Guiones” (16 de febrero de 1963) y a la “Orden Ministerial de las Normas para el Desarrollo de la Cinematografía Nacional”, de 16 de agosto de 1964 (BOE, 1/9). La censura velaba por la eliminación de las situaciones y conductas incompatibles con la moral católica. La imposición de la religión católica como religión oficial del Estado en la España franquista ha llevado a la amalgama y confusión entre el régimen político y la religión católica. Esta confusión se mantiene frecuentemente en las críticas al franquismo en las que a veces es difícil distinguir el antifranquismo del anticatolicismo. Ganaríamos todos en distinguir la religión católica del régimen político, aunque de 1939 a 1975

ambos se encontraran unidos. Lo extraño de esta situación es que se producía en la segunda mitad del siglo XX cuando en los países europeos occidentales ya era realidad la separación entre la religión y el Estado. Conviene recordar, por otra parte, que la moral católica sigue rechazando algunas pautas de conducta independientemente del régimen político.

¹⁷ En realidad, desde el punto de vista oficial, tanto Manuel Fraga Iribarne, ministro de Información y Turismo, como José María García Escudero, director general de cinematografía y teatro, trataron de impulsar un cine de calidad que pudiera competir con el cine europeo en un intento de modernizar y occidentalizar la cultura española. Las medidas de García Escudero que introdujeron una cierta flexibilidad en la censura, fomentaban la salida al exterior del cine español, intentando acercarse a los estándares europeos. Las disposiciones de García Escudero perduraron hasta la nueva Ley Miró en la España democrática (1983). Ni qué decir tiene que el cine folklórico, la españolada, no entraba en sus objetivos. Sobre este particular puede verse García Escudero, 1962 y 1978.

¹⁸ Todos los productores contaban con las subvenciones oficiales para la realización de películas. Subvención y censura eran las dos caras de la misma moneda. Según la normativa vigente, la subvención tenía en cuenta el éxito taquillero ya que suponía un 15% de las ventas durante los cinco primeros años de explotación comercial (Art. 17). En este sentido, las medidas oficiales favorecieron indirectamente el cine comercial hasta 1971, año en el que se suspendió la subvención automática del 15% (Martínez, s.f.: 13-19).

¹⁹ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=M-wGfOqFswM>; consultado el 20/1/2014.

²⁰ A título de muestra indicamos algunos enlaces Youtube en los que se pueden leer este tipo de comentarios. Por supuesto, también hay opiniones de signo contrario, pero son minoritarias. El objetivo de estas referencias es el de llamar la atención sobre el entusiasmo que despiertan las canciones de Escobar a un lado y otro del Atlántico. Disponibles en: <https://www.youtube.com/watch?v=SI5-8J4oACs>; <https://www.youtube.com/watch?v=wdTiOcRSRoY>; <https://www.youtube.com/watch?v=bzOih9gpfal>; consultados el 20/1/2014).

²¹ Disponible en: <http://www.rtve.es/deportes/20100713/espana-se-regala-homenaje-mundial/339449.shtml>.

²² Germán Teruel, La España casposa. Consultado el 5/3/2012; disponible en: <http://inpurisnaturalibus.wordpress.com/2010/08/31/la-espana-casposa/>.

²³ Luis Figuerola-Ferretti, ¿Dónde queda la España casposa? Disponible en: <http://elduendelaradio.com/2008/07/01/%C2%BFdonde-queda-la-espana-casposa/> Consultado el 5/3/2012.

²⁴ La situación cambia en el denominado tardofranquismo (1973-1975) cuando se produce un cambio de mentalidad consecuencia del desarrollo económico de los 60. En esos últimos años la oposición al franquismo y la necesidad de un cambio de instituciones cobra fuerza y se generaliza entre los diferentes estratos de la sociedad.

²⁵ La muerte de Lola Flores, "La faraona", "Lola de España", el 16 de mayo de 1995 provocó una emoción semejante, pero en 1995 no se hablaba de la España casposa.

LUGARES COMUNES. LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO PARADIGMA EN LAS GRAMÁTICAS DE CREACIÓN¹

Holga Méndez Fernández²

Abstract: When we speak of interdisciplinarity it is necessary to mention and present a thought on the limit and perhaps a limit-thought that inquire into the dynamics of creation that characterize the territory of indetermination of Contemporary Art, without forgetting the sculptural fact in particular. Today, the artistic creation is so open and fluctuating that is difficult to determine its limits. To think about the limit would be to suggesting and exposing the common places where there is a truce in the speed of the transformation, as well as opening reflexive glances around that space of generation of thought, images and forms that is frequent or that occurs when two or more disciplines are interrelated and interact. From literature, cinema, to music and art – their derives and expansions –, the objectives are: to introduce the scope of the sculptural creation as a paradigm of interdisciplinarity in the grammars of creation as well as to observe the spaces of relation (limits) or "common places" between the arts as producers of work and thought.

Keywords: artistic disciplines; creator thought; limit; sculptural scope; work of art

Resumen: Al hablar de interdisciplinarietà es necesario mencionar y presentar un pensamiento del límite y quizás un pensamiento límite que se cuestione sobre las dinámicas de creación que caracterizan el territorio de indeterminación del Arte actual, sin olvidar el hecho escultórico en particular. Hoy el panorama artístico y de creación es tan abierto y fluctuante que es difícil determinar sus límites. Pensar el límite será plantear y exponer los *lugares comunes* donde se da una tregua a esta velocidad de transformación, se abran miradas reflexivas en torno a ese espacio de generación de pensamiento, de imágenes y formas que es común o que aparece cuando dos o más disciplinas se interrelacionan e interactúan. Desde la literatura, el cine, pasando por la música y el arte –sus derivas y expansiones–, se trata de presentar el ámbito de la creación escultórica como paradigma de la interdisciplinarietà en las gramáticas de la creación. Así como, observar los espacios de relación (límites) o "lugares comunes" entre las artes como productores de obra y pensamiento.

Palabras Clave: disciplinas artísticas; lo escultórico; límite; obra de arte; pensamiento creador

Introducción

Empezaremos ubicando el título. Entendemos por *gramática de la creación* la organización articulada de la percepción, la refle-

xión y la experiencia; la estructura nerviosa de la consciencia cuando se comunica consigo misma y con otros.

Por ello, hemos querido plantear este trabajo a modo de *ensayo*, el cual es el intento de poner en palabras lo que acontece y se contextualiza en el proceso que lleva a la construcción del discurso artístico. Lo que a continuación expondremos trata de condensar la experiencia contrastada en el aula con los estudiantes de 4º de Grado en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza.

La asignatura se denomina, precisamente, ‘Construcción del discurso artístico’, en ella damos unas pautas, mostrando posibles conexiones entre artistas/autores/creadores y tendencias (desde distintas disciplinas, no solo las bellas artes, también la literatura, la filosofía, la música o el cine), para que los estudiantes puedan encontrar o identificar las maneras de estar en el mundo, poder trabajar sus temas o intereses y presentarlos. Todo ello, en un intento de contextualizar nuestra época, pues recordando a Nietzsche, “necesitamos conocer nuestra época para poder superarla”.

Y aquí es donde se enlazarían la “cultura y arte populares” y el “arte contextual” (que será el tema que trataremos) se encuentran, confluyen, en lo que de realidad y cotidianidad tienen. Las inquietudes, los temas que están en la calle, desde lo político, social a la economía.

Sobre el contexto

Interpretar una obra de arte es situarla dentro de algún contexto –un contexto de ideas filosóficas, acontecimientos políticos, biografía personal, otro arte, otras disciplinas–.

Entonces, ¿Qué se considera un *contexto*? 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”.

Para el arte moderno el contexto más relevante e inmediato ha sido siempre otras obras de arte dentro del mismo medio. O la tendencia a identificarse con, o ser análogo a otro trabajo en otros medios. La alternativa natural a la muy exclusiva teoría del modernismo, su fórmula unión, visión y espejo, es la enfáticamente completa teoría del *gesamtkunstwerk* u “obra de arte total”. Derivado en parte de la concepción de la ópera de Wagner como un lugar de intersección y síntesis de todas las artes, la idea de la

gesamtkunstwerk ha tomado varias formas o ha sido la motivación de varios proyectos a lo largo del siglo XX.

El ejemplo más claro y ambicioso es el Bauhaus de Walter Gropius, pero una libre dirección hacia cierta forma de síntesis marca la obra de Vassily Kandinsky y Robert Delaunay, Marcel Duchamp y Teo van Doesburg, Joseph Beuys y John Cage.

Asociada a la idea de una síntesis artística, pero lógicamente distinta a ella, es la idea, o ideal, de eliminar la distinción entre arte y no-arte, o de la fusión del arte y la vida. En el período de posguerra, es más evidente en la obra y escritos de Beuys y Cage, y en las actividades Fluxus en general, en las que se articularon los objetivos de síntesis y fusión.

El arte nos había acostumbrado a aparecer bajo la forma de cuadros, de esculturas o de objetos cotidianos en la línea del *ready-made*. Estábamos invitados a contemplar el arte en unos lugares identificados, emblemas del poder económico o simbólico, tales como la galería o el museo. Muchos artistas abandonan estos perímetros sagrados de la mediación artística para presentar sus obras, unos en la calle, otros en los espacios públicos o en el paisaje; otros en los medios de comunicación, o algún otro lugar que permita escapar a las estructuras instituidas.

Muchos artistas, dando la espalda al arte por el arte o al principio de autonomía, reivindican entonces *la puesta en valor de la realidad bruta*. Para estos, herederos del realismo histórico (en primer lugar, el de Courbet), el arte tiene que ir ligado a las cosas de todos los días, producirse en el momento, en relación estrecha con el "contexto", precisamente.

En las décadas de los 60s y 70s del pasado siglo XX, se utilizó el término *escultura* para referirse a cosas bastante sorprendentes como señala Rosalind E. Krauss (Krauss, 1996: 289) en su famoso texto del campo expandido): estrechos pasillos con monitores de televisión en sus extremos (Bruce Nauman); grandes fotografías que documentan excursiones campestres (Richard Long o Hamish Fulton); espejos dispuestos en ángulos extraños en habitaciones corrientes (Robert Smithson); efímeras líneas trazadas en el suelo del desierto (Walter de María). Un artista, a la manera de un objeto, se expone en la calle (Gerz, Arnatt...); otro artista va rodando una bola de papel y charla con los transeúntes (Pistoletto); otro, parte una casa por la mitad en un lejano suburbio (Matta-Clarck); o realiza un observatorio (Boezem) o le pide, a través de la prensa, al lector de un diario que le mande su opinión sobre cómo anda el mundo

(Fred Forest); otro elige una función que se asemeja en muchas puntos a la de un mediador cultural (Filliou), y otro a la de un empresario del sector económico (Latham), etc.

Aparentemente, no hay nada que pueda proporcionar a tal variedad de experiencias el derecho a reclamar su pertenencia a algún tipo de categoría escultórica. A menos, que convirtamos dicha categoría en algo infinitamente maleable, como sugería Rosalind E. Krauss (Krauss, 1996: 289), en ese momento.

Ninguna de estas expresiones, evidentemente, reproduce el esquema habitual según el cual representamos al artista. Todos, sin embargo, se inscriben en una auténtica creación: su concepción del arte, el papel del artista se aparta de la concepción común y la diferencia es profunda, ontológica. Pues esta vez, para el artista, se trata de que la creación, como prioridad, se haga cargo de la realidad antes que trabajar del lado del simulacro, de la descripción figurativa o de jugar con el fenómeno de las apariencias (a lo que nos tiene acostumbrados el arte en su vertiente tradicional o establecido).

El “contexto” designa el “conjunto de circunstancias en las cuales se inserta un hecho”. Un arte llamado contextual opta por establecer una relación directa, sin intermediario, entre la obra y la realidad. La obra es inserción en el tejido del mundo concreto, confrontación con las condiciones materiales. En vez de dar a ver, a leer, unos signos que constituyen en el modo del referencial tantas “imágenes”, el artista “contextual” elige apoderarse de la realidad de una manera circunstancial; la obra se realiza “en contexto real” de manera paralela a las otras formas de arte más tradicionales.

El universo de predilección y de trabajo del artista se convierte en universo en sí, a la vez social, político y económico. Un universo a priori familiar, cercano en todo caso e inmediato, en el que su acción va a revelarse tan afirmativa y voluntarista como prospectiva y experimental. Sabiendo que la relación del artista “contextual” con la realidad puede ser, a propósito, polémica.

Su apuesta: *hacer valer el potencial crítico y estético de las prácticas artísticas más enfocadas a la presentación que a la representación, prácticas propuestas en el modo de la intervención, aquí y ahora*. Ahí donde el realismo histórico, en el siglo XIX, no había podido arrancarse a la costumbre de la representación, el arte “contextual”, que lo prolonga, quiere, por su parte, *encarnarse*. A través de él muchas preguntas se ven planteadas, todas relativas a las contingencias de la vida presente: ¿qué es exactamente la

realidad?, ¿es esta suma de circunstancias? ¿Puede el artista estar en fase con ella? ¿Es posible una estetización viable de la política, de la economía, de la ecología, de los medios de comunicación, etc.?

La primera cualidad de un arte “contextual” es su indefectible relación con la realidad. No sobre el modo de la representación, característica del artista antes llamado “realista”, que busca en el mundo que lo circunda, los temas de creaciones plásticas de los que hará como mucho unas imágenes, y cuyo destino permanece pictórico, escultórico o gráfico. Sino más bien sobre el modo de la co-presencia, en virtud de una lógica de implicación que ve la obra de arte directamente conectada a un sujeto que pertenece a la historia inmediata.

¿Se trata de hacer valer un arte de contenido político? El artista baja al ruedo: se apodera de la calle, de la fábrica, de la oficina. ¿Un arte de paisaje? El artista se introduce en el paisaje físicamente para trabajarlo y modificarlo. ¿Un arte relacionado con la economía? El artista se convierte en hombre de negocios. ¿Un arte habitado por un impulso de animación social? El artista se convierte en productor de acontecimientos.

La *realidad* se convierte en polo de interés corriente, en un tema de atracción. Es del dominio de la realidad todo lo que tiene “el carácter de lo que es real, de lo que no sólo constituye un concepto sino una cosa”. Lo que es real, que consideramos como un elemento (una realidad) o el conjunto (la realidad), se opone por lo tanto a lo aparente, a lo ilusorio, a lo ficticio. Más allá del universo de la “cosa” la realidad también es lo que es actual relativo, más que al presente, al devenir y al fenómeno, a la imbricación de los hechos, continuamente re-actualizada, al mundo que se desarrolla.

Una realidad que el artista quiere hacer, más que representar, lo que lo lleva a abandonar las formas clásicas de representación (pintura, escultura, video, fotografía, cuando están utilizadas como únicas fórmulas de exposición) y preferir la relación directa y sin intermediarios de la obra y de lo real. Para el artista se trata de tejer con el mundo que lo rodea, al igual que los contextos tejen y vuelven a tejer la realidad. Lejos de ser solo una ilustración y una representación de las cosas, lejos de hablar solo de sí mismo en un planteamiento tautológico, lejos de hacer de lo ideal su religión, el arte se encarna.

Cada vez más sensible conforme avanza el siglo XX, reivindicada de manera abierta a partir de los 60s, esta

preocupación que expresan numerosos artistas por el *contexto* es consecutiva de un distanciamiento progresivo del “mundo del arte”, entendido en su acepción clásica. El universo de la galería, del museo, del mercado, de la colección se ha convertido para muchos creadores en demasiado estrecho, demasiado circunscrito, por lo que es un impedimento a la creatividad.

De ahí la elección de un arte circunstancial, subtendido por el deseo de abolir las barreras espacio-temporales entre creación y percepción de las obras. En el sentido decisivo de la inmediatez, de la relación más estrecha posible entre el artista y su público.

Como dice Daniel Buren: *Pido que se preste mucha atención al contexto. A todos los contextos. A lo que permiten, a lo que rechazan, a lo que esconden, a lo que ponen de relieve* (Buren, 1998).

Toda descripción del mundo, en lo que descansa también la geografía, implica la noción de representación. Pero “representar la realidad” ¿forma todavía parte del vocabulario de los artistas? ¿Por qué dibujar, pintar o filmar una idea cuando se puede realizar concretamente?

El último decenio del siglo XX estuvo marcado por esta problemática de la *posibilidad* en el arte, la de sus límites sociales: ¿Qué pueden los artistas, a qué pueden acceder, hasta dónde pueden ir en la transformación del mundo y la evolución de su rol sin abandonar su estatus de artistas? En su deseo de abandonar las periferias (de la representación y la metáfora) por el centro (del poder), importaron a sus prácticas actividades profesionales más visibles; se hicieron jefes de empresa, comunicadores, diseñadores o cineastas.

Sin embargo, no se puede negar que el arte difiere de la realidad. La esfera artística es una zona de actividades en la que predomina la representación, ésta se caracteriza por una distancia que le es propia en relación a lo real.

Cerca de un siglo después del primer *ready-made* de Marcel Duchamp, la presentación de un objeto en el contexto de la galería de arte (que irrealiza este objeto y lo hace acceder al estatuto de signo, al igual que un trazo de lápiz), forma parte integral del arsenal de la representación. El artista ya no tiene ninguna razón de contentarse con describir el mundo con la ayuda de sus pinceles: puede duplicar un fragmento, extraer sus componentes con el fin de hacerlos funcionar, construir una simulación o construir prototipos.

¿Cómo puede la representación del mundo constituir todavía una apuesta para el arte actual? Con el fin de dar cuenta de la experiencia cotidiana de un individuo de este comienzo del siglo XXI, ¿sería preciso elegir entre abstracción y fotografía, video y figuración pictórica?

Se puede constatar que las técnicas y las disciplinas se suman y, muchas veces, en una misma obra.

¿Cómo plasmar los flujos de capitales o de poblaciones? ¿Los territorios urbanos, tal como suceden a las ciudades? ¿La experiencia de lo virtual y de la comunicación por Internet? ¿Las redes de transportes y de comunicación, los desplazamientos individuales y colectivos?

Las opciones: Del diagrama a las estadísticas, del cuadro de conocimientos a los esquemas topológicos, la gramática visual necesaria para la descripción de la economía – mundo capitalista se acerca a la del modernismo pictórico. La economía mundializada no tiene ni cuerpo ni rostro: no es figurable como lo son los cuerpos y los paisajes, sino descriptable con la ayuda de herramientas informáticas y estadísticas.

A medida que el trabajo se vuelve más impersonal y las distancias abstractas, el mundo se vuelve más infigurable. Y el arte participa de la *trazabilidad* de los fenómenos contemporáneos.

Al contrario de las representaciones lineales tradicionales, el arte desarrolla desde hace más de cincuenta años herramientas que permiten un acercamiento diferente al mundo: cuando Robert Smithson construye su obra sobre una oposición entre el *site* (en el que trabaja concretamente, transformándolo) y el *non-site* (un ensamblaje de muestras geológicas transportadas al espacio abstracto de la galería de arte), inventa un nuevo mundo de topografía basada en la noción de entropía. La cartografía del *Land art* se hace caminando y el plano se vuelve soporte de un itinerario. Pero la producción se transforma ella misma en instrumento topográfico: desde el comienzo de los años setenta, Alighiero Boetti, hace realizar a manufacturas afganas tapicerías que figuran el mapa del mundo político, mezclando geopolítica y geografía, desplazamiento físico y representación; sin embargo, su “Clasificación de los mil ríos más largos del mundo” (1979) representa el otro polo de su método, que consistía en confrontar el racionalismo cuantificador y el romanticismo de la exploración, la frialdad conceptual y el lirismo nómada.

El *arte conceptual*, el *land art* o el *minimal art* consideran el planeta una superficie o un soporte para sus experimentaciones formales.

Estrategias artísticas actuales

Aunque esta voluntad de actuar sobre la realidad física está todavía de actualidad, ya no constituye ella sola el tema de la práctica artística. Ciertas prácticas actuales encuentran por supuesto sus raíces en las experiencias de los años sesenta, pero consideran estos últimos un conjunto de modelos y herramientas utilizables para investigaciones de otra naturaleza.

Matthieu Laurette, por ejemplo, hace el *listado* de las condiciones administrativas necesarias para adquirir diferentes nacionalidades, con el fin de convertirse realmente en camerunés o panameño. Lara Almarcegui hace una cartografía de los descampados de Hamburgo o Sao Paulo. La *deriva urbana* fue inventada por los Dadaístas, después teorizada por la *Internacional Letrista*, pero los miembros de *Stalker* la han adaptado a su propia experiencia de la arquitectura.

Estas nuevas estrategias corresponden igualmente a una mutación del entorno humano. Hoy en día se tiene la costumbre de comparar la ciudad contemporánea con un circuito impreso o un videojuego. El territorio urbano parece enteramente constituirse de interconexiones, como el cerebro o el ordenador. Nuestra experiencia urbana está hecha de pasajes sin transición de una zona a otra, de un centro comercial a un barrio residencial, del lugar de trabajo a la casa, o de los bruscos desembarques de un aeropuerto a otro, de un taxi a un autobús, como si abandonáramos una pantalla de videojuego para pasar a la siguiente. Las redes (carreteras, ferrocarril, aviones) se apilan y se imbrican; la velocidad extrema de los desplazamientos se acompaña de *no lugares* donde se nos inmoviliza para esperar una conexión.

Una cartografía contemporánea no puede ignorar estas conexiones, ni el hecho de que la distancia física que nos separa de un lugar no tiene nada que ver con la accesibilidad real de ese lugar: es el entrecruzamiento de las redes el que regula las distancias.

El famoso “fin de los grandes discursos, de los *metarrelatos*” (caída del comunismo, declive de la idea de vanguardia y del mito del progreso) inaugura un mundo donde se codean a partir de ahora pequeños discursos que comprometen a lo sumo a comunidades,

pueblos o naciones; discursos que evitan cuidadosamente confrontarse al universal.

Para los artistas de este comienzo del siglo XXI, el mundo se presenta entonces bajo la forma de un vasto catálogo de tramas narrativas, entre las que, *a priori*, ninguna tiene más valor que la otra, y que forman un guión global. Pero ser artista hoy en día, es considerar que el guión no es muy bueno y, sobre todo, que sería posible encontrar otros, e interpretarlos mejor.

A partir del mismo material de base, la vida cotidiana, se pueden así realizar diferentes versiones de la realidad. El arte contemporáneo se estructura como una mesa de edición alternativa, que reorganiza las formas sociales o culturales y las inserta en otros tipos de guiones. Des-programando y Re-programando, el artista demuestra que existen otros usos posibles de las técnicas y de las herramientas que están a nuestra disposición.

Contrariamente al mundo-superficie del *Land art*, el arte actual describe un planeta-plató, sucesión de escenas y de decorados a habitar: la ciudad, el desierto, el océano, la montaña se vuelven entidades genéricas susceptibles de acoger una acción, un rodaje u otros tipos de manifestaciones puntuales.

Por su modo de vida, los artistas son más sensibles que otras categorías profesionales a los elementos más invisibles y menos materiales de estas infraestructuras, a los detalles desapercibidos que regentan y condicionan la vida pública y privada. Saben que esta experiencia del mundo no es transmisible con la ayuda de simples imágenes estáticas, sino que este proyecto pasa por técnicas de recorte, encuadre, desplazamientos, por cuadros de saberes que se muestran incompatibles con un 'realismo' cualquiera, incluso documental.

Como dice Nicolas Bourriaud (Bourriaud, 2008: 30), las formas específicas de nuestro mundo globalizado competen al dominio del *montaje* y la *investigación*, que se encuentra en las obras bajo la forma de dispositivos gráficos que incluyen elementos heterogéneos o investigaciones guionizadas en el campo social.

Entre los modos de producción principales de hoy en día, se puede anotar que la investigación científica, antropológica o etnográfica, la expedición, cobran una importancia proporcional a la *infigurabilidad* o virtualidad a la *opacidad* del mundo contemporáneo. Su objeto: la información. Es el saber, en tanto que material, el que funda la práctica de estos artistas que exploran las sedimentaciones sociales o los archivos escondidos.

Más allá de la geopolítica y la metafísica, lo esencial de esta *topocrítica* contemporánea, como la denomina Bourriaud (Bourriaud, 2008: 30) concierne a las condiciones sociales, económicas o políticas de los contextos en los que vivimos.

No se trata entonces únicamente de interpretar imágenes o textos, sino también de dedicarse a verdaderas excavaciones arqueológicas en el interior de los saberes, de los objetos y los espacios que determinan nuestra cotidianidad, de reunir y exponer el producto de estas investigaciones.

Esta forma de trabajo tiene el mérito de proponer a los artistas un conjunto de estrategias extremadamente rico, abierto y flexible, y una posición clara.

A través de los datos topográficos o estadísticos, compilaciones de información, siguiendo el hilo de ciertos objetos sociales, culturales o políticos, se producen obras que, por ser extremadamente diversas, se inscriben en la forma genérica de la investigación.

El modo de colecta de datos y su formalización se convierte así en la apuesta fundamental del arte: ¿cómo transformar la información en una forma artística?

Lo que podría designarse bajo el nombre de arte topocrítico –bajo la acepción de Nicolas Bourriaud–, pero también arte contextual, parte del hecho de que la representación del espacio humano ya no es evidente, que las imágenes del mundo ya no bastan para describir la realidad.

El arte de contexto parte de la realidad física de los espacios humanos (domicilio, edificio, zona urbana, ciudad, nación, continente, planeta) con el fin de interrogar los modos de representación que forman nuestro imaginario y gobiernan nuestras acciones.

La foto satélite y el sistema GPS, las cámaras de vigilancia, o el mapa, la expedición o la recogida de datos, pertenecen todos al dominio de las prácticas que el arte tiene que cuestionar con el fin de alentar una “democracia de los puntos de vista”, una policultura del imaginario; es decir, lo contrario a la monocultura de la información.

Para terminar me gustaría traer un pensamiento de Ortega y Gasset acerca de una temporalidad compartida. Ortega hizo una luminosa distinción entre contemporáneos y coetáneos, que explica la coexistencia en el mismo tiempo físico de distintos tiempos vitales. Los primeros –*los contemporáneos*– son los que viven en el mismo tiempo físico. Los segundos –*los coetáneos*– son los que

comparten el mismo tiempo vital, la misma sensibilidad para el presente. Entre ambos hay, como ya señalara Bloch, una asimetría de tiempos. Los que viven en el mismo tiempo no viven de la misma forma el tiempo. En cada época se destaca una faceta del tiempo de la vida por parte de una generación, y eso forma parte de su autoafirmación, y es un elemento clave de alternancia en la transmisión del poder generacional. Esa faceta del tiempo de la vida, absolutizada respecto a las demás, la convierte en una especie de obra de arte total. Es la vida en tiempo real reducida al inmediato presente. Solo que el tiempo real es uno de los tiempos de la vida. La consecución de una cultura del tiempo real tendrá lugar, más bien, en la integración de los diferentes tiempos de la vida en ella, no en la absolutización de uno de ellos (Molinuevo, 2008: 214).

Bibliografía

- Aliaga, J. V. (2004). *Arte y Cuestiones de género*. Madrid: Nerea.
- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Murcia: CENDEAC.
- Azúa, F. (1990). *El aprendizaje de la decepción*. Navarra: Pamiela.
- Baudrillard, J. (2000). *El intercambio imposible*. Madrid: Cátedra.
- Baudrillard, J. (2006). *El complot del arte. Ilusión y desilusión estéticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourriaud, N. (2007). *Postproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bourriaud, N. (2009). *Formas de vida. El arte moderno y la invención de sí*. Murcia: Cendeac.
- Brea, J. L. (2003). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: CENDEAC.
- Claramonte Arrufat, J. (2011). *Arte de contexto*. Madrid: Editorial Nerea.
- Crow, T. (2002). *El arte moderno en la cultura de lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal.
- Jameson, F. (1995). *La posmodernidad o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Krauss, R. E. (1996). La escultura en el campo expandido. En R. E. Krauss, *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza Forma.

Lugares comunes. La interdisciplinariedad como paradigma en las gramáticas de creación

- Lull, J. (1995). *Medios, comunicación, cultura: Aproximación global*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lyotard, J.-F. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Molinuevo, J. L. (2008). Cambios de tiempo. En *Heterocronías. Tiempo, arte y arqueologías del presente*, 197-229. Murcia: Cendeac.
- Parcerisas, P. K. (2007). *Conceptualismo(s) poéticos, políticos y periféricos. En torno al arte conceptual en España (1964-1980)*. Madrid: Akal.
- VVAA. (2008). *Heterocronías. Tiempo, arte y arqueologías del presente*. Murcia: CENDEAC.
- Wallis, B. (2001). *Arte después de la Modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación*. Madrid: Akal.

¹ **Common places. Interdisciplinarity as the paradigm in the grammars of creation**

Recibido: 16/12/2013

Aceptado: 22/04/2014

² Doctora.

Universidad de Zaragoza (España).

E-mail: holgamf@unizar.es

LA CUALIDAD INTERDISCIPLINAR DE LA MÚSICA: PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA EL PROFESORADO EN FORMACIÓN¹

Mirta Marcela González Barroso²

Abstract: This methodological proposal arises from the need that the subject *Música y su Aplicación Didáctica* in the Master Degree, in Elementary Education, recently introduced brings up. Teaching students have the preconception that music is limited to the context of entertainment possibilities, using it as a reward after overcoming a difficult task.

From the experience in different levels (primary, secondary and university), we are able to propose a more comprehensive view of musical expression which is based on traditional methods of music education with the addition of the progress of the 21st Century. The use of new technologies and the development of reflective skills should be the appropriate framework for thinking about music as one of the interdisciplinary most effective tools for education today.

Edgar Morin, among other authors, says that inter-, poly- and transdisciplinarity relationships are complex but they play an important role in the development of knowledge. It is understood that "cooperation, joint, common objects and common projects" are part of the essential lines for as this proposal. This proposal implies pooling subjects from Master Degree in Primary Education, including *Didáctica de la Lengua, Ciencias experimentales, Didáctica de la Educación Física* and *Música y su Aplicación Didáctica*.

Keywords: music; interdisciplinarity; methodologies

Resumen: La propuesta que se presenta a continuación surge de la realidad afrontada en la asignatura *Música y su Aplicación Didáctica*, en el Grado de Maestro en Educación Primaria, de reciente implantación. Gran parte de los profesores en formación que asisten a las clases, tienen el pre-concepto de que la Música se circunscribe a las posibilidades de ocio.

A partir de la experiencia en clases de niveles inicial, primario, secundario y universitario, estamos en condiciones de proponer una visión más alargada de la expresión musical que tiene como fundamentos las metodologías tradicionales de la educación musical con el aditamento de los avances del s. XXI. El uso de las nuevas tecnologías por una parte y el desarrollo de las capacidades reflexivas por otro, deberían ser el marco apropiado para pensar en la música como una de las herramientas interdisciplinares más eficaces para la educación.

Partiendo de las definiciones que, entre otros autores, lega Edgar Morín, cuando señala que las relaciones de ínter, de poli, y de transdisciplinarietà son complejas, pero que juegan un papel importante en el desarrollo del

conocimiento, se trata de entender que la “cooperación, articulación, objetos comunes y proyectos comunes” forman parte de las líneas indispensables para articular esta propuesta de trabajo. Propuesta que supone poner en común objetivos, contenidos y actividades para asignaturas del Grado de Maestro en Educación Primaria tales como *Didáctica de la Lengua, Ciencias experimentales, Didáctica de la Educación Física y Música y su Aplicación Didáctica*.

Palabras clave: música; interdisciplinariedad; metodologías

1. Introducción

La propuesta metodológica que se presenta a continuación, surge de los recursos didácticos y del enfoque metodológico a los que se tuvo que recurrir para impartir la asignatura *Música y su Aplicación Didáctica*, en el Grado de Maestro en Educación Primaria, de reciente implantación. Esta asignatura, que bajo el título de *Didáctica de la Expresión Musical* se impartió en la Diplomatura de Educación Musical, en este momento forma parte de las obligatorias del Grado en Maestro y en su matrícula comprende a todo el profesorado en formación, con todas las especialidades. Por tanto se parte de una realidad formativa completamente distinta a su predecesora, una realidad interdisciplinar que requiere una metodología de trabajo interdisciplinar.

Este planteamiento metodológico tiene dos caras. La primera de ellas es que gran parte del profesorado en formación llega a sus clases con el pre-concepto de música asociado a las posibilidades de ocio o que puede ser empleada como premio o compensación a la hora de superar, por parte del alumnado, alguna tarea de las asignaturas “difíciles”. Al mismo tiempo persiste en su ideario la barrera de que la música es patrimonio de grupos “elegidos”, que tienen una sensibilidad especial para disfrutar de ella; por tanto parten de la premisa generalizada de que no son capaces de hacer música porque no tienen formación académica; o de que no “se les da bien cantar o bailar”. Muchas veces esta actitud viene reforzada por malas experiencias, lo que les produce inhibición a la hora de comenzar a trabajar con su propio cuerpo. El inmovilismo es otro de los muros a superar; se han acostumbrado desde su educación secundaria a estar gran parte de la jornada escolar en su butaca, con escasa participación corporal en las clases.

La otra cara, que es fundamental, surge del inmovilismo académico. Es necesario remarcar la idea de que las parcelaciones del conocimiento o las fragmentaciones y descontextualizaciones

respondieron a una época en que la memorización sin reflexión, la sumisión sin alternancia fueron una norma. En la actualidad – aunque hay casos en los que aún se pretende continuar de esta forma– esta situación ha sido superada por la democratización de las instituciones y el espíritu creativo/interactivo que parte de la sociedad asume como respuesta vital. En opinión de Jurjo Torres, las instituciones educativas iniciaron un cambio a mediados de los 80, al corroborar que su modelo estaba alejado de la realidad que la sociedad estaba planteando. ¿Por qué estudiamos esto?, ¿Para qué me sirve esto? Lo contrario de esta parcelación e individualización es el trabajo en grupos, el trabajo por proyectos, las metodologías activas y participativas, la construcción e integración de los conocimientos, en suma la interdisciplinariedad (Torres, 1994: 21).

A partir de la experiencia, de quien suscribe, en clases musicales de niveles inicial, primario, secundario y universitario, y en enseñanzas no regladas, se considera necesario proponer un enfoque más alargado de la expresión musical. Esta visión tiene como fundamento las metodologías tradicionales del S. XX e innovadoras de la Educación Musical, con el aditamento tecnológico que ofrece el s. XXI. El uso de las tecnologías por una parte y el desarrollo de las capacidades reflexivas por otro, deberían ser el marco apropiado para pensar en la música como una de las herramientas interdisciplinares más eficaces para la educación actual.

El propósito de este artículo es ofrecer los resultados parciales de la aplicación de esta visión interdisciplinar en clases de *Música y su aplicación didáctica* del Grado en Maestro en Educación Primaria, a partir de la propia asignatura. Como se explicitara anteriormente, el objetivo central de la propuesta es dar respuesta a las múltiples cualidades del alumnado asistente a sus clases. A los diferentes grupos hay que brindarles la posibilidad de trabajar contenidos de sus propias áreas de conocimiento que, incorporando perspectivas variadas, los lleve a aportar a un tema, proyecto o idea común, teniendo siempre como eje vertebrador una o varias actividades musicales. En esto reside la capacidad interdisciplinar de la Música.

2. Marco teórico – definiciones

Partiendo de las definiciones que, entre otros autores, lega Edgar Morín, cuando señala que las relaciones de **ínter**, **poli**, y **transdisciplinariedad** son complejas pero que juegan un papel

importante en el desarrollo del conocimiento, se trata de entender que la “cooperación, articulación, objetos comunes y proyectos comunes” forman parte de las líneas indispensables para articular esta propuesta de trabajo. En el Boletín N° 2 del *Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* (CIRET), Edgar Morín publica un artículo que dará pie al *Primer Congreso Internacional sobre transdisciplinariedad* realizado en 1994 y que fundamenta, en síntesis, la decisión de realizar un trabajo interdisciplinar en la universidad (Morin, 1992).

“La disciplina es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y ella responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Si bien las disciplinas están comprendidas en un conjunto más vasto, cada una de ellas tiende a su autonomía, a establecer fronteras y especificidades que solo los especializados en ella pueden entrar y entender” (Morin, 1994: 4). La disciplina se constituye en un lenguaje cerrado, con unas técnicas y unos procedimientos propios.

La organización por disciplinas se concretó en el s. XIX con la recreación de las universidades modernas y se desarrolló durante el S.XX. Surgió de la sociedad del conocimiento interno, pero también del externo, por tanto, según Morín, no es suficiente cerrarse en el interior de una disciplina para conocer en profundidad todo lo que esa disciplina implica. La disciplina como institución entraña un riesgo de hiperespecialización del investigador y un riesgo de cosificación del objeto de estudio, además del riesgo sumado de olvidar que este objeto “es” o existe en cuanto a sus relaciones con otros objetos y su tratamiento por parte de otras disciplinas. Pertenece a un universo de objetos. El riesgo de la hiperespecialización conlleva el cierre a las posibilidades de que el objeto sea tratado u observado desde otros puntos de vista, produciéndose el sentido de la propiedad y de la recriminación de quien se atreva a opinar. “La apertura, por lo tanto, es necesaria” (Morín, 1994: 5), a pesar de que la existencia de las disciplinas está plenamente justificada intelectualmente, a condición de que ellas guarden un campo de visión que reconozca y conciba la existencia de las relaciones y solidaridades. En este sentido hay otra idea que debemos tener en cuenta y es la noción de contextualización o lo que él llama la “ecologización” de las disciplinas, es decir contemplar la posibilidad de que el objeto de estudio se inserte en un medio cultural, social y que se “esclerotiza y metamorfosea”, por tanto la

idea de conservar o guardar en todo o parte estos objetos de estudio no es malo.

3. Relación Interdisciplinar, una propuesta metodológica

Interdisciplinariedad, referida a la interacción entre dos o más disciplinas, desde la simple comunicación de ideas hasta la integración recíproca de conceptos fundamentales, de metodología. (Ruiz; Castaño; Boronat, 1999: 271).

A pesar de que por el año 1972 la OCDE publicaba los resultados de un Seminario celebrado en Niza dos años antes sobre la interdisciplinariedad *L'Interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans les universités*, en ese seminario, representantes de diversas Universidades pusieron de manifiesto el mal endémico que afectaba a los planes de estudios universitarios y expusieron las experiencias innovadoras que se venían desarrollando en sus respectivos países y centros (OCDE, 1972, en Ruiz; Castaño; Boronat, 1999: 270). Y que se hicieran eco de estos cambios algunos pedagogos españoles como Marín Ibáñez, en *La interdisciplinariedad y la enseñanza en equipo* (Marín Ibáñez, 1975); Elena Ruiz, Nieves Castaño y Julia Boronat en el artículo "Reflexiones sobre el enfoque interdisciplinar y su proyección práctica en la Formación del Profesorado" que publican en 1999 en la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, continúan planteando la necesidad de un trabajo interdisciplinar en las clases universitarias. Proponen, además, que en la elaboración de las programaciones de las distintas disciplinas se debe prever y superar la polémica en la incorporación de contenidos inconexos y trabajar en la articulación de metodologías y proyectos comunes. Ello supone abandonar la cómoda rutina de asignaturas endogámicas, la incomunicación de los profesores y la disociación entre la teoría y la práctica ya que la segunda sin la primera es ciega, y la práctica sin la teoría resulta estéril (Ruiz; Castaño; Boronat, 1999: 271).

El trabajo que se presenta a continuación, ha supuesto poner en común objetivos, contenidos y actividades para asignaturas del Grado de Maestro en Educación Primaria tales como *Didáctica de la Lengua, Ciencias experimentales, Didáctica de la Educación Física y Música y su Aplicación Didáctica*. Ha significado avanzar desde una idea a un convencimiento: incorporar como metodología de trabajo la interdisciplinariedad.

4. Marco de actuación - metodología

De momento, la propuesta interdisciplinar parte de la asignatura *Música y su Aplicación Didáctica*, el profesorado y su grupo de alumno/as. La asignatura se imparte en 3º de Maestro en Educación Primaria, curso en el que ya han superado las Didácticas de *Plástica, Educación Física, Literatura; Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación, Bases Psicológicas de Atención a la Diversidad*.

Su Guía Docente, elaborada y modificada por quien suscribe, está organizada en tres bloques. Un primer bloque en el que se refrescan algunos conocimientos musicales adquiridos en niveles de primaria, secundaria y bachillerato y se incorpora una somera preparación específicamente musical, de manera a proveer una serie de herramientas primarias para entender un hecho musical sencillo –lectura de partituras (convencionales y no convencionales) de canciones, audición de distintos estilos musicales, elaboración de coreografías grupales, realización de percusiones corporales-. Un segundo bloque en el que se trabajan las diferentes metodologías musicales propuestas durante el s. XX y que continúan vigentes y un tercer Bloque que concentra interdisciplinariedad, integración e inclusión y necesidades educativas de atención específica. Y es en este último bloque, cuando el profesorado en formación ya tiene un relativo dominio de los diferentes conceptos musicales, en el que se hace hincapié con la reflexión y los trabajos interdisciplinares. Asimismo, en la práctica de todos los bloques –incluido el primero- la alusión a todas y cada una de las disciplinas que conforman el Currículum de primaria es permanente, de manera que sus propios aprendizajes de la música ya están orientados a la proyección interdisciplinar.

Para la realización de las actividades, conforme a la organización de la propia asignatura, se realiza previamente un estudio teórico de las posibilidades interdisciplinares de las asignaturas o disciplinas a vincular. Se hace una relación de contenidos, así como de objetivos y criterios de evaluación que tengan las máximas zonas de coincidencia, todo ello en las Clases Expositivas comunes. A continuación se proponen las actividades musicales que articulan esas zonas y se experimentan en las Prácticas de Aula, por grupos. Este tipo de trabajo, donde la vivencia –aprendizaje heurístico- no solo conduce a la mejora de las tesis iniciales sino que coadyuva directamente en la creatividad del alumnado, se lleva a cabo en las prácticas tanto de Aula como de

Laboratorio. En estas últimas, los pequeños grupos de trabajo exponen resultados de sus proyectos o aplicaciones didácticas, dando lugar a debates y propuestas generales que buscan optimizar los resultados finales.

Es en este marco de trabajo en el que se presentaron y valoraron algunas propuestas interdisciplinares que emergieron como creativas y originales y que, a continuación, se especificarán. Cabe aclarar que el número de trabajos presentado que reúne estas características fue amplio, pero por razones de espacio sólo se detallarán dos de ellos. Son dos aplicaciones didácticas expuestas por pequeños grupos de trabajo, del 3º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria, año lectivo 2013-2014. Con el fin de presentarlas como material didáctico para probables interesados, están corregidas y acotadas por la autora de este artículo.

5. Aplicaciones Didácticas

a. Música - Lengua y Literatura y Nuevas Tecnologías

Los códigos musicales y literarios se relacionan entre sí de diversas maneras, partiendo desde relaciones complementarias, alusiones, evocaciones, hasta la imitación de procesos o utilización de analogías (significados y resignificación). Tanto en la música como en la literatura se entrecruzan, entre otros, factores estéticos y de “gusto”, emocionales y afectivos, culturales y educativos que determinan una serie de relaciones significativas y que nos resultan completamente útiles de abordar de manera interdisciplinar (López, 2013: 121-124). El tratamiento didáctico de la interdisciplinariedad literario-musical, ofrece un vasto conjunto de posibilidades y experiencias, que se pueden encaminar efectivamente hacia un aprendizaje significativo. Isabel de Vicente, en el capítulo I de su libro *La intertextualidad literario-musical*, comenta los beneficios de una educación desde edades tempranas, en el tratamiento interdisciplinar música-literatura y cita como ejemplo el éxito de la serie *La Mota de polvo*, una serie de relatos literarios relacionados con música, que dirigió Fernando Palacios.

En este sentido, la Aplicación Didáctica que se presenta bajo el título de “El cascanueces y el rey de los ratones”³, reúne contenidos propios de la Lengua castellana y la literatura y de la Educación Artística - Música, a los que se le añaden algunos de Nuevas Tecnologías. Coincidiendo con Isabel López, ya citada, la experiencia resultó altamente gratificante puesto que, llevada a cabo

por alumnos de la especialidad de Educación Física y Educación Especial, logró combinar los intereses del profesorado en formación implicándolos en la búsqueda de recursos diferentes para llegar a su meta principal: que sus educandos disfrutaran de una obra literaria y que a su vez fueran capaces de conocer y valorar una obra musical. Al mismo tiempo las actividades señalaron su eficacia para desarrollar habilidades lectoras, expresivas, motrices, así como de apreciación estética (literario-musical). La Aplicación está destinada al 4º curso de primaria.

Objetivos de Educación Artística - Música

“Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás, en condiciones de igualdad” (Decreto Asturias, 2007: 115).

“Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos” (Decreto Asturias, 2007: 115).

“Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido [...]” (Decreto Asturias, 2007: 116).

Objetivos de Lengua castellana y literatura

“Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, como modo de apertura y descubrimiento de otras realidades y culturas y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura” (Decreto Asturias, 2007: 233).

Objetivos didácticos comunes

- Conocer a través de la lectura, los personajes del Cuento.
- Representar los personajes.
- Identificarlos con patrones rítmicos.
- Identificarlos con timbres instrumentales variados.
- Ambientar la lectura con diferentes sonidos almacenados en archivos mp3.
- Sumar a los archivos sonoros, la interpretación de instrumentos musicales convencionales y no convencionales.

- Conocer la historia del Ballet *El Cascanueces* op.71 de P. I. Tchaikovski.
- Visualizar escenas del Ballet.
- Escuchar la versión en suite del *Ballet Cascanueces*.
- Musicalizar una versión reducida del cuento “El cascanueces y el Rey de los ratones”.
- Reconocer la música del último acto del *Ballet Cascanueces* “Danza del hada de azúcar” (para bailarina femenina).
- Realizar un musicograma de la “Danza del hada de azúcar”.
- Interpretar la “Danza del hada de azúcar” a partir del musicograma.

Contenidos

Área de Lengua castellana y Literatura

“Desarrollo del hábito lector. Lectura regular de textos literarios infantiles adecuados a su edad e intereses, con especial atención a los textos propios de la tradición: leyendas, cuentos, mitología, poesía, teatro, etc. Análisis y crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto (Decreto Asturias, 2007: 245).

“Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral asturiana y castellana, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual en diferentes soportes” (Decreto Asturias, 2007: 246).

“Dramatización de situaciones y textos literarios” (Decreto Asturias, 2007: 247).

Área de Educación Artística - Música

“Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales de distintos estilos y culturas creadas por hombres y mujeres y reconocimiento de algunos rasgos característicos” (Decreto Asturias, 2007: 126).

“Identificación de frases musicales y de partes que se repiten, contrastan y retornan (Decreto Asturias, 2007: 126).

“Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales” (Decreto Asturias, 2007: 127).

“Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos” (Decreto Asturias, 2007: 127).

“Lectura e interpretación de breves fórmulas rítmicas y melódicas, así como de canciones y piezas instrumentales sencillas

con distintos tipos de grafías. Escritura musical dirigida” (Decreto Asturias, 2007: 127).

Actividades

Las actividades se pueden realizar tanto en las clases de Lengua y Literatura como en las de Educación Musical o de Nuevas Tecnologías, acordando el profesorado las secuencias necesarias así como su orden.

En la clase de Lengua y Literatura se procede a la lectura, comprensión y representación del cuento “El cascanueces y el rey de los ratones”. Se realiza un resumen del mismo con la identificación de cada uno de los personajes. En la clase de Educación Musical se conoce el Ballet de Tchaikovski, *El cascanueces*, su historia y audición de fragmentos. Se visiona parte del IIº Acto, de donde procede “Danza del hada de azúcar”. Se seleccionan los personajes y se les adjudica un instrumento de pequeña percusión para que lo represente. Esta experiencia se traslada a la clase de Lengua y a la hora de hacer la representación, se ambienta el cuento con instrumentos contruidos de materiales desechables –cotidiáfonos realizados en la clase de Educación Artística y Música-. En la clase de Informática se procede al visionado de diferentes versiones de la “Danza del Hada de azúcar”; se escogen las imágenes de los personajes principales para la realización del musicograma. En la clase de Música se representan los personajes del cuento con distintos instrumentos de pequeña percusión que tienen sencillas fórmulas rítmicas asignadas. Se escucha en dos oportunidades la “Danza del Hada de azúcar”; se identifican las partes de la obra y se las asigna a cada uno de los personajes del cuento. Se interpreta la Danza utilizando el sistema de Karaoke, para que participe el alumnado con los instrumentos musicales. Se sugiere la realización de una partitura especial: el musicograma. Se crean por grupos diferentes musicogramas para la audición de la Danza y se escoge por valoración el musicograma más preciso. Se realiza, en el aula y la clase de Informática, un vídeo con la propuesta del musicograma, intentando que se ajuste a las características del “Musicomovigrama”. Se hace una puesta en común con alumnado y profesorado participante, en el aula de Educación Musical.

b. Hacia la inclusión - desde Lengua y literatura castellana, la Educación Artística y Conocimiento del Medio

Si se considera la inclusión, en palabras de Ainscow, como una búsqueda interminable de las formas más adecuadas para responder a la diversidad; como una búsqueda centrada en la identificación y anulación de las barreras en el aula; una búsqueda que se proyecte favoreciendo la asistencia, participación y rendimiento de todos y cada uno de los asistentes a las clases (Ainscow, 2003); si se entiende la inclusión como un proyecto que “da la bienvenida a la diversidad”, preparando y transformando, orientando y especificando tanto contenidos, como objetivos y seleccionando series de actividades entendiendo que cada integrante del proceso educativo es único e irrepetible, se está evitando la exclusión y aumentando la calidad educativa (Mountaner, 2010: 10). Que el profesorado en formación experimente y se conciencie de la importancia que tiene incorporar la inclusión como parte sustantiva de su concepción educativa, le llevará a estar atento siempre a todos y cada uno de los casos que requieran su atención docente, que no necesariamente serán niños o niñas con discapacidad.

La Aplicación Didáctica que se expone a continuación, “Un paso hacia la inclusión”⁴, se genera en base a contenidos propios de la asignatura Conocimiento del Medio, incorpora Lengua castellana y literatura e incluye la Educación Artística –Plástica y Música- y la Educación Física. Está pensada para el 2º ciclo de primaria, aunque se puede adaptar según los textos escogidos, a otros cursos. En la Justificación general, el grupo de alumnas que la expuso se centró básicamente en desarrollar la empatía de y entre los educandos y la aceptación de sí mismos y de los demás, entendiendo y valorando las diferencias. Esta Aplicación Didáctica se organizó en torno a cinco centros de interés *A través del espejo, Fiesta en el fondo del mar, Cajas misteriosas, Cómo te sientes y El caracol y los orioles.*

Objetivos del Área Conocimiento del Medio natural, social y cultural

“1- Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos” (Decreto Asturias, 2007: 69).

“2- Conocer las principales características de Asturias como su territorio, su historia y su cultura, respetarla y contribuir a su mejora” (Decreto Asturias, 2007: 69).

“3. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (Decreto Asturias, 2007: 69).

“4. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático en igualdad” (Decreto Asturias, 2007: 69).

“5. Responsabilizarse en el ejercicio de los derechos y de los deberes que corresponden a cada persona como miembro del grupo en el que se integra” (Decreto Asturias, 2007: 70).

“6. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos”.

“12. Desarrollar la iniciativa, la toma de decisiones, el trabajo cooperativo, el espíritu crítico, la creatividad y la flexibilidad, valorando la importancia del esfuerzo, de la responsabilidad personal, de la equidad y de la solidaridad” (Decreto Asturias, 2007: 70).

Objetivos del Área de Educación Artística

“1. Indagar en las posibilidades del sonido y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás, en condiciones de igualdad” (Decreto Asturias, 2007: 126).

“6. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno” (Decreto Asturias, 2007: 126).

Objetivos del Área de Educación Física

“1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre” (Decreto Asturias, 2007: 162).

“2. Apreciar y practicar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de los hábitos posturales y de los estilos de vida sobre la salud” (Decreto Asturias, 2007: 162).

“6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas” (Decreto Asturias, 2007: 162).

Objetivos del Área de Lengua castellana y literatura

“3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta” (Decreto Asturias, 2007: 246).

“8- Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, como modo de apertura y descubrimiento de otras realidades y culturas y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura (Decreto Asturias, 2007: 247).

“12. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas o xenófobos” (Decreto Asturias, 2007: 247).

Contenidos de Conocimiento del medio, natural, social y cultural

- Participación en la planificación de forma creativa de actividades de ocio, individuales o colectivas.
- Observación, identificación y descripción de algunos rasgos demográficos y económicos de entornos rurales y urbanos.
- Identificación y descripción de las emociones y sentimientos básicos en las personas.
- Progresivo desarrollo del autocontrol.
- Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás.

Contenidos de Educación Artística

- Percepción de sonidos (paisaje sonoro).

- Disposición, confianza y colaboración en las actividades (empatía con personas con ceguera, discapacidad visual, síndrome Asperger, Down y con autismo).
- Contribución activa a la disminución de los ruidos molestos, mostrando sensibilidad frente a la contaminación y agresión sonora.
- Utilización de la voz y del cuerpo para la expresión.

Contenidos de Educación Física

- Imitación e imaginación de gestos (en el juego de la mímica).
- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y de la de otras personas.
- Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo.
- Participación en situaciones que supongan comunicación con los demás, utilizando recursos motores y corporales.
- Valoración y respeto de las diferencias en el modo de expresarse, alejándose de estereotipos.

Contenidos de Lengua Castellana y Literatura

- Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás.
- Utilización de la expresión oral para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.
- Actitud favorable hacia los mensajes que fomenten valores como la igualdad, la interculturalidad, la convivencia, la paz y la defensa del medio ambiente (agresión sonora).
- Valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.
- Valoración de los textos literarios como recurso de disfrute personal y medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico.
- Conciencia positiva de la variedad.

Objetivos didácticos - Actividades

“A través del espejo”

- Concienciar al alumnado de que la diversidad es normalidad (todos somos distintos).
- Fomentar el respeto hacia todas las personas, sin importar las diferencias.

- Valorar la necesidad de aprender de todos los integrantes del grupo.

Este centro de interés se desarrolla en la clase de Conocimiento del Medio y se puede extrapolar a las demás asignaturas. Se trata de reflexionar ante un pequeño espejo sobre las similitudes y las diferencias físicas de los participantes de la clase y luego sobre las diferencias de carácter y sentimientos.

“La fiesta en el fondo del mar”

- Trabajar en equipo.
- Representar una coreografía grupal.
- Respetar el ritmo de aprendizaje de los demás.
- Valorar el esfuerzo individual para el logro grupal.

La fiesta en el fondo del mar puede comenzar en la clase de Conocimiento del Medio, a través del tema de La diversidad en el fondo marino. En la clase de Educación Física se trabaja en la coreografía de *Soy un pez*, en versión del grupo La Ratonera⁵ y en Lengua castellana y literatura se conoce el texto de otra canción como “Bajo el mar”, de la BSO de la *Sirenita*. En Educación Musical se realizan ejercicios de discriminación auditiva, canto y coreografías libres, tomando como base lo trabajado en Educación Física y en Lengua castellana y literatura. Todas estas actividades están programadas para que el grupo-clase logre desinhibirse corporalmente, relacione y afiance contenidos e incorpore en ellas a alumnado con discapacidad motriz, autismo o síndrome Down.

“¿Cómo te sientes?”

- Entender la manera de ver el mundo de las personas con diferentes capacidades.
- Comprender que los sonidos y las músicas pueden provocar emociones diferentes en diferentes personas.
- Favorecer la tolerancia.

Este centro de actividades también está pensado para la inclusión de alumnado con síndromes Asperger, Down y autismo no severo. Se puede empezar a desarrollar en las clases de Educación Musical con la audición de diferentes sonidos y canciones o efectos sonoros. A partir de las sensaciones que en cada uno despiertan los estímulos sonoros, se deduce que no todos los percibimos de igual

forma. En la clase de Educación Artística –Plástica- se trabajarán sobre máscaras en las que el alumnado pueda “moldear” sus distintos estados de ánimo según los estímulos sonoros o visuales. En la clase de Conocimiento del Medio se realizará el visionado de “¿Cómo percibe el mundo una persona con autismo?”⁶, para explicar en general algunas reacciones de parte de los integrantes del grupo en la clase de Educación Musical o Plástica. El grupo, guiado por el profesorado, analizará las experiencias.

“Las cajas misteriosas”

- Utilizar los sentidos del tacto y el oído como modos de orientación.
- Reconocer los componentes de los distintos espacios bioclimáticos – microambiente.

Este centro de actividades va a reforzar la empatía y la preparación a la inclusión de personas con discapacidad visual. Comienzan las actividades en la clase de Conocimiento del Medio, reconociendo y describiendo los diferentes medios en los que el alumnado pasa su tiempo de ocio. Se describe la piscina, un paseo por la playa, una salida al centro comercial y una caminata por el bosque. Como propuesta de la clase de Educación Musical, se recogen sonidos variados que permitan diferenciar los ambientes que se están describiendo en Conocimiento del Medio, a través de los medios tecnológicos que posee el grupo-clase. En la clase de Educación Física se programa una pequeña excursión a los alrededores, para completar las sensaciones auditivas con las táctiles y visuales. En todas las actividades han participado dos niños con deficiencia visual. Con todos los elementos recogidos se configuran “Cuatro cajas misteriosas”. Cada una de ellas consta de elementos como arena, piedrecillas, hojas secas, juguetes, etc. de tal modo que al tacto se puedan reconocer los lugares de ocio. Estas cajas están acompañadas de un dispositivo de audio que reproducirá los sonidos seleccionados para completar la información. Con las cajas así preparadas, el grupo las llevará a otro curso de manera que el alumnado sin discapacidad visual pueda acceder al material con los ojos vendados y así comprobar la eficacia del recurso.

“El caracol y los orioles”

- Valorar las manifestaciones de culturas lejanas.

- Conocer algunas canciones populares chinas.
- Aprender algunas palabras en chino, como “pájaro” y “uva”.

A través de distintas actividades en torno a canciones tradicionales infantiles chinas y españolas, se intentará incorporar poco a poco al grupo-clase dos hermanos que proceden de China. Las asignaturas como Educación Artística –Plástica y Música- y Educación Física, son consideradas como las más idóneas para que el alumnado que hace inmersión lingüística pueda incluirse en el gran grupo. El profesorado de estas asignaturas trabaja en diferentes aspectos expresivos para conseguir que todo el alumnado realice actividades como pintar, cantar e intercambiar archivos de audio con canciones tradicionales de los lugares de origen.

6. Conclusiones

La realización de los planteamientos interdisciplinares como metodología de trabajo para la asignatura *Música y su Aplicación Didáctica* ha representado un desafío con resultados dignos; susceptibles de mejora, pero reto estimulante. La copiosa tarea de búsqueda de información y acuerdos, con los diferentes profesores del Grado en Maestro en Educación Primaria e Infantil, lejos de desanimar se ha visto reforzada por el interés y aceptación mostrado por el profesorado en formación. Los grupos de trabajo han respondido ampliamente a las sugerencias y motivaciones, produciendo una retroalimentación fructífera a medida que iban transcurriendo las exposiciones de las Prácticas de Laboratorio.

En las autoevaluaciones, realizadas al finalizar cada sesión, la reflexión y el debate sobre temas tan sensibles como la interculturalidad, la prevención de la violencia o la inclusión ayudaron a conformar un clima de trabajo positivo, de respeto por las producciones de cada uno de los grupos de trabajo. La variedad de propuestas ha respondido a un profesorado en formación inquieto, responsable, comprometido con la poco reconocida labor de maestro de primaria.

La interdisciplinariedad no es un desafío nuevo. De hecho la bibliografía base de todos los artículos consultados para la realización de este, tiene como figura principal a Morin y la publicación y congreso de París de 1974. A su vez, los planteamientos iniciales de las metodologías musicales propuestas por Dalcroze, Orff, Wuytack, Schafer, siempre estuvieron ligados a

disciplinas empáticas con la música. Por tanto, este es un reto antiguo.

Sin embargo, la globalización y los vertiginosos avances tecnológicos nos conducen a plantear cambios tal vez menos profundos en los contenidos aunque sí más intensos en las metodologías y en los procedimientos. De esta manera, las clases en la universidad y sus propuestas deben estar sincronizadas con los intereses de su propio alumnado para que, como maestros en formación, adquieran hábitos de búsqueda e investigación a fin de encontrar las respuestas que indefectiblemente le demandarán sus alumnos de educación primaria.

Bibliografía

Boronat Mundina, J. (1997). Enfoque de la interdisciplinariedad en los distintos niveles educativos. En E. López-Barajas (Ed.), *Integración de saberes e interdisciplinariedad*, 123-135. Madrid: UNED.

Boronat, J.; Castaño, N. y otros (1989). Los Equipos docentes en las EUMs. Una alternativa para la Reforma de la Enseñanza. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 6 (1989) noviembre, 47-52.

Chacón M^a A.; Molina, E. (2004). *Musicalización de textos*. Madrid: Enclave Creativa.

Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity, History, Theory and Practique*. Detroit: Wayne State University Press.

López-Barajas, E. (Ed.) (1997). *Integración de saberes e interdisciplinariedad*. Madrid: UNED.

Marín Ibáñez, R. (1975). *La interdisciplinariedad y la enseñanza en equipo*. Valencia: ICE de la Universidad Politécnica.

Medina, A. y otros (1988). *Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de escolaridad*. Madrid: Cincel.

Morin, E. (1992). Sobre la Interdisciplinariedad. *Boletín N° 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* (CIRET), 7-12. Paris: CIRET.

Morin, E. (1994). Interdisciplinarité et transdisciplinarité. *Transversales, Science, Culture*, 29 (1994) 4-8.

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz; M^a D. Hurtado; F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, 1-24. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

OCDE (1972). *L'Interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans les universités*. París: OCDE.

Palmada, G. (1979). *Interdisciplinariedad e ideologías*. Madrid: Narcea.

París, C. (1973). Hacia una epistemología de la interdisciplinariedad. *La Educación hoy*, 1, 3 (1973) 117-128.

Ruiz Ruiz, E.; Castaño Pombo, N.; Boronat Mundina, J. (1999). Reflexiones sobre el enfoque interdisciplinar y su proyección práctica en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 1 (1999). Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. Consultada el 10-07-2013.

Scutari, D. (1977). *Interdisciplinariedad y Didáctica*. La Coruña: Adara.

Tanner, D.; Tanner, L. (1980). *Curriculum development. Theory into practice*. New York: MacMillan.

Torres Santomé, J. (1994). Contenidos interdisciplinares y relevantes. *Cuadernos de Pedagogía*, 225 (1994) 19-24.

Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, 169 (1989) 22-27.

Normativa

DECRETO 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación primaria en el Principado de Asturias.

¹ ***The interdisciplinary quality of Music: methodological proposals for teachers in training***

Recibido: 06/10/2014

Aceptado: 13/10/2014

² Doctora.

Universidad de Oviedo (España).

E-mail: gonzalezmirta@uniovi.es

³ Grupo de trabajo "Los hombres de Benju", formado por Adrián Robledo, Noelia Bermúdez, Igor Conde, Christian Benjumea, Manuel Arias.

⁴ Presentada por el Grupo de trabajo "Las niñas cantoras", formado por Alba Morán, Celia Pastrana, Tamara Sánchez, Andrea Suárez y Aroia Ujados.

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=R4KbpFKzpZk>

⁶ http://www.youtube.com/watch?v=Nskmiv_MNHI

ARIADNA EN NAXOS SOBRE EL SIGNO DE LA METAMORFOSIS. UNA CONTRIBUCIÓN MITOCRÍTICA Y EDUCACIONAL¹

Alberto Filipe Araújo²
José Augusto Lopes Ribeiro³

Ariadna en Naxos, señor, es una alegoría de la soledad humana (Strauss, 2003b: 12).

Le destin d'Ariane conforte tous les espoirs, dans la prospérité sur cette terre, dans l'éternité, ailleurs. (...) Dionysos est, par nature, le dieu de la seconde chance et de la seconde vie (Vatin, 2004: 105; 126).

La métamorphose est la vie de la Vie, elle est à proprement parler le mystère de la Nature saisie de son acte créateur; tout ce qui persiste en soi-même s'engourdit et meurt. Qui veut vivre doit passer au-delà de soi-même et doit se métamorphoser: doit oublier (Hofmannsthal, 1985: 18).

Abstract: This study is a critical myth analysis of Ariadna of Naxos (*Ariadne auf Naxos*) of Richard Strauss (1916). It intends at discussing the pertinence, derivation and use of myth when applied to literary texts, musical compositions, cultural, scientific and artistic fundamental documents, including also iconographic, film and musical texts. It also wishes to reflect from the point of view of the symbolic hermeneutics upon the anthropological, psychological and spiritual message of the opera of Strauss.
Keywords: Ariadne; mythocritics; opera; metamorphosis

Resumen: El presente estudio realiza un análisis mitocrítico de Ariadna en Naxos (*Ariadne auf Naxos*) de Richard Strauss (1916), con un doble objetivo. El primero, comprobar la pertinencia de la tesis de Gilbert Durand sobre la permanencia, derivación y usura del mito cuando se aplica a textos literarios, libretos musicales, textos fundamentales de la cultura, de la ciencia y del arte, así como en soporte iconográfico, fílmico y musical. Nuestro segundo objetivo es reflexionar, desde el punto de vista de la hermenéutica simbólica, sobre el mensaje antropológico, psicológico y espiritual contenido en la ópera de Strauss.

Palabras clave: Ariadna; mitocrítica; ópera; metamorfosis

Introducción⁴

La trama relativa al Minotauro y el Laberinto ha sido narrada casi siempre desde el punto de vista de Teseo, e incluso de Dédalo, pero no hay costumbre de leerla e interpretarla desde el punto de vista de Ariadna. Así, nosotros para compensar de alguna manera esta carencia decidimos hacer un estudio mitocrítico de *Ariadna en Naxos (Ariadne auf Naxos)* de Richard Strauss⁵ (1916), con un doble

Araújo, A. F.; Ribeiro, J. A. L. (2015). *Ariadna en Naxos sobre el signo de la metamorfosis. Una contribución mitocrítica y educacional. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 7 (2015) março, 85-110

objetivo: en primer lugar para probar la pertinencia de la tesis de Gilbert Durand sobre la permanencia, derivación y usura del mito (Durand, 1996: 81-107) cuando se aplica a los textos literarios, libretos musicales, textos fundamentales de la cultura, de la ciencia y del arte, pero también en soporte iconográfico, película y musical u otros; en segundo lugar, nuestro objetivo es reflexionar, desde el punto de vista de la hermenéutica simbólica⁶, sobre el mensaje antropológico, psicológico y espiritual contenido a lo largo de la ópera de Strauss.

Por razones metodológicas, organizaremos nuestra investigación en tres partes que pretendemos que sean osmóticas entre sí. En la primera parte hablaremos de la contribución de Gilbert Durand para la interpretación del mito; en la segunda parte nos preguntaremos quién es Ariadna atendiendo a tres autores clásicos: Catulo, Ovidio y Nono de Panópolis; en nuestra tercera parte, haremos, según las orientaciones de la hermenéutica simbólica, una interpretación del abandono de Ariadna por Teseo en la isla de Naxos, sin olvidarnos, por supuesto, de su sentido espiritual y educacional.

1. La contribución de Gilbert Durand para la interpretación del mito: la importancia de su redundancia

El mito, con su efecto simbólico, enigmático y profético, sostiene un poder oracular de una gran importancia. Si es verdad que los mitos clásicos nos han llegado a través de textos fundantes de la literatura griega, sin embargo, ni su mensaje simbólico ni su sentido originario se agotan en el escrito, sino que remiten a las diversas dimensiones de la vida y, por consiguiente, está más allá de la razón: es por lo tanto a través del mito y de sus constancias icónicas como mejor se puede hablar de plenitud y eternidad de un modo comprensible para el ser humano. El mito por lo tanto no representa solamente el núcleo substantivo de la cultura antigua, sino también de la cultura de nuestro tiempo, una vez que impone su fascinación, mediante un trabajo de “bricolage” (Claude Lévi-Strauss) y una verdad específicos, no solamente a través de la creencia común, sino también a través de la propia razón (Blumenberg, 2006; Hübner, 1985; Schlesier, 1985): “el mito sobrevive y se difunde porque es portador de múltiples sentidos y que cada uno adopte aquél que convenga a sus necesidades, a sus intereses, a sus esperanzas” (Vatin, 2004: 123)⁷. Además es importante también subrayar que toda la narrativa, sea literaria,

musical, pictórica, ideológica, etc., tiene una relación muy estrecha con el mito (Mircea Eliade y Gilbert Durand): “El mito sería, de alguna manera, el ‘modelo’ matricial de toda la narrativa, estructurado por los esquemas [‘schèmes’] y arquetipos fundamentales de la psique del *sapiens sapiens*, la nuestra” (1998: 246).

La ópera se afirma y permanece como una suerte de “foyer” (“hogar”) del mito, pues hay como una alianza y complicidad entre libreto y materia mítica (Durand, 1989: 143-160). Un libreto tiene la capacidad de visualizar al mismo tiempo la naturaleza profunda, libertadora, nocturna o diurna, ambivalente y perturbadora del mito, pero también nos ofrece la posibilidad de darnos a conocer sus diferentes versiones provenientes de la gran literatura griega y latina:

La ópera en que paradójicamente se aliena y se vivifica el mito, será entonces uno de los modos en que él se dice – más o menos convencional, más o menos redentor, una de sus ‘maravillosas variaciones’ de las que habla Wagner, atento al ‘lazo que une todos los verdaderos mitos entre ellos’ (Wagner, 1985). El mito, realizado o representado en la ópera, que importa pues él existe en la inconstancia, es un caminar de un lenguaje, rico de sus propias derivaciones, de sus mentiras, este arte que nos es dado, según la inolvidable aserción de Nietzsche, para ‘impedir que la verdad nos mate’” (Baume, 1985: 149).

Como hemos señalado más arriba, nuestra tarea mitocrítica incidirá sobre el libreto de *Ariadna en Naxos* para intentar evidenciar algunos temas estructurantes del enredo centrado en dos tradiciones míticas diferentes (Teseo y Dioniso⁸), así como señalar su importancia y reflexionar sobre el mensaje transmitido a través del semantismo profundo destacado por la redundancia, que es la cualidad esencial del mito como nos advirtió Claude Lévi-Strauss. En esta línea de pensamiento, Gilbert Durand insiste también que “la redundancia es la clave de toda interpretación mitológica, el indicio de todo procedimiento mítico” (Durand, 2003: 163). En otras palabras, las imágenes significativas que habitan el mito, que es siempre transpersonal, transcultural y metalingüístico, recurren al efecto o mecanismo de la redundancia para que puedan transmitir mejor el sentido cifrado⁹:

La única regla que gobierna la elección de un ‘mitema’ es su redundancia en el texto, redundancia librada a la sutileza, o por así decirlo a la inteligencia de lector que tiene que saber armar las

gamas de las metáforas. Redundancia garantizada también en su pertinencia por la referencia a un complejo gramatical, y no solo por la reducción a un nombre propio, o incluso a un sustantivo ‘común’ (Durand, 2003: 165).

Por supuesto que la busca del sentido cifrado postula siempre una interpretación específica, pues el *sermo mythicus* no es “ni un discurso demostrativo, del tipo silogístico o hipotético-deductivo, ni un relato narrativo, una descripción para mostrar el encadenamiento positivo de los hechos” y, por eso mismo, debe utilizar la “persuasión por la acumulación obsesiva de ‘paquetes’, de ‘enjambres’ o de ‘constelaciones’ de imágenes”. La mitocrítica debe ir más allá del *dis-curso* (la diacronía) para descubrir las más pequeñas unidades semánticas (mitemas) señaladas por redundancias. Estas unidades (acciones expresadas por verbos, situaciones “actanciales” u objetos emblemáticos, etc.) pueden a su vez ser reagrupadas en series sincrónicas (Durand, 2003: 163).

Podremos entonces decir que aquello que fundamenta el *sermo mythicus* es la repetición o la redundancia: “el mito repite y se repite para impregnar, o sea, persuadir” (Durand, 1998: 247). Es por eso que el “miticiano” (Gilbert Durand) tiene que prestar una atención muy especial a la redundancia, ya que es ella la que permite señalar la presencia del mito patente o manifiesto y latente u oculto ¿y eso por qué? La respuesta de Durand es la siguiente: “Porque una obra, un autor, una época – está ‘obsesionada’ (Ch. Mauron) de forma explícita o implícita por un (o más que uno) mito que da cuenta del modo paradigmático de sus aspiraciones, de sus deseos, de sus temores y de sus terrores” (Durand, 1998: 246).

2. ¿Quién es Ariadna?

El nombre de Ariadne (*Ariagne*, *Ariacna*, *Ariatha*) etimológicamente está relacionado con la luz, es una hija de Minos (rey legendario de Creta e hijo de Zeus y de Europa) y de Parsifae (reina legendaria de Creta e hija de Helios (el dios Sol) y de Perseis (una ninfa oceánide)). Su nombre es una variación de “Ariagne” (en griego, *ari-agnè*), que significa “la más pura” y también la “más luminosa”: pura por asociada al divino y por ser moralmente pura (Leranó, 2010; Bernhard, 1986: 1050-1070; Jurgeit, 1986: 1070-1077; Peyronie, 1998: 82-88; Ronchaud, 1877: 420-422; Stoll, 1884-1890: 540-546). Es una Princesa cretense engañada, traicionada y abandonada por su amante Teseo de quien ella se habría enamorado perdidamente, y no lo contrario, además la oferta del

ovillo de lana destinada a salvar a Teseo del laberinto después de la muerte de Minotauro, no es gratuito como lo explica Claude Calame (1990: 198-199).

Ella fue en el mundo antiguo el símbolo de la esposa feliz y metamorfoseada por Dionisos /Baco a través del casamiento¹⁰. Este dios que regresó de la India encontrará, después de castigar a los que no creían ni respetaban su culto, una mortal con quién se casará y la conducirá al Olimpo donde ella disfrutará de una juventud eterna: «Dando la inmortalidad a Ariadna, Dionisos abre una nueva posibilidad de supervivencia, la del amor conyugal » (Vatin, 2004: 13; véase Vatin, 2004: 14-16).

La historia de su vida, así como la de su muerte está, en las distintas versiones¹¹, marcadamente unida tanto a Teseo como héroe olímpico, como a Dionisos como un dios ctónico. No se trata pues aquí de estudiar el mito de Teseo en sí mismo (Calame, 1990), sino de destacar sencillamente el lugar especial ocupado por Ariadna en ese mismo mito, principalmente a partir del momento que Teseo la abandonó en la isla de Naxos (otros dicen de la isla de Dia)¹² narrado en la literatura griega y latina¹³: el monstruo híbrido (Minotauro), el laberinto, el héroe, el abandono de Ariadna por Teseo, el modo como la Princesa se acerca a la muerte y con ella al fin de su tiempo, y finalmente cómo se produce el encuentro de Dionisos con una Ariadna sufrida y desesperada y con quién al final ella se casa (Calame, 1990: 199-204)¹⁴.

De las fuentes muy variadas que narran la saga de Teseo y de Ariadna, nosotros seleccionamos muy especialmente las *Heroidas*, también llamadas *Cartas de las heroínas*, de Ovidio (43 a. C.- 18 d. C.), donde hay una carta ficticia dirigida por Ariadna a Teseo tras su abandono en Naxos, las *Poesías* de Catulo (84/87 d. C.-54/57 a. C.), así como las *Dionisiacas* de Nono de Panópolis (s. V d. C.), especialmente el cántico 47 en el que cuenta el episodio del encuentro de Dioniso con Ariadna dormida en la playa desafortunada y destrozada por amor.

La carta que Ariadna envía a Teseo, que podremos leer en las *Heroidas* (1986: 69-75), también llamadas *Cartas de las Heroínas* de Ovidio (2002: 94-99), toma del poema catuliano el núcleo de la lamentación, el tema de las bodas, el tópico del amor no correspondido y el decorado marítimo. Es de señalar que la carta escrita a Teseo no menciona el nombre de la isla, sin embargo, se puede leer en la nota primera que se trata de la isla Dia y no de Naxos, que es precisamente aquella que sirve de referencia al

libreto “Ariadna en Naxos” de Hugo von Hofmannsthal (2002: 464-553). Así lo que más impresiona al lector, leyendo la carta, es el sentimiento de profunda tristeza y de desencanto que Ariadna siente ante al abandono y la traición de Teseo que la deja sola y tristemente abandonada, por lo que se lamenta desde el inicio de la carta hasta al final de la misma. Esta carta ha sido estudiada por Francisca Moya del Baño en su estudio mitográfico de las *Heroidas* de Ovidio y transcribimos a continuación su resumen:

La Ariadna abandonada, que ha ayudado a Teseo y ahora llora su desgracia, no pudiendo prever el final glorioso que le estaba deparado, escribe a Teseo pidiéndole su vuelta, recordándole lo que ha hecho por él; lamenta haberle ayudado, desearía haber muerto, en Creta, a sus manos, como lo hiciera el Minotauro. Múltiples son los aspectos mitográficos a considerar en esta *Heroida*. Hay alusiones al tributo impuesto a los atenienses; el origen está en la muerte de Androgeo, hijo de Minos, y hermano de Ariadna. Minos, frente a la legendaria historia del Minotauro, y frente a su, mítica también, filiación divina, es una figura histórica, a quien se atribuye la formación de la primera escuadra, que hacía posible que llegasen a Creta, libres de la acción de los piratas, los tributos. Entre estos tributos cabría incluirse el de los jóvenes atenienses. El Minotauro es un monstruo, cuerpo de hombre, cabeza de toro, nacido de los amores de Parsífae y un toro, toro que Minos no sacrificó a Poseidón, o a Júpiter, y, por castigo de la divinidad, Pasífae sintió esta terrible pasión; se añade también el odio de Venus, que odia al linaje del Sol, de quién Parsífae es hija. Aunque el Minotauro no existió, sí parece histórico el tributo, debido al rey cretense, de los jóvenes atenienses. (...) Impuesto este [el tributo], Teseo marcha a Creta, ya voluntariamente, ya obligado por su pueblo, por sorteo, o porque el mismo Minos lo eligió. Ariadna, al ver a Teseo se enamora de él y le ayuda. Múltiples y no siempre coincidentes son las noticias acerca de esto, desde la que nos dice que Teseo vence a Tauro, general de Minos, y por eso es perdonado el tributo, hasta las que nos dan toda clase de detalles acerca de la ayuda de Ariadna, que le instruye, le da el hilo, con el que podrá volver del laberinto, en que está encerrado el Minotauro, una espada, aunque la versión más difundida es que le mató a puñadas. Una vez libre del laberinto, Teseo rapta a Ariadna, pero la abandona, voluntaria o involuntariamente, en la isla de Naxos. Marcha el joven ateniense y, apesadumbrado porque no hubiese querido abandonarla, o por los remordimientos de su acción, olvida poner las velas blancas que

Egeo, su padre, había pedido que se colocasen en el barco si volvían salvos. Egeo, creyendo que su hijo había muerto en la empresa se arroja mar, que llevará su nombre, y muere. El final de Ariadna no será tan desgraciado; el dios Dioniso la toma por esposa y en la ceremonia nupcial le regala él, o los dioses, una corona, que catasterizada [convertida en constelación] brillan en el cielo, orienta a los navegantes en las noches serenas, y es testigo del honor conferido a Ariadna (Moya del Baño, 1969: 42-43).

Finalmente, evocamos el cántico 47 de la obra *Dionisiacas* de Nono de Panópolis donde el poeta narra el episodio de Ariadna¹⁵. Como aquí no es posible resumir todo el cántico nos contentaremos con presentar tan solamente algunos de sus trazos más significativos: Baco bailaba con su cortejo de sátiros, de Ménades, y que se podría también asociar el dios Pan, en las viñas de Naxos; Ariadna abandonada en la playa, sola, durmiente, sufriendo por amor, desesperada y traicionada por Teseo: “le dice [hablando imaginariamente con un marino] que ella denuncia las ilusiones del juramento de amor no cumplido”; Baco al mirar Ariadna dormida se enamora de ella con una pasión extática; Ariadna se despierta y desesperada llama a Teseo, se revuelve contra el sueño maléfico, injuria el mar, suplica a Bóreas, suplica al viento y Orítia para que le traigan de vuelta a Teseo¹⁶ y ora al dios Eolo y habla también de su sueño/visión: el dios Eros la contemplaba impotente, oyendo su lloro doloroso y en Naxos que ignoraba los disgustos, Eolo creía ver a Afrodita sufriendo: “El dulce sueño llegó cuando el dulce Teseo me abandono. Él me abandono aún feliz. (...) Él me abandonó y yo me quedo virgen”; los lamentos de Ariadna continúan y ella desea sacrificar todo y todas las tareas cumplirá para quedarse más cerca de su amado Teseo, no importándole siquiera si él se ha casado con otra: “Tómame como sirvienta, si tú lo consientes; yo arreglaré tu cama, como si fuera una esclava”; Baco escuchaba sus lamentos y quejas en cuanto Eros hacía que la virgen Ariadna sintiese un amor digno por el dios Baco; el dios consuela a la “quejumbrosa amorosa desafortunada” con una voz persuasiva pidiéndole que acepte olvidar a Teseo y sustituirlo por un dios de gran valor y de gran belleza y que acepte el lecho del amable dios. Baco le promete una corona de estrellas: “pero para ti yo haré una corona de estrellas, para que se reconozca en ti la deslumbradora esposa de Dionisos, el amoroso de las coronas”; la joven escuchando las palabras de apoyo del dios se transmutó de alegría, olvidó a Teseo y aceptó la promesa de su pretendiente celeste: “Amor ornamentará el dosel de

Baco. El coro nupcial resuena. Alrededor del dosel entonces las flores desabrocharán” (Nono de Panópolis, 2000: 104-111: v. 265-471).

Catulo en su poesía dedicada a las “Nupcias Tetis y Peleo”, al describir la colcha que cubre la cama nupcial, en la que está bordada la historia de Ariadna, hace un largo comentario cantando las penas de la heroína en la isla de Dia (o Naxos según las versiones; véase la nota 8). Este comentario ha sido resumido por Rosa Fernández Urtasun como sigue:

Ariadna con la mirada perdida en el mar que rodea la isla de Naxos y ‘su corazón dominado por una incontrolable pasión’. (...) Así, tras la vehemente queja de Ariadna, se remonta el poeta a la aventura del Minotauro y cuenta como la protagonista se enamora de Teseo. (...) [Ariadna] canta en primera persona su lamento y la incompreensión en la que se halla, reflexión que el narrador interrumpe para recordar el episodio de la salida de Creta, la llegada a Naxos, la huida de Teseo y la muerte de Egeo. Concluye el paréntesis con una mirada hacia el futuro, en la que el poeta anuncia la llegada de Baco y su séquito. Catulo presenta a Ariadna como una heroína desbordada por las pasiones pero digna de ese nombre frente a un Teseo desagradecido. La belleza y la inocencia de la protagonista la harán merecedora de un final favorable, ya que se ven recompensadas por la llegada de un dios que la hará su esposa” (Fernández Urtasun, 2012: 5-6; Catulle, 1922: 64,5-64,405).

3. Para una interpretación del mito de Ariadna en Naxos

Nosotros intentaremos aquí interpretar el mito de Ariadna basándonos en la mitocrítica de Gilbert Durand sin olvidar, no obstante, la interpretación “tautegórica” de Schelling que es aquella que afirma que el mito contiene en sí su propia verdad y revela, él mismo, su verdadero sentido antropológico, filosófico o existencial. Afirmamos, así, la importancia heurística para nuestro estudio de utilizar al mismo tiempo estas dos modalidades complementarias que logran enfatizar el papel remitologizador de nuestra *démarche* hermenéutica.

3. 1. El mito de Ariadna y Dionisos: un mito de amor conyugal

La tesis sostenida por Claude Vatin en su libro *Ariane et Dionysos. Un mythe de l'amour conjugal* (2004) es que la función del mito de Dionisos y Ariadna es sencilla:

Se intenta dar a la institución del matrimonio (que aparecía muy frecuentemente como un contrato de negocios hecho entre dos hombres, el suegro y el hijo político) un contrapeso necesario de calor humano, de seducción amorosa. La estabilidad de la pareja no estaría basada solamente en el interés financiero y las convenciones familiares, sino en el amor recíproco, amor que es una ternura indulgente en la vida cotidiana. Este amor conyugal se alimenta del placer carnal y especialmente de la atención prestada al deseo del otro: la voluntad de olvidarse a sí-mismo en provecho de su doble conduce a la unión de los sentidos con la comunión de las almas (2004: 53).

Lo que importa, pues, subrayar es que este mito de Ariadna y de Dionisos es un mito de amor conyugal¹⁷: Ariadna abandonada por Teseo se transforma en esposa triunfal del dios Dionisos que la volverá inmortal. Se trata, pues, de un mito de la pasión compartida y de la inmortalidad por la acción del amor conyugal/matrimonial. Claude Vatin defiende, así, que se trata de un mito de amor, pero también de la eternidad a través del amor. Ariadna simboliza bien una figura de felicidad más allá de la muerte (Vatin, 2004).

Se trata de un amor radical que ha transformado tanto a Ariadna como a Dionisos, especialmente a este último: “Es notable que el dios con barba, y un poco inquietante, de los orígenes se haya transformado, en contacto con Ariadna, en una figura juvenil, imberbe, en un ninfo cariñoso y tierno. Ariadna, a su lado, no conoce las convulsiones extáticas de las ménades” (Vatin, 2004: 125).

No hablamos meramente de un amor conyugal vulgar que desarrolla los lazos afectivos y de complicidad, sino que fortalece el matrimonio proyectándolo idealmente. Se trata de un matrimonio sacudido por la pasión, que es siempre subversiva y que agrada a Dionisos, pero la virilidad del dios se mantiene controlada (véase Vatin, 2004: 125; 16). Además, el dios se refrena, cosa que contrasta con el comportamiento de Pan y de los sátiros que siempre lo acompañan¹⁸: “Baco [hablando a Ariadna]: ¡Yo soy distinto al que fui! (...) ¡tú eres todo lo que yo necesitaba! Ahora soy diferente de quien era” (Strauss, 2003a: 17-18).

Es así que “Dionisos y Ariadna, apoyados por Afrodita y Eros, transformando su pasión en un matrimonio legítimo, contribuyen a la supervivencia de la familia y de la ciudad” (Vatin, 2004: 125)¹⁹. En seguida, el autor afirma que la significación espiritual del mito – que es también un mito de inmortalidad en su dedicación a Dionisos – parece haber sido un poco olvidada, sino

completamente olvidada, “en favor de una celebración del amor de las mujeres y de la felicidad en el matrimonio. Ariadna no es ya una joven dolorida y solitaria, sino triunfadora” (Vatin, 2004: 53).

El mito siempre ha logrado reflejar una aspiración a la felicidad eterna, sin que la carga erótica que libera entre en contradicción con su naturaleza espiritual. Es verdad que hay amor carnal, deseo extático (simbolizado por las danzas frenéticas de los sátiros, por la agitación frenética de las ménades [bacantes, tíades o basárides] y por el delirio sexual del cortejo que siempre acompaña a Dionisos), pero hay también límites porque el éxtasis amoroso es gobernado por Eros que intenta controlar la vitalidad exuberante de Pan (véase Vatin, 2004: 103): “La euforia solo se puede alcanzar por la reciprocidad y en el reparto. La vía es conyugal; la unión de los cuerpos y de las almas desafia el desgaste del tiempo y el término fatal” (Vatin, 2004: 67). Aquí se puede constatar que la unión entre Ariadna y Dionisos es un casamiento legítimo, una unión matrimonial sacralizada, y este es un rasgo esencial del mito que sirve de modelo para los simples mortales aunque sea inimitable: “El casamiento de Dionisos y de Ariadna es un modelo propuesto a todos los futuros esposos, pero para que sea un buen ejemplo tiene que ser aplicable a toda unión legal entre un hombre y una mujer” (Vatin, 2004: 72-73). El casamiento entre un dios y una mortal es una hierogamia y, como tal, tiene un valor arquetipal que importa subrayar enfáticamente por sus consecuencias en los planos antropológico, psicológico e incluso espiritual. Además importa señalar también el carácter iniciático del matrimonio de Dionisos con Ariadna, aun no siendo menos verdad que Ariadna ayudando a Teseo a salir del laberinto con su ovillo se afirmaba ya como iniciadora²⁰. Hay como una suerte de iniciación dionisiaca al casamiento:

Al encuentro milagroso no suceden inmediatamente la hierogamia y la apoteosis. Ariadna se debe someter a pruebas, ultrapasar etapas sucesivas para acceder a la beatitud dionisiaca. Más que nunca ella es por tanto el modelo de todas las mujeres que encontrarán la realización de su destino en el casamiento y preparan el acceso, a través de este acto, a una segunda vida (Vatin, 2004: 94-95).

Pero eso no quiere simplemente decir que el casamiento entre la joven cretense y el dios se pueda resumir a una simple unión de sus almas: su casamiento es, al contrario, una “conjunción total entre dos seres” (2004: 72) que implica más que “una visión

amable de una cierta felicidad conyugal”, mismo que esta visión constituya una de las funciones del mito. Claude Vatin escribe que se trata de un mito que representa la esperanza para todos aquellos y todas aquellas que esperan su redención amorosa aquí en el mundo como en la eternidad y que los protege de luchas y de celos destruidores de una unión que se reclama de la protección del dios Dionisos. En resumen, es un mito que enseña que “Dionisos es un dulce guía en esta vida y tal vez en una otra, que el amor es más fuerte que la muerte y que al exceso de miserias sucederá una nueva edad de oro” (Vatin, 2004: 105).

3. 2. Para una lectura mitocrítica y remitologizadora del mito de Ariadna en Naxos

Si estamos de acuerdo con la posición de Claude Vatin cuando él defiende que la función principal del mito que nos ocupa es de comportarse como un modelo del amor conyugal de forma a valorizar la dignidad de la mujer en una sociedad masculina y viril²¹, aunque el gesto de Dionisos, como un dios consolador, sea aún un gesto a la “gloria de la dominación viril” (Vatin, 2004: 125), al mismo tiempo defendemos que su riqueza espiritual y su mensaje profundo no se agotan, ni tampoco se limitan, a la función descrita por más importante que ella sea²². Además, el autor no deja también de afirmar que la naturaleza espiritual del mito se quedó olvidada, o disminuida, en relación a su desarrollo antropológico, que obviamente ha obnubilado otras funciones y otros temas constitutivos del mito: la iniciación, la inmortalidad; la soledad; la desesperación, la transformación, etc.

Como habíamos dicho, en nuestra primera parte, pasaremos, seguidamente, a inventariar las unidades semánticas recurrentes en el libreto de *Ariadna en Naxos* (lectura diacrónica aunque resumida), para después articularlas en orden a percibir el sentido que destila de ellas (lectura sincrónica también de manera resumida). Se trata, pues, de una lectura de tipo especializado, la cual Gilbert Durand llamó de mitocrítica, pues consiste “en revelar detrás del relato lo que es un texto, oral o escrito, un núcleo mitológico, o mejor aún un patrón (*pattern*) mítico. (...) toda mitocrítica reposa sobre capas semánticas más implicantes que las líneas del texto propuesto” (Durand, 2003: 15 y 163; 1996: 229-242), y en que el mito se “descompone en algunos indispensables ‘mitemas’ que suministran sincrónicamente el sentido arquetípico, pero él es constituido diacrónicamente por ‘lecciones’ (...)

circunstanciadas por determinado acogimiento, por determinada lectura muy particularizada” (Durand, 1996: 142, 229-242; 2003: 153-170).

De la lectura mitocrítica diacrónica resultó el siguiente conjunto de verbos, sustantivos y adjetivos:

- llorando/lágrimas;
- triste/tristeza/desesperada/desconsolada;
- amargas quejas/lamentos;
- corazón herido/destrozado/dolor;
- sola/abandonada/sin ayuda;
- muerta/muerte /reino de los muertos;
- vivir la vida;
- mente confundida/loca;
- transformaciones/transformado/transformación/transforma(s);
- tu reclamo la resucita;
- el olvido;
- libre de las necesidades terrenales;
- nos entregamos.

Desde el punto de vista de la lectura sincrónica de las unidades semánticas elegidas arriba, después de un análisis del libreto, y que no se identifican necesariamente con aquello que Lévi-Strauss denominó de “mitemas”, deben ser, según una lógica comprensiva, debidamente articuladas alrededor de los temas más redundantes que son los siguientes: el tema del abandono, el tema de la tristeza, el tema del lamento, el tema de la vida y de la muerte; el tema de la transformación, el tema del amor conyugal, y finalmente tenemos el tema más importante que puede subsumir los demás – el tema de la soledad. Así no es una pura coincidencia que el Compositor en el Prólogo del libreto diga: “Ariadna en Naxos, señor, ¡es una alegoría de la soledad humana!” (Durand, 2003: 12).

En efecto, pensamos que el mito que se canta en la ópera *Ariadna en Naxos* excede para nosotros el amor no correspondido de Ariadna y de Teseo (Strauss, 2003a: 2), así como el amor correspondido y conyugal entre Ariadna y Dionisos. Además, también admitimos que los sentimientos vividos por Ariadna no son tan diferentes de los que pueda experimentar una mujer cuando es traicionada y abandonada. En este sentido, también se entiende que la “Tan hermosa, arrogante e inmóvil” desease morir y huir hacia el reino de las sombras y con ese deseo en su pecho le pidiese a Baco: “¡Condúceme al otro lado! ¡Quede lejos de aquí mi corazón! Ya no sirve para nada en este mundo” (Strauss, 2003a: 15).

Finalmente, también pensamos que Ariadna de Naxos, por más importante que lo sea, no se reduce tampoco a una alegoría de la soledad humana, aunque lo consideremos como uno de los temas fundamentales a retener desde el punto de vista tanto antropológico como filosófico.

Entonces, ¿en qué consiste la diferencia entre nuestra interpretación y la avanzada por Claude Vatin, que también admite, como hemos visto anteriormente, que las aspiraciones espirituales del mito han quedado un poco olvidadas en favor de la orientación más antropológica del mito? En que nosotros privilegiamos el verbo “transformar”, su adjetivo “transformado” y, finalmente, su sustantivo “transformación”, siguiendo las orientaciones de la mitocrítica durandiana, que nos enseñó a privilegiar los verbos y los “gestos verbales” y en consecuencia de su “cortejo atributivo” o epítetico (Durand, 2003: 165): “Toda la mitología clásica nos enseña que, mucho antes del nombre, es el atributo el que caracteriza al dios” (Durand, 2003: 159). En otras palabras, aquello que pretendemos decir es que el mito es un “foyer” privilegiado de las imágenes fundamentales del patrimonio colectivo humano y que existe “por su gesto, por su drama, por su cortejo de epítetos y de verbos” (Durand, 2003: 159). Las imágenes nucleares constitutivas del mito siguen, para darse mejor a conocer, una secuencia lingüística determinada: verbo, sustantivo y adjetivo. A este respecto, Jean-Jacques Wunenburger destaca que “la función de sustantivación nominal es considerada secundaria en relación al verbo, verdadera matriz arquetípica, o relación a los atributos y son estos los que declinan la pluralidad intrínseca del sujeto (del nombre divino por ejemplo)” (Wunenburger, 2011: 32; Durand, 2003: 165-166).

Es precisamente por el efecto de la acción transformadora que sostenemos que la clave del mito se deberá buscar antes del lado verbal que mejor expresa la acción y aquí la identificamos muy claramente con el poder plástico de la metamorfosis (Brunel, 1974: 22-181). Además es el mismo Dionisos, que es un dios de la metamorfosis, un dios de la embriaguez que metamorfosea, de la destrucción de las formas y de su recreación, así como de la renovación vegetal, el que nos induce a seguir la buena interpretación – la vía de la metamorfosis, de la transformación –. En este sentido el mito revela su esencia tautegórica, como ya nos ha enseñado Friedrich Schelling en su *Einleitung in die Philosophie der Mythologie* (1856), pues el propio mito nos ofrece la solución de la buena interpretación²³. En otras palabras, la llave de la lectura

mitocrítica proviene del interior del propio mito que nosotros encontramos estudiando.

Podremos pues afirmar que la lectura sincrónica hecha a través de la diacronía de los “mitemas” elegidos, o mejor de las unidades semánticas redundantes, se pueda resumir, de un modo marcadamente simbólico (Ernst Cassirer), utilizando la siguiente trilogía ya mencionada por nosotros: “transformar” (verbo) - “transformación” (sustantivo) - “transformado” (adjetivo). Desde el punto de vista hermenéutico simbólico, que es el nuestro, el concepto más ajustado para designar la trilogía descrita es el concepto de “metamorfosis” que, por sus connotaciones metafóricas, simbólicas y míticas, comprende la semántica y la dinámica profundas que animan las relaciones míticas de otra trilogía: Teseo-Ariadna-Dionisos. Por otra parte, Bernard Banoun observa, citando las palabras de uno de los personajes del Prólogo de la ópera, el Compositor, que su enredo gira en torno del “secreto de transmutación” (léase también “mystère de la métamorphose” o “Geheimnis der Verwandlung”)²⁴. Las palabras del compositor cuando habla de Ariadna son muy expresivas: “Ella se entregará a la muerte allí...//desaparecerá...//Abandonada... se precipitará en el// secreto de la transmutación...//Renacerá de nuevo...// ¡Revivirá de nuevo en sus brazos!...//Y llegará junto a Dios.// ¿Cómo puede uno llegar hasta Dios// si no es a través de esta vivencia?” (Strauss, 2003b: 17). Es por lo tanto el “misterio de la metamorfosis” que parece constituirse como la verdadera piedra angular, constituyéndose en *leitmotiv* manifiesto y latente del enredo de la ópera (Chauviré, 1991). Por eso, no sorprenderá a nadie que Hugo von Hofmannsthal haya escrito, en su *Carta a Richard Strauss*, también conocida por la *Carta sobre Ariadna*:

La metamorfosis es la vida de la Vida, ella es para decirlo con exactitud el misterio de la Naturaleza comprendida en su acto creador; todo aquello que persiste en sí mismo entumece y muere. Quien quiere vivir debe pasar más allá de sí mismo y debe metamorfosearse: debe olvidar. No obstante: toda la dignidad humana está unida también a la perseverancia de la identidad, al rechazo del olvido, a la fidelidad. (...) Ariadna también alimenta su esperanza y su locura de entregarse a la muerte; entonces ‘su nave naufraga y se dirige para otros mares’. Es eso la metamorfosis, prodigio entre todos los prodigios, auténtico misterio de Amor” (Hofmannsthal, 1985: 18; Jameux, 1985: 6-7; Banoun, 1985a: 102-104).

Ariadna, una mortal aunque “Grande y poderosa princesa”, es “resucitada”, o sea, despierta de nuevo para la vida y para la propia inmortalidad, por Dionisos y es por su poder transformador que ella accede a la inmortalidad, dejando de ser más una Princesa abandonada y desesperada, transformándose en esposa de un “bello y dulce dios” poderoso y “¡mensajero de los mensajeros!” Dionisos responde a las peticiones angustiadas de ayuda y a los lamentos de Ariadna²⁵, intensamente agitado, ceremonioso, cantando: “Escúchame, criatura, que estás ante mí, escúchame, tú, ¡que quieres la muerte! ¡Antes morirán las eternas estrellas que tú entre mis brazos!”. Ariadna encuentra finalmente consuelo en los brazos de Dionisos: “¿Qué tienen tus brazos para mí? Oh, ¿qué tienen para mí, que me desvanezco, atrapada por tu aliento?” y “Deja que mis sufrimientos no sean en vano, ¡permite a Ariadna estar contigo!”:

Cuando Ariadna, delante de su Sí-Mismo metamorfoseado, ve igualmente metamorfoseada la gruta de sus Dolores en el Palacio de la Alegría, cuando ella encuentra, en los pliegues del manto de Baco, la mirada de su madre posada sobre sus ojos y que su isla transformada en cárcel se transforma en un Eliseo – ¿de qué toma ella conciencia, sino de que ella ama y vive? Ella estaba muerta y es traída de nuevo a la vida; su alma en verdad se ha metamorfoseado – ciertamente, es la verdad de un grado de experiencia iniciada particularmente elevada, (...) (Hofmannsthal, 1985: 18).

Pero lo contrario no deja también de ser verdad, porque Dionisos también se transforma, cantando: “¡Tú! ¡Todo lo has hecho tú! ¡Yo soy distinto al que fui! ¡El espíritu de los dioses ha despertado en mí para descubrir tu magnífica esencia!” y “¡Tú eres todo lo que yo necesitaba! ¡Ahora soy diferente de quien era. ¡Tú eres todo lo que yo necesitaba!”. El joven dios descubriendo el amor junto a Ariadna adquiere más conciencia de su naturaleza divina al mismo tiempo que se humaniza más: “Es verdad que solo se pudo transformar en un dios cuando asumió totalmente la humanidad” (Brèque, 1985: 26). Se asiste a una transformación mutua por efecto de la magia del amor y de la pasión redentores:

Baco en los brazos de Ariadna renace en el sentido que tiene por primera vez total conocimiento de su naturaleza divina; Ariadna, paralelamente, vuelve de nuevo a la vida: es aquello que Hofmannsthal llama como elemento ‘allomatique’ de la pieza; este término formado a partir del modelo de la palabra ‘automático’,

indica que la metamorphosis se opera gracias a la intervención del Otro (en griego: *allos*), y que esta metamorfosis es recíproca (Banoun, 1985a: 104).

La mortal Ariadna surge como aquella Princesa donadora de sentido y de completitud a un dios poderoso: “Tú eres lo que yo necesitaba” y “Por tus sufrimientos soy poderoso” (Baco canta a Ariadna). Pero también, él mismo, sintiendo una necesidad radical de cambiar, de transformarse en alguien diferente de quien era: “Sí mismo como otro” nos enseñó Paul Ricoeur (1996). O entonces como nos dice también Jean-Michel Brèque, refiriéndose a Dionisos: “Cambio, transformación, facultad de volverse otro” (Brèque, 1985: 26).

Complementariamente pensamos que los temas del abandono, del lamento y de la soledad como sentimientos profundos y dolorosos, y que funcionan como una suerte de lugares intermedios entre la vida (amor) y la muerte (desesperación), parecen caracterizar bien el estado de alma de nuestra heroína. Son temas interconectados y recurrentes en el mito de Ariadna y que además asumen una función catalizadora importante en el desarrollo de la trama: Teseo abandona a Ariadna en Naxos; Ariadna abandonada y la nave de Teseo se aparta de la isla hacia Atenas; Ariadna abandonada es descubierta por Dionisos o por su cortejo en la playa.

Abandono-soledad crean así las condiciones de transformación ideales para que Ariadna acepte desposar a Dionisos y que en sus brazos vuelva a encontrar descanso para su alma: “De mi prolongada espera, ¡sálvame!”, “Deja que mis sufrimientos no sean en vano, ¡permite a Ariadna estar contigo!” canta Ariadna. El amor y pasión de Dionisos redimen a Ariadna de la soledad y de su tormentoso destino de percibir la lentitud del paso del tiempo sin esperanza de salvación. En vez del amor de Teseo, ella se desposó con el infortunio y la desesperación del abandono, por eso Ariadna desea tanto la muerte y con ella el fin cruel del tiempo inagotable. Pero su destino estaba trazado: no era morir sola en Naxos, desesperadamente abandonada, porque el “señor de un navío”, un dios poderoso, vino a rescatarla de nuevo para la vida porque ella por haber sido abandonada se creía muerta²⁶. Así, es por la mano de Dionisos que Ariadna puede, a semejanza de él, el dios que nació dos veces²⁷, finalmente renacer para una vida llena de placer celestial: “Ante una Ariadna que va a morir, viene Dionisos para que renazca” (Losada, 2012: 27). Es que Dionisos le concede

la inmortalidad no solamente por casarse con ella, sino también porque coge la corona de Ariadna (Corona Borealis)²⁸, la echa a los cielos transformándola en una constelación: la llamada constelación de Ariadna.

Podremos entonces decir que el verbo *abandonar* no sirve solamente para caracterizar la situación de *abandonada* de Ariadna, con los sentimientos que esa misma situación suscita, como el lamento por ejemplo, sino también para crear las condiciones de redención de Ariadna por Dionisos: amor no correspondido- felicidad perdida- abandonada- lamentos- soledad- destino- aparición de Dionisos- amor correspondido- felicidad recuperada –casamiento - felicidad reencontrada. A este respecto, no se debe olvidar que este conjunto de “mitemas”, representan paradigmas, modelos, invariables arquetípicos de la existencia humana antigua o actual de tal modo que son redundantes o omnipresentes. En resumen: constituyen el modo más auténtico en que el ser humano expresa sus situaciones-límite.

3. 3. El sentido educacional del mito de Ariadna en Naxos

Nuestras palabras finales se dirigen hacia el sentido educacional del mito de Ariadna. Por nuestro estudio mitocrítico sabemos que el mito de Ariadna, a través de sus cualidades mistericas y oraculares, intentó acercarse figurativamente a los significados más enigmáticos de la existencia humana: un estado de abandono que, al implicar una degradación psicológica y casi ontológica del ser humano, suspira por una deseada redención/transformación por el Otro, sea un humano o un dios poderoso. Esta transformación es indisoluble del carácter iniciático del mito como transmisor del Conocimiento, su poder transformador y generativo, su realidad metafísica y mágica (Gusdorf, 1984). No es también una simple coincidencia que Jean-Jacques Wunenburger en un texto titulado “La métamorphose de l’âme” haya hablado del carácter iniciático de la educación, a semejanza de las “fraternidades iniciáticas” medievales, y haya insistido, evocando la cita de Goethe: “Vuélvete aquello que tú eres”, que transformar al otro forma parte de la esencia del propio acto de educar: “Educar es metamorfosear a aquél que uno tiene a su cargo, o sea, hacer posible el triunfo de lo Mismo por intermedio de la diferencia” (Wunenburger, 2006: 2)²⁹.

Es, pues, este poder transformador y generativo, potenciado por el mito, que desempeña una función significativamente

importante en aquello que una cierta filosofía de la educación llama “formación” (*Bildung* en alemán), más específicamente, como lo dice Giancarla Sola, la transformación en la formación del hombre (*Umbildung* – Sola, 2003). La transformación del dios Dionisos y de Ariadna es pues en sí misma arquetipal y, como tal, debe asumirse como paradigmática para una filosofía de la educación que pretende elegir la formación del hombre como uno de sus objetivos clave y, así, originariamente radical: ¡sí mismo como otro en una plenitud transmutadora!

Es éste, finalmente, el mensaje remitogizador que el mito de Ariadna ha traído delante de nosotros. Por la metamorfosis dionisiaca, la vida humana se diviniza y con ella el dios mismo se humaniza envuelto en la pasión femenina de Ariadna: “¡Yo te digo [canta Baco hacia Ariadna] que ahora comienza la vida para ti y para mí!”³⁰.

Bibliografía consultada y utilizada

1. Autores antiguos

Apolodoro (2003). *Un Manuel antique de mythologie*. Vevey: Édition de l’Aire.

Catulle (2002). *Poésies*. Texte établi et traduit par G. Lafaye. 13^e tirage revu et corrigé. Paris: Les Belles Lettres.

Diodore de Sicile (1997). *Mythologie des Grecs. Bibliothèque Historique*. Livre IV. Paris: Les Belles Lettres.

Eurípide (1961). *Les Bacchantes*. Paris: Les Belles Lettres.

Hésiode (2002). *Théogonie. Les Travaux et les Jours*. Bouclier. 16^e tirage. Paris: Les Belles Lettres.

Homère (2002). *Iliade*. 10^e tirage. Paris: Les Belles Lettres.

Homère (2002). *Odyssée*. 10^e tirage. Paris: Les Belles Lettres.

Nono de Panópolis (2000). *Les Dionysiaques*. Tome XVII: Chant XLVII. Paris: Les Belles Lettres.

Ovide (1955). *Métamorphoses*. Tome II 8VVI-X). Paris: Les Belles Lettres.

Ovide (2002). *Héroïdes*. 3^e tirage de la 5^e édit. Paris: Les Belles Lettres.

Ovídio (1986). *Heroídas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Ovídio (1994). *Cartas de las Heroínas*. Madrid : Editorial Gredos.

Pausanias (1977-1988). *Description of Greece*. 5 T. (Books I-X). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press/William Heinemann Ltd.

Plutarque (1958). *Vies*. Tome I: Thésée-Romulus. Lycurgue-Numa. Paris: Les Belles Lettres.

2. Estudios Críticos

- AA.VV. (1985). Strauss. Ariane à Naxos. *L'Avant-Scène Opéra*, 77 (1985) 3-155.
- Banoun, B. (1985a). Du Prologue comme fil d'Ariane. *L'Avant-Scène Opéra*, 77 (1985) 101-104.
- Banoun, B. (1985b). Le poète et le compositeur. La genèse d'Ariane à Naxos à travers la correspondance entre Strauss et Hofmannsthal. *L'Avant-Scène Opéra*, 77 (1985) 12-17.
- Baume, A. de la (1985). A l'orée du mythe, une scène inaugurale. *L'Avant-Scène Opéra*, 77 (1985) 147-149.
- Bernhard, M.-L. (1986). Ariadne. In *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae (LIMC). III – 1. Aterion-Eros, 1050-1070*. Zürich: Artemis Verlag Zürich und München.
- Blumenberg, H. (2006). *Arbeit am Mythos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brèque, J.-M. (1985). Tout entière sous le signe de Circé. *L'Avant-Scène Opéra*, 77 (1985) 21-27.
- Brunel, P. (1974). *Le Mythe de la Métamorphose*. Paris: Armand Colin.
- Calame, C. (1990). *Thésée et l'Imaginaire Athénien. Légende et culte en Grèce antique*. Lausanne : Éditions Payot Lausanne.
- Cassirer, E. (1972). *La Philosophie des Formes Symboliques. 2. La pensée mythique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Chauviré, C. (1991). *Hofmannsthal et la Métamorphose. Variations sur l'opéra*. Combas: Éditions de l'éclat.
- Dancourt, M. (2002). *Dédale et Icare: metamorfoses d'un mythe*. Paris: CNRS.
- Daraki, M. (2004). *Dionysos et la déesse Terre*. Paris: Les Éditions Arthaud.
- Duch, L. (1998). *Mito, Interpretación y Cultura*. Barcelona: Herder.
- Durand, G. (1989). *Beaux-arts et archétypes. La religion de l'art*. Paris : PUF.
- Durand, G. (1996). Pas à pas mythocritique. In D. Chauvin (Textes réunis par), *Champs de l'imaginaire*, 229-242. Grenoble: ellug.
- Durand, G. (1998). Passo a Passo Mitocrítico. In D. Chauvin (Textos reunidos). *Campos do Imaginário*, 245-259. Lisboa: Instituto Piaget.
- Durand, G. (2003). *Mitos y Sociedades: introducción a la mitología*. Buenos Aires: Edición Bilbos.
- Fayant, M.-C. (2000). Notice. In Nono de Panópolis, *Les Dionysiaques*, 3-92. Tome XVII: Chant XLVII. Paris: Les Belles Lettres.
- Fernández Urtasun, R. (2012). *Ariadna abandonada en Naxos*. Consultado en 10/07/2012. Disponible en: http://www.ucm.es/info/amaltea/documentos/seminario9/Sem081029_Urtasun_Ariadna.pdf, 1-29.

Garagalza, L. (2004). Hermenéutica Simbólica. In A. Ortiz-Osés; P. Lanceros (Dir.), *Diccionario de Hermenéutica*, 197-200. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gasparri, C. (1986). Dionysios. In *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae (LIMC). III – 1. Aterion-Eros*, 420-514. Zürich: Artemis Verlag Zürich und München.

Gusdorf, G. (1984). *Mythe et Métaphysique*. Paris: Flammarion.

Hofmannsthal, H. von (1985). Lettre à Richard Strauss. *L'Avant-Scène Opéra*, 77 (1985) 18-20.

Hofmannsthal, H. von (2002). *Electre/Elektra; Le chevalier à la rose/Der Rosenkavalier; Ariane à Naxos/Ariadne auf Naxos*. Paris: Flammarion.

Hübner, K. (1985). *Die Wahrheit des Mythos*. München: C. A. Beck.

Huré, P.-A. (2002). Introduction, présentation des textes, notes, annexes, chronologie et bibliographie. In H. von Hofmannsthal, *Electre/Elektra; Le chevalier à la rose/Der Rosenkavalier; Ariane à Naxos/Ariadne auf Naxos*, 433-553. Paris: Flammarion.

Jameux, D. (1985): Strauss insincère. La signification d'Ariane à Naxos dans l'œuvre de Richard Strauss. *L'Avant-Scène Opéra*, 77 (1985) 4-11.

Jeanmaire, H. (1991). *Dionysos: histoire du culte de Bacchus*. Paris: Payot.

Jurgeit, F. (1986). Ariatha/Ariadne. In *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae (LIMC). II – Aphrodisias - Athena*, 1070-1077. Zürich: Artemis Verlag Zürich und München.

Kerényi, K. (1996). *Dionysos: archetypal image of indestructible life*. Princeton: Princeton University Press.

Leranó, G. (2010). *Arianna. Storia di un mito*. 2ª ediz. Roma: Carocci.

Lévy, A.-D. (1998). Dioniso: a evolução do mito literário. In P. Brunel (Org.), *Dicionário de Mitos Literários*, 233-238. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UnB/José Olympio Editora.

Losada, J. M. (2012). Debate posterior. In R. Fernández Urtasun, *Ariadna abandonada en Naxos*. Consultado en 10/07/2012. Disponible en: http://www.ucm.es/info/amaltea/documentos/seminario9/Sem081029_Urtasun_Ariadna.pdf, 26-29.

Moreau, A. (1998). Dioniso antigo, o inatingível. In P. Brunel (Org.), *Dicionário de Mitos Literários*, 238-248. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UnB/José Olympio Editora.

Moya del Baño, F. (1969). *Estudio mitográfico de las Heroidas de Ovidio (IV, V, VII, X, XVIII, XIX)*. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Norman, J. (1985). Ariane et moi. *L'Avant-Scène Opéra*, 77 (1985) 119.

- Otto, W. F. (1969). *Dionysos: le mythe et le culte*. Paris: Mercure de France.
- Peyronie, A. (1998). Ariadne. In P. Brunel (Org.), *Dicionário de Mitos Literários*, 82-88. 2.^a ed.. Rio de Janeiro: Editora UnB/José Olympio Editora.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ronchaud, L. de (1877). Ariadne. In M. M. Ch. Daremberg; E. Saglio (Dir.), *Dictionnaire des Antiquités Grecques et Romaines*, 420-422. T. 1.^{er}. Première partie (A-B). Paris: Librairie Hachette et C.^{ie}.
- Schlesier, R. (Hrsg.) (1985). *Faszination des Mythos: studien zu antiken und modernen interpretationen*. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Sola, G. (2003). *Umbildung. La «trasformazione» nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Stoll, H. W. (1884-1890). Ariadne. In W. H. Roscher (Herausgegeben Von). *Ausführliches Lexicon der Griechischen und Römischen Mythologie*, 540-546. Erster Band. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner.
- Strauss, R. (1985). Ariane à Naxos. *L'Avant-Scène Opéra*, 77 (1985) 31-94.
- Strauss, R. (1991). Ariane à Naxos. In A. Pâris, *Livrets d'Opéra*. II. *De Rossini à Weber*, 208-244. Tome 2. Paris: Robert Laffont.
- Strauss, R. (2003b). Ariadne en Naxos. Consultado en 09/06/2012. Disponible en: <http://www.kareol.es/obras/ariadnaennaxos/naxos.htm>, 1-19 [Prólogo].
- Strauss, R. (2003a). Ariadne en Naxos. Consultado en: 09/06/2012. Disponible en: <http://www.kareol.es/obras/ariadnaennaxos/naxos.htm>, 1-18 [Acto I].
- Vatin, C. (2004). *Ariane et Dionysos. Un mythe de l'amour conjugal*. Paris: Éditions Ens.
- Veneri, Alina (1986). Dionysos. In *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae (LIMC). III – 1. Aterion-Eros*, 414-420. Zürich: Artemis Verlag Zürich und München.
- Voigt, F. A. (1884-1890). Dionysos. In W. H. Roscher (Hrsg.), *Ausführliches Lexicon der Griechischen und Römischen Mythologie*, 1029-1089. Erster Band. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner.
- Wagner, R. (1895). Ariadne. In G. Wissowa (Hrsg.), *Paulys Real-Encyclopädie der Classischen Altertumswissenschaft*, 803-810. Dritter Halbband (Apollon-Artemis). Stuttgart: J. B. Metzlerscher Verlag.
- Wunenburger, J.-J. (2006). La metamorphose de l'âme. Consultado en 17/09/201. Disponible en: <http://www.agora.qc.ca>. [sitio de la *Encyclopédie de L'Agora*].
- Wunenburger, J.-J. (2011). *L'Imagination mode d'emploi ? Une science de l'imaginaire au service de la créativité*. Paris : Éditions Manucius.

¹ ***Ariadna in Naxos under the sign of metamorphosis. An educational, mythological and critical contribution***

Recibido: 4 de marzo de 2014

Aceptado: 24 de junio de 2014

² Doctor.

Universidade do Minho (Portugal).

Email: afaraujo@ie.uminho.pt

³ Mestre.

Escola Secundária Sá de Miranda (Portugal).

Email: jauribeiro@gmail.com

⁴ Este estudio es una reflexión profundizada de una ponencia presentada por nosotros en Madrid en el Coloquio Internacional “Mito e Interdisciplinarietà” (Madrid, 29-30 de octubre de 2012), titulada “Permanencia, derivación y usura del mito de Ariadna en Naxos de Richard Strauss”. Este trabajo ha sido financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIEd (Universidade do Minho – Instituto de Educação, Braga – Portugal). Primeramente, no podemos dejar de agradecer efusivamente la revisión del texto efectuada por las Dr^a Sónia Antunes y de Estela Almeida, sin la cual los autores no podrían tener realizado su tarea de redacción en lengua castellana. Una palabra de agradecimiento se impone también al Profesor Fernando Sadio Ramos (*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra* – Portugal) por su apertura y solidaridad académico-científica hacia el tema de este trabajo de investigación interdisciplinar. Por último, un saludo amigo y sincero para nuestro amigo Profesor Luis Garagalza de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU – Vitoria-Gasteiz, España) que nos ha apoyado desde el primer momento con sus consejos filosóficos y hermenéuticos.

⁵ Es una ópera de Richard Strauss (1864-1949) en un prólogo y un acto con libreto de Hugo von Hofmannsthal (*Ariadne auf Naxos. Oper in einem Aufzuge nebst einem Vorspiel*). Salvo indicación contraria, todas las citas de la ópera *Ariadna en Naxos* hechas a lo largo del presente estudio fueron traducidas por Josep Francesc Pertusa (Strauss, 2003a). La versión definitiva se estrenó en el Teatro de la Corte de Viena, el 4 de octubre de 1916. Aquí utilizamos una traducción de Josep Francesc Pertusa (2003b). Por razones de rigor, nosotros nos obligamos también a seguir lo más atentamente posible las ediciones bilingües (alemanas-francesas) de Hugo von Hofmannsthal presentada por Pierre-Antoine Huré (2002: 433-553) y de Alain Pâris (1991: 209-244), así como la traducción francesa de Georges Purcher (1985: 36-94) del libreto de la ópera que se encuentra publicada en el número de la revista *L'Avant-Scène Opéra*. Lo que precede está referenciado en nuestra bibliografía final. Haremos un resumen de la ópera, cuyo decorado representa una isla desierta en la Antigüedad, que se encuentra en los *Livrets d'Opéra (Libretos de Ópera)* de Alain Pâris: “Ariane dort sur son île de Naxos. À son réveil, elle évoque dans un long monologue son Bonheur passé avec Thésée, constamment interrompue par les commentaires des comédiens italiens. Elle ne songe qu'à la mort, malgré l'intervention de Zerbinette qui tente de la convertir à une philosophie plus légère. Les trois nymphes annoncent l'arrivée d'un bateau amenant Bacchus qui sort des bras de Circé. Ariane l'accueille comme le messenger de la mort. Suit alors un long duo d'amour qui transfigure Ariane. Zerbinette revient pour se réjouir, dans un dernier commentaire, que ses conseils aient été suivis” (1991: 210). Teniendo en cuenta el resumen, pensamos que Hugo von Hofmannsthal ha favorecido las contribuciones latinas del mito de Ariadna: “La poésie latine et les arts figures ont favorisé la diffusion

de la version selon laquelle Ariadne, après avoir contribué à la victoire de Thésée sur le Minotaure, fut abandonnée par l'ingrat sur le rivage de Naxos où elle fut découverte par Dionysos dont elle devint l'épouse. La célébrité de cette version ne doit pas faire oublier qu'elle n'est qu'une des formes d'une légende qui connut bien des variantes" (Fayant, 2000: 54). Sobre el papel desempeñado por Dionisos, véase Fayant, "Le rôle de Dionysos", 2000: 56-57. También sobre las razones del abandono de Ariadna por Teseo hay diferentes versiones, consúltese Fayant, 2000: 54-56. El tema de la muerte, que aparece mucho en las versiones griegas del mito, no se encuentra en el libreto de la ópera Ariadna en Naxos, aunque haya, por ejemplo, alusiones: "Ay! ¿Dónde estoy? ¿Muerta? Estoy viva, viva nuevamente, ¿vivo todavía? Da lo mismo, pues ninguna vida, aquí ¡yo vivo!" (Strauss, 2003a: 1). Para una visión desarrollada de este tema, véase: Fayant, 2000: 83-88. En el libreto de Hugo von Hofmannsthal el dios Dionisos es designado por Bacchus/Baco (Bakkhos), que es el nombre que la mitología romana utiliza para denominar el dios de la viña. A este respecto, Jean-Michel Bréque señala: "On peut regretter à ce sujet que ce soit le nom de Bacchus et non celui de Dionysos qui ait été retenu par l'écrivain car il évoque moins ces puissances grandioses qu'il n'éveille des images d'estaminet" (Bréque, 1985: 26). También la utilización de Baco por el autor del libreto parece indicar nuestra idea básica de que el autor ha seguido las versiones latinas del mito de Ariadna. Finalmente, Bernard Banoun destaca en su estudio que Hugo von Hofmannsthal ha merecido más la fidelidad histórica de la leyenda de Ariadna que la profundidad del mito en sí mismo (Hofmannsthal, 23-VII-1911). Este mito se impone a Hofmannsthal como uno de los temas de ópera más apreciado en los siglos XVII y XVIII. Su ambición era hacer renacer la ópera de la corte y la iconografía barroca llena de 'personajes de la mitología heroica... en miriflaques y plumas de avestruces" (Hofmannsthal, 20-III-1911)" (Banoun, 1985b: 13).

⁶ Seguiremos aquí la perspectiva filosófico-hermenéutica de nuestros amigos de la Escuela de Deusto (Bilbao); véase Garagalza, 2004.

⁷ Aquí también se ubica obviamente el problema de la difusión de los mitos en las diferentes culturas (Vatin, 2004: 10; 128). También se ve que el mito de Dionisos y de Ariadna es "coriaceo" (Roger Bastide – Vatin, 2004: 12).

⁸ Del encuentro de Teseo con Ariadna y de esta con Dionisos hablan de dos tradiciones míticas diferentes (Vatin, 2004: 15). Este tema del amor correspondido ha merecido un amplio y profundizado estudio por la parte de Claude Vatin con el título *Ariane et Dionysos. Un mythe de l'amour conjugal*. Este autor no deja incluso de subrayar que el tema del amor recíproco entre Ariadna y Dionisos y su casamiento siempre ha suscitado, por tratarse de una narración ejemplar dotada de una eficacia (pregnancia diría Ernst Cassirer) simbólica, un gran interés manifestado por artistas y poetas. Estamos por tanto delante de un mito antiguo y persistente, aunque con sus derivaciones y usura, pero no hay duda de que el hecho de que trata de la unión entre una mortal y un dios grande y poderoso (relación hierogámica) ha contribuido a su persistencia en el imaginario colectivo.

⁹ Es verdad que en un primer momento debemos seleccionar los segmentos narrativos marcantes y las constantes de su universo, que constituyen la trama del mito patente o manifiesto, o sea, tal como nos es narrado en una versión, para en seguida articularlos en orden a que se construya un discurso simbólico. Esta tarea hermenéutica no se revela muy compleja porque estamos tratando de un mito patente, explícito: ¡el mito como se desnuda delante de nuestros ojos revelando sus secretos y su dinámica! Pero pasa algo ya muy diferente, por ejemplo, cuando desciframos los mitos y sus rasgos en el interior de las ideologías políticas, científicas

y pedagógicas pues aquí el mito está latente y por eso es fugitivo y difuso, no facilitando, en nada, la tarea hermenéutica.

¹⁰ Sobre este dios, consúltense los siguientes estudios, entre otros: Kerényi, 1996; Otto, 1969; Daraki, 1994; Jeanmaire, 1991; Veneri, 1986: 414-420; Gasparri, 1986: 420-514; Voigt, 1884-1890: 1029-1089. En lengua portuguesa, véase Lévy, 1998: 233-238 y Moreau, 1998: 239-248. Sobre la naturaleza de este dios y de sus rasgos más sobresalientes, véase el resumen hecho por Vatin, 2004: 13. También Hugo von Hofmannsthal, en la su *Carta a Richard Strauss*, habla de la naturaleza de Dionisos (Hofmannsthal, 1985: 19).

¹¹ La historia de Ariadna en su relación con Teseo y Dionisos es conocida (Vatin, 2004: 14). En resumen: Ariadna enamorada de Teseo le ayuda con un ovillo y es abandonada por el joven Teseo en Naxos y después ocurre la redención de Ariadna por Dionisos. La última parte de esta narración es completada por Ferécides [Phérécyde] de Atenas o de Léros que escribió el siguiente pasaje sobre el mito de Teseo y de Ariadna y que fue resumida, de acuerdo con Claude Vatin, por un escolástico de la *Odisea* (Vatin, 2004: 32). Consúltense, entre otros estudios, Ronchard, 1877: 420-421. Véase también el artículo de Wagner (1985: 803-810). También en lengua alemana, véase Stoll, 1884-1890: 540-546. En lengua portuguesa, traducción del francés, se puede consultar Peyronie, 1998: 82-88. Consulte también el estudio especializado sobre el mito de Ariadna de Giorgio Leranó (Leranó, 2010).

¹² Es verdad, por ejemplo, que Nono, Plutarco, Diodoro, Apolodoro sitúan el abandono de Ariadna por Teseo y su casamiento con Dionisos en la isla de Naxos, pero otros autores, tales como Ferécides [Phérécyde] de Atenas o de Léros, Teócrito, Apolonio de Rodas, etc, sitúan la leyenda/mito de Ariadna en la isla de Dia (Fayant, 2000: 58-60). Pero algo que es importante destacar es que Naxos es la isla de Dionisos. Claude Calame en su estudio *Thésée et L'Imaginaire Athénien* presenta nueve versiones distintas de la etapa naxiana de la expedición de Teseo (Calame, 1990: 105-116). A este respecto, también el mismo autor habla de la isla de Naxos como lugar de placer del dios Dionisos: "Naxos ou les plaisirs de Dionisos (1990: 242-250).

¹³ Este tipo de literatura es una fuente muy rica e inagotable de elementos míticos de gran fuerza icónica, antropológica, psicológica y espiritual. Véase, por ejemplo, la fuerza antropoplástica de algunas imágenes asociadas al mito de Ariadna: su despertar buscando a Teseo; los detalles físicos que demuestran su desvarío pasional y la mirada al horizonte tratando de encontrar la nave en la que huye su amado. También Claude Vatin nos alerta que la literatura y las imágenes (en francés el autor habla de *imagerie*) son complementarias (Vatin, 2004: 9-10).

¹⁴ Remitimos el lector al estudio que Claude Calame hace de las "bodas dionisiacas" que nos ayuda a entender mejor la complejidad que las mismas encierran (Calame, 1990: 199-204).

¹⁵ Para una lectura completa del cántico 47 de Nono, véase Vatin, 2004: 128-131, y obviamente la propia obra del poeta citada en la bibliografía final. En este cántico tanto aparece el nombre de Baco, como el nombre de Dionisos.

¹⁶ En este contexto, es pertinente recordar las palabras de Jessye Norman (1985: 119) que es una intérprete clásica de Ariadna.

¹⁷ A este respecto, véase Claude Calame que en su libro *Thésée et L'Imaginaire Athénien* dedica a propósito de la unión conyugal de Dionisos y Ariadna un paso muy esclarecedor: 2.5.4. (Calame, 1990: 248-250).

¹⁸ Consúltense Nono, *Dionysiaques*, XLVII, citado por Vatin, 2004: 129.

¹⁹ Sobre la benéfica influencia de Afrodita y de Eros sobre Dionisos, véanse las palabras de Claude Vatin (2004: 125).

²⁰ Debemos subrayar que el destino de Ariadna no deja de ser un misterio, así como es también importante evidenciar que el matrimonio entre una mortal y un dios tan poderoso como Dionisos es más que un simple rito de paso – es un modelo de iniciación ejemplar (Vatin, 2004: 101; 126). José Manuel Losada llama precisamente la atención sobre este rasgo de Ariadna: “Hay un rito iniciático en Ariadna, Ariadna como ayuda, (...) Ariadna forma parte de lo útil. Ella está allí para ayudar a Teseo, si no hubiera sido por ella, Teseo habría muerto. En cualquier caso, Ariadna tiene un papel de utilidad” (Losada, 1912: 27). El punto de vista de José Losada que nos parece acertado todavía se queda incompleto porque no hay una referencia a Dédalo (escultor, arquitecto, artesano e inventor), un fiel cómplice de las mujeres de Minos (Pasífae y Ariadna), cuya acción siempre se caracteriza por la utilidad de sus artefactos y demás creaciones. Importa pues, decir que ha sido a petición de Ariadna que Dédalo le ofrece la solución de salida del laberinto: el ovillo y demás consejos útiles que se han revelado provechosos para la victoria de Teseo y su regreso a la ciudad de Atenas (Dancourt, 2002: 7-28).

²¹ Se nota que el casamiento mítico de Dionisos ha contribuido a fortalecer la dignidad de la mujer clásica y que, en consecuencia, a que su vida sea más fácil (Vatin, 2004: 126).

²² Además, no podemos olvidar la palabras, llenas de consecuencias, de Jessye Norman que ha interpretado Ariadna en Metropolitan Opera, en 1984 (1985: 119).

²³ Schelling opone a la interpretación alegorizante del mundo, la interpretación “tautegórica” del mito, privilegiando la expresión simbólica. La interpretación “tautegórica” es una interpretación que considera “las figuras míticas como producciones autónomas del espíritu que deben ser comprendidas por sí-mismas y a partir de un principio específico que les da sentido y forma” (Cassirer, 1972: 18-19). El sentido del mito debe buscarse en la propia mitología. El mito quiere, simplemente, decir “la misma cosa” y no “otra cosa” más allá de la realidad. Para un mayor desarrollo de esta posición, consulten Duch, 1998: 380-391.

²⁴ Nosotros preferimos la traducción francesa del original alemán “Geheimnis der Verwandlung” por estar más adecuada con el sentido originario: “mystère de la métamorphose”.

²⁵ La Princesa de Creta pide a Dionisos que la salve, que aleje para siempre sus dolores y que transforme sus “¡tristezas sin alivio!” y la conduzca “al otro lado”, al “reino de las sombras” y le “libre de las necesidades terrenas”.

²⁶ A este respecto, importa decir que Dionisos es el dios de la vida y de la resurrección (Brèque, 1985: 26).

²⁷ Jean-Michel Brèque llama nuestra atención para el tercer nacimiento de Dionisos (1985: 26).

²⁸ Parece que esta corona, fabricada por Hefesto, ha sido un regalo de la diosa Afrodita por su casamiento con Dionisos. También se dice, que ha sido un regalo del propio dios a Ariadna, pero es, en cualquier caso, una corona de oro y de diamantes fabricada por Hefesto que se convirtió más tarde en dicha constelación. Obsérvese que en el libreto de la ópera no hay ninguna referencia a este regalo nupcial. Es esta corona, según Walter Otto (1969: 191), la que hace que Ariadna sea también conocida, así por ejemplo en Creta, por Aridela, que significa aquella que es “muy visible de lejos”.

²⁹ En su estudio, Jean-Jacques Wunenburger desarrolla el sentido de su razonamiento sobre el sentido de la metamorfosis (2006: 3).

³⁰ No es de menor importancia señalar que "L'arrivée de Bacchus se fait symboliquement sous le signe de la magicienne Circé, princesse des metamorfoses. Mais la vie a une puissance de métamorphose autrement forte que la sienne, cette vie dont les forces créatrices, au fond, sont celles d'un artiste baroque" (Brèque, 1985: 26).

TRÁNSITO DE IDENTIDADES: HISTORIA DE VIDA DE ERIKA KUHN, ARTISTA VISUAL¹

Maribel Vásquez Narváez²

Abstract: This paper has been designed from the life history of the visual artist Erika Kuhn as a resource to observe the transit of identities in times of liquid currencies and telematics societies, to show that the identities of those going through a visual artist is the need to reaffirm their existence in times of uncertainty. Life Story is an alternative to the crisis of metanarratives that Lyotard poses in the postmodern condition, in the sense that the birth narratives lived and experiential world of visual artist and not as suggested by the Enlightenment or scientism.

The sense of being reflects the lived world, the everyday world and the social world of the visual artist, social commitment is a reflection of the perspective of Joseph Beuys (Morgan, 2003: 109). The exchanges and negotiations Erika Kuhn performed through technological channels break with the approach of telematics societies, as in these, there are remnants of trust and respect not agreed (Georg Simmel, 1900). The subjective experiences of the visual artist, you can grasp cognitive processes that denature the daily practices and enable the presence of the Other.

Phenomenology explains the attitudes and the relationship with the other, human actions in time, space and physicality (Husserl 1998), and the theory of the everyday rescues the meanings of the identity of the artist in the art of making (Certeau, 1996).

Keywords: identity; life history; meta-narratives; phenomenology and theory of the everyday

Resumen: Este trabajo ha sido diseñado a partir de la historia de vida de la artista visual Erika Kuhn como recurso para observar el tránsito de identidades en tiempos de modernidades líquidas y sociedades telemáticas, para demostrar que las identidades por las que transita una artista visual es la necesidad para reafirmar su existencia en tiempos de incertidumbre. La *Historia de Vida*³ es una alternativa a la crisis de los metarrelatos que plantea Lyotard en la condición posmoderna, en el sentido de que las narrativas nacen del mundo vivido y experiencial del artista visual y no como lo plantea el iluminismo o el cientificismo.

El sentido del ser refleja el mundo vivido, el mundo cotidiano y el mundo social de la artista visual, el compromiso social es el reflejo de la perspectiva de Joseph Beuys (Morgan, 2003: 109). Los intercambios y negociaciones que realiza Erika Kuhn a través de los canales tecnológicos rompen con el planteamiento de las sociedades telemáticas⁴, ya que en estos, se encuentran vestigios de confianza y respeto no pactados (Georg Simmel, 1900). Las experiencias subjetivas de la artista visual, le permiten

aprehender procesos cognitivos que desnaturalizan las prácticas cotidianas y hacen posible la presencia del Otro.

La fenomenología explica las actitudes y la relación con los otros, la acción del hombre en tiempo, espacio y corporalidad. Husserl (1998) con la teoría de lo cotidiano rescata las significaciones de la identidad del artista plástico en el arte de hacer (Certeau, 1996).

Palabras Clave: identidad; historia de vida; metarrelatos; fenomenología y teoría de lo cotidiano

Modernidades líquidas

La sociedad moderna contemporánea se ha complejizado, los procesos son cambiantes, la información es líquida, y ante estos cambios vertiginosos, el pensamiento no puede ser fragmentado, ni dado a la ceguera. La construcción del conocimiento es un reto al arte de la creación, invita a estudiar un fenómeno desde diferentes dimensiones y a rebasar el simplismo.

La relación de disciplinas (interdisciplinas) implica el compromiso de elaborar un marco teórico en el que cada una intercambia sus constructos enriqueciendo las visiones y percepciones acerca de lo investigado, es lo que Sloterdijk llama esferas emergentes. “Esta perspectiva teórica y epistemológica de los saberes supone un cambio dirigido a vencer la tentación de la rutina, de la simplificación, de la superficialidad, del determinismo mecanicista, de la inercia, de la repetición acrítica de los mismos esquemas mentales y prácticos, a dejar de lado las preguntas obvias y reiterativas y a buscar desde una postura franca (...) la generación de nuevas formas de convergencia y construcción del espacio académico y artístico” (Jiménez, 2005:17).

Las necesidades industriales, son las que guían las identidades profesionales, crean seres competitivos pero no seres con ideales; su compromiso hacia la naturaleza y el crecimiento humano se pierden cuando busca un mundo *civilizado*. La educación de este siglo⁵—dice Storey (2002: 244)— será juzgada por su rendimiento; y, consecuentemente, se irá modelando según las demandas del poder. Ya no responderá a la pregunta ¿Es cierto? Sólo se oírá ¿Para qué sirve? ¿Cuánto vale? y ¿Se puede vender? De allí la incertidumbre en la construcción de identidades y el tránsito por éstas para buscar con desesperación lo que defina la existencia y le dé sentido. “La modernidad líquida está dominada por inestabilidad, asociada ésta a la desaparición de los referentes a los que se anclan nuestras certezas” (Storey, 2002: 244).

El hombre que reconoce la presencia de otros y la existencia de diversos modos de ser y pensar, abre su pensamiento al reconocer en este mundo, diferentes hombres, en diferentes contextos que tienen los mismos derechos aunque no las mismas costumbres y prácticas sociales, por lo tanto, tienen derecho a la vida y a la libertad, lejos de fomentar las xenofobias o formas de sustentar relaciones asimétricas⁶.

Proceso de identización

Abordar diferentes campos de conocimiento para reconocer las especificidades individuales (lealtad al grupo, a la profesión y ética), es lo que Gilberto Giménez (2009) llama “identización”, valores con los que se relacionará con la sociedad, se moverá en las redes sociales y entre los colectivos a los que pertenezca.

El mostrar la identidad de una artista visual como una forma de existencia, es abrir los ojos a las diferencias, a las diversas formas de pensar e interpretar el mundo que, por estar estigmatizados, creen en estos tiempos modernos que todas las formas de vida deben estar sometidas a horarios rígidos de trabajo y procedimientos sistemáticos de hacer⁷. Es un hecho que la forma de vida de un artista visual, es adoptada por un grupo social, quienes a partir de su existir, explican la vida simbólica de la humanidad.

La práctica de sentido es una alternativa para develar la identidad, que es la forma de vida que adopta un sujeto para vivir en el mundo. En tiempos de modernidades líquidas las profesiones también son desechables, incluso, conducen a cuestionar que las ciencias humanas hoy en día, pierden sentido, ya que el afán por homologar a los sujetos física y mentalmente, encuentra como resistencia simbólica, la Otredad, “posición absoluta de la conciencia” (Levinas, 2004: 56). La práctica con sentido es la experiencia vivida, el cuerpo explorado, el espacio vivido, la percepción del mundo, el sentido de la vida en la cotidianidad. Es el sentido del ser, de luchar, vivir, trabajar, experimentar, crear, pensar, entender, conocer, incidir, que va más allá de moverse en el mundo mecánicamente a través de estereotipos impuestos y aún más, por el sentido práctico que imprime a la globalidad⁸.

Las profesiones artísticas no se ubican dentro de aquellas a las que Parsons (1967) señala como profesiones vulgarmente utilitarias, las bases funcionales de éstas se caracterizan por ser un segmento particular que no necesariamente se cuenta entre

aquellas que perciben un salario, pero se caracterizan por el desarrollo de habilidades subjetivas que algunos filósofos las enuncian como del “espíritu” y estas cuentan con una fuerte autonomía para ejercer sus actividades. El prestigio social es un factor de promoción y producción, el costo económico y el código ético se basan en la confianza. Las relaciones de intercambio se han ritualizado a través de prácticas como las exposiciones en galerías, aunque nuevas corrientes de pensamiento rescatan espacios públicos y privados para exhibir su producción artística, además de utilizar las que hoy ofrecen las nuevas tecnologías, como blogs, facebook u otras redes sociales.

La historia de vida del artista visual es el centro difusor desde donde se crea el conocimiento, la dimensión de la profesión artística, el lenguaje, la comunicación social y la cultura circundante que la sostiene. En la identidad profesional existen códigos de sentido que distinguen a los artistas visuales, estos consideran el sentido de pertenencia y sentimiento de ser reconocido por sus iguales, diría Bucher y Strauss (1961), lo que lo sitúa como el centro de vida y lo hace parte de un grupo y, para Georg Simmel (1977), son las redes sociales o redes de pertenencia (no se refiere a las *redes sociales* que aparecieron a partir de la presencia del uso de las nuevas tecnologías como Facebook, Twitter,...).

La identidad profesional describe el valor que se le da a la profesión, el ascenso en el conocimiento obtenido a través de la experiencia, el ciclo de vida y el prestigio social. A través de estas aportaciones podemos dirigir nuestra mirada al final del ciclo de vida profesional del artista visual.

El compromiso del artista visual desde Beuys

Joseph Beuys (1921–1986) artista alemán plástico que enriqueció las propuestas artísticas de la segunda mitad del siglo XX y contribuyó al pensamiento con sus reflexiones controvertidas. Consideraba que cada persona es portadora de una cultura con la que observa el mundo, que nadie es vacío ni ajeno. Construyó un ejercicio amplio del arte, considerando a éste como “todo aquello que puede transformar la conciencia” (Martínez, 2001: 98). Socializó el arte al acercarlo a todo tipo de público, sus contribuciones políticas fueron realizadas en “la Organización para la Democracia y Referendum”. Se consideró el *chamán social*, al creer que a través del arte podría aliviar a esta sociedad, que él consideraba muerta.

Un artista “es aquel que busca las enfermedades de la estructura social con el fin de buscar alternativas para curarla (...) No era el objeto o el montaje lo que daba al arte significado; era la experiencia del ser humano lo que daba sentido, no sólo al arte, sino también al mundo” (Morgan, 2003: 109). La influencia de este pensamiento se observó cuando Erika Kuhn a través de lo cotidiano modificó su manera de ser, pensar y actuar.

La artista visual, tradujo en aprendizajes lo que afecta su vida, en su historia de vida se observan el estilo de vida, las prácticas culturales y los procesos de formación, ya que son fundamentales para darse cuenta cómo se afinan las relaciones que entabla entre su grupo y con los de fuera, consigo misma y como estos aprendizajes afectan de manera significativa a su obra.

La vida del artista visual desde la fenomenología

Desde la teoría fenomenológica de Husserl (Levinas, 2004) el recuerdo, la percepción, el espacio y el tiempo entre otras nociones “determinan la estructura necesaria de los distintos dominios del ser y constituyen su esencia” (Levinas, 2004: 29). El observar los dominios del artista visual a través de sus recuerdos, en el espacio y tiempo en qué fueron formándose, permite conocer su esencia.

La experiencia en el mundo, es la experiencia inmediata, cuando esta es aprehensible por los sentidos, se convierte en conocimiento, lo que constituye aquello que caracteriza al ser y que al mismo tiempo hace que interactúe con otros miembros, y en cada uno, la misma experiencia transforma de diferente manera al sujeto.

Emmanuel Levinas cuando habla de la responsabilidad moral, como responsabilidad ética, se liga con el pensamiento de Beuys, cuando habla de un compromiso social, y con Michel de Certeau cuando hace notar que la responsabilidad del ser está en el hacer, explica, que es necesario dar un rostro. En tiempos de modernidades líquidas, la existencia del artista visual debe ser nombrada como resistencia a la inercia. “Soy responsable de las persecuciones que yo sufro. ¡Pero sólo yo! Mis *allegados* o “mi pueblo” son ya los otros, y, para ellos, reclamo justicia” (Levinas, 1991: 83). Dostoievski decía: “Todos somos responsables de todo y de todos ante todos, y yo más que todos los otros”⁹. Descubrir la identidad del artista visual, es descubrir al otro y al descubrirlo se le da presencia porque se reconoce.

El artista visual desde la Teoría de la Cotidianidad

Desde este terreno, se cuestiona lo institucionalizado, lo que para muchos podría resultar monótono o en donde se piensa que no existe dinámica. Es descubrir los recorridos, la conexión de redes de experiencias, lecturas, narraciones y relatos. Es un reto a la toma de decisiones, por ejemplo, lo que pasa en la mente de un artista antes de producir una obra.

En la “Invención de lo Cotidiano” Michel de Certeau da puntos clave para orientar una investigación sobre como analizar el espacio, sus operaciones, la concepción política del actuar, las relaciones entre el poder y los sujetos, dice: “El proyecto político definido por sus relaciones con un momento, con un lugar, una situación, (...) el intercambio social, un estilo de invenciones técnicas, un estilo de resistencia moral (...) es decir (...) elaborar la teoría de las prácticas cotidianas” (Certeau, 1996: 19). Sus observaciones permiten ampliar la visión del campo y contribuir a las observaciones que hace Georg Simmel (1977) de las relaciones sociales del artista.

En lo cotidiano, se rebasa la idea de que los protagonistas son aquellos que desarrollan el papel de actores principales. Los subalternos o la “gente común” narra sus historias de vida y retan a comprender aquello que aparentemente se hace sin pensar. La historiografía contemporánea ha permitido en su campo nuevos métodos de estudio, métodos de investigación y la interacción entre diferentes disciplinas. La historia oral, por ejemplo, demuestra que a partir de la historia de vida se puede conocer un contexto, enseña cómo se desenvuelve un sujeto dentro de éste, a comprender la manera en cómo influye la experiencia significativa en la transformación del sentido que le da a su vida, a su mente, como orienta su actuar y su manera de percibirse a sí mismo.

El arte de habitar se configura en la retórica del arte de hacer y decir, este arte nace del uso del lenguaje científico, lo que conduce a la sociolingüística¹⁰ contemporánea. El arte de habitar observa en la función de la actividad lectora una mutación, ya que transforma la propiedad del otro.

La historia de vida que se analiza con esta teoría destaca la importancia del uso del lenguaje escrito y plástico como la forma que se relaciona con las lecturas y vivencias del artista. Las vivencias que tiene en su entorno familiar, laboral y con los grupos que interactúan a través de diferentes canales muestran como las

prácticas formativas van modificando su manera de decir, escribir e incluso narrar.

Los espacios que se habitan como profesional tienen una connotación especial, ya que cada ser humano habita desde las identidades que se construyen a su interior. Alguien puede haberse formado como artista pero puede no sentirse artista, esto hace que no haya quedado interiorizado el proceso, lenguaje y formación, o bien, que aún no se adueñe del espacio por sus deficiencias personales, como por ejemplo la toma de decisión, autonomía o autoestima.

La profesión de artista visual desaparece como ínsula en el momento que Erika Kuhn, narra su vida cotidiana, en la que aparecen sus resistencias prácticas y simbolizaciones irreductibles al pensamiento. Erika Kuhn surge con una personalidad dual, la de experta y filósofa, como experta porque su lenguaje expresa tecnicismos que hace un especialista en la materia y como filósofa cuando reflexiona sobre sus prácticas cotidianas y trata de entender por qué hace lo que hace y piensa lo que piensa. Un pensamiento de experto expresa su utilidad en la sociedad y su manera de interactuar con ella, lo que le da cierta "autoridad social" y el otro que le hace pensar su existencia en un estado de fascinación o de rechazo, o en la que aparecen ideales, valores, ilusiones, placeres o utopías. Lo importante de mantener este equilibrio es que el especialista no domine lo que se reconoce hasta ahora como ordinario, ya que como se dice vulgarmente "se pierde el piso" y al final se da cuenta que "el discurso que se dio, obedeció al juego que trazaron los poderes económicos y autoridades simbólicas" (Certeau, 1996: 12).

Al volver visibles estas prácticas constituyen a la vez una memoria viva (almacenamiento de saber que muchas veces no se reconoce), acciones que articulan experiencias que mejoran el conocimiento y perfeccionan el hacer. Esta complejidad no es fácil de explicar y menos cuando el nivel de compromiso, voluntad y conciencia, difiere entre uno y otro sujeto.

Reflexiones de Erika Kuhn sobre su vida y obra (a modo de una historia de vida)

Erika Valeria Kuhn Orozco es originaria de la Ciudad de Toluca, Estado de México, recientemente recibió *Mención Honorífica en la Escuela de San Carlos*. En las mañanas trabaja frente a grupo como educadora, por las tardes, imparte clases de Seminario de

Tesis en la Licenciatura de Artes Plásticas en la Escuela de Bellas Artes de Toluca, es asesora en el Departamento de Exámenes profesionales en el Área de Artes Plásticas y todas estas identidades se relacionan con la principal, el ser artista visual. En la sociedad moderna, la mujer mexicana se ha visto en la necesidad de trazar nuevas rutas identitarias que le permite desempeñar nuevos roles, no se contenta con ser madre de familia, duda de la encomienda que se les confirió histórica y culturalmente¹¹. Lo que ella piensa de ser mujer se puede apreciar en el discurso que dio el 8 de marzo de 2011 a las 17:00 horas en la Escuela de Bellas Artes de Toluca¹²:

El debatir con el mandato social más grande que tiene la mujer, el de ser madre, o “decidir no realizarse como tal” es tomar la decisión de no tener hijos, vivir el asunto del amor y del desamor, desde la mirada victimaria que comúnmente tiene la mujer al respecto. Sin duda eso no es de interés público, puesto que es un asunto francamente privado. Hace algunos años estoy segura no me hubiera reconocido en estas líneas porque al igual que muchas de las que estamos aquí, uno de mis más grandes deseos era en un tiempo razonable tener un hijo pero no sólo eso, sino un hijo del hombre amado, poco había reflexionado de lo que dice Lacan de que el deseo siempre es deseo del otro, (...) Supongo que puede haber varias alternativas al respeto y no sólo la ley de lo común de ser ante todo buenas madres, idea que culturalmente nos traza como mujeres completas, porque se nos podrá justificar todo; no estar preparadas profesionalmente, no tener un ingreso económico, no ser independientes, ser incluso feas, pero no ser una buena madre.

Hoy se construye una nueva geografía política para la mujer y el hombre¹³, ambos exploran nuevos caminos de relaciones y de diálogo, ya no es suficiente una lengua sino entender la manera de vivir de otras culturas, de ponerse en el lugar de otros, conocer sus mitos, sus prejuicios y sus expectativas; ha de entender lo que en su país se concibe como “normal”. La cultura mexicana todavía presenta varios rasgos de la cultura europea, diría Derrida (1997), una cultura falocrática, como bien lo explica Erika Kuhn desde el psicoanálisis de Lacan (1980).

En el discurso de Erika Kuhn encontramos una concepción del rol de mujer, un entendimiento del manejo de poder, una amenaza quizá para el pensamiento tradicional, la conservación de la especie y lo que es más, la productividad. ¿De qué le sirve a la

“sociedad” una mujer que no desempeña el papel para lo que fue diseñada? La alternativa de socialización que amplía la geografía de análisis e intervención de la mujer como propone Erika Kuhn desde su ser individual, refiere un entendimiento y manejo de emociones. Sus declaraciones pueden ser tachadas de frívolas, pero el hecho de que signifique su papel como mujer y defina nuevas rutas, permite distinguir un proceso de sensibilización.

Para la sociedad consumista esto puede significar una tardanza en el progreso y la infelicidad para la sociedad industrial. ¿Quién dará vida a los consumistas? ¿Cómo continuar con la estabilidad social, si uno de sus actores (en este caso la mujer) se rehúsa a desempeñar el papel que se le ha asignado? Seguramente cuestionarán que un espíritu se resista a ser lineal o se preguntarán ¿Qué fue lo que torció este espíritu? Lo cierto es que ante esta resistencia se encuentra un miedo racionalista de orden social, cada sujeto desempeña un rol, cada grupo social tiene una función, el orden no puede ser amenazado. El miedo reside en que históricamente las masas se asocian por sentimiento más que por pensamiento, pero ¿qué sucede cuando ambas operaciones se unen y rompen con el equilibrio? (o sea pensamiento y sentimiento). Si en la vida cotidiana esta mujer decide emplear su tiempo para pensar, leer, escribir y llenar su tiempo con prácticas adversas a lo que se había pensado como dormir a los niños, contar cuentos, planchar, lavar la ropa, ir al mercado, arreglar la casa, hacer la comida... resulta que ahora la mujer decide divertirse con el tiempo, perder el tiempo o darle otro sentido a su tiempo. Digamos que cambió el sentido del juego, es más se salió del juego, al salirse del juego se configura una nueva cotidianidad y aunque la cotidianidad - como dice Pablo Fernández Christlieb (1994)- no se puede conceptualizar, se construye un imaginario que refleja una actitud diferente. En Erika Kuhn se manifiesta en el momento que se otorga el derecho de decidir su rol pero que este derecho lo asimila después de hacer del arte su forma de vida. Lo más importante por destacar con todo esto, es que su manera de concebirse en el mundo, está influenciada por la percepción que ha desarrollado a través del arte y así lo da a conocer con un ejemplo iconográfico de su obra, que sirve como testimonio a todo lo que se ha explicado al respecto.

Erika Kuhn, decide deambular por el arte y recorre la vida a través de esta aventura, toma una decisión que afectará su mente, sus sentimientos, la forma de percibir y describir el mundo. La

producción artística refleja imágenes, mensajes, ideas e imaginarios que ha percibido de su cultura. Su producción hace referencia a aquellos elementos que capturaron su conciencia y hasta su inconsciencia. Describe lo que su momento histórico narra a través de sus prácticas vividas o su vida imaginada, porque la ideología es también una relación imaginaria. La ideología son costumbres, patrones de comportamiento y modos de pensar. Un artista no puede respondernos como un médico o como un ingeniero, sus prácticas se derivan de aquel pensamiento que le refleja una imagen del ser artistas y del cómo vive un artista, es una práctica material, que lo identifica entre el abanico de las múltiples identidades sociales. Lo que consume y lo que produce definen el nivel social en el que se desenvuelve. El uso del lenguaje, su dominio le abre posibilidades para que se desempeñe en diversos contextos.

Erika Kuhn, concibe el ser artista como una forma de vida, es la persona que aprende hacer con sus sentimientos, sus procesos, experiencias y su propia vida, una obra de arte; lejos de los conceptos que da Bourdieu (1984), Michel de Certeau (1996) o Georg Simmel (1900); el primero como el artista que se fuga del mundo objetivo, el ser liberado contrario al cientificista, el segundo como el raro elegido que convierte el trabajo en placer mediante la sublimación y el tercero, como el ser que escapa del trabajo mecanizado, su trabajo se define desde el centro de su ser, sus intereses y necesidades. Erika Kuhn reflexiona sobre el ser artista como una forma de ser y hacer de la siguiente manera:

*...me atrevo a aseverar que **el artista no es un ser, sino una forma de ser**. Es decir, el artista no es esa sarta de ideas que la gente suele tener de él como ser privilegiado y predestinado con un "don" para aplicar una técnica o un artificio proveniente de una necesidad fisiológica para "expresar sus sentimientos más profundos". El artista no es un ser, en tanto que no designa ninguna cualidad real, es decir, no es privilegiado, sino que privilegia su existencia en el mundo¹⁴.*

Conclusión

Esta artista visual ha hecho de la producción de imágenes un hábito, todos los días lee, dibuja, escribe, actualiza sus redes. Estas prácticas son su forma de vida, *"es algo que se va desarrollando, que se va haciendo propio, en la medida que uno lo hace, se forma un hábito, uno decide cómo vive es algo que ya está*

incorporado a mis hábitos cotidianos” (Kuhn Orozco, Redes, 3/05/2011)

En su obra se comunica a través de la imagen y la escritura, le da un uso metafórico o un sustento conceptual. La palabra da sentido a la obra, y no porque la explique, sino porque la metáfora se encuentra en la imagen y en la manera en cómo organiza las palabras para complementar la idea. “Sólo la escritura fija el lenguaje y lo somete al control de un sistema de reglas gramaticales” (Schwanitz, 2006: 640).

La relación que tengo con la escritura es fundamental, creo que escribir significa cómo inscribirse en el mundo simbólico, es que no hay otra manera como de entender o de tratar de conocer el pensamiento del otro si no a partir del lenguaje, entonces por ahí dicen que las palabras dichas se van, se las lleva el viento, pero las palabras escritas se quedan. La escritura me constituye como sujeto y me comprende como sujeto, qué más da si es verdad o es mentira lo que escribo, lo importante es la manera en cómo yo me entiendo, mi relación con el mundo y al final de cuentas, la pregunta sería ¿Qué tanto creo o escribo mis textos? O ¿Qué tanto esos textos, esa escritura me constituye a mí como sujeto? (Kuhn, Producción artística, 18/05/2011).

Georg Simmel (1900) no pensó que sus aportaciones se usaran para explicar las redes sociales que se dan en internet, él se refería a las que socialmente se constituyen con la división del mercado de trabajo. Sus acepciones permiten entender las redes sociales modernas, “exclusivas” en donde los miembros son activos, como los que visitan las tres casas virtuales de Erika Kuhn, con la capacidad de gobernar las formas sociales dejando sobre entendido el manejo de la ética, el respeto a los derechos de autor y el respeto del uso del lenguaje. Ella menciona que virtualmente ha habitado tres casas, inició su comunicación con grupos de artistas a través de *Flickr*, (que distingue como su primera casa), después con *el blog* en el que se encuentra toda su producción artística y teórica, (lo que sería su segunda casa) y *Facebook* (espacio virtual que sería su tercera casa).

Lo que ha desencadenado mi producción plástica, en algún sentido siempre creo que es una falta, siempre es un conflicto, por eso en alguna ocasión de esta entrevista, le decía que no siempre el producir o el hacer la producción es muy placentero, al producir a partir de una falta siempre nos conforta con ella, y nos conforta con lo que no somos, o con lo que nos gustaría ser, a veces no es muy

placentero producir, uno entra en conflicto (...) Lo rico de una producción hablemos de cualquier producción artística es que nunca se colma la falta, porque si así sucediera dejaríamos de producir. Dicen, no hay una felicidad inteligente, y creo que es justo eso el arte, quien no se cuestiona, quien no se conflictúa, quien no tiene esa capacidad de observar y de sentir, de sentir no me refiero nada más a disfrutar o a ser feliz, esa capacidad de saber sufrir, saber sentir el dolor, la falta, la insatisfacción. Creo también que a veces pueden llegar a ser más productivo, pero en ese sentido también lo más conflictivo que tiene uno para enfrentarse con uno mismo, e insisto, con lo que uno no es, lo que a uno le gustaría hacer, con lo que uno desea y no tiene, y sobre todo, con lo que uno pierde (Kuhn, Entrevista "Producción plástica", 5/04/ 2011).

Las imágenes que representa Erika Kuhn explican aquello que se presenta como abstracto en la percepción de la realidad que recrea. La construcción de la imagen es parte de una memoria que selecciona un suceso significativo, "memoria no es sólo representación sino también reconstrucción" (Giménez, 2005: 97). Lo que relata la entrevistada pueden ser recuerdos, que por su simbolismo se crean o recrean¹⁵, los ordena de acuerdo a lo que su mente registra. Esta es una habilidad que ha desarrollado Erika Kuhn, la producción de imágenes, la creación de representaciones que sustituyen las palabras.

Referencias

- Aceves Lozano, J. E. (1997). Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes. Ponencia del XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA). Guadalajara, Jalisco, México, 17-19 de abril de 1997.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México:Taurus.
- Bajtín, M. (2002). La Cultura, Nosotros y los Otros. En M. Bajtín, *Yo también soy* (47-70). México: Taurus.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Castells, M. (2004). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. El poder de la Identidad. Vol II*. México: Siglo XXI.
- Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (1997). *Ulysse gramophone. Deux mots pour Joyce*. Paris: Éditions Galilée
- Fernández Christleb, P. (2011). *Lo que se siente pensar*. México: Taurus.

Fernández Christlieb, P. (1994). *La Psicología Colectiva un fin de siglo más tarde. Su disciplina, su conocimiento y su realidad*. Zamora, Michoacán: Colegio de Michoacán y Antrhropos.

Garay, G. de (1999). *La historia con micrófono*. México: Institut Mora.

Garay, G. de (1997). *Cuéntame tu vida. Historia Oral: Historias de vida*. México: Instituto Mora/Conacyt.

Giménez, G. (2009). *Identidades Sociales*. México: CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura.

Herranz, R. (2008). Georg Simmel y la Sociología Económica: el mercado, las formas sociales y el análisis estratégico. *Papers*, 87 (2008) 269-286.

Husserl, E. T. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B.

Jiménez, L. (2005). *Interdisciplina. Escuela y arte*. México: Conaculta-Cenart.

Lacan, J. (1980). *Escritos*. 2 vols.. México: Siglo XXI.

Levinas, E. (2004). *La teoría fenomenológica de la intuición*. Mexico D. F.: Salamanca, Epidermis, Sígueme.

Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. España-Madrid: Visor.

Morgan, R. (2003). *Del Arte a la idea*. Madrid-España: Akal S.A.

Parsons, T. (1967). *Ensayos sobre teoría sociológica*. Buenos Aires: Paidós.

Schwanitz, D. (2006). *La cultura. Todo lo que hay que saber*. España: Punto de lectura.

Silbermann, A.; Bourdieu, P. (1971). *Sociología del Arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Simmel, G. (1900). *Filosofía del dinero*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Simmel, G. (1977). Sociología. Estudios sobre las fomas de socialización. *Revista Española de Opinión Pública. Centro de Investigaciones Sociológicas No. 49*, 286.

Storey, J. (2002). *Teoría de la Cultura y Cultura Popular*. Barcelona: Octaedro.

¹ ***Transit of identities: life history of Erika Kuhn, visual artist***

Recibido: 04/07/2013

Aceptado: 31/05/2014

² Máster.

Universidad del Estado de México (México).

E-mail: ebatmvm@yahoo.com.mx

³ Las historias de vida han tomado relevancia en el campo de la investigación de las ciencias sociales (Garay, 1997; 1999; Aceves Lozano, 1997) tendiente a estudiar las comunidades, estudios históricos y sociológicos, a través de procesos de identidad, trayectorias de formación y tratamiento en profundidad de los saberes sociales. La historia de vida en este trabajo observa las experiencias profesionales como escenario en la construcción de identidad de un artista visual. El investigador se

propone que a través de la reflexión, se interpreten los procesos de formación, las actividades, experiencias y el comportamiento humano, redescubriendo el valor de la subjetividad y los significados, los que permiten observar puntos concretos como el origen de las personas, su condición social, educación, actitudes, resistencias, estilos de vida, prácticas culturales, proceso de formación, contactos sociales e interconexiones, participación política, hasta en las crecientemente importantes, redes sociales.

⁴ El uso de las nuevas tecnologías amplía el volumen, la complejidad y la velocidad en la transmisión de información. Las sociedades telemáticas hacen posible casi cualquier cosa.

⁵ Se refiere al siglo XX.

⁶ La relación asimétrica asegura un papel dominante por aquellos que consideran que los Otros se quedaron estancados en las tradiciones y de alguna manera esto les asegura el poder. Las relaciones asimétricas son mantenidas por los grupos de poder y resulta sospechoso que el discurso político haga alusión a la igualdad y lucha contra la pobreza, cuando a través de las políticas estas relaciones desiguales se mantienen para abrir más la brecha entre poderosos y los que menos tienen.

⁷ Notas derivadas del ensayo elaborado por Roberto Herranz, sociólogo de la Universidad de Santiago de Compostela (Herranz, 2008).

⁸ “En la esfera absoluta no hay lugar alguno para la discordia, para la apariencia, para la posibilidad de ser otra cosa, se trata de una esfera de posición absoluta. El análisis de la percepción inmanente nos conduce a la posición absoluta de la conciencia, a la posibilidad de negar su existencia” Esta cita la hace Levinas cuando traduce el pensamiento de Husserl y afirma después que “La conciencia constituye el propio ser de las vivencias” (Levinas, 2004: 56; 57). La práctica con sentido es la práctica con conciencia. Si la Orientación Educativa se convierte en lo contrario, sería además de una práctica sin sentido una práctica inconsciente, no pensada.

⁹ Citado por Emmanuel Levinas (1991: 85).

¹⁰ La sociolingüística, observa cómo y con qué elabora su discurso, su manera de reflexionar y las lógicas que influyen su pensamiento. En la función nota que se trasmutan los espacios que habita, decorándolos con sus significados. Las prácticas del espacio están relacionadas con la identidad y la racionalidad, ya que ésta conduce a la imaginación.

¹¹ De la costilla que Jehová/Dios tomó del hombre, hizo una mujer, y la trajo al hombre, Génesis 2: 22, Hombre y Mujer los creó, Génesis 1: 27. Las diferencias entre hombre y mujer se interpretan desde una perspectiva arcaica, como si la mujer estuviera sometida y condenada a servir al hombre. No se asimila a una sociedad con la participación de lo masculino y femenino, y como si lo femenino y lo masculino no fuera propio del ser humano (Levinas, 1991).

¹² Cabe señalar que las narraciones y testimonios de la artista plástica, se distinguen con letras cursivas, y las letras normales las interpretaciones y análisis de quien realiza este trabajo.

¹³ Término tomado de Dietrich Schwanitz (Schwanitz, 2006: 657)

¹⁴ Cita extraída del blog de Erika Kuhn <http://erikekhun.blogspot.com> No. 2007, 6/2011

¹⁵ Las representaciones sociales son declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana. Son dinámicas, se crean o recrean, son maneras de comunicar la realidad.

ENTRE LA MÚSICA POPULAR URBANA Y EL PATRIMONIO HISTÓRICO MUSICAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE HIBRIDACIÓN¹

Miriam Perandones Lozano²

Un patrimonio reformulado teniendo en cuenta sus usos sociales (...) con una visión más compleja de cómo la sociedad se apropia de su historia puede involucrar a diversos sectores [e]n la medida en que el estudio y la promoción del patrimonio asuman los conflictos que lo acompañan.
García Canclini (2001: 188)

Abstract: This paper is a didactic proposal that will tackle the almost absence of identity towards the occidental music heritage in the students of *Bachelor's Degree in Primary Teaching Education* attending the subject *Lenguaje Musical* (Musical Theory), in the University of Oviedo during the first semester of the year 2013/2014.

The methodology used will be *meaningful learning*. Students will take an active part in the process, on one hand choosing popular music repertoire; on the other hand, through their own musical education, either urban popular, folk or classic music. The objective is to create hybridization (Canclini, 2001) between historical repertoire and popular music using rhythm as a tool.

It will be utilized the Z. Kodaly *rhythm syllables* to develop rhythm patterns by students and, also, they can read complex rhythms that accompany the classic repertoire.

Students participated actively playing this new repertoire constructed by themselves selecting and creating these hybrid works guided by their teacher.

Keywords: hybridity; musical heritage; Music Theory

Resumen: Este trabajo presenta una propuesta educativa destinada al alumnado de Grado en Educación Primaria en que se abordará su falta de identificación con el patrimonio histórico occidental a través de la asignatura de Lenguaje Musical en la Mención en Música en la Universidad de Oviedo que se imparte en el primer semestre del curso 2013/2014.

El objetivo es realizar una hibridación (Canclini, 2001) entre el repertorio histórico y el popular urbano, usando el ritmo como herramienta. Para ello se llevó a cabo una metodología de aprendizaje significativo en la que los estudiantes colaboraron activamente a través de su formación musical, ya sea popular urbana, folclórica o clásica, y a través de la elección de músicas populares urbanas y de patrimonio histórico para el trabajo del aula.

Se utilizó el solfeo silábico de Zoltan Kodály para que los alumnos desarrollasen sus propios patrones rítmicos y pudieran leer ritmos complejos que acompañasen una obra de repertorio clásico.

El alumnado participó activamente en la interpretación de estas obras de hibridación creadas por ellos mismos mediante la selección y creación de nuevas obras guiados por la docente.

Palabras clave: hibridación; patrimonio histórico; Lenguaje Musical

Introducción

Esta propuesta didáctica se llevó a cabo en el primer semestre del curso 2013/2014 con el alumnado de Grado en Educación Primaria en la asignatura de Lenguaje Musical de la Mención en Música de la Universidad de Oviedo. El proyecto original, que incluía la realización de un acompañamiento rítmico, tanto para una obra *clásica* como para otra de repertorio popular, hubo de reducirse por falta de tiempo, limitando el acompañamiento a uno de los dos géneros. También el uso previsto de la técnica de solfeo hindú Konnakol ha tenido que posponerse.

El grupo estaba conformado por 14 alumnos que asistían regularmente a clase, con un nivel medio/alto de lenguaje musical en el que observamos, a lo largo del semestre, prejuicios, identidades y valores asociados sobre la música académica y no académica.

La actividad consistió en realizar una hibridación entre una obra de repertorio histórico musical y otra del repertorio popular urbano usando el ritmo como instrumento, con el objetivo de mejorar su capacidad rítmica en lo que a habilidades musicales se refiere. No obstante, la meta principal de esta actividad fue la deconstrucción de las identidades vinculadas al patrimonio histórico a través de un proceso de hibridación de una obra del ámbito *clásico* con música popular. En este sentido, trabajamos la educación musical como instrumento para la transmisión de la cultura propia y ajena, y la construcción de identidades individuales y colectivas. Por esta razón la música se convierte en esta actividad en una herramienta de convivencia y podemos enmarcarla en el proyecto de innovación docente “Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical” de la Universidad de Oviedo (PINN-13-019).

El patrimonio musical histórico en la sociedad actual

Simon Frith ha señalado en sus estudios de los años 70 y ha remarcado en su artículo “Towards an Aesthetic of Popular Music”

Entre la música popular urbana y el patrimonio histórico musical: una propuesta didáctica de hibridación

(Frith, 1987) la función de la música popular como intensificadora de la experiencia presente. Según este autor, las músicas populares urbanas hacen un uso del tiempo decisivo en la organización social de los adolescentes y los adultos jóvenes, en un momento de turbulencia emocional asociada a cuestiones de identidad y de posicionamiento social. Mediante esta actividad nosotros queremos llevar a cabo una reconstrucción de los valores identitarios, pero asociados al repertorio histórico, en jóvenes adultos.

Una de las preocupaciones principales del sector cultural que se encarga de la música *clásica* es la muerte de esta como espectáculo; se denuncia, sobre todo, el envejecimiento del público y la ausencia de interés por parte de la juventud. Aunque hay opiniones encontradas sobre este tema, es evidente que existe una preocupación general. No es aquí donde se analizarán las causas por las que esto ocurre, pero sí señalamos un aspecto importante que define nuestra propuesta educativa: Lawrence Kramer en *Why classical music still matters* (Kramer, 2009), ya en su prefacio, apunta que los valores asociados a la música clásica (y con ella las identidades asociadas) pueden ser una de las causas de este alejamiento de la sociedad.

Las músicas populares urbanas y la música del patrimonio histórico se han asimilado en el binomio culto/popular como antagónicas, en torno al cual se han formado los procesos culturales musicales sobre sus cualidades musicales, valores y procesos de identificación social.

Canclini (2001) propuso la superación de este y otros binomios (local/global; norte/sur; tradición/modernidad o culto/popular) a través del concepto de hibridación, que define como una reestructuración societal, “una interpretación útil de las relaciones de significado que se han reconstruido a través de la mezcla”³. En el marco teórico vamos a ver cuáles son las relaciones identitarias a deconstruir relacionadas con la dicotomía culto/popular en la música.

Hibridación y patrimonio cultural

Tanto las músicas populares urbanas como la música del patrimonio histórico pertenecen al patrimonio cultural de su propia sociedad. La actual definición de patrimonio integra las distintas posiciones y definiciones a partir de las disciplinas de Antropología cultural, Derecho, Historia del Arte y Educación, que Llull Peñalba define como “conjunto de manifestaciones y objetos nacidos de la

producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo” (Llull Peñalba, 2005: 181).

Los bienes culturales que integran el patrimonio son los de carácter histórico y artístico en su concepto tradicional, pero también incluyen el legado inmaterial y los bienes de carácter archivístico, documental o bibliográfico; y no solo históricos, sino también los del momento presente. Es en este concepto globalizador que incluye distintas manifestaciones artísticas musicales históricas y de folclore, donde se suman también las expresiones musicales que actualmente se denominan “músicas populares” del ámbito urbano. Estos bienes culturales articulan identidades culturales de clase, género y etnia, y valores asociados⁴.

Sin embargo, desde la Ilustración y durante el siglo XIX, el patrimonio pertenecía a las clases hegemónicas, con lo que el acceso a la cultura implicaba la pertenencia a las clases sociales altas que ejercían el poder. Estas realizaron un proceso de selección y exclusión de determinadas manifestaciones históricas y artísticas, legitimando un patrimonio en función del valor estético de la obra.

Este proceso de articulación es claro en cuanto a la formación del canon musical, configurado por grandes compositores en torno a los cuales se escribió la historia de la música en el siglo XX. Este es el mismo proceso que encontramos en la historia de la música española, donde la exclusión o minusvaloración de la creación musical del siglo XIX por autores del siglo XX fue una constante, creando un canon que actualmente está siendo subvertido gracias a la investigación sistemática llevada a cabo por diferentes musicólogos. Todos ellos responden a procesos de legitimación que crean cánones, en este caso dentro de la música *clásica*.

Este proceso de selección y exclusión es más llamativo al enfrentarlo en la dicotomía entre la música *seria* y la música popular. Se ha venido atribuyendo a la música *clásica* un valor estético musical elevado basado en la presunción de sus cualidades intrínsecas de universalidad, complejidad y originalidad, al tiempo que se le atribuye la capacidad de trascender cualquier momento histórico, fuera de todo contexto social. Estos valores muestran una supuesta superioridad de la música *seria* sobre otras manifestaciones musicales, como las músicas populares urbanas, a las que se atribuía las cualidades de efímero, trivial o comercial.

Estos valores, morales en definitiva, se vinculaban a determinadas clases sociales.

Durante el siglo XX, las instituciones transmisoras de patrimonio -museos, los medios masivos de comunicación y las escuelas- clasifican y valoran el patrimonio. En este siglo comienza también el consumo cultural y el turismo de masas. Se da un proceso de “democratización de la cultura” en la cual el patrimonio debe estar al alcance del mayor número posible de personas. La consecuencia de este impulso democratizador fue el desarrollo de una potente gestión cultural que convirtió a los ciudadanos en espectadores y consumidores de expresiones patrimoniales a través de exposiciones de arte, ferias de libros y los propios museos, que se reconvierten en lugares de encuentro y de comunicación con la sociedad. Estas alianzas de los museos con los medios masivos y el turismo han sido muy eficaces para la difusión cultural.

En lo que se refiere a las manifestaciones musicales, este proceso democratizador del patrimonio histórico existe a través del trabajo de instituciones musicales que realizan conciertos didácticos, charlas divulgativas previas a los conciertos, conciertos sinfónicos en espacios abiertos como parques o plazas o retransmisiones de conciertos o teatro lírico en medios de comunicación, aunque minoritarios.

Canclini critica este proceso democratizador por dos razones: la primera, porque considera inverosímil e ineficaz el objetivo de conciliar las tradiciones de clases y etnias a través de este proceso, ya que en realidad traza una barrera entre los bienes al clasificarlos y seleccionarlos. La segunda se debe a que, en este proceso democratizador, los diferentes grupos sociales se apropian de forma diferente y desigual de la herencia cultural, puesto que a medida que se desciende en la escala social (económica y educacional) disminuye la capacidad de apropiarse del capital cultural⁵.

Las desigualdades en la apropiación del patrimonio, según Canclini, “exigen estudiarlo como un espacio de lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos. (...) [E]l patrimonio cultural funciona como recurso para reproducir las diferencias entre los grupos sociales y la hegemonía de quienes logran un acceso preferente a la producción y distribución de los bienes” (Canclini, 2001: 187).

En la apropiación del patrimonio se da un proceso de ritualización del poder que Canclini explica a partir de actos

conmemorativos, centenarios, o la asistencia a museos. En esta teatralización, ser culto es “participar en los escenarios donde los grupos hegemónicos hacen que la sociedad se dé a sí misma el espectáculo sobre su *origen*” (podríamos cambiar esta palabra - puesta en cursiva por nosotros- por el concepto “clase social”). La asistencia a las salas de conciertos para oír la selección de un patrimonio histórico cabría en ese proceso de ritualización del patrimonio. En este sentido, el proceso democratizador no elimina las identidades sociales asociadas a las música *seria*.

El patrimonio musical a través de la educación

Se ha señalado más arriba que las instituciones transmisoras de patrimonio son los medios masivos de comunicación, los museos - cuyo el equivalente en música sería el propio museo, el concierto y las representaciones de teatro lírico- y las escuelas. En ellas se aporta una significación identitaria a los bienes culturales.

Lucy Green (2003) subraya que, en la educación musical de las escuelas del siglo XX, el currículo estaba orientado principalmente al estudio de los *clásicos* occidentales y a arreglos de canción folk por prestigiosos compositores, incluso en países de cultura no occidental como Japón o Singapur. El trabajo sobre estos contenidos formaron tres tipos de identidades: clase social, género y etnicidad.

En lo concerniente a la dicotomía entre música *clásica* y músicas populares y su identidad social transmitida a través de la educación, los factores condicionantes han sido los prejuicios sobre el valor de la música *seria* ya mencionados (autonomía, trascendencia, complejidad y autoridad) y las diferencias económicas entre el alumnado. Green observa que niños de todas las clases sociales disfrutaban las músicas populares, y, en el caso de los niños provenientes de clases bajas, estos tienden a no valorar la música clásica en absoluto; sin embargo, este es el tipo de música que se incluye en los currículos de estudios. “La ideología de esta superioridad de la música se correspondía con las perspectivas de una minoría de niños de clase alta o media-alta, mientras que se aleja de los gustos musicales de los niños de (...) clases trabajadoras” (Green, 2003: 267). Estos niños no tenían las mismas posibilidades de éxito en los estudios de música, ya que los alumnos de clases sociales más elevadas complementaban su formación con clases privadas de instrumentos. En este sentido, Green se alinea

con el discurso de Canclini en cuanto a las diferentes formas de apropiación de la cultura por los distintos grupos sociales, puesto que a medida que se desciende en la escala social (económica y educacional) disminuye la capacidad de apropiarse del capital cultural.

No obstante, ya a partir de los años 70, en algunos países como Gran Bretaña, Escandinavia o EEUU, pequeños grupos de docentes reivindicaron la inclusión de las músicas populares urbanas, y actualmente existe un importante movimiento en el mundo anglosajón en que se estudia y trabaja su incorporación en las aulas de educación general mediante distintas técnicas metodológicas⁶. Esto es consecuencia de un cambio global del que Green apunta el inicio en los años 80 y 90 dentro del posmodernismo. Es una era en la que ha influido el importantísimo desarrollo tecnológico y de comunicación, la globalización, las transformaciones demográficas y también el cambio en las relaciones de género, clase social y etnia o raza. A partir de este momento algunos estilos musicales dejaron de pertenecer a determinadas clases sociales, étnicas o género, produciéndose un proceso de hibridación y de renegociación de significados a través de la mezcla.

Sin embargo, la situación de la educación musical en España es muy distinta del ámbito anglosajón, y ha tenido que actualizarse en poco tiempo. En este país la música solo empezó a recibir el interés del poder institucional en la educación general en una fecha tan tardía como los años 90, momento en que se implanta la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo). En esta década también comienza a crecer el número de instituciones dedicadas a la interpretación y a la enseñanza de la música *clásica*, como orquestas sinfónicas, y nuevos espacios, como auditorios, que alberguen la expresión del patrimonio histórico musical.

En educación, con la LOGSE se incluye la música como asignatura obligatoria en la enseñanza general por primera vez en la historia de España⁷, con lo que podemos desligarlo del *boom* de consumo patrimonial ocurrido desde los años 50 en Occidente. Hasta los años 90, la Ley de Educación de 1970⁸ no incluía una asignatura obligatoria musical en la EGB, y solo en BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) se incluía una única asignatura en un único curso destinada al estudio de la historia de la música occidental.

Con la LOGSE y la implantación de la enseñanza de la música en el ámbito de la enseñanza obligatoria (tanto en Primaria como en Secundaria) aparecen los estudios superiores en Magisterio dedicados a la formación de profesorado especializado en música para Primaria (implantados también desde 1992 e inexistentes hasta entonces). La música se integra por fin en la sociedad a través de la educación en todos los niveles de la enseñanza general en un momento feliz para la educación musical y general. En Educación Primaria la enseñanza de la música será impartida por maestros con la especialización correspondiente (art. 16); en Secundaria los dos ciclos incluyen áreas de conocimiento obligatorias de música (art. 20); en Bachillerato, dentro de las diferentes modalidades, aparecen las Artes (art. 27. 3)

Por primera vez, la totalidad de la sociedad española recibe una enseñanza musical, a la que, hasta entonces, solo por interés personal o familiar podía llegar a tener algún conocimiento; el acceso a los estudios musicales estaba restringido a las personas con interés previo o con capacidad económica suficiente para permitirse una educación extraescolar. El estudio musical estaba, por tanto, asociado a una clase cultural y social media/alta.

Lamentablemente la música, y con ella toda expresión artística, ha ido perdiendo peso en las sucesivas leyes de educación. La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) reducía el tiempo dedicado a la educación musical y la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Educativa -Modificación de LOE de 2006-) deja la música en situación de optatividad, y, en consecuencia, elimina la obligatoriedad de cursar Educación Artística en Educación Primaria, la asignatura de música en Educación Secundaria, y la oportunidad de convertir a la sociedad española en conocedora de su patrimonio musical en el sentido más amplio, relegando de nuevo la formación musical a las élites sociales y de poder.

La educación musical en la educación general en España sobre patrimonio se realizaba, en los años 90, a través del mismo concepto mencionado por Green: la música *clásica* y el folclore⁹, en una visión tradicionalista del patrimonio que ha ido modificándose progresivamente al introducir de forma paulatina contenidos relacionados con las músicas populares y, sobre, todo, cambiando los valores implícitos o explícitos asociados a las músicas populares y *serias*. Según Riaño y Cabedo (2013), la educación musical en España, sin experiencia previa, tuvo que adaptarse rápidamente a

los cambios que estaban teniendo lugar en el resto del mundo occidental. Se va incorporando progresivamente la interculturalidad ya a finales de la década de los 90, que seguirá siendo una de las grandes líneas de actuación del Ministerio. En este proceso, las músicas populares tienen cada vez más presencia en los contenidos escolares.

Las universidades presenciales que incluyen formación superior en Musicología desde el año 2009 han incorporado en sus planes de estudio asignaturas obligatorias sobre músicas populares o música y medios audiovisuales o afines, excepto la UB (Universitat de Barcelona), para quien aún es optativa. También el plan de estudios de Maestro en Educación Primaria plantea el estudio de una asignatura sobre Patrimonio Artístico musical en el aula. En la revisión realizada de planes en distintas universidades observamos que cada una asume libremente el concepto de patrimonio bajo distintas denominaciones y distintos contenidos, aunque existe una clara tendencia a la incorporación de contenidos multiculturales y músicas populares además de historia de la música.

La propuesta educativa

Adam Kruse (2014) en su estudio realizado en ocho universidades americanas certifica que los alumnos en que predomina la formación en música clásica consideran apropiado incluir en los programas de música de las escuelas el patrimonio histórico occidental, incluyendo el clásico y jazz. La pregunta que debemos hacernos es: ¿cómo introducimos la música *seria* en el aula? Este planteamiento puede resultar chocante por la tradición curricular que acabamos de comentar, pero la metodología utilizada para incluir contenidos patrimoniales de la música *clásica* parece ya conocida en la literatura científica: en el aula se trabaja a través de métodos ya sabidos, como la audición musical activa de Jos Wuytack, las adaptaciones a orquesta Orff, las clases magistrales, y un largo etcétera. El maestro también utiliza las propuestas ya existentes, como las colaboraciones entre orquestas y centros educativos a través de conciertos pedagógicos o proyectos específicos interdisciplinares como el Proyecto LOVA (La Ópera un Vehículo de Aprendizaje).

Actualmente se discute en gran medida cómo introducir metodológicamente las músicas populares en el aula, pero también debería discutirse cómo integrar el trabajo sobre el patrimonio

histórico de forma que sea significativo para el alumnado, tanto en la Universidad como en su futuro centro como docente.

Mi propuesta es una herramienta más que pretende insertar el patrimonio culto tradicional en la modernidad a partir de la rearticulación de su identidad mediante la propuesta de hibridación entre músicas escogidas por los alumnos de músicas populares y de patrimonio histórico. Lo que estamos haciendo es “transgredir la herencia”¹⁰, en términos de Canclini. De esta forma queremos trazar un puente entre el alumnado de música (tanto universitario como alumnos de Primaria) y la realidad musical del alumno, actualizando el tradicionalismo a través de la música popular, sin pretender superar la tradición ni crear un proyecto antagónico, con una rearticulación de los significados de la música clásica de forma que el alumnado pueda identificarse con ella.

Proyecto *Bach & Queen*

El título de la actividad se definió tras llevarla a cabo con los alumnos, tomando como referencia los compositores de las obras musicales sobre las que se trabajó: el *Air* de la Suite orquestal en Re M de J. S. Bach y el tema *We will rock you* de Queen.

Objetivos

El objetivo principal de la actividad es el proceso de hibridación, que aparece descrito en el marco teórico del proyecto de innovación docente en el que se inserta el presente trabajo (ver comienzo del párrafo *Epílogo* del presente artículo), pero también hay otros objetivos necesariamente vinculados a la Memoria de Verificación del Grado en Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Oviedo. Así, los objetivos se han puesto en relación con las Competencias Específicas de la Titulación (CE) y las Competencias Específicas de la Materia (CEM).

En lo que se refiere a los objetivos referidos a competencias musicales, el principal fue reconocer y adaptar las diferentes formas de expresión musical del entorno social:

- Conocer y valorar otras expresiones musicales a través de la comunicación y experiencia musical de otros compañeros. (CEM 27.5 y CEM 27.3).
- Reconocer y adaptar estas diferentes formas de expresión musical del entorno social a prácticas de aula innovadoras adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y

cooperativo, que tengan en cuenta las tecnologías de la información y de la Comunicación (CE 10, CE11 y CEM 27.5) , y

- Valorar la capacidad formativa de la música para participar en el diseño y regulación de espacios de aprendizaje de contexto de diversidad y fomentar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal (CEM 27.3).

En lo que se refiere al trabajo específico sobre los contenidos de Lenguaje Musical, señalamos la siguiente:

- Interiorización y conceptualización de patrones rítmicos y Figuraciones complejas. Polirritmia y trabajo sobre la estructura musical (CEM 27.1).

Descripción de la actividad

En un primer estadio del trabajo, el alumnado aportó varias obras de su elección al grupo. Cada estudiante seleccionó una obra de música popular urbana y otra del ámbito clásico. A continuación se realizó una selección en base a sus características musicales/rítmicas, desprovista, por tanto, de toda valoración estética y social:

- *We will rock you* se escogió por su *riff* reconocible, poderoso y breve.
- El *Air* de la Suite orquestal en Re mayor de Bach por su simplicidad rítmica en la melodía y tempo lento.

Dado que el acompañamiento rítmico se llevaría a cabo sobre la obra clásica, se realizó una selección de una versión sin variaciones rítmicas ni contrastes dinámicos para facilitar el acompañamiento rítmico, que sí tendría trabajo sobre la dinámica. A continuación se realizó un *loop* con la primera parte del *Air* (TIC's).

En un segundo paso de la actividad, los propios alumnos crearon de un acompañamiento rítmico complejo en función de la melodía del violín del *Air* (6 compases).

Ej. 1. Acompañamiento rítmico creado por el alumnado de Lenguaje Musical

A continuación, se realizó una adaptación de ritmo de *We Will rock you* a pulso de corchea:

Ej. 2. Adaptación de ritmo de *We Will rock you* a pulso de corchea.

Los alumnos seleccionaron y organizaron la interpretación de los esquemas rítmicos siguiendo varios pasos:

- A partir de las sílabas métricas de Z. Kodály.
- Utilizando la percusión corporal (PC) de forma discriminada en función del esquema rítmico.
- Eligiendo instrumentos de percusión de altura indeterminada (PAI) en función del esquema rítmico.

Finalmente definieron la estructura definitiva de la obra y su acompañamiento rítmico, creando, como premisa, polirritmias.

Ej. 3. Polirritmia

Epílogo

El proyecto se realizó en la *I Sesión abierta de actividades musicales* celebradas en diciembre de 2013 en el marco del proyecto de innovación docente “Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical”. Para los alumnos, el saberse enfrentados a un público –sus propios compañeros de las distintas especialidades y a otros estudiantes de Educación Infantil- incentivó su búsqueda de la excelencia en la actividad presentada. El grupo no solo trabajó en el aula, sino que se juntó en varias ocasiones fuera del horario académico para mejorar la presentación, lo que favoreció la sociabilidad entre ellos, fomentando el esfuerzo, la constancia y la autodisciplina, adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo. Consiguieron una identificación como grupo –ya que, al inicio de 3º de Primaria, los alumnos de la especialidad no se conocen- y se identificaron con la/s obra/s que tocaron, sin tener en cuenta ninguna valoración extramusical de tipo social o académica, como las analizadas en este artículo. La obra *clásica* se presentó descontextualizada de todo entorno histórico, valorizándola en exclusiva por sus cualidades musicales en función del trabajo rítmico, al igual que *We will rock you*. De esta forma, los alumnos que provenían del conservatorio pudieron comprobar cómo puede trabajarse una obra de repertorio popular en igualdad con una obra *seria*, y los provenientes de entornos musicales populares interiorizaron una obra de su patrimonio histórico occidental a través de su lenguaje. En ambos casos trabajamos en la construcción de

una identidad colectiva: aquella inserta en el patrimonio occidental, actual o pretérito.

En ambos sentidos, creemos que la experiencia ha sido un éxito. Sin embargo, queremos hacer unas consideraciones futuras para mejorar la experiencia, sobre todo vinculada con la sistematización para valorar su aprendizaje. Habría sido deseable, en primer lugar, la realización de una encuesta antes y después del proyecto en relación con los valores asociados a los distintos géneros musicales en lugar de dejarlo en la observación del profesor que tutela la actividad; en segundo lugar, el abordaje directo de la problemática en clase y no solo a través de conversaciones que trataban el objeto de trabajo de forma tangencial.

Bibliografía

Flores Rodrigo, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *ILEEME*, 19 (2007). Consultado en el 3/9/2014. Disponible en: <http://musica.rediris.es>

Frith, S. (1987). Towards an Aesthetic of Popular Music. En R. Leppert; S. McClary (Eds.), *Music and Society. The politics of composition, performance and reception*, 133-149. Cambridge: Cambridge University Press.

García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En E. Aguilar Criado, *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*, 16-33. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía.

García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Green, L. (2003). Music Education, Cultural Capital and Social Group Identity. En T. Herbert; R. Middleton (Eds), *The cultural study of music: a critical introduction*, 263-274. Routledge, New York; London.

Ibarretxe Txakartegi, G.; Díaz Gómez, M. (2008). Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. *International Journal of Music Education*, 26, 4 (2008) 339-351.

Kramer, L. (2009). *Why Classical Music Still Matters*. California: University of California Press.

Kruse, A. (2014). Preservice Music Teacher's Experiences with and Attitudes Towards Music Genres. *Journal of Music Teacher Education*. (2014) abril. Consultado en: 3/9/2014. Disponible en: <http://jmt.sagepub.com/content/early/2014/04/25/1057083714530721.abstract>

Lull Peñalba, J. (2005). Evolución del concepto y la significación del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, 17 (2015), 175-204.

Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson Educación.

Riaño, M^a E.; Cabedo, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula: Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Eufonía*, 58 (2013) Julio/ Agosto, 67-78.

Roche, Elisa M^a. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE. *Aula de innovación educativa*, 24 (1994) 5-8.

¹ ***Between popular urban music and Music Heritage: hybridization as a didactic proposal***

Recibido: 22/09/2014

Aceptado: 03/10/2014

² Doctora.

Universidad de Oviedo (España).

E-mail: perandonesmiriam@uniovi.es

³ García Canclini (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós) a través de Nada Švob-Đokić (2008), Espacios culturales abiertos en busca de nuevas fronteras. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 82-83 (2008) 59.

⁴ Si bien García Canclini en su estudio se centra en el análisis de la identidad en su vertiente nacional o étnica –sobre todo en relación a regímenes políticos autoritarios– su análisis también puede aplicarse a la identidad en relación a las clases sociales en Europa occidental, que es el objeto de este estudio.

⁵ “Se trata de un principio general establecido por quienes investigan las leyes sociales de difusión cultural (...) las encuestas revelan [el] modo desigual en que las instituciones transmisoras de patrimonio permiten su apropiación desigual, debido a su articulación con otras desigualdades sociales” García Canclini, Néstor (1999, p. 17).

⁶ En España existe solo una publicación que aborda este tema: Flores Rodrigo (2007), en que se ofrece un interesante acercamiento bibliográfico del ámbito anglosajón, y señala al *Internacional Journal of Music Education* y *Music Educators Journal* como revistas de referencia en este campo.

⁷ Como apunta Pascual Mejía (2010), la ley 14/1970, de 4 de agosto, de Villar Palasí incluyó la música dentro de la llamada Expresión Dinámica, pero no llegó a buen término por diferentes causas, una de las cuales fue la falta de formación del profesorado.

⁸ Roche, 1994:5: “[L]as dos claves más importantes para ser llevada a cabo [la enseñanza musical en educación obligatoria] (profesorado especializado y planes de estudio) no fueron nunca acordadas en las leyes de educación anteriores, y solo, a duras penas, a partir del año 1982 se homologaron los títulos superiores del Conservatorio para impartir el curso de música previsto en el BUP según la Ley de Educación de 1970”.

⁹ Las referidas, sobre todo, a las comunidades autónomas, según Ibarretxe Txakartegi y Díaz Gómez (2008).

¹⁰ Según García Canclini, “[E]l tradicionalismo (...) inhabilita para vivir en el mundo contemporáneo, que se caracteriza por su heterogeneidad, movilidad y desterritorialización” (...) El peor adversario para los tradicionalistas no es el que no va a los museos ni entiende el arte, sino el pintor que quiere transgredir la herencia (...) el músico especializado en el barroco que lo mezcla en sus composiciones con el jazz y rock” (Canclini, 2001: 185).

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências
Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias
Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

ESTRATEGIAS EXPRESIVAS, INTERDISCIPLINARIEDAD Y CONVIVENCIA DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL¹

M. Marcela González Barroso²
Miriam Perandones Lozano³
Gloria A. Rodríguez Lorenzo⁴
Elena Le Barbier Ramos⁵

Abstract: The Project “Expressive strategies, interdisciplinary nature and conviviality from Musical Education” arises from the initiative of a group of teachers of the Music Area who teach music in the Teaching Degree in Early Childhood Education, Teacher Elementary Grade, Teaching Degree in Primary with Distinction in Music, M. Marcela González Barroso being the head of the project. Its main objective is to inter-relate the subjects of Music and their didactic application and Development of the Musical Expression with the materials being part of the Distinction in Music. All of them will be coordinated, in turn, with other subjects of the degree that are invited to cooperate in the development of the project.

For the participating teachers the implementation of this project means an important advance in the cooperative conception of university education which affects a high number of students.

For the students linked to this project it means optimal integration of their academic efforts, since the Project is born, on the one hand, from the needs raised by the Mention in Music and its curricular organization, since those who chose it need to develop skills and capacities of a solvent professional in the artistic-musical field in a short time. On the other hand, and through their participation, the teachers being trained will value the incorporation of music as an interdisciplinary tool which is useful to improve the learning of other subjects; additionally, they will know the expressive possibilities of artistic language as a generator of coexisting spaces, the other central concept of the Project. Ultimately, through learning based on problem-solving, or with participation in cooperative tasks, the students will deepen in experimental learning, performing organizational roles, cooperating with each other and optimising the time available to develop the proposed objectives.

This Project will be implemented from two initiatives: an artistic-musical and another with research characteristics. The first one proposes Work/s that may include singing, dancing, instrumental practice, and the second proposes an analysis of the artistic activities quoted and the processes involved in them. Both suggestions will be projected towards the education community, which entails that the students the living out and experimentation of initiatives which will prepare them as managers of

M. Marcela González Barroso; Miriam Perandones Lozano; Gloria Araceli Rodríguez Lorenzo; Elena Le Barbier Ramos (2015). Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 7 (2015) março, 143-162

projects and activities, in direct relation with the specific skills of the degrees. For the commissioning and presentation of the artistic aspect of innovation, we will take considered contributions of authors such as Karl Orff, Murray Schafer, Sinichi Suzuki, Silvia Malbrán, Ana Lucía Frega, among others. For the section of the project focused on research, the methodologies will be the traditional, research and analysis of primary and secondary sources, field work, and elaboration of surveys, anecdote records and interviews.

Keywords: music and interdisciplinary; music and integration; music and conviviality; musical education

Resumen

El Proyecto de Innovación <Ad Honorem> de la Universidad de Oviedo (España) titulado “Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical”, PINN –13-019 -y del que es Responsable la M. Marcela González Barroso- surge a partir de la iniciativa de un grupo de profesoras del Área de Música que imparten docencia en el Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro en Primaria, Grado en Maestro en Primaria con Mención en Música. Su objetivo principal es interrelacionar las asignaturas *Música y su aplicación Didáctica y Desarrollo de la Expresión Musical* con las materias que forman parte de la Mención en Música. Todas ellas se coordinarán, a su vez, con otras asignaturas de la titulación que están invitadas a colaborar en el desarrollo del proyecto.

Para el profesorado participante la puesta en marcha de este Proyecto significa un importante avance en la concepción cooperativa de la educación universitaria que interviene sobre un número elevado de alumnos.

Para el alumnado que se vincule a este Proyecto significará una integración óptima de todos sus esfuerzos académicos, ya que el Proyecto nace, por una parte, de las necesidades planteadas por la Mención en Música y su organización curricular, puesto que quienes la escogen necesitan desarrollar en poco tiempo competencias y capacidades propias de un profesional solvente en el ámbito artístico-musical. Por otra parte, y a través de su participación, el profesorado en formación valorará la incorporación de la música como herramienta interdisciplinar útil para mejorar el aprendizaje de otras asignaturas; asimismo conocerá las posibilidades expresivas del lenguaje artístico como generador de espacios de convivencia, el otro eje medular del Proyecto. En definitiva, mediante un aprendizaje basado en la resolución de problemas, o con la participación en tareas colaborativas, el alumnado profundizará en los aprendizajes experimentales, desempeñando roles organizativos, cooperando entre sí y sobre todo optimizando el tiempo del que dispone para desarrollar los objetivos propuestos.

Este Proyecto se concretará a partir de dos iniciativas: una artístico-musical y otra de características investigadoras. La primera propone la realización de obra/s que pueden englobar canto, danza, práctica instrumental y la segunda plantea la exposición del análisis de las actividades artísticas citadas y los procesos implicados en ellas. Ambas sugerencias se

proyectarán hacia la comunidad educativa, lo que entrañará para el alumnado la vivencia y experimentación de iniciativas que lo formarán como gestor de proyectos y actividades, en relación directa con las competencias específicas de las titulaciones. Para la puesta en marcha y presentación del aspecto artístico de la innovación, se tendrán en cuenta aportaciones de autores como Karl Orff, Murray Schafer, Sinichi Suzuki, Silvia Malbrán, Ana Lucía Frega, entre otros. Para la sección del Proyecto centrado en la investigación, las metodologías serán las tradicionales, búsqueda y análisis de fuentes primarias y secundarias, trabajo de campo, elaboración de encuestas, anecdóticos y entrevistas.

Palabras Clave: música e interdisciplinariedad; música e integración; música y convivencia; Educación Musical

0. Introducción

El Proyecto “Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical” surge a partir de la iniciativa de un grupo de profesoras del Área de Música que imparten docencia en el Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro en Primaria y Grado de Maestro en Primaria con Mención en Música. Su objetivo principal es interrelacionar las asignaturas *Música y su aplicación didáctica* y *Desarrollo de la expresión musical* con las materias que forman parte de la Mención en Música: *Lenguaje musical*, *Formación instrumental* y *agrupaciones musicales* y *Formación rítmica y danza*. Todas ellas se coordinarán, a su vez, con otras asignaturas de la titulación que están invitadas a colaborar en el desarrollo del proyecto. De manera experimental, y con importante acogida por todos los participantes, se integraron los profesores en formación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, que asisten a la asignatura *Aprendizaje y enseñanza: música* y el alumnado de la asignatura *Laboratorio de expresión*, del Grado de Maestro en Educación Infantil.

Para el profesorado participante la puesta en marcha de este Proyecto ha significado un importante avance en la concepción cooperativa de la educación universitaria que interviene sobre un número elevado de alumnos

Para el alumnado vinculado a este Proyecto ha representado una integración de todos sus esfuerzos académicos, ya que el Proyecto nació en respuesta a dos necesidades. Una de ellas es la planteada por las asignaturas de la Mención en Música y su organización curricular. Quienes la escogen, necesitan

desarrollar en poco tiempo competencias y capacidades propias de un profesional solvente en el ámbito artístico-musical. La otra exigencia viene de la mano de los maestros en formación, independientemente de su especialidad, pues se detectó la limitada valoración de la música como herramienta interdisciplinar útil para mejorar el aprendizaje de otras asignaturas. A través de la participación en este Proyecto, los grupos han conocido y experimentado las posibilidades expresivas del lenguaje artístico como generador de espacios de convivencia, y han comprobado que la Música puede ser un elemento integrador. En definitiva, mediante un aprendizaje basado en la resolución de problemas, o con la participación en tareas colaborativas, el alumnado ha profundizado en los aprendizajes experimentales, desempeñando roles organizativos, cooperando entre sí y sobre todo optimizando el tiempo del que dispone para desarrollar los objetivos propuestos. Asimismo la participación del grupo de profesores en formación perteneciente al Máster Universitario en Formación de Profesorado, ha permitido conocer, comparar y concretar a partir de actividades comunes, la articulación primaria – secundaria.

Este Proyecto se ha materializado y visualizado a partir de dos aspectos, uno artístico-musical y otro de características investigadoras. El primero propuso la organización y realización de dos jornadas musicales en las que todos los grupos participaron con diferentes interpretaciones –voz, cuerpo, instrumentos-. Las *Sesiones abiertas de actividades musicales I y II*, celebradas en diciembre de 2013 y marzo de 2014 que, a continuación, se presentarán en formato reducido y con acotados ejemplos. El segundo fue la exposición del análisis de las actividades artísticas citadas y los procesos implicados en ellas, materializados en la redacción de trabajos teóricos. Estos trabajos están fundamentados en un estudio articulado de todas las áreas de conocimiento del Currículum de la etapa de primaria, establecido por la LOE [Ley Orgánica de Educación] y regulada a través del Decreto 56/2007 del Principado de Asturias. Ambas sugerencias se han proyectado ya hacia la comunidad educativa, lo que supuso para el alumnado participante la vivencia y experimentación de iniciativas que han sido parte de su formación como gestor de proyectos y actividades, en relación directa con las competencias específicas de las titulaciones.

El marco metodológico específico de este proyecto es presentado de forma concreta para cada una de las actividades y disciplinas, aunque tienen en común las propuestas de Carl Orff,

Murray Schafer, Jacques Dalcroze, Judith Akosky, Silvia Malbrán o Ana Lucía Frega.

1. El marco teórico-metodológico

1.1. Innovación fundada en la realización cooperativa

Se ha tomado como referencia para el marco teórico – metodológico la publicación “Proyectos de innovación en el área de Música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas” de un grupo de profesores del Departamento de Innovación y Formación Didáctica de la Universidad de Alicante, en el que citan como ejemplo de “buenas prácticas”⁶ la utilización de la música popular actual en la ESO [Educación Secundaria Obligatoria] -Proyecto de Susana Flores-; el proyecto educativo “Adoptar un músico” basado en la participación activa de músicos, alumnado y profesorado en procesos grupales de creación e interpretación musical vinculados a obras del repertorio, -IES [Instituto de Educación Secundaria] La Corredoria, Asturias-, con la incorporación de un especialista en Cajón flamenco, entre otros (Aracil Pérez, 2011).

Reflexionando sobre las “experiencias innovadoras o buenas prácticas docentes” y sus respectivas definiciones, nos encontramos con lo que hace ya casi seis años se presentara en el / *Congreso Internacional sobre las Competencias básicas* realizado en la Universidad de Castilla la Mancha, comunicación que se tituló “Nuevos retos, antiguas preocupaciones” (González, 2009). En realidad gran parte del profesorado continúa adaptándose a nuevas terminologías o modas de lenguaje, puesto que, desde hace varias décadas se viene planteando la necesidad de renovar la educación, de incorporar métodos activos de enseñanza, de actualizar los contenidos; en definitiva se observa y se debate en el interés por adecuarse a las necesidades del estudiantado, que es, en última instancia, quien requiere de atención y quien va intentar insertarse en el medio laboral docente. Por tanto innovar sería incorporar la palabra a las preocupaciones que todo profesor reflexivo se plantea a la hora de ir a su clase día tras día. De todas maneras, y entendiendo el Proyecto que convoca, el proceso de innovar hace referencia a la introducción de novedades o cambios en las actividades que se ven implicadas en él. Esto significa que la innovación únicamente puede ponerse en marcha cuando se detecta la necesidad del cambio y se incorporan progresos respecto a la práctica anterior; “innovar es contrastar la realidad y llevar a la

práctica novedades” (Aracil Pérez, 2011: 4). Andrea Giráldez en *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas* cita como herramienta eficaz la propuesta de Freinet “Metodología de trabajo por proyectos”, definiéndola en cinco aspectos que son los que se han llevado adelante en el caso de “Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical”:

- a) Se ha aprendido haciendo.
- b) Se ha concretado en situaciones reales y contextos significativos. En la elaboración y realización de este Proyecto el profesorado en formación ha aplicado conocimientos previos y “nuevos” de todo tipo para llevar a cabo las tareas propuestas.
- c) Todos han trabajado en interacción con otras personas; las aportaciones individuales se consensuaron y enriquecieron para dar forma a una participación grupal.
- d) Se ha concretado un producto final, dándole sentido al proceso de aprendizaje. Este postulado se ha valorizado puesto que, tanto el profesorado en formación como el profesorado responsable, le ha dado completo sentido a la realización cooperativa.
- e) Finalmente se ha comunicado lo aprendido (Giráldez, 2010: 43).

1.2. Innovación, TIC's, Creatividad e Inteligencia emocional

Como se expresara en los párrafos anteriores, se parte del concepto de innovación entendida esta como una herramienta para mejorar la calidad del aprendizaje universitario (Cabero, 2008: 83). La necesidad de cambio y adaptación en el desarrollo de la enseñanza musical, ha significado buscar nuevos enfoques metodológicos para lograr la adquisición de las competencias musicales en el alumnado (Garamendi y González, 2010:84), a través de la introducción de las TIC's, de la revalorización de la creación musical, de la búsqueda del desarrollo de la inteligencia emocional y la aplicación del trabajo cooperativo.

En opinión de Bates, la introducción de las TIC's tiene que ver, además, con el interés por vincular la docencia universitaria con la sociedad de la información (Bates, 2001: 84). En este caso se la ha incluido como una herramienta facilitadora del desarrollo de ciertas destrezas y habilidades, así como un medio para la experimentación con contenidos musicales, fomentando el desarrollo de la creatividad y, por ende, de la expresión musical.

La creatividad musical entendida como “la capacidad de tipo general o global que permite mostrar algo propio” (Hemsey de Gaínza, 1983), se contempló como una herramienta fundamental en la práctica diaria para todo el alumnado; como medio para el afianzamiento de nuevos contenidos y su interrelación con el bagaje cultural, dando lugar a un material musical único y personal, ya fuera a través de breves creaciones rítmicas, rítmico-melódicas, instrumentales, etc., o bien mediante composiciones musicales más elaboradas. En concreto, se ha aplicado la creación musical colaborativa que, como ya lo publicaran Rusinek y Flores, ofrece unos óptimos resultados, permitiendo al alumnado una visión holística del fenómeno musical, al interrelacionar los diferentes elementos que integran la música y al fomentar el pensamiento musical creativo (Rusinek, 2006: 31 y Flores, 2010: 64).

Se ha contemplado el trabajo de la inteligencia emocional, especialmente a través de diferentes actividades musicales. El desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1995) es fundamental en la interpretación musical, especialmente la que se desarrolla en conjunto. Trabajar en las relaciones interpersonales así como en la autovaloración, es indispensable para conocer las aptitudes y habilidades que cada individuo puede aportar al grupo durante la práctica musical en beneficio de un objetivo común, pero también en trabajos grupales de otra índole como las exposiciones grupales de los proyectos, así evitar pensamientos negativos. Ayudar desde las actividades musicales al desarrollo de la inteligencia emocional es imprescindible para el control del miedo escénico, ya que puede limitar sustancialmente las capacidades del alumnado en momentos clave de su vida académica y profesional (Extremera, N.; Fernández, P., 2006: 208-209).

Todos estos aspectos han sido trabajados y valorados en el desarrollo de las clases, tanto en el Grado de Maestro en Educación Primaria como en el de Infantil. Así, desde la experimentación y vivencia se han podido inferir algunas respuestas a los comportamientos sociales del aula, para poder intervenir en ellos desde la música. En este sentido, la estimación de las prácticas ha resultado beneficiosa.

2. Marco de actuación

Las desiguales destrezas y habilidades musicales que presenta el alumnado de las diferentes asignaturas incluidas en el

proyecto de innovación, así como el perfil del egresado, han condicionado la orientación y concreción de la metodología. Esta ha sido necesariamente distinta para quienes cursan asignaturas de la Mención de Música –siempre en pequeños grupos- y aquellos que cursan las didácticas de la Música de los Grados de Infantil y Primaria –grandes grupos, alternados con grupos medios-. Las actividades propuestas se han diseñado para incidir en el desarrollo de las competencias musicales en el caso del alumnado de la Mención en Música, y en la utilización de la música como herramienta metodológica interdisciplinar en el caso del alumnado en general de Educación Infantil y Primaria.

2.1. Grado de Maestro en Educación Infantil

El alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil presenta un bagaje musical heterogéneo, pero no suele tener conocimientos musicales específicos salvo los aportados por la educación general básica, casi siempre escasos y generalmente olvidados. Asimismo la gran cantidad de alumnos/as que conforma este grupo es un escollo a salvar, por dos motivos. *Desarrollo de la Expresión Musical* es una asignatura de 2º curso, donde la mayor parte del alumnado no se conoce por lo que, bloquear los procesos de inhibición es el primer objetivo para el desarrollo de las habilidades y destrezas musicales. Por otra parte, la mayor parte de los/as alumnos/as no perciben la música como herramienta interdisciplinar en su futura docencia, por lo que se hace necesario romper con ideas preconcebidas y fomentar una predisposición positiva hacia la utilización de la música en las aulas.

En este sentido, se debe tener en cuenta que, en su mayor parte, si el alumnado ha tenido escaso contacto con la música se parte de la premisa de lo “desconocido”, de algo que, en principio, tiende a ser rechazado. Por tanto, quienes conducen estos procesos de enseñanza-aprendizaje se enfrentan al desafío de empatizar y acercar al grupo-clase las aristas útiles de la música, para que progresivamente vayan valorando sus posibilidades expresivas. Al mismo tiempo, el valor afectivo de la música debe ser justipreciado como un aspecto más de la expresión artística, ya que a los niños/as en estas edades les motiva cantar y jugar con sencillas coreografías. Todo esto ayuda notablemente al desarrollo tanto corporal como intelectual.

Por ello, se han utilizado especialmente las metodologías musicales de Dalcroze y Orff, ya que resultan efectivas para

fomentar la desinhibición y el disfrute de la música a través del trabajo rítmico instrumental, rítmico corporal y prosodia rítmica. Asimismo se trató de estimular la creatividad a partir del diseño de fórmulas rítmicas, ostinatos melódicos o coreografías grupales.

2.2. Grado de Maestro en Educación Primaria

El alumnado de esta titulación se encuentra en similares condiciones que el de Educación Infantil, con el condicionante del tiempo menos acentuado, ya que la asignatura se imparte en el 3º curso, meses antes de su primera práctica docente –*Practicum III*-. Sin embargo, algunas características como el temor al ridículo, la inmovilidad física y los preconceptos, los llevan a iniciar la asignatura *Música y su Aplicación didáctica* con un cierto grado de escepticismo. El tomar contacto con sus propias realidades musicales, contrastarlas y luego vivenciar las posibilidades expresivas que les ofrece la música, va orientando gradualmente su predisposición a trabajar con ella. Es así que, desde las diferentes especialidades –Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Especial o Educación Musical- se empiezan a diseñar proyectos, intervenciones, aplicaciones en las que la música tiene un papel protagonista. Metodologías específicas como las de Schafer, Wuytack o Akoschky, sumadas a las generales como las de trabajo en grupo, aprendizaje significativo; conocimiento, estímulo y desarrollo de las inteligencias múltiples, forman parte de la batería de recursos metodológicos utilizados en las clases.

3. Aportaciones musicales

3.1. Actividades propuestas por alumnado y profesorado de Grado de Maestro en Educación Infantil: Desarrollo de la Expresión Musical

El alumnado de infantil está dividido en dos grandes grupos, cada uno de ellos con dos profesoras distintas, pero coordinados por una misma Guía Docente y por el Proyecto de Innovación. Ambos grupos partieron de las mismas proposiciones de trabajo.

Las actividades planteadas se enfocaron, por una parte, hacia la adquisición de las competencias artísticas y musicales necesarias para el futuro docente. Bajo unas premisas previas establecidas y en pequeños grupos, el alumnado elaboró íntegramente actividades a partir de las cuales debían afianzar su educación vocal, rítmica y auditiva, al tiempo que se fomentó en todos el pensamiento musical creativo y la expresión musical. Las

diferentes metodologías musicales ayudaron no sólo a distinguir la métrica y las diferentes duraciones musicales o la estructura de la canción, sino que influyeron en el desarrollo de las destrezas y habilidades musicales. Se incidió en los contenidos extramusicales, relacionando el texto de las canciones o la evocación de las emociones sugeridas por una pieza musical instrumental. No se contempló la utilización de las TIC's debido al interés por enfrentar al alumnado a la exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de su propio cuerpo, a la manipulación de cotidiáfonos y de instrumentos musicales, o a fomentar desarrollo de las destrezas técnicas necesarias para su uso en el aula de Infantil. En este tipo de actividades, se propició un acercamiento hacia la multiculturalidad a través de la utilización de músicas pertenecientes a otras culturas nacionales e internacionales. En este sentido se puede mencionar la audición activa de *Tico-tico*, de una nana tradicional norteamericana, de canciones infantiles brasileñas y de la música tradicional española.

Por otro lado, se propuso el diseño de actividades musicales desde una perspectiva interdisciplinar, pensadas para ser aplicadas en el contexto de la educación infantil, por lo que los alumnos debían utilizar las metodologías musicales trabajadas en el aula. Estas actividades también fueron diseñadas por el alumnado debiendo solucionar los problemas propuestos mediante el trabajo cooperativo y colaborativo, poniendo en práctica sus conocimientos sobre las diferentes corrientes pedagógicas musicales tratadas en el aula. Un ejemplo de ello fue la actividad titulada *La Granja Aflamencá*, que consistió en la elaboración de una danza expresiva basada en el texto de la canción, donde se debía coordinar el movimiento corporal con la música y el contenido del texto, fomentando en todo momento la percepción del pulso. Cada estrofa tenía asociado un animal y su onomatopeya, por lo que se trabajó de manera lúdica y activa el conocimiento de los diferentes inquilinos de la granja. Además, realizaron materiales visuales de apoyo para reforzar la relación texto-sonido propuesta en la canción *La Gallina Ecológica*, de Mamá Cabra.

La realización de proyectos interdisciplinares grupales y su exposición oral se convirtieron en la aplicación idónea para la integración de la música con otras materias y el desarrollo de la creatividad. Proyectos como *Un vuelo por la música española* aunaron música, geografía y folklore; otros dieron a conocer los elementos característicos de la cultura india a través de recitados

rítmicos y danzas sencillas, compuestas por el propio grupo; materiales visuales como la construcción de un tipi, en el proyecto *La tribu toro sentado*. Otros proyectos a destacar fueron *Los animales*, *Las estaciones al son de la música* y el *Proyecto ReciclArte*. Aspectos centrales del desarrollo corporal del alumnado de infantil se abordaron a partir de una vistosa coreografía, en la que la lateralidad, la ubicación espacial y la relación espacio-tiempo jugaron roles significativos, con la dramatización de la canción infantil *El Cocodrilo Dante*. Contenidos específicamente musicales como la estructura de rondó, fueron reforzados mediante la danza de *Los cuatro elementos*. A su vez, esta danza fue interpretada vocalmente, alternando el estribillo de la canción con las estrofas correspondientes a los cuatro elementos: tierra, aire, agua y fuego, con la fonética de las diferentes figuras musicales según la metodología Kodály, fueron acompañados por ostinatos rítmicos e I.P.A.I. Se integraron así, varios aspectos ejercitados en las prácticas de la asignatura como el movimiento, el ritmo corporal, el ritmo con instrumentos, las estructuras métricas, las cualidades del sonido, la expresión vocal y la organización de formas musicales sencillas como el rondó, la canción popular, la canción infantil, entre otros.

La presentación pública del proyecto elaborado obligó al trabajo de la competencia emocional, especialmente mediante la autorregulación y control del miedo escénico. Otra competencia afrontada en estas sesiones fue la lingüística, pues debieron comentar públicamente el desarrollo de las actividades, su origen, objetivos y lo que esperaban lograr en sus futuros discentes.

3.2. Aportación desde la asignatura *Lenguaje Musical*

La asignatura *Lenguaje musical* está directamente vinculada con las necesidades planteadas por la Mención en Música y su organización curricular, puesto que quienes la escogen necesitan desarrollar en un único semestre, competencias y capacidades propias de un maestro en el ámbito artístico-musical de la enseñanza primaria. El currículo de la materia se dirige a la formación del profesorado en habilidades y conocimientos de lenguaje musical y a su formación como pedagogos en música. Algunos de estos alumnos/as comienzan sus estudios musicales sistemáticos en edad adulta, y por primera vez en esta asignatura, debiendo desarrollar sus conocimientos en un plazo académico muy breve, si se tiene en cuenta que en los conservatorios o escuelas de

música los planes curriculares desarrollan este aprendizaje en varios años.

La asignatura está orientada a que el estudiante obtenga un nivel adecuado y a que conozca las diferentes metodologías didácticas, aplicables a los contenidos de esta asignatura en el aula de primaria. Al tiempo que aprende a utilizar estos contenidos como herramienta interdisciplinar se pretende que desarrolle su sentido crítico.

El grupo-clase es pequeño, conformado por catorce alumnos que asisten regularmente, con un nivel medio/alto de lenguaje musical. A lo largo del semestre, se pudo observar en ellos cierto desconocimiento y prejuicios sobre las prácticas docentes relacionadas al lenguaje musical en educación primaria y que incluyen expresión vocal, instrumental y movimiento. Para solventar esta situación se ha llevado a cabo un proceso docente innovador en tres ámbitos, el pedagógico, el interdisciplinar y el formativo.

Intervenir en el ámbito pedagógico de la asignatura es fundamental, ya que la formación musical de conservatorio que tiene la mayoría del alumnado les constriñe la visión de la asignatura al aprendizaje de la grafía convencional como auxiliar para intérpretes. Por tanto, incluyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicaciones metodológicas de autores de referencia como Carl Orff, Edgar Willems, Zoltan Kodály, Jos Wuytack o Jacques Dalcroze, se trabaja la cognición corporeizada o enactiva (*embodiment*), que ha recibido la atención de distintos investigadores en lengua castellana (Martínez, 2009; Jacquier; Pereira, 2010; López; Vargas, 2010). Se trata de un aprendizaje vivencial, en que el alumnado experimenta por medio de distintas prácticas expresivas los contenidos de la asignatura y está orientado a que mejoren sus capacidades perceptivas y expresivas por medio de la expresión vocal (canto y voz), el movimiento y la expresión instrumental. Mientras en la enseñanza tradicional el aprendizaje se basa en un diseño jerárquico -profesor transmisor de conocimientos, alumno receptor-, en el aula de Lenguaje Musical se ha buscado una convivencia entre las tendencias conservadoras y un aprendizaje en el que el alumnado genere contenidos a través de la resolución de problemas (ABP).

El segundo ámbito vinculado con la innovación es la utilización de la música como herramienta interdisciplinar válida para mejorar el aprendizaje de otras materias de educación primaria que, en el caso de *Lenguaje Musical*, fue realizado a través de las

unidades didácticas desarrolladas al fin del semestre. La razón por la que se temporalizan al final se debe a la estructuración de los contenidos. En un principio el alumnado toma conciencia del trabajo realizado sobre las distintas metodologías musicales y su adaptación a los distintos niveles de lenguaje musical y, en consecuencia, adquiere habilidades para su aplicación didáctica en los tres ciclos de Educación Primaria, de forma interdisciplinar.

El tercer ámbito formativo consiste en fomentar espacios para la convivencia que, en este caso, tomó como instrumento la transmisión de la cultura propia y ajena, y la construcción de identidades individuales y colectivas. Todo ello a través de una actividad de hibridación entre el patrimonio histórico y el popular urbano (*Proyecto Bach & Queen*).

En todo el proceso se utilizaron las TIC's, trabajando específicamente una de las competencias específicas desarrollada en la *Memoria de Verificación del Grado de Maestro en Primaria*, "Reconocer y adaptar las diferentes formas de expresión musical del entorno social a prácticas de aula innovadoras que tengan en cuenta las tecnologías de la información y de la comunicación" (CEM 27.5: 121). Dentro y fuera del aula, las TIC's se utilizaron como el elemento central del trabajo pero también como herramienta subsidiaria, valga como ejemplo la actividad de hibridación, o la partitura de grafía no convencional creada por el alumnado. Como elemento central se emplearon para realizar un análisis crítico de las herramientas encontradas en Internet a propósito de las cualidades del sonido, preparando, de esta forma, al alumnado a discernir entre fuentes válidas e inválidas en Internet. Esta última competencia les lleva a desarrollar su sentido crítico y sus propias estrategias como docentes en formación.

Las actividades presentadas tanto en la *I Sesión* como en las Prácticas de Aula y de Laboratorio a lo largo del semestre, se llevaron a cabo mediante tres tipos de tareas. La primera de ellas, a partir de trabajos colaborativos en el aula, en gran grupo y pequeño grupo, consistió en la realización de bailes, re-creación de una partitura de grafía no convencional dada, o la creación de una partitura utilizando el concepto de *paisaje sonoro*, metodología de M. Schafer. En gran grupo se realizó el proyecto *Bach & Queen*. El segundo tipo de tareas incluyó la realización de trabajos colaborativos en pequeños grupos fuera del aula, relacionados con actividades de incorporación de la grafía convencional al aprendizaje de alumnado de educación primaria. Finalmente, el tercer tipo de

tareas abarcó los trabajos individuales orientados a la reflexión y crítica, como la comparativa de medios en Internet, o la realización de unidades didácticas donde incorporaron metodologías musicales y la interdisciplinariedad.

3.3. Aportación desde la asignatura Música y su aplicación Didáctica

En torno a ciento veinte alumnos conforman el gran grupo de la asignatura *Música y su aplicación Didáctica*; se divide en dos fracciones para conformar los grupos medios que, a su vez se subdividen en dos pequeños grupos, de alrededor de treinta. *Música y su aplicación Didáctica* forma parte de las asignaturas obligatorias del 3º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria y en su inscripción está registrado el profesorado en formación, con todas las especialidades. Por tanto, se parte de una realidad pedagógica interdisciplinar que requiere una metodología de trabajo interdisciplinar, supuesto adecuado al Proyecto de Innovación objeto de este artículo.

Desde el planteamiento inicial de la asignatura, su Guía Docente, se trabaja en la concreción de una serie de temas, actividades y sobre todo de competencias que sostienen la concepción interdisciplinar de la música. A partir de todas las vertientes experimentales, la holística y la hermenéutica están presentes en las propuestas elaboradas tanto para las prácticas de aula –con grupos medianos- como en las de laboratorio –grupos pequeños-. De ahí que, las actividades que se presentan a continuación tienen estos parámetros generales vertebrados desde la experiencia musical.

3.3.1. Creatividad e Inclusión

Esta propuesta tiene como objetivo lograr la inclusión de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Trastorno por Déficit de Atención (TDA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H), Síndrome de Asperger y Trastorno del Espectro Autista (TEA)⁷, a partir de actividades musicales. Se ha partido de los objetivos generales de la etapa de educación primaria, como “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, y tener una actitud de rechazo de cualquier prejuicio y de no discriminación por razones personales, sociales, culturales, creencias o de raza”

(Decreto 56/2007:13). “Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social” (Decreto 56/2007:14). “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (Decreto 56/2007:14). Asimismo se han tenido en cuenta los principios de Atención a la Diversidad como Inclusión, Normalidad, Diversidad, Flexibilidad, Contextualización y Expectativas positivas, entre otros, para dar respuesta a “las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y salud del alumnado” (Decreto 56/2007:22-23). La metodología general respondió siempre a la inclusión, con la prevención de situaciones de violencia y discriminación. Musicalmente se ha acudido a las contribuciones de Jacques Dalcroze, Carl Orff y Maurice Martenot. Desde contenidos propios de la Educación Artística, Educación Física y Conocimiento del medio físico y cultural, se articularon actividades en las que la música resultó ser el elemento unificador. Una de ellas consistió en la localización de la BSO de películas como *Piratas del Caribe* (2003), *Shrek* (2001), *Grease* (1978), de *El rey león* (1997), *Harry Potter* (2001); a partir de ellas se trabajó la expresión vocal, instrumental y corporal con el canto y acompañamiento de sus canciones originales, p.e. “Hakuna matata” o “Like Wow!”. Se incorporaron juegos de relajación, de respiración y empatía con elementos externos como globos o papeles y cintas de colores. Se organizaron coreografías en pequeños grupos de trabajo, cada uno de los cuales incluyó a un alumno con N.E.A.E de tal manera que los movimientos se adecuaron a sus características de comportamiento social.

Otra idea presentada como parte de este proyecto fue el trabajo de inclusión titulado “Tú también puedes”⁸. En él se contempla la discapacidad visual y auditiva como base para el desarrollo de actividades que integren a alumnado de esas características. Desde la Educación Artística –Plástica y Música- se incorporan Lengua castellana y literatura, Educación Física y Educación para la ciudadanía y derechos humanos. El objetivo central de este trabajo fue la creación de un buen clima de trabajo que propiciara la inclusión del todo el alumnado que conforma la

clase, a partir de la empatía, el conocimiento y la confianza, generando variados grupos de aprendizaje. Asimismo se propuso actuar de manera integral y progresiva en cada una de las asignaturas, para evitar compartimentos estancos y favorecer la permeabilidad interdisciplinar. La actividad central es la canción “Y soy feliz”, interpretada en lenguaje bimodal y expresión corporal. Ambos sirven para facilitar la comunicación y en entendimiento del grupo-clase. El alumno con discapacidad auditiva interpreta la canción con gestos para que sus compañeros la canten, mientras el profesorado elabora un vídeo con los gestos para acompañar la interpretación –musicomovigrama-. Cantar con el apoyo del vídeo, el lenguaje bimodal y la expresión corporal aumenta la empatía del grupo y da como resultado una tarea motivadora, llegando así al objetivo central que es generar un clima de buena convivencia en el aula. Para el niño con discapacidad visual, el musicograma se realiza con texturas, de tal manera que el audio es complementado con la interpretación de los principales gestos caracterizados por las diferentes tramas y la interpretación del poema.

3.3.2. La creatividad y la prevención de situaciones violentas

El paquete de actividades que se presenta bajo esta consigna da lugar a la permanente reflexión que se debe incorporar en el pensamiento de los docentes en formación. Cada elección de tema, de contenidos o de tareas debe ser cuidadosamente revisada ya que la exclusión por género o sexo es una barrera milenaria, por tanto muchas veces desapercibida. El grupo⁹ que presentó este proyecto se formuló como objetivos principales eliminar los estereotipos sexistas; fomentar la igualdad de géneros tanto en el aula como fuera de la misma; incrementar la empatía hacia las personas que sufren algún tipo de discriminación, mostrar una actitud crítica ante situaciones de discriminación por género; reconocer el papel de la mujer a lo largo de la historia. Se trabajó desde la Educación Artística contenidos de Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación Física; Lengua castellana y literatura. Para este artículo se ha escogido una actividad que hace referencia a las canciones y rimas tradicionales que se repiten de generación en generación formando parte del patrimonio cultural, sin un cuestionamiento crítico hacia el rol que asumen en estas manifestaciones tanto hombre como mujeres, extranjeros, personas con deficiencias físicas o con diferentes creencias religiosas. Para ello se parte del análisis del texto de la rima “Don Federico”, a la que

se le propone un texto alternativo. Así mismo y para completar esta práctica, el grupo propone recordar mujeres músicas, poetisas, cantantes, deportistas e ir confeccionando un listado de términos genéricos masculinos, femeninos o mixtos, para realizar la comparativa. Proponen analizar los spots publicitarios de radio y televisión, a fin de reflexionar sobre la imagen que tiene cada género o la que se construye día a día desde los medios de comunicación y con qué música se completan.

4. Conclusiones

Los grupos participantes, tanto las profesoras que comenzaron con la ejecución del Proyecto como el profesorado en formación que se incorporó, han valorado positivamente la puesta en marcha de “Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical”, pues ha permitido a todos/as tomar contacto con realidades frecuentes desde perspectivas múltiples. Ha permitido además, y a partir de las *Sesiones abiertas de actividades musicales*, visualizar desde otro ámbito el trabajo “cautivo” del aula, al compartir la experiencia de macro-micro-gestión.

La participación en equipos de trabajo y en las *Sesiones*, ha servido para contrastar que la capacidad afectiva y la inteligencia emocional se vieron enriquecidas al intentar –y lograrlo en la mayoría de las ocasiones- gestionar situaciones comprometidas en el aula en pequeños grupos y grupos medianos. Ello les encaminó y capacitó para trabajar en ámbitos menos conocidos como un auditorio de centro y con grandes grupos heterogéneos, obteniendo resultados aceptables. Superar las barreras emocionales que representan el miedo al ridículo o el pánico a equivocarse, significó un importante avance en el área de la expresión. En diferentes niveles consiguieron, por una parte, comunicar de forma clara la motivación y los objetivos que se plantearon a la hora de presentar cada una de las actividades artísticas; y por otra, expresarse musicalmente a través de su cuerpo –canto, danza y ejecución instrumental.

Al mismo tiempo, la concienciación de las posibilidades interdisciplinares y expresivas de la música, les ha llevado a confirmar los presupuestos iniciales del profesorado: con una buena gestión de los recursos expresivos musicales es posible recrearse y aprender. El disfrute de este arte no es patrimonio exclusivo de quienes dominan las técnicas específicas. En este sentido es

remarcable la experiencia del alumnado de la Mención en Música, ya que la incorporación de modelos pedagógicos de la enseñanza del lenguaje musical o el uso de la lecto-escritura musical como medio y no como fin en la educación primaria, les ha abierto a nuevas perspectivas de trabajo.

Finalmente, se ha podido revalidar la tesis de que los espacios de convivencia se enriquecen con la experiencia de incorporar la música en las tareas cotidianas. Así, alumnado con diferentes capacidades tiene la posibilidad de participar si se preparan concienzudamente las actividades, teniendo en cuenta lo que cada uno puede ofrecer.

Concluir que el resultado global mereció el esfuerzo efectuado, anima a sus profesoras a continuar con el Proyecto y con otros grupos de trabajo.

Bibliografía

Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires: Ricordi.

Akoschky, J. (2005). Los "cotidiáfonos" en la educación infantil *Eufonia*, 33 (2005). [Versión electrónica]. Consultada el 05 de febrero de 2013. Disponible en:
<http://www.musicaon.com.ar/textos/profesorado/Loscotidiafonos.pdf>

Aracil Pérez, J.; Brocal Verdú, A.; Martínez Vargas, J. (2011). Proyectos de innovación en el área de Música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas. En M. T. Tortosa Ybáñez; J. D. Álvarez Teruel; N. Pellín Buades (Coords.), IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària. Disseny de bones pràctiques docents en el context actual = Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Departamento de Innovación y Formación Didáctica, Universidad de Alicante. Consultado en el 10-08-2013. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132629>

Cabero, J. (2008). La formación en la sociedad del conocimiento. *INDIVISA* (2008) 13-48.

Extremera, N.; Fernández, P. (2006). *Avances en el estudio de la Inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Brasil: Fundación Botín, Banco Santander.

Flores, P. (2010). *Música y Adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Madrid: INJUVE.

Freinet, C. (1964). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.

Garamendi, B.; González, I. (2010). Innovación educativa en el área de música. En A. Giráldez (Coord.), *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*, 33-55. Barcelona: Graó.

Giráldez, A. (Coord.) (2010). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó. Ministerio de Educación.

González, M. M. (2009). Consecución de competencias: Nuevos retos, antiguas preocupaciones. *Actas del I Congreso Internacional sobre Competencias*, abril de 2009, 1-13. Universidad de Castilla La Mancha.

González, M. M. (2014). El reparto de roles en el repertorio de canciones infantil y juvenil: una propuesta de estudio para la prevención de la violencia de género. En M. Perandones (Coord.), *Actas de I Jornadas sobre violencia de género en el Teatro Lírico Universal*, 1-17. Universidad de Oviedo.

Hemsey de Gaínza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Imbernón, F. (2003). Célestin Freinet, casi cien años después. *Aula de Innovación educativa*, 125 (2003) octubre, 10-12.

Jacquier, M. P.; Pereira, A. (2010). El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical. Reflexiones acerca del aporte de la cognición corporeizada. En F. Shifres; R. Herrera (Eds.), *Actas del Seminario "Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música"*, 67-72. La Matanza. Ziap II y CEA-UNLP.

López, I.; Vargas, G. (2010). Ontologías de la música en la enseñanza formal del lenguaje musical. En F. Shifres; R. Herrera (Eds.), *Actas del Seminario "Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música"*, 43-50. La Matanza. Ziap II y CEA-UNLP.

Maciel de Oliveira, C. (2003). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. *Aula de Innovación educativa*, 125 (2003) octubre, 46-52.

Martínez, I. (2009). Música, Transmodalidad, Intersubjetividad y Modos de Conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical. En *Actas de la VIII Reunión de SACCOM*, 1-8. Buenos Aires: SACCOM.

Pérez Gómez, A. (Coord.) (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó, Ministerio de Educación.

Rusinek, J. (2006). El aprendizaje significativo en el lenguaje musical. *Doce notas*, 54 (2006) 17-18.

¹ **Expressive strategies, interdisciplinary and coexistence from the Music Education**

Proyecto de Innovación, Universidad de Oviedo – PINN-13-019.

Recibido: 16/10/2014

Aceptado: 03/11/2014

² Doctora.

Universidad de Oviedo (España).

E-mail: gonzalezmirta@uniovi.es

³ Doctora.

Universidad de Oviedo (España).

E-mail: perandonesmiriam@uniovi.es

⁴ Doctora.

Universidad de Oviedo (España).

E-mail: rodriguezgloria@uniovi.es

⁵ Doctora.

Universidad de Oviedo (España).

E-mail: lemaria@uniovi.es

⁶ Entendiendo como “buenas prácticas” la definición del Grupo Didáctica i Multimedia de la UAB, que las señala como “intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logran con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo”.

⁷ Originalmente esta tarea fue ofrecida en la Práctica de Laboratorio por un pequeño grupo de alumnas: Jenifer Arribas, Rebeca Blanco, Débora Bustelo, Nuria Díaz y María Díaz. Para la presentación de este artículo algunas actividades fueron modificadas o excluidas.

⁸ Idea expuesta por Raquel Fernández, Teresa Fernández, Andrea Fernández, Tamara Fernández, Noemí Cueto, Laura Dueñas. Para la presentación de este artículo; algunas actividades fueron modificadas o excluidas.

⁹ Tarea inicial presentada por el grupo de Cristina Fidalgo, Laura García, Marina Llana, Paula Martín, Aida Martínez. Para la presentación de este artículo algunas actividades fueron modificadas o excluidas.

LA DIDÁCTICA DEL FLAMENCO Y SU MULTIDISCIPLINARIEDAD: EL PROYECTO COFLA (ANÁLISIS COMPUTACIONAL DE LA MÚSICA FLAMENCA)¹

Rosario Gutiérrez Cordero²
Benjamín Perea Díaz³

Abstract: This paper presents a multidisciplinary research project on flamenco music: the COFLA project. COFLA (Computational Analysis of Flamenco Music) is a research project funded by the Andalusian Government (P09-TIC-4840). In the context of preservation of cultural heritage, the Andalusian Government has declared flamenco of special interest within the regulations of research projects.

We propose different research problems related to flamenco addressed from different disciplines that have been traditionally not considered, with a special emphasis on computational approaches. We focus on the study, from different perspectives, the characteristics of the different styles, variants and performers. Due to its multidisciplinary character, research on flamenco music will contribute to the advance on fundamental problems from varied core disciplines such as mathematics, anthropology, engineering, education and musicology.

In this paper we focus on the educational side of COFLA, with the goal of using knowledge from different disciplines to teach flamenco music.

Keywords: music technology; flamenco; education; musicology; multidisciplinary studies

Resumen: En este trabajo se expone un trabajo de investigación sobre el flamenco con una clara aproximación multidisciplinar, el proyecto COFLA. COFLA (Análisis Computacional de la Música Flamenca) (P09-TIC-4840) es un Proyecto de Excelencia subvencionado por la Junta de Andalucía (2010-2013). Dentro del área de Protección de la Herencia Cultural, el flamenco está señalado como de especial consideración en las bases reguladoras de las convocatorias de ayudas de investigación de la Junta de Andalucía.

En este proyecto, se abordan varios temas concretos de investigación que surgen al estudiar la música flamenca desde disciplinas donde tradicionalmente no se han considerado, con un énfasis en el uso de métodos computacionales. En concreto, se estudian, desde diferentes perspectivas, las características de los diferentes estilos, variantes e intérpretes del flamenco.

Debido a la propia naturaleza multidisciplinar de la investigación, del estudio de la música flamenca se desprenden temas de estudio que suponen avance en el conocimiento e investigación de áreas tan dispares como las matemáticas, la antropología, la ingeniería, la pedagogía y la musicología.

Gutiérrez Cordero, R.; Perea Díaz, B. (2015). La Didáctica del Flamenco y su multidisciplinariedad: el Proyecto COFLA (Análisis Computacional de la Música Flamenca). DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 7 (2015) março, 163-174

Aquí hacemos énfasis en la vertiente educativa de COFLA, con el objetivo de utilizar el conocimiento adquirido desde las diferentes disciplinas en la docencia de la música flamenca.

Palabras clave: tecnología, música, flamenco, tecnologías del sonido y la música, Didáctica Musical

El proyecto COFLA

En COFLA, un grupo de investigadores provenientes de diversas áreas de conocimiento, están llevando a cabo una investigación sobre música flamenca. Partiendo del hecho de que la investigación musical en el flamenco requiere una metodología multidisciplinar, vienen apareciendo recientemente trabajos de investigación novedosos de áreas hasta ahora no exploradas en la investigación sobre el flamenco como las matemáticas o la tecnología musical.

Los trabajos musicológicos sobre el flamenco son escasos y dispersos. Resulta sorprendente que los trabajos existentes, en contra de lo que ocurre en otros campos de investigación, suelen ser individuales. Sin embargo, recientemente está siendo aceptado por la comunidad investigadora que el estudio de la música flamenca ha de hacerse desde diferentes áreas de conocimiento. Entendemos que el flamenco no constituye un mundo cerrado, sino que se encuentra interrelacionado con otras músicas y ciencias, cuyos enfoques constituyen un tratamiento riguroso desde el punto de vista académico que, por otra parte, incentiva a la comprensión, la divulgación, la protección y conservación de este importante patrimonio cultural.

En el proyecto COFLA se abordan varios temas concretos de investigación que surgen al estudiar la música flamenca desde disciplinas donde tradicionalmente no se han considerado. En concreto, se estudian, desde diferentes puntos de vista, las características de los diferentes estilos, variantes e intérpretes del flamenco.

Los estilos del flamenco

COFLA tiene por objetivo proporcionar un estudio interdisciplinar de los diferentes estilos de flamenco. Para ello, se han definido distintas fases de actuación que abarcan desde la creación y etiquetado de un corpus de estilos y de música flamenca a estudiar, la transcripción de grabaciones con herramientas informáticas, el análisis y descripción musical por parte de expertos en el flamenco y el diseño de algoritmos eficientes para resolver los

problemas que manejan grandes corpus de música. El proyecto COFLA está centrado actualmente en dos problemas concretos: la caracterización melódica de interpretaciones y estilos y la detección de patrones musicales distintivos.

Uno de los aspectos novedosos de COFLA es la aproximación al flamenco incorporando la tecnología musical, que nos permitirá complementar el análisis de este milenario arte mediante las más avanzadas tecnologías de procesamiento digital de grabaciones. El objetivo estriba en realizar un análisis asistido por ordenador de las formas flamencas, centrándose principalmente en sus características melódicas, para poder definir las similitudes y diferencias entre diferentes estilos e interpretaciones.

De una manera transversal a las diferentes disciplinas involucradas, COFLA sigue una metodología de investigación interdisciplinar con los siguientes pasos:

1. Definición del objeto de estudio: estilos a tratar, aspectos a analizar, hipótesis de investigación.
2. Confección de un corpus musical lo suficientemente representativo de los distintos cantes.
3. Búsqueda en la bibliografía científica de trabajos relacionados y validación de las herramientas usadas en otras músicas de tradición oral.
4. Análisis desde las diferentes disciplinas involucradas.
5. Escritura del progreso realizado después del estudio consensuado en el grupo interdisciplinar.
6. Envío del trabajo a un congreso nacional o internacional.
7. Redacción de la versión revista y publicación en una revista de impacto internacional (siguiendo los estándares de la Agencia de Acreditación Nacional ANECA, alguna revista perteneciente al listado JCR del ISI).

La didáctica del flamenco en COFLA

Es nuestro primer objetivo en COFLA dentro del campo educativo el establecer una metodología formalizada y adecuada para la enseñanza del flamenco a todos los niveles de la enseñanza formal como no formal, así como proporcionar materiales para la enseñanza del flamenco utilizando todos los recursos proporcionados por la tecnología.

Dicha metodología tiene como punto clave el concepto de audición musical en el flamenco y el de cómo establecer una

metodología de transcripción y descripción adecuada para dicha audición.

Dicha investigación la ha liderado un profesor en ejercicio, Benjamín Perea Díaz, bajo la coordinación y asesoramiento de una investigadora y profesora de la Universidad de Sevilla.

La audición musical en el flamenco

La primera y más importante cuestión que cabe nos planteemos es el hecho de no considerar como sinónimos historia del flamenco y audición musical. Si bien es factor capital para un mayor disfrute, comprensión y aprovechamiento del discurso sonoro no debemos considerar la historia o teoría del flamenco como imprescindible o excluyente de la audición flamenca. La audición va más allá de una serie de conocimientos en torno al origen, formas musicales o intérpretes claves del flamenco, sobrepasándolos y buscando su fin último que no es otro que el disfrute con el acto de la escucha. Pero la audición es a su vez razón primigenia pues la música debe su existencia a la presencia de dicha capacidad, es decir, la música cobra sentido en tanto puede ser escuchada. En este sentido la audición musical es la forma en que el organismo humano interactúa con el conjunto de estímulos musicales.

Aunque esta aclaración pueda resultar una obviedad en muchas ocasiones, no está clara su separación asociándose el momento de la audición musical con el tiempo de conocer los elementos históricos, estéticos y técnicos de esa música, supeditando el acto mismo de la escucha al de teorización, o algo peor, relegándola a una especie de competición en la que prima la exactitud y velocidad de discriminación de tal o cual intérprete y su específico estilo personal.

Esta confusión entre audición e historia de la música, habitual en la “música clásica”, en muchas ocasiones entorpece y oculta el gran potencial para el ser humano en general y el niño/a en particular que posee el trabajo con la audición musical, en este caso del flamenco, pues entran en juego diferentes capacidades como la concentración, la percepción sonora, la sensibilidad estética, el análisis de los propios elementos históricos y musicales o la imaginación.

Tanto es así que dentro del mismo mundo sonoro podemos diferenciar tres procesos bien delimitados. El primero de ellos sería “oír”, acto pasivo durante el cual se reciben las vibraciones sonoras, implicando a la denominada sensorialidad auditiva. “Escuchar”, acto

activo que atañe a la afectividad auditiva y “comprender”, acto activo y reflexivo que afecta a la inteligencia auditiva. Juntos conformarían la audición, pero resultado además de considerar al ser humano bajo un triple aspecto: fisiológico, afectivo y mental (Willems, 1976). No sería riguroso ni justo por tanto reducir la audición flamenca a una historia del flamenco o sus intérpretes.

Guía de audición del flamenco

Tomando como base las anteriores consideraciones hemos creado la primera guía de audición del flamenco para niños/as con edades comprendidas entre 6 y 12 años, es decir, se encuentran en educación primaria. A través de ella se facilita la escucha de esta música además de ofrecer una serie de claves que caractericen de forma rápida y sencilla los cantes para así poder distinguirlos con facilidad.

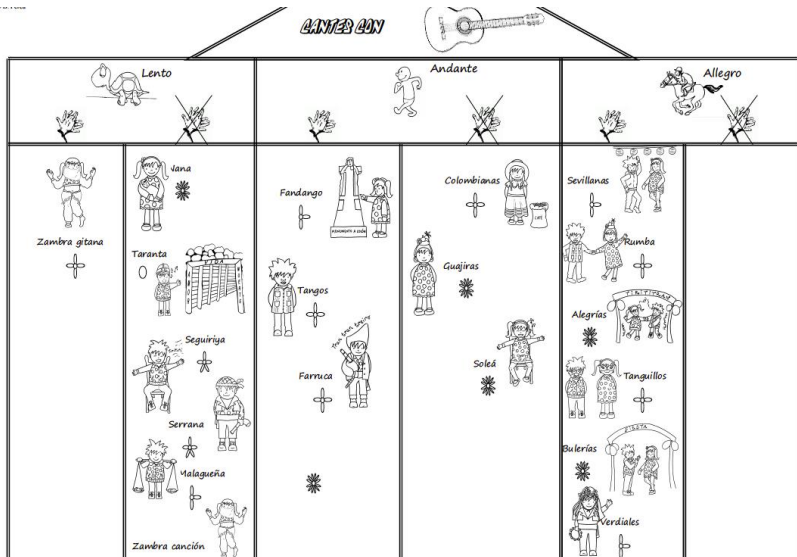
Planteamos una estrategia básica para su reconocimiento diferente a la utilizada hasta ahora y según la cual la sensación subjetiva de alegría o tristeza ubicaba los principales cantes. Nosotros partimos de un elemento más instintivo y primario, el ritmo (rápido/lento). Sin duda un niño a estas edades carece de la inteligencia emocional y bagaje vital suficiente para que pueda ubicar eficazmente un cante según le produzca alegría o tristeza pues estos dos sentimientos se hallan todavía en conformación. Intervienen además una serie de mecanismos subjetivos que hacen que un mismo hecho sonoro sea vivido según las circunstancias de diferente forma según el niño/a. Consideramos por tanto que resulta mucho más eficaz basarnos en el ritmo, en el tempo, la velocidad de ese cante, pues además de ser un criterio más objetivo e incluso cuantificable mediante un instrumento de medición, el metrónomo, incide como hemos señalado anteriormente en uno de elementos de génesis de la música y que conforma gran parte de la llamada “alma” del flamenco, el compás.

Como elemento principal también consideramos la presencia o no de la guitarra. De hecho se puede hacer una primera clasificación de los estilos según la presencia o no de la guitarra. Dada la gran presencia de este instrumento en nuestra cultura no entraña para el niño/a ninguna dificultad. De otra parte y si está presente en ese cante es el primer sonido en escucharse (entrada) por lo que aumenta la facilidad para su discriminación.

Considerando que ha sonado la guitarra tocaría a continuación diferenciar entre lento, andante y allegro, es decir, el

tempo, la característica principal de clasificación como indicábamos con anterioridad. La distinción rápido/lento es la más sencilla de percibir para el niño, por lo que tendremos que comenzar con el trabajo de los cantes que se ubiquen en uno de estos dos tempos, para más adelante incluir aquellos cuya velocidad no sea rápida ni lenta, sino “andando” (andante). Llegado este punto debemos advertir que, efectivamente, se trata de un sistema sesgado y arbitrario puesto que la realidad no es encontrarnos los cantes con esta división tan marcada, muy al contrario contamos con una riqueza de tempos que por ejemplo hacen imposible encorsetar unas sevillanas en un tempo rápido.

Ubicado el tempo, buscaremos la presencia o no de palmas. La figura siguiente muestra una clasificación de los estilos del flamenco según los criterios indicados:



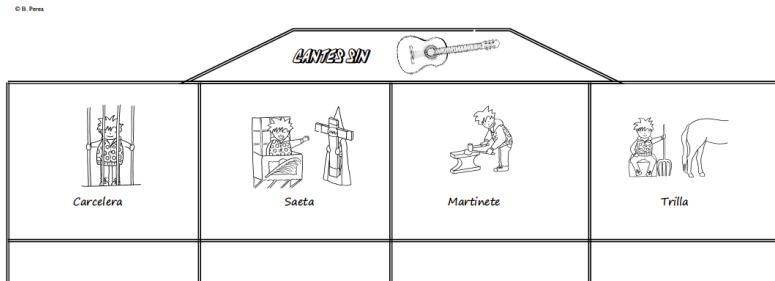


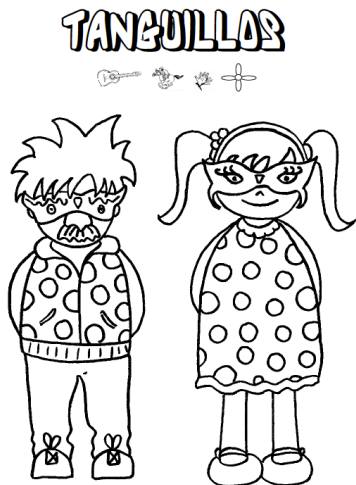
Figura 1: Clasificación de estilos según los criterios de presencia o no de la guitarra, tempo (lento, andante o allegro) y presencia de palmas.

Una vez aplicados éstos criterios, conectaremos con una serie de características asociadas a cada cante y que han sido trabajadas previamente mediante fichas específicas como la que aparece a continuación.



"Te espero en Málaga con panderos, panderetas, violines y guitarras... ¡ah! y mi sombrero." ²⁶

Figura 2: Ficha para verdiales



"Llega el carnaval y nos ponemos el disfraz para cantar y bailar."

23

© 2010

Figura 3: Ficha para tanguillos

En estas fichas dos personajes, *Flamenquín* y *Flamenquina*, dotan de significativa la audición de la pieza flamenca para el niño/a, permitiendo el trabajo en diferentes niveles de dificultad. De esta forma situamos cada personaje en una situación relacionada con el cante que representa, dando además una información directa, clara y sencilla sobre él. Están diseñadas para ser coloreadas por el propio niño/a con lo cual nos afianzamos más en la idea de una audición activa

En un nivel más de complejidad tenemos la leyenda que aparece debajo del nombre del cante el cual conecta con la tabla de discriminación de cantes anteriormente presentada y que nos permite saber si es un cante a palo seco, su compás y su velocidad.

Esta guía se completa con otra de las demandas usuales en el acercamiento del flamenco a los más pequeños; la existencia de letras adecuadas y aptas para sus edades. La mayor parte de la música flamenca grabada no se adecua ni a los intereses ni motivaciones de los niños/as, conteniendo temas xenófobos, religiosos y de violencia de género aún difíciles de trabajar de forma crítica en edades tan tempranas. Toma por tanto aún más valor este

trabajo al incluir grabaciones con letras originales creadas para tal fin, atractivas y cercanas a los niños/as además de poseer una duración adecuada acorde a período atencional según su nivel madurativo:

Sevillanas

*Que cuando llega la feria yo bailo por sevillanas
me monto en los cacharritos con mi primo y mi hermana
y para mí es sin duda la mejor de las semanas
y no tengo clase porque estoy de descanso
y me meto en la caseta cuando veo que me canso.*

Alegrías Tirititran...

*Que alegría a mí me da
cuando llego yo al colegio
porque veo a mis amigos
y con ellos puedo jugar.
Y al llegar el verano voy a la playa
Y me pongo en la arena con mi toalla
con mi toalla nueva con mi toalla
y que bien me lo paso allí en la playa.*

Bulerías

*No hay mayor alegría
que cuando llega el recreo
y veo la luz del día.
La niña de la coleta
hace una fiesta en su casa
que está junta a una glorieta.
Yo he dicho que voy a ir
porque a mí me apetece mucho
jugar cantar y reír.*

La guía se encuentra a disposición de forma gratuita en Internet para su mayor difusión entre el profesorado, y se actualiza según los comentarios y mejoras realizadas (<http://flamencoprimary.blogspot.com.es>).

Conclusiones

Nos encontramos en un momento clave en cuanto a la enseñanza y difusión del flamenco por lo que cabe comencemos a

desarrollar estrategias que ayuden a tal fin. Con este sentido se presenta esta guía para facilitar uno de los procesos básicos, quizás el que más, en cualquier realidad musical: la audición. Para ello hemos de superar cualquier concepción reduccionista que iguale audición flamenca a flamencología o historia del flamenco pues no hará sino ahuyentar a todo aquel que desee aproximarse a esta extraordinaria música. Muy al contrario, estos conocimientos deben servir para atraer y constituir la base de una audición más atractiva y cercana. Es por esto que a través de la creación de una guía de audición del flamenco dirigida a niños/as podemos mostrar que este objetivo es posible. Un estudio riguroso de los procesos asociados a la educación auditiva nos han dado las claves para que el resultado sea eficaz, alejándonos de una concepción pasiva de la audición flamenca y que todo profesional de la educación musical definiría como imposible en la escuela actual.

Finalmente animar a todos los artistas y profesionales del flamenco a trabajar en la línea abierta en la creación de grabaciones con letras cercanas y atractivas para los niños/as, puesto que es posible sin llegar a perder el significado y esencia de cada cante.

Parte de los resultados se han publicado dentro del contexto de investigación en educación y en el ámbito del flamenco (Perea Díaz, 2009; 2010; 2010a), con el resultado de una tesis doctoral en el ámbito (Perea Díaz, 2011). Por otro lado, también se han llevado a cabo varias sesiones de formación de profesorado (Perea Díaz, 2011a; 2012; 2012a; 2012b; 2013). Finalmente, se han elaborado una serie de materiales didácticos relacionados con la enseñanza del flamenco en educación primaria, con un énfasis en el formato online (Perea Díaz, 2014; Perea Díaz, 2014a). Como ejemplo la web “El flamenco en primaria” (Perea Díaz, 2014), incluye materiales tales como guías de audición, recursos para trabajar con las letras y músicas del flamenco, enlaces a páginas webs relacionadas, materiales curriculares, etc.

Queremos mencionar otro proyecto muy interesante fuera del proyecto COFLA, la publicación de libro de texto de Cremades Begines et al. (2013). Dicho trabajo no pertenece al proyecto COFLA, pero ha sido igualmente financiado por la Junta de Andalucía, lo que demuestra el interés general y la necesidad de desarrollar materiales didácticos para la enseñanza del flamenco.

Referencias/Bibliografía

Bentley, A. (1967). *La aptitud musical de los niños*. Buenos Aires: Victor Lerú.

La Didáctica del Flamenco y su multidisciplinariedad: el Proyecto COFLA (Análisis Computacional de la Música Flamenca)

- Cremades Begines, A.; Herrera Rodas, M.; Rodríguez Muñoz, J. A.; Sánchez Marín, C. (2013). *Temas: Educación musical. Música. Del flamenco a todas las músicas*, libro 1 y 2 (Guía didáctica, CD y libro de texto), Educación Primaria. Las Gabias (Granada): Ediciones Mágina.
- Hurtado, A. y D. (2009). *La llave de la música flamenca*. Sevilla: Signatura ediciones.
- López, M. (2004). *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Madrid: Akal.
- Maneveau, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- Perea Díaz, B. (2009). Flamenco y escuela: tópicos y realidades. Sevilla: trabajo presentado en Congreso de Investigación en Flamenco (INFLA).
- Perea Díaz, B.; Gutiérrez Cordero, R. (2010). Flamenkópolis, interculturalidad y flamenco en el aula. En M^a A. Ortiz Molina (Coord.), *Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad II*, 107-118 Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Perea Díaz, B. (2010). EMFLA: Hacia una educación musical flamenca. Sevilla: trabajo presentado en Congreso de Investigación en Flamenco (INFLA).
- Perea Díaz, B. (2011). *El Flamenco en la Educación Musical andaluza. Nueva propuesta curricular y metodológica*. Tesis Doctoral inédita. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Perea Díaz, B. (2011a). La investigación en el aula: Educación Musical Flamenca. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): trabajo presentado en Encuentro de Educación Musical.
- Perea Díaz, B. (2012). Aprendiendo flamenco con el duende del compás. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Tutorización de grupo de investigación docente del Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra.
- Perea Díaz, B. (2012a). Aproximación a la teoría y didáctica del flamenco. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Ponencia Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra.
- Perea Díaz, B. (2012b). Patrimonio musical andaluz. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Ponencia Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra.
- Perea Díaz, B. (2013). Experiencias de flamenco en el aula. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Ponencia Centro del Profesorado Alcalá de Guadaíra.
- Perea Díaz, B. (2014). *El flamenco en primaria*. Material online disponible en: <http://flamencoprimaria.blogspot.com.es/> Consultado en 14/2/2014.
- Perea Díaz, B. (2014a). *El sistema musical flamenco*. Disponible en: <http://www.flamencopolis.com/> Consultado en 14/2/2014.
- Utrilla, J. (2007). *El flamenco se aprende*. Madrid: Toro Mítico.
- Vidal J. G.; Ponce M. M. (1989). *El Refuerzo de carácter madurativo P.D.I., Tomo I*. Madrid: EOS.
- Willems, E. (1976). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Buenos Aires: Eudeba.

¹ ***Didactics of Flamenco and its Multidisciplinary: The COFLA Project (Computational analysis of Flamenco Music)***

Recibido: 23/05/2014

Aceptado: 03/06/2014

² Doctora.

Universidad de Sevilla (España).

E-mail: rosagu@us.es

³ Doctor.

Colegio de Educación Infantil y Primaria *Nuestra Señora del Amparo*, Alcalá de Guadaíra – Sevilla (España).

E-mail: flamencoprimaria@gmail.com

***Formação/ Formación
Education & Training***

O PAPEL DA FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NAS POLÍTICAS SOCIAIS E A DESADEQUAÇÃO DAS LEIS LABORAIS FACE AO ENVELHECIMENTO EM PORTUGAL¹

João Góis Ramalho²
Anabela Panão Ramalho³

Abstract: Aging as a natural process of human life has led civil society to take measures to provide a set of fundamental rights that are registered in the Portuguese Constitution.

The increase of people's longevity and, as a result, their natural integration in active life, one of the aims that the UN and the EU consider as priorities, pose challenges and require answers from present society.

In the light of what we have said, we would like to offer an analysis of social answers and the training needed to provide the elderly with appropriate solutions to their problems.

We also hope to show the discrimination suffered by them on account of Portuguese labor laws, which violate the equality of rights declared in article 13 of the Portuguese Constitution.

Keywords: social rights of the elderly; labor discrimination of the elderly

Resumo: O envelhecimento, como processo natural da vida humana, levou a sociedade civil a tomar medidas em defesa de um conjunto de direitos fundamentais que a Constituição da República Portuguesa acolheu no seu texto.

O aumento da longevidade das pessoas e a sua conseqüente integração na vida ativa, objetivos que as Nações Unidas e a União Europeia determinam como prioritários, colocam desafios e necessidades de resposta da sociedade atual.

Face ao exposto, propomo-nos analisar as respostas sociais e as necessidades de formação especializada para possibilitar que os cidadãos idosos tenham direito a respostas sociais adequadas às suas necessidades específicas.

Propomo-nos ainda demonstrar a discriminação que o idoso sofre no mercado de trabalho, perante as leis laborais vigentes em Portugal, em violação com o princípio de igualdade constante no artigo 13º da Constituição da República Portuguesa.

Palavras Chave: direitos sociais dos idosos; discriminação laboral dos idosos

Introdução

O envelhecimento dos cidadãos é uma realidade cada vez mais frequente, motivada pela melhor qualidade de vida dos

Góis Ramalho, J.; Panão Ramalho, A. (2015). O papel da formação do Ensino Superior nas políticas sociais e a desadequação das leis laborais face ao envelhecimento em Portugal. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 7 (2015) março, 177-186

cidadãos, qualidade proporcionada igualmente por melhores regalias sociais, culturais e económicas, facto que tem imposto aos Estados esforços económicos e sociais mais intensos, que se refletem, tanto na área do trabalho, saúde e das estruturas sociais de apoio a idosos e programas complementares que permitam criar melhor qualidade de vida na sua velhice.

O envelhecimento do indivíduo, tem sido descrito como um processo inerente a todos os seres vivos, que se expressa pela diminuição da funcionalidade, repercutindo-se estas alterações na mobilidade, autonomia e saúde, com reflexo imediato no seu bem estar e na sua qualidade de vida.

A sociedade deve promover uma análise científica que permita o estudo das condições que interferem no bem estar dos idosos, com o objetivo de se proporem ações que permitam atender às necessidades da população que envelhece, cumprindo por esta via com o conceito de envelhecimento ativo adotado pela Organização Mundial de Saúde na década de 90, que se traduz “o processo de optimização das oportunidades de vida em termos de saúde, de participação e de desenvolvimento multidimensional da pessoa, à medida que esta envelhece” (Viegas; Gomes, 2007: 26).

Para termos uma melhor compreensão da problemática do tema em análise, nomeadamente no caso Português, podemos avançar com estudos publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), onde se verifica que o escalão etário dos 30 aos 69 anos representa 51% da população residente em 2001, passando a representar 54% em 2011, verificando-se a semelhante situação em idades mais avançadas, em 2001 a população com 70 e mais anos representava 11% da população total e em 2011 representava 14% (INE, 2011).

Podemos ainda complementar este estudo do INE, no qual refere que até 2050 se irá observar um decréscimo populacional, a par de um continuado envelhecimento, com o aumento do índice de dependência de idosos para valores próximos dos 58 idosos por cada 100 jovens, ao analisarmos projeções recentes que apontam no sentido de que o envelhecimento demográfico tende a agravar-se no futuro, com uma previsão para 2050, onde se constata que a percentagem de jovens na população portuguesa atinja os 13%, enquanto a população idosa representará 32% da população (Simões, 2006).

A problemática do envelhecimento deu origem a investigações em várias áreas científicas, da qual destacamos o

surgimento da ciência em Gerontologia, que de acordo com Neri (2008), constitui uma ciência que estuda o processo de envelhecimento em todos os seus aspetos, investigando as causas e condições do envelhecimento, assim como o estudo e descrição das mudanças de comportamento regularmente progressivos, que se achem relacionados com a idade, sendo atualmente as investigações gerontológicas, que deram origem no caso da ESEC (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]), a uma licenciatura em Gerontologia Social, com o objetivo de preparar técnicos qualificados para o apoio aos idosos.

Se analisarmos os indicadores sociais do envelhecimento, nomeadamente as relações sociais, a atividade social, os recursos sociais, verificamos que, em termos sociais, um dos aspetos mais importantes prende-se com a questão da reforma, que na maior parte dos casos, faz com que o indivíduo se afaste da sua atividade profissional, facto que poderá conduzir a um processo de perda de personalidade e à marginalização social.

A reforma, no conceito de Vieira (1996), pode constituir um marco no processo de envelhecimento do indivíduo, dependendo da forma como é por si entendida, pois pode ser entendida não como um benefício para uma nova etapa da sua vida, mas sim como um direito, mas sempre que tal não se verifique, a reforma pode ser entendida como um castigo, sendo esse aspeto que iremos de seguida analisar, quando o indivíduo, por determinação legal se vê obrigado a interromper uma atividade profissional, não por incapacidade, mas somente por alcançar determinada idade.

A Discriminação dos idosos em contexto laboral

A Confederação Europeia de Sindicatos (CES), a União das Confederações da Indústria e dos Empregadores da Europa (UNICE) e o Centro Europeu de Empresas Públicas (CEEP), estabeleceram um acordo quadro relativo a contratos de trabalho a termo, acordo quadro que foi incorporado no direito comunitário, na Diretiva 1999/70 (Fernandes, 2013), com a fundamentação de evitar sucessivas e fraudulentas utilizações do contrato a termo (Gomes, 2007).

Apesar de reconhecer que o contrato a termo poder ser uma característica do emprego de certos setores ou atividades, o contrato de trabalho de duração indeterminada constitui a forma comum das relações laborais e a modalidade contratual que melhor

contribui para a qualidade de vida e para a melhoria de desempenho dos trabalhadores

O acordo quadro em questão para além de pretender com as suas medidas evitar o abuso da contratação sucessiva a termo, de modo a que a renovação dos contratos a termo seja fundamentada em razões objectivas, ainda enuncia determinados princípios gerais no sentido de garantir a igualdade de tratamento entre os trabalhadores com contrato a termo e os trabalhadores com contrato de duração indeterminada em situação laboral comparável, devendo-se aplicar esta medida tanto aos contratos de trabalho estabelecidos sob o Código do Trabalho aprovado pela Lei 7/2009 e as relações laborais estabelecidas na Administração Pública Portuguesa no âmbito da Lei 12-A/2008, a Lei de Vínculos Carreiras e Retribuições (LVCR) e a Lei 59/2008, o Regime de Contrato de Trabalho para Funções Públicas, o RCTFP.

O acordo quadro que comentamos, estabeleceu sanções no caso de contratos a termo com renovações sucessivas e abusivas, nomeadamente a requalificação do contrato a termo em contrato de duração indeterminada, devendo para o efeito os Estados Membros, ou possuírem medidas internas que impeçam o abuso da contratação sucessiva a termo, ou que adotem uma das medidas enunciadas no artigo 5º. 1, alíneas a) a c), de modo a obrigar o legislador nacional a criar normas que levem ao recurso do contrato por tempo indeterminado, e não ao recurso à sucessão de contratos a termo, não se defraudando por esta via, o princípio da duração indeterminada das relações laborais que a Constituição da República Portuguesa prevê no seu artigo 53º, ao obrigar que o recurso ao contrato a termo seja sempre objeto de uma justificação específica e cujo conteúdo o legislador não pode anular nos termos do artigo 18º.3 da dita Constituição da República Portuguesa.

Ao fazer depender a celebração do primeiro contrato a termo e as respetivas renovações da verificação, em cada um desses momentos, de circunstâncias objetivas específicas que justifiquem o recurso a essa modalidade de contrato de trabalho, nos termos do artigo 149º.3 do Código do Trabalho, cuja prova dos factos pretende ao empregador, prevendo este normativo como cominação para a entidade empregadora, a conversão do contrato a termo em contrato de trabalho por tempo indeterminado, no caso de serem excedidos os prazos máximos previstos para as sua renovações (Liberal Fernandes, 2013).

No que concerne à relação jurídica de emprego público que a Lei 12-A/2008 de 28 de fevereiro, a Lei de Vínculos Carreiras e Retribuições prevê, o contrato de trabalho para funções públicas e que a Lei 59/2008 de 11 de setembro, que aprovou o Regime de Contrato de Trabalho para Funções Públicas, o RCTFP, regulamenta, constatamos que no seu artigo 92º.2, o RCTFP proíbe a conversão dos contratos a termo que asseguram necessidades permanentes ou duradouras dos organismos públicos ou que ultrapassem a duração máxima permitida por lei como referimos supra, pois o acordo quadro aplica-se em igualdade de condições quer ao setor público quer ao privado, pelo que os Estados membros ficam obrigados a escolher medidas que regulem as situações de abusos em moldes semelhantes ou equivalentes, cumprindo-se por esta via os princípios da uniformidade ou da equivalência, bem como o princípio da efetividade, de modo a permitir que os particulares possam exercer o direito que lhes é conferido pelo direito comunitário, a Diretiva 1999/70.

Como se compatibiliza o artigo 92º.2 da Lei 59/2008 com a Diretiva 1999/70? Já verificamos que no direito privado, nos termos do Código do Trabalho, artigo 147º.2.b), em caso de contratação sucessiva de contratos a termo, o contrato a termo é convertido em contrato de duração indeterminada.

Esta conversão que existe no Código do Trabalho, na relação jurídica de emprego público prevista na Lei 12/A/2008, a Lei de Vínculos Carreiras e Retribuições e na Lei 59/2008, o Regime de Contrato de Trabalho para Funções Públicas, não pode verificar-se nos termos do artigo 92º.3 do RCTFP.

Estaremos em face uma desconformidade perante a Diretiva 1999/70? Se analisarmos o artigo 5º.1 do acordo quadro, este normativo não proíbe que exista um regime distinto para o setor público, proibição de conversão em contrato de trabalho por tempo indeterminado, e para o setor privado, a conversão da sucessão de contratos a termo em contratos de duração indeterminada, quando se verifique a sua utilização em moldes abusivos.

O que a Diretiva ainda determina, e para que o direito nacional esteja em conformidade com a mesma, que este direito contenha medidas equivalentes às previstas no acordo quadro de modo a prevenir eventuais abusos, com vista à proteção dos trabalhadores, sejam públicos, sejam privados.

Como protege a nossa Lei os trabalhadores nas relações jurídicas de emprego público ao não permitir a conversão em

contratos por tempo indeterminado? As medidas previstas no artigo 92º do Regime de Contrato de Trabalho para Funções Públicas, nomeadamente a responsabilização dos dirigentes, seja a responsabilização civil, disciplinar e financeira dos serviços públicos, que recorram à sucessão abusiva dos contratos a termo, podem ser consideradas medidas adequadas para a realização dos objetivos do acordo quadro.

Para uma melhor compreensão da posição do legislador nacional, perante a conformidade do artigo 92º do RCTFP com a Diretiva 1999/70, mas da qual discordamos, pela dificuldade que os trabalhadores da Administração Pública Portuguesa contratados abusivamente com contratos a termo ou perante contratações ilegais, que levam à nulidade do respetivo contrato de trabalho e consequente perda da relação de trabalho com o empregador público, poderem ser ressarcidos dos danos que lhes são causados por esta perda de emprego público, teremos que analisar e confrontar entre si os artigos 53º e 47º.2, ambos da Constituição da República Portuguesa.

Como vimos anteriormente, o artigo 53º da Constituição da República Portuguesa, consagra a segurança do emprego, quando o artigo 47º.2, consagra um direito especial no acesso à função pública, cuja concretização reside na exigência de um procedimento de recrutamento e seleção por via de procedimento concursal.

Perante estes dois normativos, o Tribunal Constitucional considera que uma requalificação contratual na Administração Pública à semelhança do direito privado, encontra-se vedada através da conversão automática do contrato a termo em contrato de duração indeterminada, proibição que decorre do artigo 47º.2 da Constituição da República Portuguesa, pois como verificámos, este normativo consagra um direito especial de igualdade no acesso ao serviço público através de procedimento concursal, surgindo portanto o princípio da segurança no emprego público numa apelação de oposição com o princípio de igualdade no acesso ao emprego público (Liberal Fernandes, 2013).

Verificamos outra situação de discriminação em contexto laboral em função da idade, tanto nas relações jurídicas de emprego do regime geral, regulado no artigo 348º do Código do Trabalho aprovado pela Lei 7/2009, como nas relações jurídicas de emprego público reguladas no artigo 31º da Lei 13-A/2008, Lei de Vínculos Carreiras e Retribuições, face à Diretiva 1999/70.

O artigo 31º.2 da Lei de Vínculos Carreiras e Retribuições determina: "Em qualquer caso na falta de lei especial em contrário, a relação jurídica de emprego público cessa quando o trabalhador completar 70 anos de idade".

O artigo 348º do Código do Trabalho, titulado "Reforma por velhice" determina no seu número 1, " Considera-se a termo o contrato de trabalho de trabalhador que permaneça ao serviço decorridos 30 dias sobre o conhecimento, por ambas as partes, da sua reforma por velhice", e no seu número 2, "O disposto nos números anteriores é aplicável a contrato de trabalho de trabalhador que atinja 70 anos de idade sem ter havido reforma".

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, o regime jurídico português em matéria de contratação a termo é restritivo, pois a contratação a termo quer no regime público quer no regime privado encontra-se reservada a situações de necessidade temporária do empregador, não podendo ser renovados mais de três vezes e estão sujeitos a uma duração máxima de três anos.

Este regime, preside o artigo 53º da Constituição da República Portuguesa, que visa garantir aos trabalhadores a segurança no emprego, no seguimento e cumprimento da Diretiva 199/70 (Fernandes, 2013).

Para além disso a Diretiva 2000/78/CE, do Conselho de 27 de novembro de 2000, estabelece o quadro geral de combate à discriminação no emprego e na atividade profissional, com fundamento, entre outros, na idade, nos termos do seu artigo 1º.

Pelo que podemos verificar, tanto o artigo 31º.2 da Lei de Vínculos Carreiras e Retribuições como o artigo 348º.3 do Código do Trabalho, contém uma discriminação direta, nos termos desta Diretiva 2000/78, que na função pública, atinge de imediato os trabalhadores com idade igual ou superior a 70 anos, que os impede que estabeleçam uma relação jurídica de emprego público, ou que os faz cessar de imediato esse emprego público, salvo lei especial, e no regime privado regulado pelo Código do Trabalho, atinge de imediato estes trabalhadores, que passam a estar contratados a termo, quando antes detinham o estatuto de trabalhadores por tempo indeterminado.

Podemos ainda destacar uma discriminação indireta do artigo 348º.1 do Código do Trabalho, pois ao afetar os trabalhadores que se reformarem junto da segurança social com a idade de 65 anos, e permaneçam no ativo, que passam a estar contratados a

termo, quando também detinham uma relação de trabalho por tempo indeterminado (Almeida, 2008).

Portanto, estas Diretivas encontram-se transpostas no nosso Código do Trabalho, nomeadamente no seu artigo 348º, apesar da Diretiva 1999/70 e o artigo 53º da Constituição da República Portuguesa, considerarem a segurança no emprego como um objetivo a defender, ao não permitir o uso abusivo e injustificado do contrato a termo, e a Diretiva 2000/78, não permitir a discriminação nas relações de trabalho em face da idade do trabalhador, bem como o artigo 13º da Constituição da República Portuguesa ao não permitir a discriminação dos cidadãos.

Deveremos ainda analisar o artigo 6º.1 da Diretiva em questão, 2000/78, que remete para o direito dos Estados membros a definição das medidas de política de emprego, e foi o que sucedeu com a publicação do artigo 5º do Regime Jurídico aprovado pelo Decreto Lei n. 64/A/89 de 27 de Fevereiro (Lei da Cessação do Contrato de Trabalho), ao qual sucedeu o artigo 392º do Código do Trabalho aprovado pela Lei 99/2003, de 27 de Agosto, substituído pelo artigo 348º do atual Código do Trabalho aprovado pela Lei 7/2009, a partir de 17 de fevereiro de 2009.

Para um melhor enquadramento legal deste artigo 348º do Código do Trabalho, teremos de efetuar um breve estudo de duas decisões de 1995 do Tribunal Constitucional, os Acórdãos 581/95, de 31 de outubro de 1995 e o 747/95, de 14 de dezembro de 1995, que vieram declarar o citado artigo 5º da Lei da Cessação do Contrato de Trabalho conforme à Constituição.

Justificarão as políticas de emprego as regras previstas no artigo 348º do Código do Trabalho? No caso do emprego público, o atingir 70 anos de idade determina de imediato a cessação da relação de trabalho, mas o trabalhador terá direito a uma compensação económica, a aposentação do serviço público, no caso de ter direito à mesma.

No caso do regime geral, o trabalhador que se reformar ou atingir os 70 anos de idade poderá não perder o seu posto de trabalho, mas passará para uma relação de trabalho titulada por um contrato de trabalho a termo, sem limites, em total contradição com as Diretivas que tivemos oportunidade de analisar.

Discriminações em função da idade do trabalhador justificadas, certamente, pelo fomento de políticas de emprego para os jovens, políticas que têm já acolhimento noutros normativos do Código do Trabalho, e que até ao momento não foram avaliadas no

sentido de se poder garantir, que a discriminação dos trabalhadores em função da idade, promove a oferta de trabalho a novos trabalhadores, pelo que as dúvidas sobre a legalidade que esta discriminação importa continuarão a persistir pela falta de monitorização destes procedimentos.

Bibliografia

Almeida, J. (2008). Do artigo 348º do Código do Trabalho à luz do Direito Comunitário. *Revista de Direito e Estudos Sociais*. Livraria Jurídica.

Fernandes, A. M. (2013). *Direito do Trabalho* (15.ª Edição). Coimbra: Almedina.

Gomes, C.; Viegas, S. (2007). *A identidade na velhice*. Porto: Âmbar.

Gomes, J. M. V. (2007). *Direito do Trabalho*. Coimbra: Coimbra Editora.

Liberal, Fernandes, F. (2013). Relações de tensão entre o ordenamento português e comunitário na disciplina do contrato de trabalho a termo/ Relations between Portuguese and E. U. law of the fixed-term employment contract. *Revista Electrónica de Direito*. 1 (2013) Junho. Consultada em 5/3/2014. Disponível em: <http://www.cije.up.pt/download-file/1165>

Neri, A. I. (2008). *Palavras-Chave em Gerontologia*. Campinas: A línea.

Simões, A. (2006). *A nova velhice. Um novo público a educar*. Porto: Âmbar.

Vieira, E. B. (1996). *Manual de Gerontologia: Um guia teórico-prático para profissionais, cuidadores e familiares*. Rio de Janeiro (Brasil): Revinter.

Xavier, B. G. L. (2004). *Curso de Direito do Trabalho* (3.ª edição). Lisboa: Verbo.

¹*The role of Higher Educational Studies in Social Policies and the inadequacy of Labor Laws regarding the aging phenomenon in Portugal*

Recebido: 22/07/2014

Aceite: 02/09/2014

²Doutor.

Instituto Superior Bissaya Barreto de Coimbra (Portugal).

Instituto Superior da Educação e do Trabalho do Porto (Portugal).

E-mail: joaoramalho@isbb.pt

³ Doutora.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

E-mail: aramalho@esec.pt

LAS SIETE EDADES DEL HOMBRE¹

Jean Stephenson²

Abstract: This text accompanies an 'a capella' concert performed at the '*Cruzamentos disciplinares em Educação e Humanidades*' International Symposium held at the *Facultad de Letras*, University of Coimbra, Portugal. The concert was inspired by Jaques' soliloquy 'The Seven Ages of Man' from Shakespeare's *As You Like It* (1599). Jaques depicts the roles of men and women who are "merely players" on the world's stage: they play their parts in infancy and childhood, as lovers, soldiers, and judges, in old age and death. The songs chosen for this concert, sung in five languages in a variety of musical styles, take the listener through seven slightly different stages of life: infancy, childhood, the joys of youth, love, lost love, old age and death.

Keywords: 'a capella' concert; classical and modern songs; stages of life

Resumen: Este texto –relativo a un concierto 'a capella' interpretado en el Simposio Internacional *<Cruzamentos disciplinares em Educação e Humanidades>*, celebrado en la Facultad de letras de la Universidad de Coimbra [Portugal]- se ha inspirado en el soliloquio del melancólico Jaques, pronunciado en el Acto Dos, Escena VII de la comedia de William Shakespeare *As You Like It* ("Como Gustéis") de 1599, en el que describe las "Siete Edades del Hombre" ("*Seven Ages of Man*"). En su monólogo Jaques expone de manera fatalista siete etapas de la vida humana: la infancia, la niñez, la juventud enamorada, etapas como soldado y como juez, la senectud y la muerte. Yo, por el contrario, doy un paseo musical por siete etapas de la vida un poco diferentes: la infancia, la niñez, la alegría, el amor, el desamor, la vejez y la muerte.

Palabras Clave: concierto 'a capella', canciones clásicas y modernas, etapas de la vida

Inicio del 'Paseo Musical

La infancia: *Summertime* (Gershwin, Heyward, Heyward & Gershwin, 1935)

Esta canción es una nana al estilo "espiritual negro." Es un aria de la ópera *Porgy and Bess*, con música de George Gershwin y letra de DuBose Heyward, Dorothy Heyward e Ira Gershwin (Rosenberg, 1991). En el acto primero la canta la esclava Clara a su bebé. El ritmo pausado de la canción refleja cierta tranquilidad que el verano brinda a los esclavos (el algodón está crecido y hay pesca en abundancia). Pero la felicidad ("tu padre es rico y tu madre es guapa") y la ilusión aparente de la madre ("una mañana te

levantarás cantando; abrirás tus alas y alcanzarás el cielo; nada te puede hacer daño, con la protección de tu papá y tu mamá”) ironiza la triste realidad de los negros que es la pobreza, la opresión, y la falta de futuro. Fácilmente podría ser una nana dedicada al hijo del rico propietario de los campos de algodón y dueño de los esclavos. Véase *Summertime* en el enlace de YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=1U40xBSz6Dc&index=2&list=RDO7-Qa92Rzbnk>

La niñez: Do-Re-Mi (Rodgers & Hammerstein, 1959)

The Sound of Music (“Sonrisas y Lágrimas”) se estrenó como musical en el teatro Lunt-Fontanne de Broadway, Nueva York, en 1959, y como película en 1965, con música de Richard Rodgers y letras de Oscar Hammerstein (<http://www.the-sound-of-music-guide.com/sound-of-music-broadway.html>, consultado el 31 de octubre de 2014). Maria, novicia y niñera de los niños de la familia von Trapp, les enseña la escala musical mayor mediante una canción que convierte cada una de las notas en una palabra homófona. A lo largo de la canción, cada uno de los siete niños representa y canta una nota de la escala. En inglés las siete notas son **do** (o **doh**), **re**, **mi**, **fa**, **so** (o **sol**) **la**, y **ti**. En la siguiente tabla vemos las notas, las correspondientes palabras homófonas en inglés, y su significado en español.

Nota	Palabra homófona en inglés	Significado en español
Do	<i>Doe</i>	cierva
Re	<i>Ray</i>	rayo (de sol)
Mi	<i>Me</i>	me (pronombre personal)
Fa	<i>Far</i>	Lejos
So	<i>Sew</i>	Coser
La	(No hay homófono)	Una nota que sigue a 'sol'
Ti	<i>Tea</i>	Té

Véase *Do-Re-Mi* cantada por Maria (Julie Andrews) y los niños von

Trapp en el enlace de YouTube
<http://www.youtube.com/watch?v=xljjobdArtIA>

La alegría: *Manhã de Carnaval* (Bonfá; Maria, 1959)

La música de “Manhã de Carnaval” fue escrita por Luiz Bonfá, y la letra por Antônio Maria. Esta canción fue compuesta para la película *Orfeo Negro*, y se considera su tema principal (Bogdanov; Woodstra; Erlewin, 2001). Es una de las canciones brasileñas al estilo bossa nova más conocidas. La película se basa en la obra teatral *Orfeu da Conceição* del poeta y músico Vinicius de Moraes, y constituye una adaptación del mito griego de Orfeo y Euridice trasladado al ambiente del Carnaval de Rio de Janeiro (http://es.wikipedia.org/wiki/Orfeo_negro, consultado el 22 de octubre de 2014). La canción refleja la alegría del carnaval y la ilusión que se siente ante la llegada del nuevo día. Véase *Manhã de Carnaval* cantada por Elizete Cardoso en el enlace de YouTube: www.youtube.com/watch?v=nVkJfnGobm

El amor: *O mio babbino caro* (Puccini; Forzano, 1918)

La música de esta aria fue compuesta en 1918 por Giacomo Puccini para la ópera *Gianni Schicchi*, con libreto de Giovacchino Forzano (Budden, 2002). La canta Lauretta, quien implora a su querido padre (*babbino caro*) permiso para comprar el anillo de bodas para poder casarse con su novio Rinuccio. Si no se apiada de ella, Lauretta amenaza con tirarse al río Arno desde el Ponte Vecchio. Cuando el tríptico de óperas de Puccini (*Il tabarro*, *Suor Angelica*, y *Gianni Schicchi*) se estrenó en la Metropolitan Opera House de Nueva York en diciembre de 1918, *Gianni Schicchi* fue la mejor recibida por el público, y la soprano Florence Easton que cantó *O mio babbino caro* tuvo que repetirla, a pesar de la prohibición de los bises. Desde entonces es una de las arias más queridas e interpretadas (Budden, 2002; Osborne, 1990). En el siguiente enlace de YouTube la canta Maria Callas: <http://www.youtube.com/watch?v=s6bSrGbak1g>

El desamor: *Plaisir d'amour* (Martini, 1784; Florian, 1783)

Esta es una canción clásica de amor, compuesta por Jean Paul Égide Martini (1784). La letra es una poesía que aparece en la

novela *Célestine* de Jean-Pierre Claris de Florian, publicada el año anterior (Burrows, 2005). La canción contrasta el placer del amor que dura solo un instante con la tristeza del amor que dura toda la vida. La bella Silvie juró que su amor era constante al igual que el agua que corre hacia el arroyo. El agua corre todavía, pero “ella ha cambiado, sin embargo.” Desde el siglo XIX hasta nuestros días *Plaisir d'amour* ha sido interpretada en numerosas versiones de orquesta (Hector Berlioz, 1859; André Rieu, 2012), para viola y piano (Louis van Waefelghem, c. 1888), en versiones clásicas (Victoria de los Ángeles, 2012) y modernas (Joan Baez, 1961; Nana Mouskouri, 1971). En el siguiente vídeo de YouTube, la orquesta de André Rieu interpreta *Plaisir d'Amour*: <http://www.youtube.com/watch?v=5h1u8ICcxB>. La versión de Victoria de los Ángeles, publicada en 2012, puede oírse en: <http://www.youtube.com/watch?v=5XYqiDLW5h4>

La vejez: *Volver* (Gardel; Le Pera, 1935)

En 1935 Carlos Gardel compuso la música y Alfredo Le Pera escribió la letra de *Volver*, que relata el miedo que siente el viejo viajero que regresa a su pasado, a sus recuerdos y a su primer amor después de una ausencia de veinte años. Aunque “las nieves del tiempo le hayan plateado la sien,” guarda en su corazón la esperanza de antaño. Carlos Gardel interpreta magistralmente *Volver* en el siguiente enlace de YouTube: http://www.youtube.com/watch?v=dQr_PKgvkHI

La muerte: *Old Abram Brown* (de la Mare, 1931; Britten, 1933-1935).

Benjamin Britten compuso esta canción, inspirado en el poema para niños *Old Abram Brown*, que aparece en la antología *Tom Tiddler's Ground*, editada por Walter de la Mare (1931). Forma parte de una colección de doce canciones (*Friday Afternoons*) que compuso Britten entre 1933 y 1935 para los alumnos de Clive House School, donde su hermano era director (http://en.wikipedia.org/wiki/Friday_Afternoons, consultado el 2 de noviembre de 2014). La melodía y el ritmo lúgubres reflejan el tañir de las campanas de la iglesia durante el entierro del viejo Abram Brown, que llevaba siempre un abrigo marrón y que nunca más se verá. *Old Abram Brown* es un canon muy simple que es interpretado

frecuentemente por coros de niños. En el enlace de YouTube <http://www.youtube.com/watch?v=ZOtV0K-LLYc>, la cantan los coros de St. James Middle School, St. Pancras Primary School, Farlingaye High School, y Bramfield Primary School, bajo la batuta de Pete Letanka, celebrando el centenario del nacimiento de Benjamin Britten el día 23 de noviembre de 2012.

Conclusión

Las canciones *Summertime*, *Do-Re-Mi*, *Manhã de Carnaval*, *O mio babbino caro*, *Plaisir d'amour*, *Volver* y *Old Abram Brown* constituyen una interpretación libre y actual de las Siete Edades del Hombre aludidas por el melancólico Jaques en su soliloquio de hace más de cuatro siglos. A pesar de las diferencias entre los géneros del teatro y de la música, y del tiempo transcurrido, las siete etapas de la vida, con sus ilusiones y sus miedos, con sus gozos y sus penas, permanecen inalteradas.

Referencias

- Bogdanov, V.; Woodstra, Ch.; Erlewine, S. Th. (2001). *All Music Guide: The Definitive Guide to Popular Music*. San Francisco: Backbeat Books.
- Budden, J. (2002). *Puccini: His Life and Works*. Oxford: Oxford University Press.
- Burrows, J. (Ed.) (2005). *Classical Music*. London: Dorling Kindersley.
- de la Mare, Walter (1931). *Tom Tiddler's Ground. A Book of Poetry for Children Chosen and Annotated by Walter de la Mare* (ed. de 1961). New York: Alfred A. Knopf.
- Orfeo Negro. Consultado el 22 de octubre de 2014 en http://es.wikipedia.org/wiki/Orfeo_negro
- Osborne, Ch. H. C. (1983). *The Complete Operas of Puccini*. Boston: Da Capo Press.
- Rosenberg, D. (1991). *Fascinating Rhythm: The Collaboration of George and Ira Gershwin*. New York: Dutton.
- Shakespeare, W. (1599). As You Like It. En P. Alexander (Ed.), *William Shakespeare. The Complete Works*, 1964, 254-283. London: Collins.
- The Sound of Music Guide. Consultado el 31 de octubre de 2014; disponible en: <http://www.the-sound-of-music-guide.com/sound-of-music-broadway.html>

Enlaces de YouTube

Summertime

<http://www.youtube.com/watch?v=1U40xBSz6Dc&index=2&list=RDO7->

Qa92Rzbn

Do-Re-Mi

<http://www.youtube.com/watch?v=xIjobdArtiA>

Manhã de Carnaval

www.youtube.com/watch?v=nVkDfnGobm

O mio babbini caro

<http://www.youtube.com/watch?v=s6bSrGbak1g>

Plaisir d'amour.

[http://www.youtube.com/watch?v=5h1u8ICcxB.](http://www.youtube.com/watch?v=5h1u8ICcxB)

<http://www.youtube.com/watch?v=5XYqiDLW5h4>

Volver

http://www.youtube.com/watch?v=dQr_PKgkHl

Old Abram Brown

<http://www.youtube.com/watch?v=ZOtV0K-LLYc>

¹ ***Seven Ages of Man***

Recibido: 03/11/2014

Aceptado: 18/11/2014

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: jstephen@ugr.es

Varia

**XIV SIEMAI® y IX ENCONTRO DE PRIMAVERA:
Educación, Artes y Humanidades en una encrucijada de
Culturas**

TERUEL (ESPAÑA)
13 (miércoles) – 16 (sábado) de Abril de 2016

Lugar de celebración: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España)

Solicitar más INFORMACIÓN:
encontroprimavera@gmail.com
<http://hum742.ugr.es>
<http://issuu.com/DEDICA>

Organizan

- Vicerrectorado para el 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)
- 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), Dña. Carmen Pobo Sánchez
- Sr. Alcalde del Ayuntamiento de Teruel (España), D. Manuel Blasco Marqués
- Sra. Directora del Servicio Provincial de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Teruel (España), Dña. Begoña Lahoz Lafuente
- 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 (Grupo de investigación ELLIJ del 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 (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 García Collazos (Conservatorio Profesional de Música de Teruel [España]).

- Maria Cláudia Perdigão 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]).

- Gema Borrego Muñoz (Fundación <Ceuta Crisol de Culturas 2015>, Ciudad Autónoma de Ceuta [España]).

- Sergio Cepero Espinosa (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 (Grupo de investigación ELLIJ del 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], Responsable Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España]).

- Amparo Porta Navarro (Facultat de Humanitats 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]).
- Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).

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.

- Sr./Sra. Director/a 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), Dr. D. Fernando Sadio Ramos.

PATROCINIOS

- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España)

- 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 da Universidade de Coimbra (Portugal)

- Conservatorio Profesional de Música de Teruel (España)

PRESENTACIÓN

Tenemos el placer de Invitarle a participar en el XIV Simposio Internacional Educação Música Artes Interculturais (SIEMAI®) y IX Encontro de Primavera®, que se celebrarán en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), de 13 a 16 de Abril de 2016 con el lema Educación, Artes 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.

Los responsables

María Angustias Ortiz Molina

Fernando Sadio Ramos

SIEMAI®

Encuentro de Primavera®

**PRE-PROGRAMA XIV SIEMAI® Y IX ENCUENTRO DE
PRIMAVERA® Educación, Arte y Humanidades en una
encrucijada de Culturas**

Horas	13/04 Miércoles	14/04 Jueves	15/04 Viernes	16/04 Sábado	17/04
9:30– 11	L L E G A D A	9:30– 11 <i>Sesión Inaugural del Simposio</i>	Conferencia 8	Conferencia 19	S A L I D A
			Conferencia 9	Conferencia 20	
			Conferencia 10	Conferencia 21	
11– 11:30		<i>Pausa para Café</i>	<i>Pausa para Café</i>	<i>Pausa para Café</i>	
11:30– 12:30		<i>Conf. Inaugural</i>	Conferencia 11	Conferencia 22	
		Conferencia 1	Conferencia 12	Conferencia 23	
12:30– 13:30		Conferencia 2	Conferencia 13	Conf. Clausura	
		Conferencia 3	Conferencia 14	<i>Sesión de Clausura del Simposio</i>	
13:30– 14		Conferencia 4	Conferencia 15	14 h. Salida para la excursión a Albarracín (Teruel) con cena	
14–16	Comida	Comida			
	Conferencia 5	Conferencia 16			
16– 17:30	<i>Recep- ción y recogida de materia- les</i>	Conferencia 6	Conferencia 17		
		Conferencia 7	Conferencia 18		
17:30– 18		<i>Pausa para Café</i>	<i>Pausa para Café</i>		
18– 19:30		Paseo a pie por la ciudad de Teruel	<i>Comunicaciones Simultáneas de 15' (Mesa 1: 1-6) (Mesa 2: 7-12)</i>	<i>Comunicaciones Simultáneas de 15' (Mesa 1: 13-18) (Mesa 2: 19-24)</i>	
20:30– 21:30	Copa de Bien- venida	Espectáculo	Espectáculo		

LENGUAS OFICIALES DEL XIV SIEMAI® y IX ENCONTRO DE PRIMAVERA®

Español y portugués.

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.

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, siendo los Gastos de Gestión a Cargo del Ordenante:

- **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.

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.

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 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.

RECEPCIÓN

La recepción se situará en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), sita en C/ Ciudad Escolar s/n 44003 - Teruel (España). La recogida de materiales y restantes actos relacionados con el inicio del Simposio decorrerán a las 16:00 horas del día 13 de Abril de 2016.

FECHAS IMPORTANTES

30 de Junio, 2015	Finaliza el plazo para las inscripciones
30 de Junio, 2015	Finaliza el plazo para la recogida de los resúmenes y abstracts
30 de Septiembre, 2015	Fecha-límite para el pago de la Tasa de Inscripción del Simposio (150€/ 50 € respectivamente)

30 de Septiembre, 2015	Fecha-límite para solicitar la Carta de Invitación
30 de Septiembre, 2015	Finaliza el plazo de entrega de los textos de las conferencias y comunicaciones (porque serán distribuidas al inicio del XVI SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera® y habrá que efectuar la eventual publicación anticipada de los textos)
Primera semana de Febrero de 2016	Confirmación de las inscripciones y presentación del Programa Definitivo del XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera®
13 - 16 de Abril de 2016	Celebración del XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera® en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), sita C/ Ciudad Escolar s/n 44003 - Teruel (España)

DOCUMENTOS y OTROS MATERIALES ESCRITOS

Los documentos y materiales escritos que tengan que ver con la logística de las intervenciones, deberán ser entregados con antelación al inicio del Simposio (30 de Noviembre de 2015) [independientemente de los textos que sean a publicar, que ya tienen su fecha propia de entrega-recogida en la tabla superior y recordada en el epígrafe siguiente].

NORMAS DE FORMATEO Y PRESENTACIÓN DE LOS TEXTOS

Los textos de las conferencias, comunicaciones y otros trabajos presentados en el Simposio se entregarán hasta el 30 de Septiembre de 2015, siendo enviados para la siguiente dirección electrónica:

encuentroprimavera@gmail.com

Los textos a presentar al Simposio se someterán a su lema ***'Educación, Artes y Humanidades en una encrucijada de Culturas'***, respetando el formato de los textos y las normas de presentación que se indican a seguir.

Los resúmenes de los trabajos a presentar serán seleccionados de acuerdo con su adecuación al tema del evento y su carácter científico. Los trabajos seleccionados, una vez entregados, serán

objeto de revisión científica por pares. Los trabajos aceptados para publicación podrán ser objeto de intervención editorial.

Formato de los textos a entregar:

- Los textos no deberán pasar las 15 páginas (*tamaño A5*), incluyendo la bibliografía, imágenes, tablas y otros elementos.
- Configuración de la página: *hoja de papel A5 con orientación vertical*; todos los márgenes de 2 cm; SIN encabezamiento NI pie de página.
- Formateo del texto: letra Arial 10; espacio sencillo; alineamiento justificado. Los párrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25 cm. Se incluirá, en el final del texto, una lista de referencias efectuadas en el texto. Cada referencia se ha de iniciar con un espacio de 1,25 cm.
- Título del texto: en negrita, centrado; en bajo alineación derecha lo(s) nombre(s) de lo(s) autor(es), la respectiva institución y la dirección de correo electrónico.
- Los epígrafes del texto serán en minúsculas, en negrita.
- Imágenes a negro y blanco y/o en escala de grises, con elevada resolución (*no se aceptarán imágenes a color*).
- Las pautas de música deberán ser escritas en programas propios para Música (*no se aceptarán imágenes obtenidas por medio de scanner y sin elevada resolución*).
- El uso de tablas deberá ser sobrio y parco y no debe constituir el cuerpo del trabajo. Ninguna tabla deberá superar la dimensión de una página; deberán, además, ser legibles y encuadrarse en la altura y anchura de la página. *No se aceptarán tablas horizontales*.
- Las notas se colocarán al final del texto.

Normas de referencia de fuentes:

- En el texto:

(Lorenzo, 2005: 12); (Herrera; Cremades, 2010); (Ramos; Silva; Torres *et al.*, 2009: 128).

- En la lista de Bibliografía y otras referencias:

Libros:

Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Capítulos de Libro:

Lorenzo, O.; Epelde, A.; Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. En C. Enrique; J. M. Cabo

(Coords.), *Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información en la Ciudad Autónoma de Melilla* (87-97). Granada: GEU.

Revistas:

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.

Referencias de Internet:

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.

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



INFORMACIONES ÚTILES

COMO LLEGAR³

Teruel está situado como punto central entre ciudades importantes como Madrid (300 km), Barcelona (409 km), Valencia (140 km) o Zaragoza (180 km).

Llegar en tren

Los trayectos entre Madrid y Teruel pueden realizarse en tren. Desde la Estación de Alta Velocidad Madrid-Puerta de Atocha salen cerca de 20 trenes diarios con destino Zaragoza, donde será necesario tomar cualquiera de los 4 trenes diarios que enlazan con Teruel. Para consultar horarios y realizar las reservas, www.renfe.es
 Información Integral al Cliente 902 320 320

Información Venta Internet 902 109 420

Servicio de Atención al Cliente

www.renfe.com/empresa/atencion_cliente.html

También existen otros tipos de trenes no de Alta Velocidad que hacen el mismo recorrido.

Los trayectos entre Barcelona y Teruel pueden realizarse en tren. Desde la Estación de Alta Velocidad Barcelona-Sants salen cerca de 20 trenes diarios con destino Zaragoza, donde será necesario tomar cualquiera de los 4 trenes diarios que enlazan con Teruel. Para consultar horarios y realizar las reservas, www.renfe.es

También existen otros tipos de trenes no de Alta Velocidad que hacen el mismo recorrido.

Los trayectos de media distancia entre Valencia y Teruel pueden realizarse en tren. Desde la Estación Valencia-Nord salen varios trenes diarios con destino Teruel. Para consultar horarios y realizar las reservas, www.renfe.es

Información de la Estación de Renfe de Teruel:

Información de estaciones: **902 432 343**

Renfe: **902 320 320**

Información, reserva, venta, cambio y anulación de billetes: **902 240 505**

³ Pueden ocurrir cambios imprevistos en los horarios; consúltelo con su agencia de viajes.

Oficina de Información Turística de la Diputación de Teruel:

Tel.: (00 34) 978 641 461

Web site:

www.dpteruel.es –turismoteruelversionoriginalpteruel.es

Autobuses de línea

Estación de autobuses de Teruel

Ronda de Ambeles, s/n 44001 Teruel

Tel. 978 610 789 | Info 24 horas: 671 304 178

Línea Zaragoza-Teruel. TEZASA.

Tel. 978 601 014 / 976 276 179

www.grupo-jimenez.com

Taquilla: Taquilla 10

Horario Taquilla: De 7:00 a 14:00 horas y de 16:00 a 19:30 horas

Línea Madrid-Valencia. SAMAR.

Tel. 978 603 450 / 914 684 839

www.samar.es/

Taquilla: Taquilla 9

Horario Taquilla: De 7:00 a 14:00 horas y de 16:00 a 19:30 horas

Línea Barcelona-Teruel. HIFE.

Tel. información 24 horas: 902 119 814

www.hife.es

Taquilla: En el kiosco autoventa situado delante de la taquilla 7 o en el propio autobús.

Horario Taquilla: 24 horas en el kiosco autoventa o a través de la página web www.hife.es

Llegar en avión

Los aeropuertos internacionales más cercanos son:

- [Madrid-Barajas Adolfo Suárez](#)
- [Barcelona-El Prat](#)
- [Valencia- Manises](#)

ALOJAMIENTO

Hotel	Dirección	Teléfono
Hotel El Mudayyan (3*)	C/ Nueva 18, 44001 - Teruel	(0034) 978623042
Hostal Serruchi	C/ Ollerías del Calvario 4, 44003 - Teruel	(0034) 978610681
Hotel Plaza Boulevard (3*)	Plaza del Tremedal 3, 44001 - Teruel	(0034) 978608655
Parador de Teruel (4*)	Carretera Sagunto-Burgos N-234, km 122.5, 44003 - Teruel	(0034) 978601800
Hotel Torico Plaza (3*)	Yagüe Salas 5, 44001 - Teruel	(0034) 933636363
Isabel de Segura (3*)	Ronda del Turia 1, 44002 - Teruel	(0034) 978620751
Oriente (3*)	Avd. Sagunto 7, 44002 - Teruel	(0034) 978601550
Reina Cristina (4*)	Paseo del Óvalo 1, 44001 - Teruel	(0034) 978606860
Suite Camarena Plaza (3*)	Urb. Pinilla –Edif. Camarena, 44001 - Teruel	(0034) 978609318
Hospedería El Seminario	Plaza Pérez Prado 2, 44001 - Teruel	(0034) 978619970
Civera (2*)	Avd. Sagunto 37, 44002 - Teruel	(0034) 978602300
Spa Hotel Ciudad de Teruel (3*)	Avd. Los Hostales s/n, 44195 – Teruel (fuera ciudad)	(0034)978618618

FARMACIAS

Farmacia	Teléfono	Dirección
Mariano Jiménez	978619043	C/ Ramón y Cajal 10, 44001
Mª Reyes Monsonis	978609113	C/ Fuentebuena 66, 44003
José Cosme Martínez	978602606	Plaza Carlos Castell 13, 44001
Yuste	978607850	Avenida Aragón 10-13, 44002
Jorge Bueno Gastón	978601177	C/ Joaquín Costa (Tozal) 2, 44001

Pizarro	978601213	Portal de Valencia 5, 44001
José Luis Valls Sancho	978609985	C/ Santa Amalia 4, 44003
Europa, Farmacias	978614716	C/ Italia 15, 44002
Fuenfresca	978601991	C/ Nicanor Villalta 3, 44002
Manuela Mallén Redolar	978601285	C/ Joaquín Costa (Tozal) 18, 44001

HOSPITALES DE TERUEL

Servicio Aragonés de la Salud Teruel
978 602 345

Hospital General Obispo Polanco
978 621 150

Hospital Provincial San José
978 60 53 68

ASISTENCIA PRIMARIA COMPAÑÍA ASISA

Facultativo	Dirección	Teléfono
Delegación Provincial	C/ Joaquín Arnau 20, Bajo-Drch.	978 607 700
Urgencias Domicil. 24 h.		978 607 700
Urgencias generales/Red Sanitaria Pública	Avda. Ruiz Jarabo s/n	978 621 150
Clínica Torguet-Alcolea S.C.	Avda de América, 9	978 607 700
Ambulancias Ambuibérica		902 112 600
Autorizaciones ASISA		978 607 700
Antonio Antón Díaz	C/ Agustina de Aragón 3, 1º D	978605056
Patrocinio Cirugueda	Joaquín Costa 21, 4º-P14	978608308
Gregorio Esteban G.	Avda. Ruiz Jarabo 13	978620055
Rafael Ibáñez Cercos	C/ Ramón y Cajal, 27	978600344
Tomás Jiménez Navarro	C/ Joaquín Arnau 10, Entresuelo-IZ	978600600
Agustín Lois García	C/ San Francisco 32,c 1º A	978607658

Fdo. Francisco Martínez	C/ San Andrés 13, 3º	978602220
José Ant. Pérez Gascón	C/ Amantes 6, 1º, Pta 2	657 226 111

CENTROS DE SALUD DE TERUEL

Centro de Salud Centro	C/ Jerónimo Soriano, 9	978 609 710
Centro de Salud Ensanche	C/ Jerónimo Soriano, 9	978 654 100
Teruel Rural	C/ Jerónimo Soriano, 9	978 654 114
Instituto Nacional de la Seguridad Social	C/ Tarazona de Aragón, 2-A	978 647 100

TELÉFONOS ÚTILES DE TERUEL

Emergencias sanitarias 061	Emergencias 112
Policía Nacional 091	Policía Local 092 y 978 619 901
Guardia Civil 062 y 978 601 100	TeleTaxi 978 102 020 Taxis Teruel 978 105 010
Central de Taxis 978 617 577	Urgencias Cruz Roja 978 602 500
Protección Civil 978 969 000	Correos 956 512 409
Información Turística 978 641 461	Estación de Autobuses de Teruel 978 610 014
Bomberos 978 604 080	Renfe 902 240 202

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 baixo, 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 2015

A Diretora



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 2015

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/

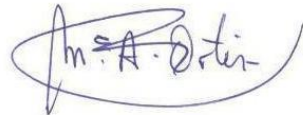
www.issuu.com/dedica

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, 2015

The Director



¹ *JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES*

² New name of the Group since 2012. The initial name was *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*.

FICHA TÉCNICA

N.º de Registo na ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 126027

ISSN: 2182-018X

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Coordenadores do n.º 7: 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://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 Ramón Llull – Espanha)
 João Luís Pimentel Vaz (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal)

Os autores dos textos publicados na DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES cedem os respetivos direitos de autor à mesma.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES está indexada/ alojada nas seguintes bases de dados/ Catálogos:

*NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste/
Norwegian Social Science Data Services*

PORBASE – Base Nacional de Dados Bibliográficos

REBIUN

Dialnet

Latindex

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

a360grados

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES pode ser consultada em:

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

Apoio:



